

L'ECO

della scuola nuova

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

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

SOMMARIO

L'alleanza tra genitori e docenti
Criticità storiche
Gigliola Corduas

3

Speciale Premio Nobel all'UE

7-11

La scuola quale presidio civile

12

Toponomastica femminile a convegno

Livia Capasso

14

Alberi, monumenti naturali

Paola Farina

16

Salvo D'Acquisto

Rita Paucera

17

Il poeta degli amori negati

Alessandro Casavola

18

Un *de profundis* per la democrazia

Francesco Greco

21

L'ora alternativa all'IRC

Un problema insolubile?

Graziella Morselli

24

L'ora alternativa all'IRC

Un approccio laico

Alberto Buttiglieri

25

Scuola e diritti dei disabili

Raffaele Graziano

26

Il sistema concentrazionario del regime

fascista

Anna Maria Casavola

27

Il piacere di leggere

Elisabetta Bolondi

32

Al voto Al voto!

La 16° Legislatura si è chiusa su un panorama scolastico pieno di problemi aperti, di questioni irrisolte e di attese deluse per gli insegnanti e per il più ampio contesto sociale.

Così è per l'autonomia scolastica, che voleva riportare il fulcro dell'azione formativa alla responsabilità delle scuole, ma si sta riducendo al rudere di un grande progetto riformatore, anchilosato sul nascere da circolari e decreti che ne regolamentano ogni aspetto e soprattutto soffocato da una logica ragionieristica che vede nella scuola solo un pezzo della pubblica amministrazione cui tagliare costi ordinari e straordinari.

Così è per la creazione di un sistema di valutazione che doveva finalmente tenere insieme la valutazione degli istituti scolastici, dei dirigenti, degli insegnanti e degli studenti per rendere conto dell'efficacia del sistema rispetto a parametri come l'inserimento nel mondo del lavoro, lo sviluppo dell'inclusione, la crescita in termini di equità e soprattutto collocarsi in una prospettiva di rendicontazione sociale.

Prevalgono invece le sirene di una malintesa meritocrazia, che non portano la scuola a impegnarsi per sviluppare le potenzialità individuali di tutti i giovani che le sono affidati, e magari rispondere dei suoi insuccessi in termini di dispersione, facendosi carico della sua quota-parte di responsabilità rispetto ai 58.000 studenti in meno alle iscrizioni universitarie o ai 2 milioni di giovani che non lavorano e non studiano. Torna invece la vecchia

vocazione di canalizzare le scelte degli studenti fin dalle scuole secondarie e non si disdegna neppure di ricorrere a *test* di dubbia validità, a conferma che è molto meno complicato selezionare piuttosto che impegnarsi per "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" come chiede l'art. 3 della Costituzione. E i condizionamenti sono ancora forti in un Paese come il nostro con una tenace vocazione familistica.

In compenso la modernità fa sentire le sue urgenze. In nome dell'Agenda Digitale le scuole sono sollecitate ad adeguarsi all'appello dei registri digitali, delle iscrizioni *on line*, della didattica con la lavagna digitale. Le cose possono anche funzionare dove ci sono le strumentazioni adeguate, dove funzionano le connessioni, dove il personale è in grado di utilizzarle, dove gli insegnanti hanno deciso di confrontarsi con le nuove frontiere della didattica, dove i genitori dispongono anch'essi di strumenti adeguati. Peccato che gli investimenti non favoriscano neppure questo slancio modernista, se è vero che "con l'attuale tasso di diffusione sarebbero necessari altri 15 anni per raggiungere i livelli di diffusione delle tecnologie digitali" (di altri Paesi europei), stando alla valutazione dell'OCSE relativa al Piano Nazionale Scuola Digitale del MIUR.

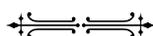
Tra i problemi non risolti c'è anche quello urgente del riassetto complessivo del sistema

d'istruzione, con l'anticipo a 18 anni dell'età di ingresso nel mondo del lavoro o all'università, come avviene nella maggior parte dei altri Paesi. E non si tratta di una sforbiciata a danno della scuola primaria, della media o della secondaria, ma di un riassetto complessivo che tenga conto delle scansioni evolutive della crescita degli alunni e degli studenti, degli obiettivi da raggiungere ai diversi livelli e soprattutto che si

basi su un rinnovato patto tra scuola e società. Bisogna ridefinire il mandato sociale affidato alla scuola, insomma dire che cosa ci si aspetta da essa.

Nuovi equilibri politici, nuovi governi sono all'orizzonte, ma attenzione a non sottovalutare i problemi della scuola come possono fare coloro che non ne conoscono le specificità, le ferite aperte e i nodi nevralgici. Sarebbe un grave errore non provare a sbir-

ciare oltre un presente inquieto per progettare un futuro con un'idea forte di scuola dove si diventa cittadini colti e responsabili e ci si prepara al lavoro. Un'utopia, forse, ma anche un bisogno estremamente concreto, se non vogliamo poi trovarci di fronte a *generazioni perdute*. Sta già drammaticamente avvenendo, non è possibile continuare su questa strada.



INSEGNANTI E DE-QUALIFICAZIONE DELLA SCUOLA

Il Consiglio Nazionale della Fnism, riunitosi il 26 novembre 2012, ha concluso i lavori con il seguente documento approvato all'unanimità.

La Fnism, interpretando il pensiero dei suoi associati, ritiene di dover esprimere il proprio dissenso nei confronti di una politica scolastica che continua sulla linea dei tagli e delle riduzioni di personale, in assenza di prospettive di innovazione e di una progettualità che sia in grado di dare risposte a studenti e insegnanti. Ad essi, che in questi giorni stanno manifestando la loro rabbia e delusione, la Fnism esprime la sua solidarietà condividendo l'aspirazione ad una scuola pubblica forte, che sia messa in condizioni di sviluppare nei giovani tutte le potenzialità individuali e le attitudini di cittadinanza.

A conferma di quanto poco la scuola e le sue dinamiche siano conosciute e considerate all'esterno, sono anche arrivate le affermazioni del Presidente del Consiglio che, in uno dei numerosi luoghi di una politica ormai ridotta a spettacolo d'intrattenimento serale, si è rammaricato della scarsa disponibilità degli insegnanti a prolungare il loro orario frontale, accusandoli di conservatorismo e di difesa di interessi corporativi. Egli è così ritornato su una questione che aveva già suscitato nel mondo

della scuola proteste così forti e motivate da consigliare il ministro Profumo a ritirare la proposta.

Ci chiediamo quali fondamentali problemi si possono risolvere con 6 ore (non 2, signor Presidente!) d'insegnamento frontale in più. Possibile che non arrivi il messaggio che non si tratta di allungare il brodo per tagliare qualche altra cattedra e buttar fuori un altro po' di insegnanti, magari precari, ma che bisogna restituire alla scuola qualità e valore sociale?

Quale visione della scuola e della formazione delle giovani generazioni hanno i componenti di questo governo formato per di più da docenti universitari?

Con molto rammarico non possiamo che registrare un'intima continuità con il precedente governo, radicata sulla visione del risparmio a tutti i costi. E' chiaro che siamo inchiodati a una visione contabile della scuola, molto simile a quella del governo Berlusconi e di un ministro come la Gelmini che ha gestito l'istruzione pubblica con logiche minimali dal punto di vista culturale e ragionieristiche nella sostanza, in quanto fatte

di tagli dettati dal ministero dell'economia. E ora siamo in presenza di un liberismo tecnico per cui la produttività degli impiegati-insegnanti si calcola in ore in più o in meno di servizio.

È significativo che questa volta non ci abbiano detto che "è l'Europa che ce lo chiede" perché in Europa, sulla scuola, si sta investendo decisamente di più. E non si dica che gli insegnanti italiani hanno un orario più breve dei loro colleghi europei perché allora si continua ad alimentare l'identificazione dell'orario di servizio con le ore in cattedra, come succede in una scuola che prevede, come essenziali, solo aule sovraffollate e un caotico non luogo come la sala docenti. Ma forse il messaggio vero, distruttivo per la scuola pubblica, è proprio questo: invitare gli insegnanti a rinunciare a una professionalità forte per la quale la scuola continua a non essere attrezzata. Chi può permettersela potrà cercarla nel sistema dell'istruzione privata che dall'affossamento della scuola statale ha tutto da guadagnare, con la complicità e la disponibilità di tutti i governi, più o meno tecnici.

L'ALLEANZA TRA GENITORI E DOCENTI

5 OTTOBRE, GIORNATA DEGLI INSEGNANTI

Il 5 ottobre, giornata internazionale dedicata agli insegnanti, la Fnism e il Club UNESCO di Roma hanno dedicato un incontro a Roma, nella prestigiosa Sala delle Colonne del Senato, al rapporto tra genitori e insegnanti. Alla Presidente on. Carla Mazza, abbiamo chiesto di illustrarci le ragioni di questo incontro e le finalità del Club UNESCO.



Il Club UNESCO di Roma ha voluto affrontare il tema "Una nuova alleanza tra genitori e insegnanti per la crescita delle nuove generazioni" proprio il 5 ottobre, che

l'Unesco fin dal 1993 ha voluto indicare come giornata mondiale degli insegnanti. A tutti gli insegnanti intervenuti abbiamo offerto una rosa, ma voglio sottolineare che non è stata solo una festa. Infatti in tutto il mondo, nei 194 paesi in cui è presente l'Unesco, si è celebrata questa giornata per sottolineare l'importanza del ruolo degli insegnanti in ogni paese. La popolazione degli alunni e degli studenti rispecchia infatti anche gli insegnamenti che riceve e riflette gli esempi che vede praticati nella scuola. I giovani sono gli adulti di domani e da essi dipenderanno lo sviluppo economico, la forza civile e il senso democratico che tiene unita una cittadinanza.

Quasi tutti sanno cos'è l'Unesco, che nacque nel dopoguerra con l'obiettivo della pace e della concordanza fra i popoli dopo gli orrori della seconda guerra mondiale. E' poi diventato l'agenzia delle Nazioni Unite per la cultura, la scuola, l'educazione, la scienza e da non molto anche la comunicazione. Pochi invece conoscono il Club Unesco. Sono realtà territo-

riali che operano in ambito locale e che cercano di dare voce, visibilità, contenuti e soprattutto diffondere le grandi finalità dell'Unesco. Il Club Unesco agisce attraverso iniziative e progetti che coinvolgono l'opinione pubblica sui grandi temi emergenti. Con l'incontro "Una nuova alleanza tra genitori e insegnanti per la crescita delle nuove generazioni" il club Unesco di Roma ha voluto mettere l'accento sul ruolo degli insegnanti che non è solo in funzione dell'apprendimento ma del complessivo sviluppo della persona umana. Un ruolo che esige un rapporto di scambio con le famiglie che non sempre sono consapevoli delle loro responsabilità nei confronti della crescita civile dei propri figli. A volte lo fraintendendo e si considerano amiche o sindacaliste dei propri figli fino a finire sui giornali! L'incontro del 5 ottobre è stato propedeutico ad un progetto più ampio per rinsaldare il rapporto tra la scuola e le famiglie. Cultura e democrazia fanno grande un paese e, se carenti, lo fanno anche decadere fino a scomparire.

RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA

CRITICITÀ STORICHE

Intervento di Gigliola Corduas Presidente FNISM

La questione dei rapporti scuola-famiglia non è certo nuova, già Quintiliano indica l'età della scuola come quella in cui il bambino inizia a "exire de gremio (dal grembo materno inteso anche come luogo protetto, rifugio) et discere serio" e quasi a fondare un rapporto di collaborazione, incita i giovani a considerare gli insegnanti come genitori non dei corpi ma delle menti.

All'interno della scuola, cuore della sua stessa struttura organizzativa finalizzata al perseguimento di uno scopo istituzionale che è l'istruzione, la formazione e l'edu-

cazione delle giovani generazioni, si gioca un triangolo intrigante e complesso:

*sul piano delle istituzioni: tra scuola-famiglia-società (considerando i giovani un pezzo importante della società di oggi, non solo del domani)

*sia sul piano delle relazioni tra persone: tra insegnanti/dirigenza - studenti - famiglia, considerando oltre ai genitori anche tutto l'indotto della famiglia come zii, parenti, nonni. Così nel caso recente di un padre che è andato a prendere a schiaffi l'insegnante che aveva bocciato il figlio portando con sé il nonno, forse a testimonianza di un più autorevole coinvolgimento familiare.

Ogni scuola, nella sua organizzazione di tempi, spazi, servizi, nella comunicazione, nella qualità delle relazioni, esprime una concezione del suo rapporto con quella che con termine tanto di moda quanto inadeguato -su cui tornerò poi- possiamo definire la sua utenza.

Ogni scuola (dai dirigenti alle/agli insegnanti al personale di segreteria e a quello ausiliario) esprime una concezione del rapporto con gli studenti e con le famiglie.

Questo investe il versante organizzativo, che per es. diventa molto importante

*nel caso della scuola dell'infanzia e primaria, quando l'attenzione delle famiglie verso la scuola è

più forte e necessita di contatti continui e ravvicinati

*di fronte a famiglie di immigrati che magari hanno bisogno di un supplemento d'informazione, perché faticano a orientarsi o a padroneggiare la lingua e non conoscono la dimensione organizzativa della scuola (alcune scuole rispondono con i Progetti di accoglienza)

*ma più banalmente anche quando si stabiliscono modalità e orari di ricevimento delle famiglie, nel modo in cui si tiene conto del fatto che magari entrambi i genitori lavorano, e questo riguarda soprattutto la scuola secondaria: attraverso gli orari si sceglie un modello di relazioni.

Il dialogo scuola-famiglia.

La questione investe anche lo spazio di condivisione sul piano educativo e quindi gli ambiti di confronto e di coinvolgimento su cui le scuole sono disposte a dialogare con le famiglie e, per simmetria, gli spazi di dialogo e di coinvolgimento che le famiglie sono disposte a riconoscere alla scuola sul piano educativo.

I bambini e i ragazzi trascorrono molto tempo nella scuola e in quel tempo si costruiscono relazioni importanti, per cui la scuola è il luogo dove si struttura il loro sistema valoriale.

Le scuole però possono diventare anche un luogo vissuto con ansia, un luogo dove si praticano prepotenze (atti di bullismo contro i più deboli), si registrano problemi di comportamento che toccano da vicino le sfere di competenza dei genitori.

In realtà da sempre il dialogo tra genitori e insegnanti (tranne casi particolarmente virtuosi) è faticoso e quando non funziona scattano meccanismi di delega, in cui si abdica alla propria responsabilità in alcuni compiti specifici e i giovani sono in bilico tra competenze, responsabilità e comportamenti dei due contesti.

Spesso questi due istituti, scuola e famiglia, si muovono come se fossero due contenitori separati, oppure succede che l'uno si interpreta come compensativo di carenze e difficoltà dell'altro o vittima delle carenze dell'altro, anziché impegnarsi per costruire un rapporto integrato.

I rischi sono per un verso il famili-

simo, inteso come difesa ad oltranza delle proprie creature e, per altro verso, un atteggiamento di autosufficienza della scuola che si chiude al confronto.

In un contesto socio-culturale in cui scuola e famiglia avevano alla loro base un principio di autorità, entrambe si muovevano all'interno di un contesto complessivamente condiviso dove ciascuno svolgeva la sua parte. Ma quel principio d'autorità è andato in crisi, sostituito da un principio di autorevolezza più difficile da conquistare poiché non basta essere genitore o il ruolo professionale dell'insegnante a garantire quel rispetto che comunque deve rimanere alla base di relazioni tra adulti e giovani che sono asimmetriche. Trasformazioni di tipo sociale e culturale hanno toccato profondamente tutti e tre i soggetti della relazione che hanno subito una trasformazione accelerata che influisce sulle reciproche relazioni. Sono cambiate le famiglie con

l'affermazione di una pluralità di modelli familiari, le più tradizionali sono per lo più ridotte alla presenza di due sole generazioni, con un numero ridotto di figli. Sono cambiate le relazioni parentali e il modo stesso di essere genitori.

Il cambiamento dei ruoli

Sono cambiati i ruoli maschili e femminili con conseguenze anche sulla trasmissione dei relativi modelli comportamentali. La loro autorevolezza è stata minata anche dalla pluralità delle fonti alternative d'informazione e di formazione che ad es. attraverso la pubblicità veicolano valori, comportamenti con agenzie esterne che scavalcano scuola e famiglia influenzando sulla relazione tra le generazioni. Così troviamo genitori schiacciati dentro un presente che si è dilatato e che ha dato luogo ad un'eterna adolescenza e a un giovanilismo sociale che non concede il lusso dell'età e



CCLUB UNESCO DI ROMA

ADERENTE ALLA FEDERAZIONE ITALIANA
DEI CENTRI E DEI CLUB UNESCO - FICLU
ASSOCIATA ALLA FEDERAZIONE MONDIALE

Fnism Federazione Nazionale Insegnanti

Associazione Professionale Qualificata per la Formazione
Docenti DM 177/2000 Prot. n. 2382/L/3 - 23.05.2002

L'alleanza tra genitori e docenti per la crescita delle nuove generazioni

venerdì 5 ottobre

Giornata Mondiale degli Insegnanti

Camera dei Deputati. ore 17,30 in via Poli 19

Introduzione

on. Carla Mazzuca Poggolini Presidente Club Unesco Roma

I rapporti scuola-famiglia : criticità storiche

prof. Gigliola Corduas Presidente FNISM

L'attenzione dell'Istituzione : il FONAG

d.ssa Giovanna Boda MIUR

Gli Organi Collegiali : riformati, da riformare

prof. Stefano Covello

Troppo spesso nemici, e non alleati : i perché

d.ssa Silvia Zuccaro

Le iniziative dell'Unione Europea

on. Silvia Costa

INTERVENTI programmati

La voce dei genitori Angela Nava - CGD, AGE

L'istituzione La voce di due dirigenti scolastici

Esempi pratici di collaborazione Paola Farina - Fnism

La dimensione relazionale Rilievi di uno psichiatra

Conclusioni

Per confermare la presenza: clubunescoroma@yahoo.it

Per il carattere istituzionale della sala in cui si svolgerà l'incontro, è necessario comunicare la partecipazione entro martedì 2 ottobre, presentarsi con un documento d'identità e, per gli uomini, indossare la giacca.

dall'altro lato una classe docente con un'età media decisamente più alta che in passato.

Sono tutti tasselli di un mosaico che rappresenta una serie di difficoltà che pesano molto se consideriamo come la scuola non sia solo il luogo della trasmissione di un patrimonio di conoscenze alle giovani generazioni (aspetto sicuramente importante), ma anche luogo di relazioni la cui qualità influisce anche sui processi d'apprendimento e sul rapporto che i giovani hanno con le singole materie.

A tutto ciò si aggiunge che gli apparati scolastici sono nati a fine '800 nelle società occidentali per uniformare e, nel caso dell'Italia, per formare cittadini italiani superando le tante specificità territoriali che riguardavano sia le popolazioni degli Stati preunitari sia i diversi sistemi scolastici. Questi sistemi hanno poi dovuto affrontare un'inversione di rotta e superare questa impostazione verticistica per ri-collocarsi nei territori d'appartenenza. Una "seconda nascita" decisamente difficoltosa.

Un passaggio importante di questo processo è stato rappresentato dalla Legge delega 477/73 e dai successivi Decreti Delegati del 1974. Erano gli anni '70, segnati da un clima partecipativo e post sessantottesco. Si sentiva la necessità di cambiamento di istituzioni rigide nella loro struttura organizzativa centralizzata, burocratica, come la scuola (ma era sottoposta a critica anche la famiglia). Stava emergendo con forza nuova la soggettività dei giovani alla ricerca di un protagonismo sociale inedito. Per quanto mi riguarda ero all'inizio della mia esperienza professionale di insegnante che mi ha portato in scuole di ogni ordine e grado e vedevo le potenzialità di cambiamento degli slanci del '68 che avevo condiviso come studentessa all'università e la scuola era per me il primo luogo di cambiamento delle pratiche sociali.

Per tutto il resto della mia attività di insegnante, e anche come genitrice alle prese con gli organismi collegiali dei diversi livelli di scuola che mio figlio mano a mano attraversava, ho sperimentato la frustrazione di una realtà parallela, l'immobilismo che può genera-

re, ma anche la difficoltà di coinvolgere altri genitori.

Come associazione professionale di insegnanti abbiamo sperimentato la difficoltà di arrivare a una riforma degli Organi Collegiali di gestione della scuola che da tempo auspichiamo e che definisca gli ambiti di competenza, la salvaguardia delle responsabilità decisionali, i confini di organismi consultivi e l'opportunità di dare reali poteri d'intervento alle diverse componenti. E ancora oggi siamo molto critici sulla proposta di legge n. 953 - ex Aprea - che ha superato il vaglio della 7^a Commissione Cultura della Camera ed è passata al Senato. Questa esigenza di avvicinare la scuola al contesto territoriale in cui si colloca con i suoi problemi e le sue potenzialità e quindi rafforzare il rapporto con il tessuto sociale, a partire dalle famiglie, è anche alla base dell'autonomia scolastica ancora in fase di realizzazione.

Per chiudere con indicazioni più operative, voglio lanciare una provocazione e indicare due snodi delicati ma importanti per radicare su basi solide l'alleanza tra genitori studenti e scuola.

La sfida delle differenze

La provocazione che voglio lanciare è un invito alla scuola a confrontarsi con quelle che con termine generico e inflazionato possono essere definite come le sfide del nostro tempo e la prima è quella delle differenze cresciute con la presenza ormai strutturale nel nostro sistema scolastico di bambini e ragazzi appartenenti ad altre etnie, culture, religioni. In realtà quella delle differenze è una categoria molto ampia che comprende anche le differenze nei percorsi di crescita e nei processi di apprendimento, a partire dalla necessità di disporre di tempi differenziati.

Serve una scuola centrata su studentesse e studenti che risponda dei risultati che consegue ma sia libera di stabilire i percorsi e gli strumenti per raggiungerli.

E' una possibilità contenuta nel Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999) con l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca sperimentazione e sviluppo) ma è messa fortemente compromessa da interventi di tipo finanziario

che continuano a considerare la scuola come un luogo dove è facile -e proficuo- tagliare e non come un settore di investimento sociale.

Richiamare alla sfida delle differenze significa anche confrontarsi con il modo in cui si diventa donne e uomini, tener conto dell'influenza della comunicazione sociale, dei media, della pubblicità che individua nei giovani, fin dalla nascita, dei target di consumatori.

Non sempre si riescono a valorizzare le differenze, del resto basti pensare a quel "corpo docente" neutro che continua a rimanere tarato sull'impersonalità del maschile anche se la presenza femminile è decisamente prevalente.

Non è un aspetto secondario se pensiamo a quanto l'assunzione dell'identità di genere influisca sui rapporti e anche sulla riuscita scolastica, legata al progetto di sé che ragazze/i cominciano a costruire a scuola.

Quanto invece agli aspetti su cui si può far leva per ricostruire un rapporto di fiducia -un'alleanza tra scuola e famiglia considerando gli studenti come parte integrante dell'uno e dell'altro contesto, in base alla mia esperienza trovo che ci siano due punti particolarmente critici.

Gli aspetti critici

1. Il primo riguarda la comunicazione: alla base di ogni rapporto che funzioni ci sono delle corrette pratiche comunicative. Torno ai rischi di definire "utenti" studenti e genitori: è il rischio che la scuola privilegi la sua dimensione di servizio (che pure c'è) fino a trasformarsi in un servizio a domanda individuale come sta avvenendo già in alcune regioni, abdicando alle responsabilità della scuola come istituzione. C'è il rischio di educare al mercato e non alla società.

Sempre a proposito della comunicazione, penso sia legittimo chiedersi come influiranno le Nuove Tecnologie. Possono facilitare le comunicazioni tra scuola e famiglia, ma anche impoverirle o essere usate in termini prevalenti di controllo dei voti, delle assenze, che sono solo la parte emersa di quell'iceberg che è il percorso di formazione.

2. Il secondo aspetto riguarda il ruolo svolto dalla valutazione in tutte le sue componenti. È necessario puntare sulla chiarezza e sulla trasparenza nella valutazione degli studenti, rendere chiara la distinzione tra le verifiche e la valutazione della persona, distinguere sempre nella valutazione gli aspetti formativi e sommativi, bilanciarsi tra voti e giudizi. Ma soprattutto bisogna introdurre la valutazione degli istituti scolastici per far sì che le scuole escano da un atteggiamento autoreferenziale e rispondano della loro azione in termini di costi/benefici (scuola è un costo per le famiglie e per la società) e soprattutto in termini di efficacia. La scuola deve rispondere dei risultati che ottiene e di quelli che non ottiene. Mi riferisco alla lotta alla dispersione scolastica e ai 2 milioni di giovani che non studiano e non lavorano, che non trovano lavoro ma neppure il senso di rimanere a scuola. E' necessario distinguere tra le

carenze delle scuole e le carenze degli studenti, che troppo spesso sono gli unici a pagare. Sono certa che il modello di scuola pubblica delineata dalla nostra Costituzione, caratterizzata dal pluralismo, sia quello che meglio può rapportarsi alle responsabilità dei genitori nel comune obiettivo di sviluppare tutte le potenzialità individuali di ragazze e ragazzi e soprattutto educare alla cittadinanza, al confronto, al dialogo e al rispetto delle differenze. La scuola costituisce un microcosmo istituzionale in cui bambini e ragazzi sperimentano le regole della convivenza. Ma questa è un'azione che gli insegnanti possono svolgere meglio se le famiglie li sostengono e li rispettano. L'insegnante nel suo lavoro non è sempre efficace, può avere dei cali, può deprimersi, ma se c'è la famiglia che tiene questa è una risorsa anche per l'insegnante. Voglio considerare da questo punto di vista la recente vicenda

dell'insegnante di Palermo prima assolta e poi condannata dalla Cassazione per aver punito un alunno di 11 anni facendogli scrivere per 100 volte "sono un deficiente". Sicuramente non è un esempio dal punto di vista pedagogico ma qual è il messaggio che viene dal comportamento di questi genitori – o da questa "famiglia" come coesione valoriale – che hanno denunciato l'insegnante? E quanto si sono preoccupati del fatto che all'origine della pena c'era un comportamento da bullo del bambino? Quali provvedimenti hanno preso oltre a punire l'insegnante?

Quando genitori e insegnanti, anziché fare squadra, si pongono in rotta di collisione, perdono la dimensione etica perché dimenticano che, più che nelle loro parole, è attraverso i loro comportamenti che delineano pratiche di tipo valoriale. E se non c'è una relazione fiduciaria tra gli adulti, come può esserci con i giovani?

MOZIONE FNISM

PROFESSORI PISTOLERI?

Ci sentiamo in dovere di parlarne perché anche questa è scuola ed è conferma dello stretto rapporto della scuola con il contesto in cui è inserita.

Da una parte abbiamo una società che, come avviene in particolare in America ma con una tentazione crescente in altri Paesi compreso il nostro, sostiene il diritto a possedere armi, alimenta l'insicurezza psicologica che è alla base di questo bisogno e considera la difesa come un problema da affrontare in una dimensione individuale.

Dall'altra parte una scuola che, di fronte all'impatto di episodi di violenza, passata l'onda emotiva, preferisce rassegnarsi ai metal detector perché pistole e coltelli rimangono fuori dalle aule, aule in cui peraltro un estraneo armato non ha difficoltà ad entrare.

Il risultato sono le ricorrenti sanguinose incursioni come l'ultima che a Newtown è costata la vita a 20 bambini in una follia lucida e per molti versi prevedibile.

Tutto ciò è espressione di una cul-

tura della violenza e della sopraffazione che lascia senza fiato.

Le armi ci accompagnano dalla notte dei tempi, ci hanno permesso di sopravvivere nelle condizioni estreme in cui i nostri più lontani progenitori si sono confrontati con mille difficoltà. Ci hanno permesso di nutrirci di carne, sono state protagoniste di guerre e sono ancora strumento per regolare troppe controversie internazionali.

Le troviamo nelle mai superate rapine a banche, supermercati, gioiellerie, spesso con vittime, iscritte in un contesto di tipo economico che pone il denaro e i suoi derivati al vertice della scala dei valori umani.

Ma quando abbiamo sentito teorizzare che se in quella tragica scuola bidelli e professori fossero stati armati il livello dello scontro sarebbe stato meno catastrofico perché si poteva uccidere subito il malintenzionato di turno, ci siamo chiesti se la scuola viene ancora intesa come il luogo protetto in cui i giovani diventano adulti e si

appropriano di una cultura dei diritti il cui sviluppo dovrebbe portare a un miglioramento della condizione umana. O se invece a scuola non si imparino le regole per inserirsi utilmente in una società a bassa tenuta etica, dove la voce relativa agli armamenti è particolarmente elevata e il potere delle lobby dei produttori e dei commercianti di armi dettano legge.

(19 Dicembre 2012)



ALL'UE IL PREMIO NOBEL PER LA PACE 2012

Nata dopo gli orrori della seconda guerra mondiale con l'obiettivo di avviare un percorso di unificazione a partire dalla dimensione economica e dall'abbattimento delle frontiere doganali, l'Unione Europea sta attraversando una fase difficile nella percezione che ne hanno i suoi cittadini.

Strettamente connessa alla crisi economica e finanziaria, appare troppo spesso come mandante di misure che stanno accentuando i divari sociali. Pure continua ad essere un riferimento insostituibile per la nostra cultura e la nostra società, per il nostro esistere e resistere. All'UE è stato attribuito il Premio Nobel per Pace 2012.

MOTIVAZIONI

del premio Nobel

Il Comitato ha deciso di assegnare il premio Nobel per la pace 2012 all'Unione Europea. L'Unione e i suoi membri per oltre sei decenni hanno contribuito al progresso della pace e della riconciliazione, della democrazia e dei diritti umani in Europa.

Durante gli anni della guerra, il comitato norvegese per il Nobel ha assegnato il riconoscimento a persone che hanno lavorato per la riconciliazione tra Germania e Francia. Dal 1945, la riconciliazione è divenuta realtà.

La sofferenza terribile patita durante la Seconda Guerra mondiale ha dimostrato la necessità di una nuova Europa. In 70 anni Germania e Francia hanno combattuto tre guerre. Oggi un conflitto tra Berlino e Parigi è impensabile. Ciò dimostra come, attraverso sforzi ben mirati e la costruzione di una fiducia reciproca, nemici storici possano divenire partner.

Negli Anni '80, Grecia, Spagna e Portogallo sono entrati nella Unione. L'instaurazione della democrazia è stata la condizione per la loro adesione.

La caduta del muro di Berlino ha reso possibile l'ingresso a numerosi Paesi dell'Europa centrale e orientale, aprendo una nuova era nella storia d'Europa. Le divisioni tra Est e Ovest sono in gran parte terminate, la democrazia è stata rafforzata, molti conflitti su base etnica sono stati risolti.

L'ammissione della Croazia, il prossimo anno, l'apertura di negoziati con il Montenegro, e il riconoscimento dello status di candidato, sono passi per rafforzare il processo di riconciliazione nei Balcani. Nell'ultimo decennio, la possibilità di una adesione della Turchia hanno fatto progredire la democrazia e i diritti umani nel Paese.

L'UE sta affrontando una difficile crisi economica e forti tensioni sociali.

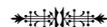
Il Comitato per il Nobel vuole concentrarsi su quello che considera il più importante risultato dell'UE: l'impegno coronato da successo

per la pace, la riconciliazione e per la democrazia e i diritti umani. Il ruolo di stabilità giocato dall'Unione ha aiutato a trasformare la gran parte d'Europa da un continente di guerra a un continente di pace. Il lavoro dell'Ue rappresenta la "fraternità tra le Nazioni", e costituisce una forma di "congressi di pace" ai quali si riferiva Alfred Nobel nel 1895 come criterio per il premio Nobel per la pace".

(Oslo, 12 ottobre 2012)

ALCUNI PARERI

Il presidente della Commissione **José Manuel Barroso** ha definito il premio «un riconoscimento giustificato per un progetto unico che è di beneficio per i suoi cittadini e per il mondo».



Il presidente del Consiglio europeo **Herman Van Rompuy** ha notato che il premio è un riconoscimento delle «profonde motivazioni politiche alla base della nostra Unione».

Secondo il presidente della Repubblica **Giorgio Napolitano**, il premio «pone in massima evidenza una semplice grande verità storica: la verità è che l'integrazione europea è nata innanzitutto come progetto di pace».



Il presidente del Consiglio **Mario Monti** ha affermato: «La formula stessa dell'integrazione per impedire la guerra e garantire la pace inventata dalla UE e sperimentata per decenni è oggetto di studio e ammirazione in altri parti del mondo».



INSIEME, PER GLI STATI UNITI D'EUROPA

3 Domande a Pier Virgilio Dastoli, Presidente del CIME – Consiglio Italiano del Movimento Europeo, cui la FNISM aderisce.



D. Quali interventi pensi che possano costituire un rilancio dell'ideale democratico e di solidarietà su cui è sorta l'unificazione europea e integrare il profilo di una cittadinanza europea in un mondo sempre più globalizzato?

R. L'Unione Europea deve innanzitutto garantire beni comuni a dimensione europea che sono la sostanza di una vera cittadinanza. Ciò implica cessioni di quote essenziali di sovranità o meglio una sovranità condivisa in settori in cui gli Stati nazionali sono incapaci di agire. Ma la cessione di sovranità esige più democrazia che deve essere nello stesso tempo rappresentativa, partecipativa, paritaria e di prossimità.

D. Per i giovani l'Europa è una realtà grazie ai programmi comunitari come Erasmus, Gioventù in Azione, a borse europee di ricerca pre- e post-dottorato, a portali e forum, come AEGEE Europe – Forum degli studenti europei, a iniziative di volontariato e scambi che hanno consolidato una visione che esula dai confini nazionali. Tuttavia stiamo consegnando ai nostri giovani un'Europa all'insegna dell'ambiguità. Come pensi si possano coniugare le prospettive di sviluppo con le difficoltà che stanno gravando sul presente e sul futuro dei giovani?

R. Non c'è risanamento finanziario senza sviluppo e lo sviluppo

richiede strumenti di politiche, di risorse finanziarie e di atti normativi per rafforzare le azioni dell'Unione nei settori della ricerca, della mobilità dei giovani, dell'educazione e dell'imprenditorialità giovanile e femminile.

D. La seconda metà del 2014 vedrà l'Italia coinvolta nella Presidenza del Consiglio dell'Unione europea con Lettonia e Lussemburgo. Come si potrà agire da stimolo nei confronti sia dei decisori politici sia della società civile?

R. Fra gli strumenti a disposizione della società civile è importante citare le ICE, Iniziative di Cittadinanza Europea. Molte ICE se arriveranno a un milione di firme e saranno accettate dalla Commissione saranno sul tavolo della presidenza italiana che avrà dunque un ruolo determinante per farle andare avanti. Bisogna applicare il trattato là dove ci sono potenzialità inattuata ma bisogna anche riaprire il cantiere europeo per costruire un'altra Europa.

CHE COS'E' IL CIME

Il Consiglio Italiano del Movimento Europeo (CIME), fondato una prima volta nel 1948 e poi nuovamente nel 1956 come Sezione italiana del Mouvement Européen, è espressione di tutte le forze democratiche - partiti, sindacati e associazioni - impegnate nel nostro Paese per il conseguimento dell'unità europea, intesa secondo il messaggio di Ventotene che ispirò la resistenza e quale federazione fra tutti gli Stati Europei a regime democratico che possano e vogliano aderirvi in piena parità di diritti e di doveri.

Il CIME riconosce il primo nucleo di tale federazione nelle strutture istituzionali esistenti nell'ambito dell'attuale Unione Europea, la cui prima tappa è stata la realizzazione dell'unione economica e monetaria ed ora si propone quindi di operare ad un tempo per l'ampliamento di essa, per il rafforzamento dell'integrazione tra gli Stati membri, per una evoluzione democratica delle istituzioni e per un attivo contributo di queste ultime alla promozione di un ordine internazionale fondato sulla pace.

A tal fine il CIME svolge in pri-

mo luogo la funzione di organo coordinatore tra le forze aderenti e di strumento di proposta, di stimolo e di pressione nei confronti del Parlamento, del Governo nazionale e delle istituzioni internazionali attraverso il MEI (Movimento Europeo Internazionale), di cui fa parte. Membri del Consiglio Nazionale del CIME, di cui anche la FNISM fa parte:

ACLI, AEDE, AGCI, AGE, Agorà Liberale, AIACE, AICCRE, ALDA, AMI, ANDE, ANPI, A.P.C. (ASSOCIAZIONE PUBBLICI CITTADINI), API (ALLEANZA PER L'ITALIA), AUSE, CGIL, CIDECE (Confederazione Italiana degli Esercenti e Commercianti), CIFE, CISL, CISS (Centro Internazionale Studi Sociali), CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI, DOPPIA CORSIA, Federazione dei Verdi, FICE, FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti, Fondazione Antonio Guarasci, ICLS, Istituto di Ricerche Internazionali Archivio Disarmo, Istituto di Studi sul Federalismo e l'Unità Europea "Paride Baccharini", LEGAUTONOMIE, MFE, MCL (Movimento Cristiano Lavoratori), Partito dei Comunisti italiani, Partito Democratico, Sinistra Europea, UGEF, UGL, UIL, Un ponte di storia... per l'Europa.

DICHIARAZIONE DEL PRESIDENTE DEL CIME

Il Movimento Europeo in Italia saluta l'attribuzione del Premio Nobel della Pace all'Unione Europea dall'Accademia di Oslo.

Ricorda che già da alcuni anni istituzioni europee e organizzazioni della società civile avevano inutilmente avanzato questa proposta in tempi in cui il progetto europeo appariva anche agli occhi dell'opinione pubblica come un incontestabile valore aggiunto.

L'attribuzione di tale premio nel 2012, mentre i governi dei paesi membri continuano a balbettare incapaci di trovare una soluzione adeguata alla crisi che rischia di travolgere il progetto europeo da cinque anni, deve essere spiegata alle opinioni pubbliche nazionali sottolineando:

- Che il progetto di unificazione del continente a partire dalla CECA nel 1950 è stato concepito e realizzato dagli ispiratori di questo progetto (i cattolici Adenauer, Schuman e De Gasperi, il socialista Spaak, il laico Monnet ed il federalista Spinelli) per mettere fine

alle guerre fra i popoli europei e che questo obiettivo è ormai definitivamente compiuto. La realizzazione di questo obiettivo deve essere spiegata soprattutto ai giovani per i quali le relazioni fra i paesi ed i popoli del continente rappresentano un dato acquisito. Dobbiamo ricordare anche ai giovani che l'Unione Europea è l'unica organizzazione del mondo che abbia gettato alla ortiche il principio "rex est imperator in regno suo" inventato da Filippo Il Bello più di otto secoli fa e che è stato alle origini di ogni guerra giustificata dalla difesa degli interessi nazionali.

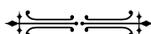
In questo modo oggi l'Unione rappresenta il modello più avanzato di integrazione continentale esistente e quindi può servire di esempio per la stabilizzazione anche delle altre regioni del pianeta.

- Le Comunità europee prima e l'Unione europea poi si battono da anni contro la pena di morte e la lotta contro la guerra e per la

pace è lo strumento essenziale per impedire che uomini uccidano altri uomini.

- Pace e democrazia rappresentano due facce della stessa medaglia e l'Unione europea rappresenta - pur con molte ombre, con inaccettabili ritardi e con tante debolezze - l'organizzazione europea che più si batte per l'affermazione della democrazia nel mondo.

Il Movimento Europeo in Italia saluta dunque con soddisfazione questo ritardato premio indicando il suo significato di valore aggiunto della costruzione europea ma sottolineando anche che esso deve servire da stimolo alle istituzioni europee affinché sia realizzata rapidamente una politica estera e della sicurezza capace di costruire e mantenere la pace nel mondo e che si avvii rapidamente un processo che porti ad un sistema fondato su una vera democrazia sovranazionale.



CITTADINANZA ATTIVA UN OBIETTIVO EUROPEO IMMEDIATO

La Commissione europea ha proposto di proclamare il 2013 "Anno europeo dei cittadini" per sottolineare il 20esimo anniversario dell'introduzione della cittadinanza dell'Unione europea nel trattato di Maastricht.

Le principali organizzazioni e reti della società civile si sono unite e hanno creato l'Alleanza AEC2013 per avanzare proposte rivolte a collocare la cittadinanza europea al centro dell'agenda politica dell'UE. Facendo affidamento sull'esperienza e sulle conoscenze dei suoi membri che continuamente operano perché la cittadinanza diventi una dimensione permanente e trasversale del processo decisionale e di quello della valutazione delle politiche pubbliche europee, l'Alleanza AEC2013 promuoverà attività che abbiano un impatto sulla costruzione di un'Unione Europea dalla parte dei

cittadini, che non sia più ristretta solamente a preoccupazioni di natura economica ma che faciliti e sostenga varie espressioni di essa e la mobilitazione della cittadinanza attiva.

LA CITTADINANZA ATTIVA NEL CONTESTO DEMOCRATICO EUROPEO

Nell'Unione Europea si è arrivati ad interpretare la cittadinanza attiva in molti modi e il 2013 è stato proclamato Anno europeo della cittadinanza attiva attraverso le attività di volontariato. Le attività di volontariato sono espressioni di cittadinanza attiva, ma si possono anche svolgere senza far riferimento al coinvolgimento in affari pubblici, nella comunità e nella società.

Per noi, cittadinanza attiva significa invece in primo luogo coinvol-

gimento attivo dei cittadini come partecipazione alla vita delle loro comunità, e quindi alla democrazia, in termini di attività e processo decisionale. Cittadinanza attiva è più che far beneficenza, o far volontariato votare alle elezioni. Le definizioni di partecipazione che si concentrano su una concezione in senso stretto del volontariato non riescono a captare la diversità dell'impegno delle persone in tutt'Europa. Per rendere la piena accezione e ampiezza della cittadinanza attiva europea, e per aiutare a ridurre il divario tra i cittadini e le istituzioni UE, bisogna considerare le nuove prospettive aperte dall'Articolo 11 del Trattato sull'Unione Europea per la partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Per noi cittadinanza attiva è: una cittadinanza democratica basata sullo status legale dei cittadini e che includa

tutti gli aspetti della vita e si concentri su una vasta gamma di argomenti quali, tra gli altri, l'istruzione, la cultura, lo sviluppo sostenibile, la non discriminazione, l'inclusione delle minoranze etniche, la partecipazione alla società delle persone con disabilità, l'uguaglianza di genere compresa la pari rappresentanza di donne e uomini nel processo decisionale, ecc.;

- Una cittadinanza democratica è quella che garantisce che i cittadini e le organizzazioni della società civile abbiano voce in capitolo nei processi deliberativi e decisionali delle politiche UE attraverso l'elezione dei loro rappresentanti al Parlamento europeo. e

Poiché dai dati sull'affluenza delle ultime elezioni europee e da indagini mirate si è riscontrato ripetutamente la mancanza di consapevolezza dei cittadini della cittadinanza e dell'identità europea, la posta in gioco non potrebbe essere più alta; in vista delle prossime elezioni del 2014 e in un periodo nel quale ci troviamo ad affrontare un divario sempre crescente tra l'Unione

- Una cittadinanza democratica che implica che le istituzioni europee godano della fiducia pubblica e possano assicurare un coinvolgimento attivo dei cittadini e degli attori della società civile nei processi decisionali a tutti i livelli, da quello locale e nazionale a quello europeo offrirebbe una solidità pratica permanente insieme alle disposizioni del Trattato di Lisbona.

Inoltre una cittadinanza democratica che garantisce che tutti i cittadini possano partecipare alla vita delle loro comunità e alla definizione delle politiche pubbliche, non dovrebbe emarginare i più svantaggiati che sono spesso i più lontani dal processo di costruzione europea. Infatti non si possono esercitare i propri diritti civili e politici se non si è messi in grado di godere dei diritti di cittadinanza sociali ed economici e l'Unione Europea non dovrebbe perdersi il contributo dei più svantaggiati.

Affinché i cittadini si impegnino nello sviluppo delle politiche, bisogna che vengano messi in opera dei meccanismi efficienti per offrire informazioni ed educare in maniera diversificata ed



ALLEANZA ITALIANA PER L'ANNO EUROPEO DEI CITTADINI 2013

obiettiva i cittadini. Bisogna sviluppare anche la capacità dei gruppi locali e della società civile organizzata di collegarsi sia con i cittadini sia con le istituzioni. Questa costruzione di capacità sarebbe un pilastro importante nello stimolo alla presa di consapevolezza dei cittadini come approccio diretto dell'Iniziativa dei cittadini e promuoverebbe un maggior impegno nel progetto europeo. Internet e lo sviluppo dei social network offrono degli strumenti e dei luoghi nuovi attraverso i quali e nei quali le persone, specialmente i giovani, si riuniscono e agiscono al di là dei confini.

CHE SIGNIFICA CITTADINANZA EUROPEA A VENTI ANNI DALLA SUA CREAZIONE?

Questo status legale garantisce la libertà di movimento e alcuni diritti politici che si ritiene contribuiscono, insieme all'intensificazione del mercato unico per beni e servizi, a creare un senso di appartenenza ad una comunità di persone. L'Europa fa parte della vita quotidiana dei suoi cittadini, ma i diritti e i benefici che derivano da questa "cittadinanza del mercato unico" sono al momento essenzialmente limitati alla mobilità. Quindi diventano effettivi solo "all'estero". E che ne facciamo di chi non viaggia, né studia o lavora all'estero e per cui la cittadinanza europea può perciò solo essere un concetto astratto e senza senso? Che ne facciamo dei

residenti che lavorano, pagano le tasse, sono impegnati in attività sociali o nella comunità ma non hanno un passaporto di uno stato membro dell'UE?

Tali questioni estremamente complesse riflettono il fatto che il concetto di cittadinanza implica una relazione reciproca tra una comunità e i suoi membri. Il Trattato di Lisbona offre un quadro più ampio per lo sviluppo di una cittadinanza europea radicata in una "comunità di valori" e ne rinforza le dimensioni sociali e politiche assegnando alla Carta dei Diritti fondamentali lo stesso valore legale dei trattati dell'Unione europea e creando le condizioni per il pieno coinvolgimento dei cittadini e delle organizzazioni della società civile nei processi europei.

L'Anno europeo dei cittadini 2013 dovrebbe riflettere questo ricco approccio, e i diritti custoditi nella Carta dei Diritti fondamentali dell'UE devono essere realmente implementati con meccanismi di controllo appropriati messi in atto. La cittadinanza europea, inoltre, dovrebbe basarsi sul principio di residenza ed in nome dell'universalità dei diritti tutti i residenti dell'Unione Europea dovrebbero godere dello stesso trattamento e dello stesso diritto di partecipare alla vita pubblica dei cittadini dell'UE.

CITTADINANZA ATTIVA: GUARDANDO AVANTI

La democrazia partecipativa sod-

disfa i bisogni attuali del governo democratico europeo nell'Unione completando e rinforzando la democrazia rappresentativa.

Coinvolgere la società civile organizzata nella definizione delle politiche e nella preparazione delle decisioni rinforza la legittimità democratica delle istituzioni pubbliche, il loro lavoro e le loro attività.

La qualità del dialogo civile – compreso il dialogo sociale, che ne è l'elemento cruciale – è un indicatore dello stato di salute delle nostre democrazie.

L'Articolo 11 del Trattato di Lisbona rappresenta un impegno istituzionale per un "dialogo aperto, trasparente e regolare" tra gli organi governativi dell'Europa e la società civile, allo scopo di porre fine al "deficit democratico" di cui parlano i detrattori, garantendo al tempo stesso la cittadinanza attiva europea. Nonostante questi passi avanti, c'è ancora molto da fare per trasformare questi impegni in

pratica concreta e sostenibile.

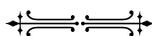
Anche se il Trattato di Lisbona offre ai "cittadini e alle associazioni rappresentative" la "possibilità di rendere note e scambiare pubblicamente le loro opinioni", c'è un ampio dibattito su come si dovrebbe arrivare a questo, il che ha portato alcuni a notare che la "discussione efficace" non è ancora ben esplorata o impiegata.

Crediamo fermamente che la nostra Alleanza sia uno strumento appropriato per realizzare delle attività per l'AEC2013 che supportino una cittadinanza attiva e partecipativa articolata con la democrazia rappresentativa che apra la strada alla rigenerazione del progetto europeo nell'attuale crisi globale, un passo necessario prima delle elezioni europee del 2014. E' un modo per i cittadini e le organizzazioni della società civile di partecipare visibilmente ai dibattiti pubblici europei e di dar voce alle proprie opinioni, e per le istituzioni europee di offrire del feedback su come le loro

preoccupazioni sono state ascoltate e tenute in considerazione.

In questo quadro, intendiamo sviluppare delle attività che innalzino le aspettative dei cittadini in relazione alla democrazia partecipativa e li facciano sentire coinvolti implementando gli obiettivi dell'Articolo 11.

Questa è la nostra risposta all'attuale disaffezione verso le istituzioni europee risultante dalla presente crisi economica, e chiediamo ai leader politici europei di agire al riguardo.



UNA SCUOLA PER L'EUROPA

di Antonino Palumbo*

La precarietà dei rapporti tra le nazioni europee è spesso determinata da dispute di natura economica, che ostacolano di fatto la realizzazione di un'unione politica come quella auspicata in passato da De Gasperis, Adenauer e Schuman, ferventi assertori degli Stati Uniti d'Europa.

La vocazione all'Unità resta ancora un sogno: interessi economici, culto delle proprie tradizioni, presunzione, a volte, della propria supremazia culturale, rallentano, se non ostacolano, il determinarsi di una coscienza politica che miri all'unificazione e all'integrazione di tutti gli strati sociali, in particolare di quelli che sono rimasti assenti nel panorama politico di ciascuna nazione, succubi delle decisioni delle classi economicamente più forti. Oggi gli scambi culturali, i viaggi degli studenti in Europa hanno consentito di conoscersi meglio, di stimarsi reciprocamente e di con-

frontarsi su comuni obiettivi; è uno spiraglio che lascia ben sperare.

Sulla scuola nello scenario europeo diversi e proficui sono gli interventi di studiosi e pedagogisti e un po' tutti concordano: la scuola deve preparare i giovani ad affrontare il mondo del lavoro e delle professioni, ma deve anche assicurare la formazione e la crescita del cittadino, autonomo e responsabile delle proprie scelte.

In Europa oggi si possono individuare approcci comuni: maggiore potere decisionale ai genitori e alle autorità locali per l'istituzione di istituti che rispondano alle esigenze del territorio.

Sull'organizzazione, sulla scelta dei metodi didattici, sui libri di testo, sui criteri per la formazione delle classi, diverse sono in Europa le opzioni rispetto al ruolo delle autorità nazionali e regionali, alle decisioni strategiche, come apertura e chiusura delle scuole, alla definizione dei curricula, all'abilitazione all'insegnamento.

Trovare oggi in Europa punti di convergenza sui programmi, approfondire le valutazioni di carattere etico-culturale e in particolare individuare gli apporti che ciascuna nazione europea ha dato per la crescita di un comune senso civico, di un comune anelito a confrontarsi, deve essere una finalità.

Nel passato, fin dal Medio Evo, l'Europa ha raggiunto le vette più alte nella letteratura, nell'arte, nella musica e nelle scienze. A buon diritto, può vantare la primogenitura di saperi amplificati da valori etici universali. Dante, Raffaello, Chopin, Shakespeare, Kant, Beethoven, Mozart, Picasso, Fleming, Marconi e tanti altri, hanno valicato i confini della propria Patria per il grado di eccellenza raggiunto e, a buon diritto, vanno indicati come antesignani di una comunità europea e come modello di vita politica e sociale.

* *Presidente Onorario Fnism*

LA SCUOLA QUALE PRESIDIO CIVILE

di Elio Notarbartolo*

Intervista alla D.S. Teresa Ummarino

Quale Presidente del C.N. della FNISM Federazione Nazionale Insegnanti, in giro per scuole, ho saputo della presentazione del libretto "Quando la legalità non è un'ora di lezione" collegato al saggio di fine anno della classe "III C" dell'Istituto comprensivo "Don Milani" di Caivano, in provincia di Napoli e ho voluto assistervi. Dico subito che sono stato positivamente impressionato dai ragazzi che si esibivano e, ancor di più, dal contenuto del libretto che essi hanno pubblicato a cura del Consiglio di Istituto. Ho conosciuto la dirigente scolastica, Teresa Ummarino, molto cordiale, e le ho rivolto, per conto dell'Eco della Scuola nuova, alcune domande.

D. L'Autonomia scolastica pone alle scuole del territorio il problema di una offerta didattica aggiuntiva a quella curricolare tesa alla più larga crescita della personalità dei giovani. Come ha inteso rispondere la Sua scuola in merito?

R. La cosa più importante che abbiamo fatto è stata sicuramente quella di tenere aperta la scuola oltre l'orario canonico. Esso è insufficiente sia per le esigenze degli allievi che per quelle del territorio. Portare l'alunno a gradi di coscienza e di autocoscienza adeguate nella direzione di farlo diventare cittadino sovrano, questa è la direttiva della nostra opera.

D. I vostri progetti contemplano particolari momenti di collaborazione e scambi di informazione tra scuola e famiglia?

R. Oltre a quelli istituzionali cerchiamo di impegnarci molto in un giusto lavoro sfruttando tanti momenti proposti dalla scuola. Le attività para ed extra curricolari ci permettono in particolare di incontrare i genitori e discutere con loro. Molti di essi collaborano volentieri e proficuamente con le nostre iniziative; altri preferisco-

no essere più spettatori critici che suggeritori.

D. Quale sostegno la sua scuola dà agli studenti particolarmente in difficoltà, per cause familiari, psicologiche, altrimenti personali e quant'altro?

R. Bisogna distinguere: per i portatori di handicap la scuola si impegna a non far mancare il personale di supporto. Questo impegno comincia a diventare difficile, di fronte ai tagli del personale e delle risorse finanziarie che il Governo sta imponendo.

Per quanto riguarda, invece, i casi particolari di situazioni psicologiche contingenti quali, per esempio, stress da rapporti difficili all'interno della famiglia, inclinazione all'isolamento individuale, eccesso di aggressività, ecc., essi vengono quasi subito focalizzati dal personale docente. La scuola può contare su un bel gruppo di insegnanti molto esperti, e si lavora per favorire il coinvolgimento dei soggetti alle varie attività parascolastiche ed extrascolastiche di cui la scuola si è dotata e che cerca ogni anno di rinnovare ed arricchire: per il corrente anno scolastico, nel rispetto della L. 170/2010, per favorire il successo scolastico di tutti gli alunni e per promuovere lo sviluppo delle potenzialità, è stato altresì programmato un corso di aggiornamento per i docenti dei vari ordini di Scuola di cui è composto l'I.C. Milani.

D. Quali sono queste attività a cui Lei fa cenno?

R. Il dirigente scolastico cura anche direttamente questo rapporto con le famiglie; tutti i PON hanno sortito effetti positivi, anche perché abbiamo avuto rimbalzi di tale tipo di impegno nelle singole classi.

Sono state importanti le attività di teatro, cito una per tutte, l'iniziativa "Giù la maschera". Ricordo il progetto lettura gli incontri con gli scrittori, la partecipazione al Premio letterario "Elsa Morante Ragazzi".

I vari laboratori musicali. Non

meno importanti sono stati l'Avviamento alla pratica sportiva e i Giochi Sportivi che hanno coinvolto pure gli alunni disabili. Il laboratorio di lingua inglese si spiega da solo. Anche la scrittura creativa ha avuto concrete ricadute di interesse da parte degli allievi, come le visite guidate. Tali attività hanno anche la funzione di stimolare la curiosità, l'interesse e l'applicazione degli allievi. Sono molti quelli che si impegnano con fervore e trascinano anche tanti soggetti inizialmente non ben predisposti all'esperienza scolastica e alla socializzazione interpersonale. Come conseguenza ho potuto, con soddisfazione, registrare l'ottima classifica dei nostri allievi della Scuola dell'Infanzia e della Secondaria di I grado alle Olimpiadi di Matematica, alle Olimpiadi di Italiano, alla rassegna musicale "Napolinova" dove hanno preso il primo e secondo premio, oltre altri premi di partecipazione.

D. C'è attenzione da parte dei genitori al tipo e alla qualità delle attività complementari alla formazione che proponete?

R. Molta sicuramente, anche perché i genitori partecipano spesso e si fanno promotori di iniziative contro la massificazione dell'informazione proveniente da televisioni, giornali, e mass media in genere, che, spesso, ha prodotto l'abbassamento qualitativo della cultura media di un territorio.

D. Avete pensato a qualche specifica attività diretta ai genitori e, più in generale, ai cittadini per combattere l'analfabetismo di ritorno?

R. Per la verità la nostra influenza è solo indiretta e conseguente a quanto detto precedentemente in merito agli stessi.

D. Qual è stato il più bel complimento che avete avuto dal territorio?

R. Il vero complimento sta nella scelta della nostra scuola per inserire i figli. Il numero degli iscritti,

nel corso del tempo, ha avuto sempre tendenza a crescere. E' un complimento silenzioso questo, ma significativo della fiducia riposta nel lavoro da noi stessi svolto.

D. Gli Enti locali mostrano la dovuta attenzione ai presidi civili e culturali come le scuole?

R. Sì, in particolare il V Settore (Istruzione, cultura, sport, spettacolo, biblioteche ecc.), che ci supporta in ogni attività per quanto di sua competenza. Inoltre, le biblioteche scolastiche, compresa la nostra, sono in rete tra loro e con la Biblioteca Comunale.

D. C'è qualche iniziativa "nuova e meravigliosa" nel cassetto che ha bisogno di ali?

R. Ce ne sarebbero diverse; tuttavia, una mi sta a cuore: utilizzare le esperienze, fino ad ora realizzate con i PON, con i vari progetti curriculari ed extracurriculari, e con i percorsi in atto improntati all'insegnamento di don Milani, e, con queste, attuare una metodologia volta ad ottimizzare le risorse e rendere efficaci gli interventi realizzati.

D. Ci dica di più: ha qualche proposta operativa da suggerire al Ministero o all'ufficio Scolastico?

R. Scopo della Scuola è l'educazione del cittadino, quello che osserva, scruta, decide ciò che è giusto, separandolo attentamente da ciò che è ingiusto e non rispettoso delle regole, esercitando, in tal modo, la propria sovranità.

L'I.C. Milani, attento a tutto ciò che afferisce alla sfera emotiva e formativa dell'allievo, si è sempre adoperato al fine di offrire un'offerta sempre più vicina ai reali bisogni degli alunni, volta all'istruzione di tutti e di ciascuno. Pertanto, tantissimi sono stati i progetti proposti, sia in orario curricolare che extracurricolare e vari i PON realizzati, programmati fra quelli che maggiormente potessero soddisfare le richieste degli alunni e delle famiglie. Inoltre, la scuola, intitolata a don Milani, con il tempo si è adoperata nel mettere in campo le strategie di cui si serviva il maestro di Barbiana, altresì, realizzando vari progetti in orario curricolare (come è accaduto per la scrittura collettiva e creativa, per il proget-

to di lingua francese, per quello legalità, ecc.).

Tutte le attività, curriculari ed extracurriculari, ci hanno insegnato tanto. Ad esempio, che si impara sì con il cervello, ma anche con le mani e con tutti i sensi, non trascurando, quindi, l'aspetto ludico; che si apprende più proficuamente con attività in gruppo e collettive; che la conoscenza non va travasata, ma rielaborata criticamente; che, partendo dai bisogni, si possono creare i giusti presupposti perché gli alunni possano apprendere, pensare con la propria testa, essere non violenti, responsabili, cittadini sovrani.

La Scuola, oggi, vive una serie di emergenze, non ultima quella relativa ai tagli e alla mancanza di fondi. Da qui la necessità di attuare, in orario curricolare, un metodo efficace, basato, soprattutto, su una proficua collaborazione tra docenti che possono "riutilizzare" quanto appreso dalle espe-

rienze progettuali precedenti, soprattutto quelle derivate dall'apporto degli esperti.

Nel cassetto, quindi, il desiderio di vedere una Scuola che si rinnova, dove si impara ogni giorno e si reinveste per "un maggiore guadagno". Dalla necessità, dunque, una proposta, ma anche la consapevolezza della realizzazione di percorsi nuovi attuati nel pieno rispetto delle finalità pedagogiche e delle Indicazioni Ministeriali.

Ho assistito, da giornalista del settore scuola, al saggio di una classe della Sua Istituzione e ne sono stato particolarmente colpito. Ne parlerò a parte, sicuramente. Intanto le formulo anche i complimenti per quello che ho visto e per il libretto redatto dagli alunni della III C e pubblicato dal vostro Consiglio di Istituto.

***Presidente
Consiglio Nazionale Fnism**

RITA LEVI MONTALCINI

Il 30 dicembre 2012 è mancata all'età di 103 anni Rita Levi Montalcini, una grande torinese premio Nobel per la medicina nel 1986, senatrice a vita dal 2001. Ricordiamo il suo impegno scientifico e la sua scoperta dell'NGF (Nerve Growth Factor), che ha aperto la strada ad un nuovo filone di ricerca nel campo delle neuroscienze e delle malattie neurovegetative. Ricordiamo inoltre il suo appassionato impegno politico e sociale, prima nelle file del femminismo e in quelle del movimento pacifista, poi tramite una fondazione da lei costituita (e che porta il suo nome) a favore dell'educazione delle donne africane e in aiuto ai giovani impegnati nella ricerca. Ha pubblicato nel 1987 la sua autobiografia intitolata "L'elogio dell'imperfezione", cui sono seguiti parecchi altri libri con finalità educative e divulgative contribuendo così a diffondere nel nostro paese la cultura scientifica, laica e democratica. In una recente intervista dichiarava a Piero Bianucci: "il livello a cui è tenuta la donna nella società è il barometro della civiltà: più alte sono le potenzialità aperte alle donne più alto sarà il grado di civiltà della nazione". Ringraziamo questa grande donna e grande scienziata per quello che ci ha dato e per quello che ci ha insegnato.



*"Le Donne che hanno cambiato
il mondo, non hanno mai avuto bisogno di
"mostrare" nulla, se non la loro intelligenza."
(Rita Levi Montalcini)*

LA TOPONOMASTICA FEMMINILE A CONVEGNO

di Livia Capasso

Il 6 e il 7 ottobre a Roma alla Casa Internazionale delle Donne si è svolto il I Convegno di Toponomastica Femminile, che si è concluso con una buona partecipazione di pubblico e l'orgogliosa soddisfazione delle organizzatrici. Nelle due mattinate hanno preso la parola rappresentanti delle istituzioni e di associazioni, docenti universitari/ie, referenti regionali, mentre nel pomeriggio di sabato ampio spazio è stato dedicato al resoconto del lavoro svolto, attraverso la formalizzazione di gruppi divisi per aree tematiche: didattica, partigiane e costituenti, rapporti con istituzioni e media, estero.

L'elenco dei relatori è lungo, ma doveroso: Irene Giacobbe (Power and Gender), Gigliola Corduas (FNISM), Paola Petrucci, Francesca Beneduce (Commissarie e Consigliere di parità), Gemma Azuni (Comune di Roma), Adriana Valente e Tommaso Castellani (CNR), Serena Dinelli (Aspettare Stanca). Grande interesse ha suscitato la relazione di Enzo Caffarelli, direttore e fondatore della Rivista Italiana di Onomastica che, dopo aver chiarito la differenza degli odonimi in descrittivi, celebrativi e simbolici, ha fornito le percentuali della prevalenza di personaggi femminili nei capoluoghi italiani; ha inoltre indicato le linee guida per la richiesta di dedizioni femminili e ha proposto la realizzazione di un'enciclopedia delle donne presenti nella toponomastica e di un osservatorio permanente sulla onomastica urbana.



Folta la rappresentanza di docenti universitarie. Prima a intervenire è stata Fiorenza Taricone (Università degli Studi di Cassino e Lazio Meridionale) che ha illustrato meriti e demeriti della celebrità femminile e criteri per "passare alla storia", partendo da Aristotele, passando per i Padri della Chiesa, seguendo il codice inflessibile per cui agli uomini spetta la razionalità, la cultura scritta, gli incarichi pubblici, alle donne il carico del materno, la sentimentalità.

Elisabetta Strickland (Università di Roma, Tor Vergata) ha denunciato un esempio eclatante di toponomastica sbilanciata, quello delle fisiche italiane. Su circa 450 premi Nobel scientifici, solamente 11 sono stati attribuiti a donne e in fisica le sole due premiate sono state Marie Curie e Maria Goeppert-Mayer.

Circa settanta strade romane sono intitolate a fisici e una sola è intitolata a una donna italiana, Rita Brunetti, mentre a Marie Curie è stato destinato un viale assieme al marito Pierre. Eppure esistono altre fisiche italiane a cui intitolare una strada, per esempio Giuseppina Aliverti e Massimilla Baldo Ceolin.

Luisa Rossi (Università di Parma), riassumendo la biografia di Dora d'Istria, principessa erudita e scrit-

trice, vissuta a Firenze 18 anni, ha lamentato la costruzione a Firenze di un anonimo condominio al posto della sua elegante dimora: solo una targa nascosta da un gelsomino ricorda le eccelse virtù della donna che in quella casa trovò la morte.

E la piazzetta che in un primo tempo gli amministratori del Comune avevano deciso di intitolarle, fu poi chiamata nel 1912 per ragioni politiche piazza Torino e oggi porta il nome di Isidoro del Lungo.

Laura Moschini (Università di Roma 3) ha riferito l'esperienza dei laboratori universitari di etica sociale.

Dopo l'intervento di Sofia Vega, che ha portato l'attenzione sui toponimi femminili nella strade di Cadice e Granada, si è passati alle sintesi dei censimenti italiani per macroaree (NW-NE-C-S-Isole).

Irene Fellin ha annunciato che finalmente un nuovo disegno di legge regolamenterà la situazione linguistica della toponomastica altoatesina. Sarà istituito un Comitato Cartografico composto da sei membri, due per ogni gruppo linguistico (tedesco, italiano e ladino): di fronte alle "priorità" del bilinguismo sembra scomparire l'esigenza di rispettare anche la proporzione di genere.

La mattina di domenica il convegno si è aperto con l'esperienza romana, su cui hanno riferito Barbara Belotti e Maria Pia Ercolini: sono state illustrate le varie proposte rivolte al Comune di Roma, tra cui il progetto di un quartiere per le protagoniste dell'Assemblea Costituente, un concorso di scultura per eliminare la misoginia dai nostri colli, caratterizzati da allineamenti di busti maschili, e un'attività di orienteering lungo i viali femminili di villa Pamphili.

A seguire, l'intervento di Maria Vincenzina Iannicelli, addetta ai lavori dell'ufficio toponomastico del Comune di Roma, che, oltre a riferire l'attenzione che l'Ufficio porta ai nomi femminili, ha risposto ad una serie di domande dal



Roma, 6 e 7 Ottobre 2012
I° Convegno di
Toponomastica Femminile
Casa Internazionale delle Donne
Sala Carla Lonzi

Frism

pubblico sulle norme giuridiche che regolano le intestazioni delle aree di circolazione.

Maria Antonietta Saracino (Università di Roma, Sapienza) ha affascinato l'uditorio raccontando la Londra delle "altre", delle tante scrittrici che dai paesi dell'ex impero britannico o da quelli divenuti da poco indipendenti vi arrivano in cerca di una vita migliore: la nigeriana Buchi Emecheta, Andrea Levy e Zadie Smith, giamaicane di seconda generazione.

Laura Silvestri (Università di Tor Vergata) ha raccontato la Barcellona di Carmen Laforet, città nella quale Andrea, la protagonista del romanzo "Nada", fuggendo da una casa dove dominano caos, soprusi e incomprensioni, si rifugia e si sente a proprio agio.

Giuliana Cacciapuoti (Università di Napoli) ha portato alla ricerca delle deboli tracce arabo-musulmane nella toponomastica del Meridione d'Italia, che pur deve alla presenza araba e musulmana tanta parte della sua nascente cultura, dalle arti, alla scienza, alla



letteratura.

Il Sud e Napoli in particolare è rimasto a fare da sfondo alla carrellata che Tiziana Concina ha fatto dei romanzi di Anna Maria Ortese, la Napoli degradata dei bassi tratteggiata come un universo buio dove non c'è pietà e nemmeno speranza; e non sono da meno Milano, città del benessere, ma non per tutti, che sembra condannare all'esilio e alla solitudine e la città eterna, dove la folla anonima abita le grandi piazze e le antiche vie.

Sono stati presentati poi suggestivi itinerari di genere, di prossima pubblicazione, che continueranno la guida di Trastevere di Maria Pia Ercolini e daranno vita ad una collana alla quale si aggiungeranno presto altre pubblicazioni: Mary



Nocentini col suo appassionato entusiasmo ha ricordato le dame e le dee presenti nelle vie dei Castelli Romani; Maria Grazia Anatra ha illustrato un percorso di genere femminile nella toponomastica versiliese; Claudia Fucarino infine, partendo da un brano di uno storico siciliano che agli inizi del '900 lamentava l'occultamento delle donne "Non un libro d'oro ci ha tramandato coi nomi le opere di codeste donne; anzi i nomi stessi ci mancano, perché molte di esse si restavano nell'ombra" ha ribadito che ancora oggi le donne palermitane, siciliane o straniere, sono emarginate dall'universo maschile, se è vero che andare alla ricerca di strade intitolate a donne equivale ad una caccia al tesoro.

Irene Giacobbe ha introdotto l'ultimo intervento, quello di Cosimo Palagiano (Commissione Toponomastica Unione Geografica Internazionale) che ha disegnato un futuro per la Toponomastica Femminile internazionale. Il relatore ha infatti informato che nell'ultimo meeting tenutosi a Colonia la Commissione, nel gruppo di lavoro congiunto ICA e IGU (cartografi e geografi), tra le aree tematiche di discussione che si è data, ha esaminato anche i motivi che portano alla scelta dei nomi delle località, in particolare di quelli femminili; ha inoltre anticipato che inviterà a prendere parte al meeting del 2014 il gruppo di Toponomastica femminile.

Ha chiuso il convegno Maria Pia Ercolini, fondatrice del gruppo, ringraziando tutti i partecipanti, ma proponendo anche spunti di riflessioni per futuri sviluppi.

Dulcis in fundo, è proprio il caso di dire, indimenticabili sono state le pause gastronomiche, arricchite da prodotti regionali portati dalle partecipanti e da delizie offerte dalle padrone di casa.

Il pubblico ha potuto poi visitare la mostra fotografica delle targhe stradali intitolate a donne, composta da quattro diverse sezioni (nazionale, estera, romana, partigiane), frutto degli innumerevoli scatti pervenuti da tutta Italia e non solo, e votare la foto più bella.



ALBERI, MONUMENTI NATURALI

Il 15 novembre, per la giornata mondiale dell'albero, è stata presentata la brochure "La Memoria degli Alberi Monumentali" presso il Corpo Forestale dello Stato. La pubblicazione, realizzata dalla Fnism insieme all'associazione Storia della Città e con il sostegno dell'ARP del Lazio, è il risultato della raccolta dei materiali prodotti dalle scuole che con i loro insegnanti hanno partecipato ai corsi di formazione, svolti dal 2008 negli istituti scolastici situati all'interno dei Parchi Regionali.

Il Corpo Forestale dello Stato ha organizzato per l'occasione il convegno "Progetti di Educazione Ambientale: piccole e grandi idee", centrato sia sul tema specifico del censimento degli alberi monumentali, sia sul coinvolgimento delle scuole in questo ambito educativo. Non è cosa di poco conto trovare dei punti di convergenza nella mission delle diverse istituzioni, che troppo spesso mettono in atto azioni simili se non uguali senza cercare le reciproche connessioni, con la conseguenza di un dispendio di risorse umane e finanziarie.

Al convegno hanno partecipato la dott. Caruso, responsabile dei progetti nazionali di educazione ambientale del CFS, la dott. Silani del MIUR, il dott. Mattioli del CFS, la dott.ssa Zampetti, responsabile dell'educazione ambientale dell'Agenzia Regionale Parchi del Lazio e la prof. Paola Farina per la Fnism.

Intervento di Paola Farina

Nella fase di profondi cambiamenti del sistema di istruzione e dei delicati meccanismi che regolano il processo di insegnamento/apprendimento, con una demotivazione sempre più profonda che coinvolge tutti gli attori della scuola, è essenziale che le scuole mantengano un ruolo primario nella fase di progettazione delle iniziative, che permette di tenere presenti le loro esigenze. Infatti le scuole hanno specifiche necessità: - aprirsi all'esterno, creando reti

con il territorio in cui sono inserite per svilupparne tutte le potenzialità

- rinnovare la didattica
- diffondere la laboratorialità come metodologia didattica ordinaria

- creare opportunità atte a favorire un patto educativo tra scuola e famiglie che sia reale e condiviso.

Ma d'altra parte devono anche fare i conti con una serie di variabili:

- i tempi troppo lunghi e soprattutto troppo rigidi per la programmazione delle uscite, (specialmente quelle che prevedono attività all'aria aperta)

- il mancato riconoscimento economico a chi aumenta il proprio carico di lavoro, siano essi docenti e personale

- la difficoltà di programmare il curriculum, riorganizzando i saperi fuori dall'impalcatura strettamente disciplinare.

L'educazione ambientale non è una disciplina, ma costituisce il punto di incontro di tante discipline, non solo di quelle scientifiche. Realizzare progetti di educazione ambientale favorisce percorsi di inter e multidisciplinarietà, lavoro di equipe, esperienze di partnership con gli enti preposti alla tutela dell'ambiente e con la popolazione scolastica, le famiglie, la gente del luogo.

L'ambiente è un tema centrale nella costruzione del patrimonio culturale degli studenti. Una società moderna e civile deve avere cura di formare cittadini, nei quali la dimensione impositiva della tutela e della salvaguardia faccia posto all'attenzione e alla consapevolezza nei confronti dell'ambiente e delle sue problematiche. La scelta del tema degli alberi monumentali ha avuto più di una motivazione. Gli alberi sono patrimonio di tutti, perché sono la ricchezza dei Parchi, perché sono sempre alla portata di chiunque voglia svolger-

re ricerche, studi, monitoraggi. Il fatto di essere monumentali ne fa un patrimonio al pari dei beni architettonici e artistici che, come loro, hanno bisogno di tutele legislative nazionali, devono essere censiti e sottratti allo scempio. Attraverso la presenza di questi monumenti verdi, che caratterizzano i luoghi, si innescano processi di ricerca-azione, di raccolta materiali grafici, iconografici e audio per il recupero della storia dei luoghi e delle comunità locali. L'ARP del Lazio, la FNISM e Storia della Città hanno individuato un ambito d'azione in cui hanno potuto collaborare in sinergia. La realizzazione è stata possibile coniugando le esigenze dei diversi attori e valorizzando le potenzialità offerte da ciascuno.

L'idea di partenza è stata quella di utilizzare la diffusione capillare delle scuole sul territorio come punto di forza (soltanto le parrocchie possono competere con le scuole in quanto a diffusione). La diffusione è *conditio sine qua non* per monitoraggi, censimenti, rilevazioni su larga scala. A riprova di ciò sta il numero esiguo di alberi censiti a livello nazionale dagli enti istituzionali.

15 novembre 2012 - ore 16.30

Workshop

"I progetti di educazione ambientale: piccole e grandi idee"

in collaborazione con






Corpo Forestale dello Stato

Ufficio relazioni con il pubblico
Via Antonio Salandra, 44 - Roma

Programma dei lavori

Ore 16.30 Inizio lavori

Ore 16.45 "Natura ed ambiente: conoscere, educare, crescere"
Ivana Zampetti - Responsabile dell' Ufficio Educazione Ambientale dell' Agenzia Regionale Parchi del Lazio.

Ore 17.00 "La Scuola al servizio dell'educazione ambientale e dello sviluppo sostenibile"
Maria Teresa Silani - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.)
Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio.

Ore 17.15 "I progetti nazionali di educazione ambientale del Corpo Forestale dello Stato"
Flavia Caruso - Ufficio biodiversità Corpo forestale dello Stato

Ore 17.30 "I valori del bosco: aneddoti e paradossi"
Massimo Mattioli - Primo Dirigente Corpo forestale dello Stato

Ore 17.45 "La memoria degli alberi monumentali"
Paola Farina - FNISM - Federazione nazionale degli insegnanti

Ore 18.00 "Alberi monumentali e lettura del paesaggio"
Stefania Ricci - Associazione storia della città

Ore 18.15 Interventi e dibattito conclusivo

E' stata anche un'occasione per gli insegnanti per procedere con metodo laboratoriale, per il quale non c'è bisogno di un'aula speciale. E' infatti un'attività che consente di sviluppare la dimensione cognitiva, la dimensione emotiva e quella relazionale di tutte le componenti coinvolte, interne ed esterne alla scuola. Gli insegnanti, il personale educativo, ma anche gli studenti, formati ed informati nei corsi hanno coinvolto i loro istituti nell'attività.

I materiali raccolti sono il risultato concreto del lavoro svolto, che come previsto ha confermato in pieno le criticità: i tempi ingessati della scuola, il cambio degli interlocutori da un anno all'altro, gli imprevisti che ostacolano la programmazione, la discontinuità degli interventi che impedisce all'educazione ambientale di tradursi in un progetto unitario nel cur-

ricolo, la difficoltà ancora oggi per le scuole a documentare e a diffondere le iniziative, con la conseguente perdita della memoria. E' sempre l'anno zero!

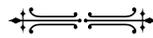
Il progetto ha coniugato il censimento degli alberi monumentali dei territori di alcuni Parchi regionali del Lazio con la ricerca storica sul paesaggio che, inteso come patrimonio culturale, contribuisce a sviluppare negli abitanti il senso di appartenenza ai luoghi, a radicare il senso di identità in un determinato contesto paesaggistico (Convenzione Europea 20 ottobre 2000).

I risultati conseguiti sono stati il risvegliarsi del senso di appartenenza della comunità locale, inserita comunque nella comunità nazionale, l'interesse suscitato anche tra gli addetti ai lavori per la concretizzazione delle potenzialità offerte dalla comunità sco-

lastica, cresciuta grazie alle opportunità offerte dall'esperienza di partnership.

Certamente il valore scientifico della pubblicazione è limitato, anche perché è mancato il controllo di alcuni dati relativi alla georeferenziazione, inoltre la classificazione degli alberi è stata effettuata dagli insegnanti e dai guardiaparchi (basti pensare che la classificazione di aceri e querce costituisce un nodo ancora irrisolto per i botanici). Ma abbiamo voluto documentare il grande lavoro fatto dagli insegnanti, dal personale dei Parchi, dagli studenti con i loro docenti e anche con le loro famiglie.

Ci auguriamo che l'esperienza non sia esaurita, ma che i semi che abbiamo sparso possano diventare delle piantine e -perché no?- in un domani lontano diventino alberi monumentali.



SALVO D'ACQUISTO

Rita Paucera

I lavori dell'Istituto d'Istruzione Superiore Leonardo da Vinci proseguono con un'altra iniziativa. È appena avvenuta, lo scorso 23 ottobre, una celebrazione di premiazione del concorso dedicato ad un noto personaggio, già Medaglia d'oro al valor militare: Salvo D'Acquisto. Il piccolo Parco della Memoria del Leonardo da Vinci, ospitava già una targa e un albero d'olivo, dedicati alla figura di Salvo D'Acquisto, carabiniere di stanza nel territorio di Torrimpietra negli anni dell'occupazione tedesca. Il concorso è stato bandito nella scorsa primavera ed ha visto la partecipazione dei diversi settori di scuola, primaria, secondaria di I e II grado. Tanti i lavori inviati ed esaminati dalla commissione, presieduta dal Colonnello dei Carabinieri Roberto Riccardi e vivamente voluta dalla dirigente dell' IIS Leonardo da Vinci, la prof.ssa Antonella Maucioni, già promotrice e "mecenate" di molti altri progetti relativi alla custodia della Memoria; del resto, lo stesso istituto, oltre ad essere sede del

Giardino dei Giusti di Roma e provincia, è costantemente impegnato nei progetti che vedono gli studenti e le studentesse del territorio coinvolti in attività che favoriscono l'analisi e lo studio della Memoria e dei Diritti Umani.

Ma la prima edizione del concorso dedicato a Salvo D'Acquisto, è stata celebrata con l'afflato dell'impegno e l'interesse per la Storia del territorio. A premiare i piccoli vincitori il 23 ottobre c'erano la preside A. Maucioni, insieme ai suoi collaboratori, tra questi il prof. Benedetti, docente di storia e filosofia nelle classi di liceo. Partecipava il colonnello Riccardi, che ha tenuto un breve ma interessante intervento sul ruolo dei Carabinieri nella guerra di Liberazione, la prof.ssa Anna Maria Casavola, scrittrice e saggista, che ha commentato alcune delle pagine tratte dal suo libro *La deportazione dei Carabinieri romani*, 7 ottobre 1943; per ultimo ma non per importanza e incisività è stato l'intervento del prof. Antonio Parisella, presidente del Museo storico della Liberazione di Via Tasso, proprio sul valore della

Resistenza nella città prigioniera (Roma nel 1943-44). Si è trattato di un momento ufficiale, così come sono tutte le premiazioni di un concorso, questa ai suoi esordi (I Edizione), dove autorità (il Sindaco del comune di Fiumicino, l'assessore provinciale alla scuola) e personalità significative si confrontano con i ragazzi e gli alunni, i docenti e i parenti (c'erano Alessandro D'Acquisto, fratello di Salvo e Valentina D'Acquisto, nipote di Salvo). Non sono mancati i momenti di commozione, anche perché la Storia di questi luoghi coincide con episodi ancora oscuri della nostra storia nazionale. Sono questi gli episodi e le storie che le nuove generazioni devono imparare ad analizzare, sorvegliando i fatti, imitando gli esempi, imparando a prendere le distanze dai misfatti, per opporsi ad ogni barbarie con gli occhi del futuro ma anche e soprattutto con quelli dell'etica e dell'impegno, perché, come sosteneva Sandro Pertini, i giovani hanno bisogno di buoni esempi e non di rampogne o proclami.

IL POETA DEGLI AMORI NEGATI ECCO QUELLO CHE TUTTI NON SANNO...

di **Alessandro Casavola**

Il 31 dicembre 1855 nasceva Giovanni Pascoli e questo giornale nel 2006 lo ha ricordato; ora che ricorre il centenario della sua morte avvenuta il 6 aprile 1912, io vorrei tornare a parlare di lui, trascurando le opere, ma sottolineando la sua umanità. L'idea mi è venuta sfogliando il libro che Maria Pascoli rese possibile si pubblicasse, affidando le lettere e i ricordi della vita trascorsa col fratello, ad Augusto Vicinelli. Ma Maria Pascoli non potè vedere la fatica ultimata nel 1961, perché l'angelo custode di Giovanni moriva nel 1953, ma aveva già 88 anni. In questo libro ho trovato un'intervista un po' salottiera fatta al poeta e pubblicata su "Scena Illustrata" nel 1909... A Maria erano piaciute quelle domande garbate, scherzose che svelavano un po' del carattere del fratello. Cercherò di commentarne qualcuna "Una tendenza del carattere?" - così rispondeva il poeta - "la fedeltà, mi pare, ovvero la persistenza dell'affetto per alcuni amici di gioventù" come Severino Ferrari, anche lui innamorato della poesia come Giovanni, prima professore di liceo e poi universitario... Sacerdoti che lo stimavano, nonostante sembrasse un po' laico, si direbbe oggi, ma con tanta bontà come padre Ermenegildo Pistelli, padre Luigi Pietrobono, altri. o editori che gli cedettero come Adolfo De Bosis. Ma fu fedele anche alle sue origini. Voglio dire alla campagna. La campagna della tenuta La Torre a San Mauro, dove suo padre aveva fatto il fattore e dove aveva trovato la morte per mano di ignoti, se la porterà nel cuore. E la farà rifiorire nell'orto della bicocca a Castel Vecchio Barga, una casa presa in affitto e acquistata dopo tanti anni con faticosi risparmi perché allora un professore universitario non prendeva granché. Fedeltà anche al dialetto, io penso, che forse doveva scappargli di bocca anche nelle aule universitarie... espressioni dialettali le troviamo

nelle lettere della sorella Maria: "Mia cara Mariuccia purin am so godù poc a Ravenna. Un basin Mariuccin dal tu Giovanni" La passione dominante? il Pascoli candidamente rispondeva: "sarebbe l'amore, ma è il fumo" tuttavia il suo modo di fare, di guardare sempre in avanti era sempre mite e amoroso. Riferendosi anche a Maria in una lettera ebbe a dire: " Siamo mesti perché amiamo troppo..." Forse voleva dire: ci diamo da fare, ci premuriamo per tante persone ma il daffare, le lungaggini della posta, le complicazioni della vita non ci ripagano sempre...

Innamoramenti con rinunce

Giovanni Pascoli ebbe tuttavia innamoramenti e valutò più volte opportunità matrimoniali. A 27 anni mentre stava concludendo, dopo un percorso travagliato di nove anni, stette per raccogliere la proposta matrimoniale fattagli da una ragazzina ancora scolaria, una certa Adelina Poggi sua mezza parente. L'avrebbe sposata soprattutto per la dote con la quale avrebbe potuto aiutare i fratelli superstiti: Raffaele di 25 anni senza un buon impiego, Giuseppe di 23 anni, che negli anni avvenire gli darà amarezze. Ida di 19, Maria di 17... Una forte simpatia ricambiata abbiamo motivo di pensare la ebbe per una quasi ventenne scrutata per strada, la incontrò poi in casa di uno scolaro a cui faceva ripetizioni. La ragazza andava sovente in quella famiglia intrattenendosi a suonare il pianoforte. Oh la sorpresa per Giovanni e poi la malia di una corta vestina che quella quasi ventenne ancora indossava. Ricorderà la circostanza in versi alla buona, immaginando la signorina chiedi alla mamma di poter indossare una veste più lunga e perché? "Perché fiere pupille seguono me, seguono i passi miei di giovinetta donna." Ma tutto svaniva, Maria dopo aver letto i versi, indagò e imbarazzò il fratello, un uomo che aveva già 33 anni... Quarantunenne proverà a dichiararsi a una cugina di Rimini,

Imelde Bozzi.

A Messina quarantatreenne si sentì stranamente impacciato nel trattare una sua alunna dell'università che tanti anni dopo si compiacerà a fare un racconto non veritiero "... cinquantaquattrenne penserà per un attimo di rimpiazzare il caro amico della giovinezza Severino Ferrari sposandone la vedova: Ida Ferrari. In tutte queste situazioni la sorella Maria faceva irruzione perché nel suo inconscio aveva stabilito un rapporto possessivo con il fratello, non voleva perderlo, perché orfanella insieme alla sorella. Ida, uscita di collegio, aveva ricevuto, grazie a lui protezione, affetto e i primi complimenti dalle persone a cui era presentata grazie a lui una sua identità. Certo a parole gli riconosceva il diritto di farsi una famiglia... D'altra parte Giovanni non sapeva resistere, dalle lettere di cui siamo in possesso vien fuori una storia di confessioni delicatissime con continui ondeggiamenti." Quante felici ore passate insieme, io studiavo e tu mi guardavi e poi assieme tante fumatine, tanti caffettini...ancora io sono felice di voi, di voi sole o mia Du (Ida) o mia Ma (Maria)" Ma questa sensazione quasi certezza di singolare felicità la perdeva all'improvviso.



Sentiva di essersi dimenticato

Sentiva di avere amato da padre senza essere padre, cioè sentiva di essersi dimenticato. Stralcio di una lettera datata 18 giugno 1985, lui aveva 40 anni in età ancora verde " Siete sorelle e amate e siete amate da sorelle: così dici va bene. Ma dimmi in coscienza senza diplomazia, dimmi Mariù: tu mi ami da sorella e perché t'ha dispiacere che io ami una donna da amante, da sposo, da marito?" Solo adesso capisce che avrebbe dovuto prima sposarsi e poi sistemare le sorelle...La mamma dal cielo avrebbe approvato. Non si sarebbero creati tanti problemi oscuri. Il matrimonio dell'Ida per esempio, lo viveva come un dramma. Avrebbero resistito lui e la sorella a contemplare impassibili la felicità dell'altra? Avrebbero potuto continuare il loro splendido eremitaggio?... E poi in certi momenti sentiva di aver amato più di quanto non lo fosse stato. Ma quell'altro amore non l'aveva mai vissuto...in una lettera ad un amico dice chiaramente di sentirsi sotto sopra per una castità forzata..."A questa condizione c'è un accenno anche in una cartolina al fratello Raffaele nel giugno del 1900: " A San Mauro ci pensiamo noi, ritornandoci ogni tanto. I due vergini della famiglia." L'amore sessuale è vissuto solo letterariamente. Nella poesia "La digitale purpurea" della raccolta " I primi poemetti" si parla di un fiore strano che attira per i suoi colori e stordisce per il suo profumo, che può far morire... In quell'altra " Il gelsomino notturno" della raccolta "I canti di Castelvecchio" si accenna velatamente ad una notte d'amore, probabilmente di una coppia di sposi, lo spegnersi della luce, il silenzio, il sonno... Dal 1897 circa al 1911 Giovanni Pascoli intrattene una relazione epistolare con una signora conosciuta tramite il sacerdote suo amico Ermenegildo Pistelli in occasione di un giudizio espresso da costei ad una sua poesia. Ne nacque uno scambio di idee e di stati d'animo. L'interlocutrice Emma Cormos, moglie di un famoso pittore, era una donna sensibile, ragionatrice, recentemente convertita al cattolicesimo." La gentile ignota " la chiamava il poeta, forse alluden-

do che inesplorati erano rimasti i recessi della sua anima, forse volontariamente inesplorati.... Ma tant'è le lettere furono lette al solito dalla Maria che le giudicò molto belle e perciò pericolose per il fratello e la relazione si spense... La denominazione che il Pascoli si dava di " poeta degli amori negati", ci sembra, concludendosi la sua vita, davvero azzeccata!

I suoi gusti veri e non...

Ma torniamo al questionario: quanto all'allegrezza rispondeva di preferirla in un uomo, mentre in una donna avrebbe cercato la tenerezza...Ma lui era allegro? Non lo era, ma non restava continuamente in uno stato depressi-



G. Pascoli con le sorelle

vo. Gli sarebbe piaciuto cantare, diceva, ascoltava musica al piano e poi a distrarlo c'erano le tante cose della vita, che sono anche belle...C'era quel fanciullino che aveva dentro. Guai se non lo avesse avuto. Come altrimenti si sarebbe sollevato da momenti come questo? "sono disgraziato in tutto: né amore, né famiglia, né pace, né campagna, né modesta agiatezza, né onore, né gloria...nulla" (giugno 1895). Pascoli aveva solo quaranta anni... "Lo sport che preferisco?" "ohimè tutti" in realtà provò solo ad andare in bicicletta. Dimagrire! Quanto gli sarebbe piaciuto...si vedeva ingrassato e appesantito. A stento si allacciava la giacca. Tante ore della sua vita le aveva trascorse sui treni, su trabalzanti carrozze tirate da cavalli per trasferimenti scolastici. La prima cattedra assegnatagli fu Matera. E poi tanti raggiungimenti di sedi d'esame per guadagnare qualcosa, nel ruolo di commissario regio-

e sempre un rientro in famiglia. Ma quale famiglia? Quella costituita dapprima dalle due sorelle poi dalla sola Maria...

"La bevanda e il cibo che preferisco?" "vino e pane". Forse solo una bella risposta. Era ghiotto invece, ma nel bisogno sapeva accontentarsi, sapeva rassegnarsi. Quante volte aveva mangiato una sola volta al giorno! Sembra gli piacesse bere da sempre sin da quando era studente. Carducci frequentava delle fiaschetterie a Bologna, portandovi amici importanti ed allievi del suo corso. E lui era tra questi. Sentiamo come chiude una lettera all'amico fratello Severino. " Verrò alla festa dell'alberino. Intanto tu salutami una bottiglia di Lambrusco, che è l'amico più caro che io abbia a Modena..." "Il fiore che preferisco?" "Impossibile dirlo: la rosa di macchia, la violetta, il giacinto, il bucanave" Ad un funzionario del Ministero dell'Agricoltura che gli chiedeva le specie arboree che gli sarebbero state inviate gratuitamente rispondeva " Non saprei, amo tutti gli alberi..." Quante volte la natura entra nelle sue poesie! Per capire ciò sentiamo una sua lettera da Siena alle sorelle: "Siena è veramente bella, ve la descriverò a voce ma non aspettatevi gli entusiasmi. Io non mi commuovo veramente se non ho avanti le bellezze naturali- Un albero per me vale più del campanile di Giotto.."

Il suo timore più grande

"La più grossa sventura?" "Premorire".. E lui premorì lasciando tante cose a mezzo. A soli cinquantasei anni per un tumore al fegato che non era mai stato evidenziato nella diagnosi di cirrosi epatica." Come vorrei morire?" "Senza rimorsi..." Nella introduzione ai Nuovi Poemetti così si presentava ai giovani: " Non vi ho mostrato assai dottrina, ma animo onesto, sincero, sì, sempre!"

Il rapporto di amore sororale che abbiamo indagato forse anche impietosamente, va considerato nel suo duplice aspetto negativo e positivo. Negativo perché non gli consentì di formarsi una famiglia, positivo perché lo caricava di pathos, di grande sensibilità. Ricordiamo che definiva Maria (fuori del dialetto) una poveri-

na "purin". Ma entrambi erano purin. Questa sensibilità veniva fuori per rivoli diversi. Poteva sembrare uno splendido eremita, D'Annunzio lo aveva definito "uno schivo..". Eppure cercava gli altri. Accolse in casa per qualche tempo Placido, un nipote, figlio di un suo cugino che premorrà a quindici anni.

Di lui dirà: "cercavo quegli occhi...co' quali chiedeva perdono di vivere, di esserci anch'esso". Cocolò le figlie piccole della sorella Ida, Giannina e Lulù, nei confronti delle quali si sentiva nonno e mamma... Pianse per Molly, la nipotina di un colono suo intimo a Castel vecchio, ritornata malata dalle Americhe per morire a dodici anni in Italia.

Pianse per la scomparsa del buon Varenna, vecchio, vecchissimo e cieco, mitico personaggio di San Mauro. Questo rapporto con la sorella lo spinse a meditare su due nodi importanti della vita: sulla presenza e sull'assenza significativa dei genitori, sull'essere orfano come viaggio difficile nella vita, sulla solidarietà umana perché su tutti gravano le stesse paure, le stesse speranze, lo stesso Mistero... Ricordiamo la poesia "I due fanciulli"? In questo rapporto di amore fraterno e sororale cogliamo qualcosa, è vero, che va al di là dell'immediatamente immaginabile, come quando invia alla sorella i baci del "famelico" fratello, ma mai morbosità che potremmo definire alla

D'Annunzio...

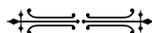
La morte di Giovanni Pascoli, avvenuta nella notte del sabato santo del 1912, ebbe una sorta di sacra scenografia.

Maria destina a sé un angolo dell'unico avello, in Castelvecchio, in attesa della propria fine, quarantuno anni di attesa.

Quando andava a pregare sulla tomba, era solita introdurre, a volte, una sua mano in una fessura, lasciata espressamente nel marmo come per dare ancora una carezza al fratello...

Davvero sconfitta la Morte...

Fonte: Maria Pascoli, *Lungo la vita di Giovanni Pascoli*, Mondadori, Milano, 1961



LA SCUOLA ITALIANA COME PROBLEMA STORIOGRAFICO

di Antonino Palumbo*

Le carenze della storia dell'istruzione sono legate alle vicende della situazione politica in Italia fin dal '700 e dalla prima metà dell'800. Dall'unità d'Italia (1861) la storia dell'istruzione non è più storia delle istituzioni o delle dottrine pedagogiche, ma diventa storia sociale, come già è avvenuto in Francia e in Inghilterra.

Ad esempio il libro della Iovine "La scuola italiana dal 1870 ad oggi" (Editori Riuniti, Roma, 1958) riporta l'atteggiamento della classe politica ed il rapporto tra le istituzioni, ma manca ogni dato quantitativo sullo sviluppo della scuola e la relazione fra istruzione e sviluppo capitalistico, trascurando di fatto le differenze della cultura di base tra classi sociali diverse.

Solo all'inizio del '900 la cultura positivista offre una base documentaria di confronto. La cultura idealistica, privilegiando la pedagogia, tralascia qualsiasi riferimento alla realtà; di fatto l'istituzione è una cornice formale che limita e trattiene impulsi che nascono da nuove domande di socialità. La scuola nella società

filtra l'orientamento professionale, limita (per via matrimoniale) i passaggi tra classi sociali diverse. Indicativa la politica dell'istruzione femminile, inibita alla professionalità paritetica a quella dell'uomo. Per la donna l'insegnamento, in una prima fase, è limitato alla scuola primaria.

Solo nei primi anni del '900 si apre l'accesso all'università per le donne, ma ad un tempo si cerca di limitare il processo. Gentile inventa il Liceo Femminile, con la finalità di rendere la donna non estranea del tutto ai problemi e ai gusti del proprio compagno o del proprio ambiente sociale. Diventa una madre che limita l'assistenza culturale solo ai propri figli, senza poter svolgere una propria attività autonoma.

Oggi l'insegnamento per le donne si estende per tutto l'arco della scuola, anche se talvolta di fatto viene trasformato in part-time, che consente alla madre-insegnante

di assolvere al duplice impegno.

In tale contesto, nel momento in cui si analizzano i costi dell'istruzione e le strategie per rinnovarla, la scuola deve riprendere gli spazi della storia sociale affrontando in equipe il terreno difficile ma fecondo dell'interdisciplinarietà, con l'obiettivo precipuo di migliorare le condizioni di base di tutti i docenti.

*Presidente Onorario Fnism



INSEGNAMENTO DELLA GINNASTICA FRA I BANCHI
LA POSIZIONE DI ATTENTI
SCUOLA COMUNALE DI TORINO - COMPARTIMENTO RAYNERI

UN DE PROFUNDIS PER LA DEMOCRAZIA

PDL 953

La 16° legislatura si è chiusa portando con sé le spoglie dell'ex PDL Aprea di riforma degli organi di gestione collegiale della scuola. Trasformato nel Progetto n. 953, epurato di alcuni aspetti, ha conosciuto una fase di rilancio praticamente trasversale tra le forze politiche.

Un no senza ambiguità è venuto da Scuola della Repubblica.

Sull'argomento pubblichiamo un articolo di Francesco Greco, presidente dell'AND Associazione Nazionale Docenti

“L'insegnamento non è un'arte persa, ma il rispetto per essa è una tradizione persa!”. Questa asserzione di Jaques Barzun sintetizza la situazione in cui, oggi, purtroppo, versa la scuola italiana. Se essa non si riforma in modo attento e innovativo, l'etimologia della parola “insegnamento” probabilmente perderà il suo significato originale, ma quel che è peggio, la scuola italiana rischia di perdere per sempre il suo tratto distintivo di culla della democrazia.

Sin dall'approvazione della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre del 2001, che ha modificato il Titolo V della parte seconda della Costituzione, ho sostenuto la necessità di dare alle scuole un'autonomia statutaria nel quadro di un generale ripensamento dell'autonomia ad esse assegnata dalla legge 59/97. Appariva evidente che con l'autonomia funzionale le scuole avessero assunto i caratteri di organizzazioni monocratiche, incentrate sul ruolo e sulle funzioni del dirigente scolastico, che li allontanava sempre più dalla loro natura di comunità professionale; da quella possibilità di scambio di esperienze “tra pari”, che sono proprie delle comunità di apprendimento, ove il sapere dell'uno viene messo a disposizione dell'altro, in un processo circolare di costruzione della conoscenza che si riverbera anche nella prassi quotidiana dell'agire educativo; da quei modelli di organizzazione reticolare delle responsabilità ove ciascuno percepisce il pro-

prio ruolo senza servirsi del potere insito nella funzione che ricopre.

Oggi, è proprio la curvatura su una prospettiva burocratica ed autoritaria, assunta dall'autonomia scolastica, anche a seguito delle ultime riforme che hanno interessato la pubblica amministrazione, a rappresentare uno degli aspetti di maggiore criticità delle nostre scuole, che rende assai più difficoltoso avviare e sostenere processi di miglioramento, ma anche perseguire i fini della missione che a loro assegna la nostra Costituzione.

Eppure questo modello di derivazione aziendalista è ormai superato anche nell'esperienza di numerose imprese economiche di successo, che vanno dalla Toyota, alla Volvo, alla General Electric, all'Apple di Steve Jobs, a Google e, prima ancora, dalla W.L. Gore che ha brevettato la nota fibra speciale Gore-Tex, solo per citarne alcune. Molte di queste aziende, pur appartenendo “all'industria in senso proprio e tradizionale”, come ha efficacemente illustrato Federico Rampini, da qualche decennio hanno incominciato “a sperimentare la rivoluzione anti-autoritaria” di modelli “senza capi”. Un fenomeno ormai così diffuso da essere studiato nelle più prestigiose università e analizzato da autorevoli studiosi di management. “Che non si tratti di esperienze eccentriche motivate nella fede di una dottrina antica, -scrive Rampini- lo dimostra il rispetto che questo fenomeno riceve dal giornale più letto tra i manager americani, il Wall Street Journal. «Welcome to the Bossless Company», recita il titolo di una recente inchiesta dedicata a questo fenomeno. Bossless: senza capo”. Si tratta di modelli organizzativi con una struttura reticolare o circolare, basati sulla collaborazione e sulla flessibilità dei ruoli. “Il lavoro è organizzato per squadre che si formano su singoli progetti. Invece della tradizionale “catena di comando” -che storicamente s'ispira agli eserciti, poi riadattata dal taylorismo- ci sono “ruoli di leader” che vengono

riconosciuti di volta in volta «a chi si guadagna la stima dei colleghi e viene riconosciuto come aggregatore»”.

Progetto ex Aprea

Il progetto di legge 953 di riforma degli organi collegiali della scuola dell'on. Aprea, approvato lo scorso 10 ottobre dalla Commissione Cultura della Camera, in sede legislativa, va in tutt'altra direzione. Anzi, accresce la frattura tra il capo di istituto, il cui ruolo appare ancor più simile a quello di un chief executive officer che non a quello di un leader educativo, e il corpo docente.

La stessa previsione dell'autonomia statutaria, non presente nel testo originario del progetto di legge, altro non sarà che lo strumento che consentirà ai dirigenti scolastici di cucirsi addosso una scuola su misura. Ben diversa da quell'autonomia statutaria riconosciuta ai Comuni nel 1990 con la legge 142, ove un sistema di pesi e di contrappesi tra i diversi organi, e all'interno degli stessi, ha impedito debordamenti e aberrazioni che, invece, potremmo trovarci nella scuola se questo progetto dovesse divenire legge. Ancora, ben diversa, dall'autonomia statutaria delineata nel progetto di legge 4121, presentato dai deputati Laratta e Marini, il 25 febbraio 2011. In questo, infatti, l'autonomia statutaria è collocata all'interno di una nuova architettura democratica dell'organizzazione scolastica che garantisce ad ogni componente partecipazione e corresponsabilità nelle scelte e nei risultati, con un ridisegno dei poteri gestionali, distinti da quelli di indirizzo, affidati ad un organo collegiale dotato di ampie competenze e con un preside eletto e a tempo che, oltre a possedere un alto profilo culturale e professionale, goda anche di quella autorevolezza necessaria che solo la comunità nella quale opera può riconoscerli. In questo contesto, l'autonomia statutaria non può che rappresentare il momento più alto in cui la singola istituzione scolastica definisce il suo modello

organizzativo, funzionale ai processi che gestisce, in raccordo alle specificità del territorio e alle norme che regolano il nostro sistema di istruzione.

Ridisegnare il profilo professionale

Va da sé che assicurare partecipazione e condivisione nelle scelte, implica un modello di leadership distribuita, caratterizzata, anche per i docenti, da competenze professionali elevate e da qualità personali che consentano di svolgere nell'organizzazione scolastica ruoli chiave in modo autorevole.

Da qui appare chiara la necessità, stralciata dal progetto di legge approvato dalla Commissione, ma ben definita nel progetto di legge di Laratta e Marini, di ridisegnare il profilo professionale dei docenti, non più lasciato al solo scorrere dell'anzianità del servizio ma, per chi lo vorrà, aperto ad una pro-

spettiva di sviluppo professionale, non molto diversa da quella dei docenti universitari. E, come per questi, la possibilità per coloro che sono in possesso di uno specifico profilo culturale e professionale, di essere eletti preside di un'istituzione scolastica. Ciò, non tanto per gratificare una categoria professionale, ormai considerata semplicemente "risorsa", ma come condizione per operare un effettivo re-indirizzamento dell'asse dell'organizzazione scolastica, dal versante burocratico e amministrativo a quello di un'efficace gestione del processo di insegnamento-apprendimento, attraverso la valorizzazione del ruolo dei docenti nella gestione di tale processo e nel governo delle istituzioni scolastiche. Una ri-centratura sul core della scuola, sul processo di insegnamento-apprendimento, che trova legittimazione nella Carta Costituzionale. Questa,

infatti, riconosce agli enti territoriali un'autonomia che fonda le sue radici nella natura elettiva degli organi di governo, quale proiezione della sovranità delle comunità che amministrano; mentre, quella che riconosce alle università, agli istituti di alta formazione artistica e musicale e alle scuole non può che essere fondata sulle garanzie che la stessa Costituzione (art.33) riconosce all'insegnamento.

Pertanto, una riforma del governo delle istituzioni scolastiche, che disconosce questo quadro d'insieme, non può che avere gli effetti deleteri delle tante riforme rovesciate sulla scuola da altri contesti, che anziché contrastare i fattori di criticità potrà solo accentuarne gli effetti perniciosi.

Dunque, meglio fermarsi, ascoltare, riflettere e poi proporre che buttare sulla scuola l'ennesima, pessima riforma!

SCUOLA DELL'INFANZIA INDICAZIONI PER IL CURRICULUM



Il Coordinamento per le Politiche dell'Infanzia e della sua Scuola, formato dai rappresentanti di settore delle associazioni professionali, AIMC, ANDIS, CIDI, FNISM, MCE e delle organizzazioni sindacali CISL Scuola, FLC-CGIL, SNALS Confasal e UIL Scuola esprime condivisione per l'itinerario tratteggiato dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, che delinea uno sviluppo verticale, coerente e coordinato del percorso di istruzione, capace di ricomprendere, a pieno titolo, il ruolo e il contributo della scuola dell'infanzia, che si rivolge, come richiamato nel testo "a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura..."

Pur considerando positivamente la centralità del bambino quale protagonista dei processi di sviluppo del curricolo dai tre ai quattordici anni, reputa necessario compiere un ulteriore passaggio che colleghi la scuola dell'infanzia al biennio obbligatorio del secondo ciclo. Un tale curricolo rappresenta, infatti, la risorsa attra-

verso la quale i bambini e le bambine hanno la possibilità di maturare, con tempi adeguati e distesi, competenze e abilità che possono essere acquisite ed esperite soltanto lungo l'intero itinerario scolastico. È attraverso la ricerca sul curricolo da parte della comunità docente, costituita da insegnanti dei diversi ordini di scuola, che si può realizzare una scuola che risponda in modo efficace ai bisogni di crescita ed apprendimento di bambini/e e ragazzi/e e che favorisca apprendimenti significativi e graduali costruzione e consolidamento di competenze.

Il processo di razionalizzazione, con la conseguente diffusione degli istituti comprensivi richiede una particolare attenzione al curricolo verticale, al quale la scuola dell'infanzia sa dare risposte utili, in termini pedagogici anche per le bambine e i bambini che solo a sei anni entrano per la prima volta in classe. Si ricorda, a tale proposito, il richiamo della Commissione europea (Comunicazione n. 66/2011) che sottolinea che la diffusione dei servizi di educazione e di cura-ECEC-inclusivi e di alta qualità rappresenta un vantaggio per tutti, intervenendo precocemente sulle ineguaglianze di partenza.

Il Coordinamento apprezza l'attenzione che le tematiche della scuola dell'infanzia hanno ricevuto dal

Consiglio di Stato nel parere espresso il 27 settembre 2012, in merito alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Nella parte conclusiva del documento è stato evidenziato, in coerenza con le implicazioni pedagogiche e operative della scuola dell'infanzia, come in alcuni traguardi per lo sviluppo della competenza relativi a questo segmento di scuola venga indicato in modo improprio il termine "padroneggia", suggerendo di eliminarlo dal testo in quanto «troppo ambizioso e più idoneo a successivi percorsi scolastici». A tale riguardo, il Coordinamento ribadisce che i traguardi di sviluppo rappresentano riferimenti ineludibili per gli insegnanti e le istituzioni scolastiche, indicano strumenti e piste culturali e didattiche che aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale degli allievi. In tal senso, sostiene che il valore prescrittivo da attribuire ai traguardi va riferito alla scuola e non ai bambini.

Tale approccio appare maggiormente coerente con il dovere sociale di assicurare una scuola dell'infanzia di qualità a ogni bambino e a ogni bambina come garanzia del diritto costituzionale alle pari opportunità. Anche la sua generalizzazione rappresenta una fondamentale risposta a questo diritto, cui va data piena citta-

dinanza attraverso l'assegnazione di risorse adeguate in termini professionali, economici, logistici e strumentali. La scuola dell'infanzia è in grave affanno; il Coordinamento lo ha denunciato in diverse occasioni, a causa del blocco del processo di generalizzazione iniziato nel 2009, dei tagli al personale docente e ATA, della drastica riduzione di risorse finanziarie e materiali, della difficoltà degli Enti locali a mantenere interventi già in atto. Tutto ciò sta mettendo in seria difficoltà il suo buon funzionamento!

La scelta delle famiglie di anticipare gli ingressi, sia alla scuola dell'infanzia sia alla primaria, per mancanza di alternative qualificate, determina un improprio approccio al naturale sviluppo dell'esperienza scolastica, forzando tempi e ritmi di crescita e inducendo, inoltre, ambigue letture sull'identità delle sezioni primavera.

Il Coordinamento ribadisce l'esigenza di un ripensamento di quest'ultima esperienza, alla luce delle potenziali opportunità e delle criticità emerse dal monitoraggio pubblicato nel

2012. La diffusione dei servizi per l'infanzia, tra cui le sezioni primavera rientrano, deve fortemente impegnare lo Stato e gli Enti locali.

Al fine di sostenere la diffusione delle Indicazioni per il curricolo ed i processi di qualità educativa, il Coordinamento propone l'adozione di misure di accompagnamento che favoriscano: qualificazione degli insegnanti e salvaguardia dei modelli pedagogici della scuola dell'infanzia; interventi di formazione e aggiornamento in servizio; creazione di centri risorse per la valorizzazione delle buone pratiche; percorsi di ricerca da implementare e monitorare per procedere anche a una sistematica "manutenzione" del testo delle Indicazioni, favorita dalla creazione di uno specifico Osservatorio all'interno del MIUR, che tenga conto della rappresentanza dei diversi settori.

Altrettanto importante è in questa fase, ad avviso del Coordinamento, riconsiderare indicatori di qualità, ricedere all'individuazione di livelli essenziali di prestazione che garantiscano la migliore espressione dell'au-

tonomia didattica, organizzativa, di ricerca sperimentazione e sviluppo con il modello educativo funzionante a quaranta ore settimanali, procedendo ad una applicazione degli anticipi rispettosa dei termini previsti dal DPR 89/2009 (intese EE. LL., delibera collegio dei docenti etc.), salvaguardare le presenze degli insegnanti, prevedere un sostenibile numero di bambini per sezione - in termini pedagogici e didattici -, prestare attenzione ai nuovi bisogni educativi dei bambini e alle opzioni espresse dalla famiglia e dalla società. Nella tradizione di confronto e di crescita che caratterizza la qualificazione della scuola dell'infanzia nel nostro paese, il Coordinamento ribadisce la propria apertura al dibattito ed all'approfondimento sulle diverse tematiche sollecitando l'attenzione dei decisori politici, attuali e futuri, a considerare l'importanza di una scuola dell'infanzia di qualità quale strumento di prevenzione dei gap socio culturali, di prevenzione dell'abbandono precoce e di risorsa stabile per i progetti di lifelong learning di ciascun individuo e della società tutta.

UN ROMANZO STORICO STRAORDINARIO, UNA LETTURA SCENICA STRAORDINARIA

di Donatella Sestini

L'anno passato nella ricorrenza del 150° anniversario dell'Unità di Italia, in varie sedi di Firenze e provincia, è stato presentato il testo di Paolo Ciampi, dal titolo di "Miss Uragano. La donna che fece l'Italia." Romano Ed., 2010, prefaz. di Anita Garibaldi. Il noto giornalista e scrittore fiorentino, con grande maestria e leggerezza di stile, inserendolo in un vasto scenario storico, ha fatto rivivere un personaggio femminile, ingiustamente misconosciuto, a cui l'Italia in particolare modo, deve molto. Si tratta di Jessie White Mario, una donna inglese singolare, che avendo conosciuto Mazzini e Garibaldi, s'infiammò per le sorti dell'Italia (Italy for Italians) e dedicò tutta la sua vita alla causa dell'unificazione del nostro paese. Iniziò giovanissima a tenere conferenze in Inghilterra, negli Stati Uniti per far conoscere la triste situazione italiana nel 1850 e per raccogliere fondi destinati a sostenere le insurrezioni mazziniane e garibaldine. Seguì Garibaldi nelle sue spedizioni, come organizzatrice degli ospedali da campo, come infermiera, come vivandiera, come giornalista, sola o in compagnia del marito Alberto Mario, un nobile veneto che si era anche lui votato alla causa italiana. L'amore per l'Italia e per Alberto segnarono la sua vita. Dopo la morte del consorte, affranta dal

dolore ma sempre combattiva, si ritirò a Firenze dove aveva vissuto con lui anni prima e disdegnando qualsiasi aiuto e la pensione dall'Italia monarchica, lei repubblicana come i suoi grandi maestri, visse modestamente, dedicandosi all'insegnamento e alla scrittura. Morì in una mattina di Febbraio del 1906 e soltanto allora Firenze le dedicò gli onori che le spettavano. Il 14 Dicembre 2012, nella Chiesa evangelica metodista di Firenze in via de' Benci, Anna Montinari, attrice molto stimata e amata dai fiorentini, ha estrapolato dal testo di Paolo Ciampi gli episodi più salienti della storia di Jessie White. Con la sua capacità drammatica e la sua calda voce, coinvolgendo e commuovendo tutto il pubblico presente, ha fatto riapparire davanti agli occhi questa grande eroina, così piena di entusiasmo, di fervore patriottico, questa giornalista, corrispondente di guerra e scrittrice di grande valore che anticipava i tempi, scrivendo articoli e testi sulle tragiche condizioni dell'Italia meridionale, sui diritti dei lavoratori, delle donne, con un'acutezza di indagine degna di una valida storica contemporanea. Molto suggestiva la struttura dello spettacolo con i vari e mutevoli passaggi dalla voce di sottofondo registrata, alla lettura interpretativa, e infine alla parte recitativa vera e propria. Indimenticabile il finale, con l'attrice che, compene-

trata completamente nel personaggio, veniva illuminata nel volto dolente, ed esprimeva con grande autenticità la solitudine di Jessie (essendo scomparse tutte le persone a lei tanto care) e la sua profonda delusione di fronte ad un'Italia che non era quella sognata. Tale luce però, significava la sua tensione verso il futuro, la sua ferma volontà di far conoscere al mondo la vita e le gesta di chi si era sacrificato per grandi ideali. Sarebbe bene che testi e spettacoli come questi fossero portati a conoscenza delle scuole di ogni grado, dopo un attento studio dei documenti e delle testimonianze dell'epoca risorgimentale, dai quali emergerebbero i tanti contributi a noi sconosciuti, come quelli offerti da figure femminili ammirevoli e non degnamente riconosciute, quali Jessie White. Gli insegnanti dovrebbero ispirarsi all'opera di ricerca di Paolo Ciampi e sentire il desiderio di togliere dall'oblio queste storie vere, così dense di significati, che possono aprire degli spiragli di luce nella storia dei nostri paesi e possono rinnovare istanze e ideali dei giovani di oggi. Lettura scenica dal libro di P. Ciampi "Miss Uragano." Adattamento a cura di Anna Montinari. Collaborazione di Claudio Spaggiari e Mariagiorgina Grifi. Audio-luci a cura di Andrea Tomassia.

L'ORA ALTERNATIVA ALL'IRC PROBLEMA INSOLUBILE?

di **Graziella Morselli**

A mano a mano vanno diminuendo le scelte di scolari e studenti per avvalersi dell'insegnamento di religione cattolica (IRC) e il fatto appare inevitabile per la crescente presenza nelle nostre scuole dei figli della grande immigrazione proveniente da paesi diversi del mondo. Aumentano così, sempre più nelle scuole, le offerte di un'altra materia al posto delle ore di IRC, sempre che gli alunni non vogliano scegliere lo studio individuale o assistito da un docente, oppure l'assentarsi dalla scuola, come la Consulta ha stabilito per "non rendere equivalenti o alternativi l'insegnamento della religione cattolica ed altro impegno scolastico, per non condizionare dall'interno della coscienza individuale l'esercizio di una libertà costituzionale, come la libertà religiosa".

Quanto alla possibile scelta di un'altra materia, dopo la sentenza del Consiglio di Stato del maggio 2010 le scuole sanno di poter contare sui fondi a disposizione degli uffici scolastici regionali per retribuire tutti i docenti impegnati in quelle ore, oltre al titolare dell'IRC. Ciò su cui non possono contare, tuttavia, è una indicazione univoca (o quanto meno chiara) della materia "alternativa" da proporre a genitori e a studenti che la chiedano al posto dell'IRC. Così questa delicata questione rimane affidata ai collegi dei docenti che predispongono il Programma dell'Offerta Formativa dell'istituto (POF), o in parole povere alla fervida fantasia di singoli insegnanti. La quale crescerà certamente in seguito all'obbligo che è stato fatto loro recentemente di coprire 24 ore di cattedra al posto delle 18 ore fin qui richieste.

La gamma delle indicazioni è vasta e si pone tra i due estremi: l'uno di chi pensa ad una Etica laica, sul modello di quanto si fa in alcuni Paesi europei, l'altro di chi vorrebbe eliminare il problema stesso trasformando la natura dell'IRC. In un insegnamento neutro di storia delle religioni, cosa però impossibile senza una nuova revisione del Concordato Stato-Chiesa. Come ha dovuto capire di recente il ministro Profumo, che si è immediatamente smentito dopo essere caduto nel clamoroso errore di accennare ad un adattamento dell'IRC alla realtà del pluralismo religioso nell'attuale mondo globale.

Ma un insegnamento di etica, anche se separato dalla religione e se storicamente condotto, si presta facilmente all'indottrinamento secondo questa o quella visione del docente, così come allargare l'ambito dell'IRC alla considerazione di altre religioni si presta allo sconfinamento in campi che non gli spettano, se non a gravi fraintendimenti. Alberto Buttaglieri, nell'articolo che segue, sembra proporre un'interessante soluzione ad entrambi i problemi, opponendo al ripiegamento nell'etica e al metodo storicistico la trattazione del "fenomeno religioso" da un punto di vista antropologico o sociologico. In relazione, ad esempio, alla forza delle istituzioni politiche, o a alle condizioni di sussistenza della popolazione, o alle manifestazioni della sua reattività psichicamente intesa o culturalmente definita. Per rendere possibile la collocazione di un insegnamento di simile portata nello spazio limitato dell'ora alternativa è necessario disporre di un programma minimo, che riassume la presenza del fenomeno religioso nei tanti popoli della terra e in tanti stadi

dell'evoluzione umana: un programma scientifico quindi, di analisi comparativa e non di esposizione di fatti, che peraltro non avrebbero bisogno di essere esposti, essendo già sufficientemente presenti negli insegnamenti di storia sociale, politica, letteraria, artistica.

Altrimenti non si farebbe che insistere sulla supposta necessità di un trattamento a parte che è alla base dello stesso IRC e sarebbe da aspettarsi un risultato in negativo da un'alternativa che si affianca all'irc per confermare e avallare il carattere sacro, quindi unico ed esclusivo della religione, "parte integrante di una supposta essenza umana, ontologicamente programmata alla fede" secondo l'avvertimento di Maria Mantello (da Lo scambio simoniaco, Micromega, n°6 2009). Ne verrebbe ancor più contraddetto "il compito istituzionale di mettere i giovani in condizione di orientarsi fornendo loro strumenti critici adeguati e non schemi interpretativi precostituiti. Se la presenza dell'Irc è, pur nell'attuale forma aggiornata, un'aperta violazione di tale funzione, anche una disciplina alternativa fondata sul presupposto, non scientificamente suffragato, della "specificità" del fenomeno religioso non ne elimina l'anomalia" (Marcello Vigli, da: Storia delle religioni a scuola, il fumo di Profumo e l'arresto degli integralisti, www.italialaica.it, 28.09.2012).

Le conclusioni di queste e di tante altre voci critiche (si vedano anche gli interventi di Antonia Sani sullo stesso sito www.italialaica.it) sono nettamente contrarie alla ricerca di una materia alternativa, e richiedono lo spostamento dell'IRC fuori dell'orario di lezione o, più drasticamente, la sua abrogazione.

LEGGI DIFFONDI ABBONATI

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma - ccp n. 51494003 intestato a "L'Eco della scuola nuova"
ccb "BANCA DI ROMA" Intestato a Fnism-Federazione Nazionale Insegnanti

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

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

L'ORA ALTERNATIVA ALL'IRC

UN APPROCCIO LAICO

di **Alberto Buttaglieri**

È necessario capire perché la maggioranza degli studenti delle scuole superiori frequenti l'ora di religione. A parte l'indubbio incentivo costituito dai crediti scolastici, il gradimento degli studenti è legato ad alcuni fattori che ci dovrebbero far riflettere:

1. l'ora di IRC è di fatto svincolata da programmi precisi e assolutamente autonoma rispetto alla programmazione didattica della scuola e del sistema;
2. gli obiettivi dell'insegnamento non sono di tipo conoscitivo e comprensivo ma di applicazione. Quello che per lo più sta a cuore al docente è la qualità della sua relazione con i discenti quindi della comunità educante. Il suo successo è determinato dall'autorevolezza piuttosto che dall'autoritarismo, ed esclude pratiche di selezione-esclusione attivando sapientemente una didattica dell'inclusione;
3. l'insegnante in genere parte dalla contemporaneità per proporre/imporre una chiave di lettura, ma lo fa assecondando gli interessi dei ragazzi e quindi orientandoli, stimolandoli e direi manipolandoli sapientemente.
4. I contenuti dottrinali sono il punto d'arrivo del percorso educativo ma comunque non assolutamente rilevanti.

È dunque grazie a questa prassi che tale insegnamento consente alla Chiesa di:

- veicolare la sua visione del mondo presso i giovani che, ormai, solo in minoranza frequentano gli oratori;
- offrire un'immagine di vicinanza al mondo reale molto maggiore di quella presentata dalla scuola;
- offrire un'immagine non autoritaria di sé;
- proporsi ai giovani come unico soggetto di riferimento per una riflessione di ordine etico.

Per questa via la scuola di Stato accredita l'immagine della Religione come unico punto di riferimento etico. Non è dunque

un caso se un giovane oggi, volendo fare volontariato, eccezionalmente può realizzare questi propositi all'interno della scuola, mentre è del tutto normale che ciò avvenga in parrocchia. Dobbiamo dunque renderci conto che la possibilità di affermazione di una scuola laica è a monte, grazie ad una riformulazione del sistema educativo coerente con una moderna democrazia, dinamica, inclusiva, multiculturale, inserita in uno scenario globale illuminato dalla piena affermazione dei Diritti Umani. Questo richiede una profonda riforma delle metodologie e dei contenuti tale da garantire l'analisi e la comprensione della contemporaneità, radicandola nel passato ma soprattutto proiettandola nel futuro.

L'ora alternativa all'IRC può e deve essere un primo passo in questa direzione: si tratta di contrapporre alla scuola di impronta confessionale "l'altra scuola" di impronta laica.

In quest'ottica si è aperto recentemente un ventaglio di opzioni molto ampio e ricco, che tuttavia di solito elude il problema di fondo: cambiare la scuola e, in seconda battuta, proporre un approccio di studio alternativo alla conoscenza religiosa. Insomma non si tiene conto del fatto che il problema non è semplicemente quello di creare un'ora alternativa qualunque alla IRC ma è di offrire un approccio laico alle tematiche religiose: in altre parole si tratta di sostituire all'educazione religiosa lo studio della religione.

Per tutte queste considerazioni, credo che l'ora alternativa debba misurarsi con le problematiche di ordine religioso ma l'approccio più efficace non è certo quello storicistico quanto quello antropologico-sociologico.

Nell'ora laica alternativa all'IRC non ci si può limitare ad indagare genericamente sulla correlazione uomo-religiosità; il problema è studiare il fenomeno religioso nella complessità delle sue implicazioni sociali.

Dobbiamo allora innanzitutto mettere in luce la relazione

Religione- Potere, null'altro che una variante del nesso etica-potere.

A questo fine sarà necessario distinguere tra religioni dominanti e minoritarie e, al loro interno, tra gli esordi, la piena affermazione e il declino.

È comunque fondamentale distinguere l'atteggiamento assunto da una religione nei confronti del potere: esso può essere giustificativo, compromissorio, critico e persino rivendicativo. E non mancano esempi di una perfetta coincidenza dell'una con l'altro.

Deve comunque essere ineludibile l'analisi del rapporto tra religioni e diritti Umani.

Non meno importante è evidenziare il legame con l'economia: in particolare in riferimento all'organizzazione della produzione, alla distribuzione del reddito e, soprattutto, alla concezione dell'uomo all'interno dei meccanismi produttivi.

Altrettanto significativo è cogliere la fitta trama che lega la religione all'emotività, determinando sia il senso di appartenenza collettiva sia le identità personali, senza trascurare i meccanismi di manipolazione che si radicano nell'inquietudine della natura umana. Infine, la parte che esamina gli aspetti culturali, naturalmente, deve spaziare dall'area scientifica a quella umanistica verificando come la variante religiosa abbia potuto determinare e/o semplicemente promuovere-ostacolare la loro libera esistenza.

È evidente che questo impegno va articolato lungo un percorso pluriennale garantito da una continuità didattica che al momento appare di difficile realizzazione perché non si vuole dare, volenti o incoscienti, una reale alternativa all'IRC. Ma è solo a queste condizioni che l'ora alternativa potrebbe rappresentare veramente "l'altra scuola", quella laica con pari se non più alta dignità, non solo per la certezza nei tempi e nei contenuti del servizio erogato, ma soprattutto per l'approccio sistemico alla conoscenza applicato alle tematiche religiose.

SCUOLA E DIRITTI DEI DISABILI

di Raffaele Graziano*

Ancora oggi è una parola molto difficile da capire e sostenere, eppure ci troviamo nel 2012, esiste un Parlamento Europeo e l'ONU che, a parole, la sostengono.

Mi trovo sempre di più ad affrontare casi "pietosi" di "poveri" genitori che cercano, invano, di sostenere i propri figli senza riuscire ad avere un giusto e adeguato supporto.

Con il termine disabilità apriamo un universo di patologie, molto spesso rare, ma, purtroppo, non recepite, nè dal governo centrale nè da tutti gli altri enti locali.

La disabilità implica tutto, implica il non vivere ma solo sopravvivere, in un contesto sociale, fortemente marcato negli ultimi anni anche dalla crisi (che sfortunatamente non è per tutti ma solo per i cittadini normali), dove, ormai, la quotidianità è cercare di portare almeno un piatto a tavola per i propri figli normodotati, figuriamoci chi è affetto da qualche patologia.

Ci si impegna a fornire fondi per l'ampliamento dell'offerta formativa nelle istituzioni scolastiche ma solo organizzando corsi di formazione per i docenti senza dar voce ai genitori dei bambini disabili che richiedono più attenzione da parte delle pubbliche amministrazioni, anche quest'anno i finanziamenti relativi alle tematiche afferenti la disabilità, la somma complessiva assegnata agli uffici scolastici regionali è di euro 3.135.000,00, ripartita in relazione al numero degli alunni con disabilità iscritti nell'anno scolastico 2011/2012 e al numero dei centri territoriali di supporto esistenti.

In particolare il predetto finanziamento è stato così suddiviso:

a) euro 2.600.000,00 per interventi a favore degli alunni con disabilità e formazione del personale docente per il potenziamento e la qualificazione dell'offerta formativa di integrazione scolastica - tale importo è comprensivo

delle somme destinate ad iniziative di carattere nazionale;

b) euro 535.000,00 per i centri territoriali di supporto.

Inoltre, a favore degli UU.SS.RR. viene ulteriormente stanziata la somma complessiva di euro 1.400.000,00 - sulla base delle richieste delle SS.LL. e delle relative convenzioni all'uopo stipulate - per la realizzazione di percorsi formativi di alta qualificazione in ambito universitario al fine di radicare nel territorio le iniziative avviate in materia di disturbi specifici di apprendimento, tenuto conto che il finanziamento collegato alla legge 170/2010 non è riuscito a far fronte alle richieste di aggiornamento avanzate dai docenti curricolari per l'acquisi-



zione delle necessarie conoscenze delle misure previste dalla legge. Sono state promesse, poi, iniziative a carattere nazionale da finanziare con la somma di euro 1.445.000 per la realizzazione di percorsi formativi di alta qualificazione in ambito universitario su tematiche relative alle disabilità rivolte a docenti e dirigenti scolastici sulla base della convenzione, datata 5.07.2011, tra MIUR e CNPSF.

Ma di tutti questi soldi quanti effettivamente verranno usati per l'accrescimento dell'alunno d.a.?

E come?

Siamo sempre al punto di partenza; mai nulla per le famiglie e gli alunni. Ci vogliamo rendere conto che esistono realtà diverse? Ogni regione, città, paese ha esigenze differenti. Non si può sempre fare un calcolo nazionale ma bisognerebbe scendere nello specifico e per patologia.

Ogni singolo alunno d. a. è un caso a sè, ci rendiamo conto anche dell'enormità di tempo sprecato per andare a visita per il riconoscimento della propria causa?

In Campania tra richiesta (medico curante e Patro-nato), visita (ASL) ed esito ufficiale da parte dell'INPS ci passa anche un anno e mezzo! Adesso le strutture sanitarie "sono costrette" a ridurre le ore di sostegno senza la presenza di "certificazione ufficiale", nonostante la visita effettuata; in poche parole senza la "carta" con la scritta affetto da..... assurdo! Ma come si fa ad andare avanti in un Paese così? Chi più dei cittadini fisicamente e psichicamente Svantaggiati hanno bisogno dello Stato, Regioni, Comuni, ASL, etc? Il ridicolo avviene addirittura tra USB e Scuola che prendono decisioni personali sulla vita degli alunni, discostandosi dalle diagnosi dinamiche funzionali e verbali delle ASL di appartenenza.

Alunni riconosciuti con rapporto 1/1 con deroga e gravità, se parliamo di scuola primaria, vengono seguiti invece di 22 ore con 11, 9 o 6 per mancanza di docenti assegnati.

Se si vuole avere il proprio diritto dato da un'equipe psico-pedagogica Pubblica il genitore è costretto a ricorrere al TAR. e spendere almeno € 1000. E parliamo di un sacrosanto diritto scritto e firmato da strutture sanitarie nazionali schiacciato da i organi periferici. Che beneficio possono avere questi se sono seguiti solo per poche ore a settimana? I docenti ci sono e bisogna usarli per queste condizioni disperate!

*Docente di sostegno

IL SISTEMA CONCENTRAZIONARIO DEL REGIME FASCISTA

di Anna Maria Casavola

Il confino e l'internamento

Il fascismo è stato uno dei grandi fenomeni storici del 900, è stato la prima formazione di massa, giunta alla conquista del potere politico in funzione antiparlamentare, antiliberalista, antidemocratica, antisocialista. (Claudio Pavone, *Il Novecento a scuola*, Donzelli, Roma, 2001, p.121) A novant'anni di distanza (28 ottobre 1922 - ottobre 2012), complice l'oblio e i revisionismi storici, molto in Italia è stato dimenticato, molto è stato sommerso e quello che in parecchi è passato, è che si è trattato di una fase della nostra storia probabilmente felice, magari con qualche errore, ma solo perché Mussolini seguì Hitler nella guerra. Solo di recente con l'istituzionalizzazione della giornata della Memoria si è cominciato a parlare delle leggi razziali fasciste, che fino agli anni 90 del secolo scorso non comparivano nei manuali di storia delle scuole e l'attenzione era solo polarizzata sui crimini nazisti neppure nazifascisti. Questo perché anche il periodo della Repubblica sociale italiana cioè del collaborazionismo con l'invasore tedesco, era taciuto o comunque messo in ombra si da legittimare, ad ogni legislatura, richieste di parificazioni tra partigiani, deportanti, internati e combattenti di Salò. Ora per rinfrescare la memoria, approfittando di questo anniversario, preciseremo subito che il fascismo si dotò sin da subito di un sistema repressivo ben articolato, finalizzato non tanto a perseguire la devianza criminale ma alla neutralizzazione del dissenso. Questo sistema poggiava su due istituti particolari: il confino e l'internamento.

La fine dello Stato di diritto

È vero che l'internamento ed il confino di polizia erano misure amministrative di controllo preesistenti al fascismo ma da questo furono usate in maniera sistematica, insieme con il campo di concentramento nel periodo bellico. L'uso di questi sistemi non è un

fenomeno marginale in uno Stato che voglia essere e si proponga come totalitario, ma è in un certo senso l'istituzionalizzazione stessa della fine dello Stato di diritto e delle garanzie individuali.

La filosofia dei campi di concentramento italiani, a differenza di quelli nazisti, era non lo sfruttamento degli individui, non lo sfruttamento del lavoro schiavistico; l'obiettivo era la messa al bando degli individui ritenuti pericolosi e, nelle zone di occupazione, la pulizia dei territori a rischio.

Secondo Hanna Arendt lo Stato totalitario è lo Stato in cui tutto è possibile. Il fascismo, come sostiene Emilio Gentile, oggi il maggior conoscitore di questo periodo, fu un regime totalitario, che si auto-definì esso stesso come tale (la definizione però risale ad Amendola quindi nasce in un'area di sinistra) con un partito unico, un pensiero unico, un progetto unico, quello di realizzare la progressiva fascistizzazione o rigenerazione della società. In questa visione totalitaria della realtà tutto nello Stato, niente contro lo Stato, nulla al di fuori dello Stato chi non si amalgama, chi conserva le proprie idee, chi si permette qualche volta di pensare ad alta voce, chi vede ancora come stanno le cose e non come si vorrebbe che fossero vedute, anche se non è un avversario politicamente attivo, diventa pericoloso, diventa un nemico da neutralizzare, isolare, rieducare perché rappresenta una minaccia a quella unità che si vuole a tutti i costi realizzare.

Il fascismo italiano non fu un'opera buffa né una rivoluzione di palazzo sud-americana. Fu una religione politica con i suoi riti ed i suoi dogmi e fornita dell'armamento necessario per realizzare il suo programma. Ad accelerare la trasformazione in senso totalitario del fascismo, che era giunto al potere nel 1922, non dimentichiamo legalmente, nella persona del suo capo Benito Mussolini, convocato telegraficamente al Quirinale da Vittorio Emanuele III perché formasse il nuovo governo, fu senz'altro la crisi di paura

che seguì al delitto Matteotti.

La trasformazione in regime totalitario

Infatti senza il delitto Matteotti e senza che l'opposizione e tutta la stampa avversaria inchiodasse il regime a questo delitto, probabilmente lo sviluppo del fascismo sarebbe stato diverso o per lo meno l'istituzione del regime totalitario sarebbe stato procrastinato. Un altro episodio misterioso che giustificò l'ulteriore giro di vite fu l'attentato a Mussolini del 31 ottobre 1926 da parte di un giovanetto, Anteo Zamboni, a Bologna, ma non si seppe mai chiaramente se a compierlo fosse stato tale giovanetto o se fosse stato colpito per errore nella confusione seguita immediatamente all'attentato. L'attentatore fu giustiziato sul posto. Dopo questo episodio Mussolini ed il partito presero delle misure definitive nei riguardi dell'opposizione: fu abolita la libertà di stampa, di espressione, di associazione e dichiarati illegittimi tutti i partiti. Fu approvata la decadenza del mandato dei deputati aventiniani e dei comunisti e fu varata la legge cosiddetta per la difesa dello Stato del 25 novembre 1926 che istituiva la pena di morte (abolita in tempo di pace dal codice Zanardelli del 1889). Fu introdotto il reato di cospirazione contro i poteri dello Stato e il reato di propaganda dei programmi e delle idee dei partiti sciolti. Il giudizio su questi reati non era più affidato ai tribunali ordinari ma ad un tribunale speciale composto di generali delle milizia e dell'esercito, il quale agiva secondo la procedura militare. Gli imputati potevano essere difesi solo da avvocati autorizzati dal tribunale stesso.





Al tribunale speciale furono devoluti tutti i processi politici in corso presso la magistratura ordinaria. Successivamente la competenza si estese anche ad altri reati che andavano dallo spionaggio ai reati valutari ma la più importante delle sue occupazioni rimase sempre la repressione dell'antifascismo.

Organo di trasmissione e cerniera del potere centrale in periferia era la figura del prefetto cui Mussolini nella circolare del 5 gennaio 1927 affidava in primo luogo il compito di un'alacre ed intelligente lavoro di repressione antifascista. Accanto al prefetto ricordiamo la polizia politica, l'OVRA = organo di vigilanza e repressione antifascista. Essa adoperava l'informazione, la delazione, la provocazione, gli arresti, gli interrogatori, la denuncia al tribunale speciale ed alle Commissioni per il confino.

Nel corso degli interrogatori ricorreva non di rado a forme varie di tortura. Operai e contadini correvano più degli intellettuali il rischio di essere torturati perché erano considerati dalla polizia materia umana di qualità inferiore. Si delinea così in tutta la sua complessa articolazione la struttura repressiva.

Dal domicilio coatto al confino di polizia

La deportazione degli avversari in piccole isole e località sperdute e disagiate costituì uno degli elementi chiave del sistema coercitivo e repressivo. Il confino di polizia deriva dall'istituto del domicilio coatto che nello stato liberale era misura destinata ad un'area di emarginazione sociale tra delinquenza e ribellismo. Il confino fu una misura autonoma di prima battuta, non preceduta da diffida o da ammonizione che invece avevano sempre preceduto la comminazione del domicilio coatto. Rispetto al domicilio coatto che ledeva il diritto della persona obbligandola ad una residenza

specificata, il confino mise in atto tali e tante restrizioni nella libertà personale al punto di apparire un carcere all'aperto. Vedi testo unico delle leggi di Pubblica Sicurezza RD 6 novembre 1926 art. 190 n. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 dove fra l'altro si vieta di uscire al mattino più presto di una data ora e di non ritornare più tardi la sera, di non frequentare postriboli né osterie né altri esercizi pubblici né pubbliche riunioni, spettacoli o trattenimenti pubblici, di presentarsi all'autorità di pubblica sicurezza preposta alla sorveglianza nei giorni indicati e ad ogni chiamata della medesima. Rispetto al domicilio coatto, ai confinati era inibito qualsiasi rapporto con la popolazione locale. Ai confinati veniva fatto obbligo di mantenersi da sé con mezzi propri o della famiglia di appartenenza, solo in casi di conclamato bisogno, veniva corrisposto un sussidio alimentare (art. 335 del regolamento esecutivo della legge di Pubblica Sicurezza). Il sussidio di £ 10 giornaliere fu dimezzato dopo il 1930. Apposite Commissioni Provinciali, costituite dal prefetto, dal questore, dal console della Milizia (che in genere si limitavano a ratificare decisioni già prese in altra sede) determinavano le assegnazioni al confino di persone che spesso, fino al momento dell'arresto, erano del tutto ignare del procedimento intentato a loro carico, e che non avevano alcun diritto alla difesa. La durata di tali assegnazioni era di 1 a 5 anni ma era prevista la riassegnazione. Dal 1941 era necessario interrogare l'accusato ed i testimoni ma non sempre venivano osservate tali disposizioni più garantiste. Per esempio, gli ex-combattenti antifascisti della guerra di Spagna, al loro rientro, vennero confinati d'ufficio. La genericità delle norme abbinate alla semplicità procedurale fecero del confino lo strumento repressivo più usato dal regime. A differenza del Tribunale Speciale che era organo formalmente provvisorio ed eccezionale, il confino era inserito nell'ordinaria legislazione di polizia, divenendo una delle più tipiche espressioni dell'arbitrio di Stato. Era infatti la polizia, come abbiamo detto, a decidere se confinare o deferire al Tribunale Speciale. Il rischio di essere deportati non

riguardava solo gli antifascisti e gli oppositori in genere. Lunghi elenchi di accuse pretestuose basate spesso su dicerie, potevano far condannare come sovversiva qualsiasi persona, qualunque fosse la sua attività, persino la predicazione religiosa.

Il confino tipica espressione dell'arbitrio di Stato

Come scrive Emilio Lussu " il professore nelle scuole, l'avvocato nella difesa, lo scrittore nel romanzo, lo sfaccendato nel caffè, l'operaio, che critica il salario ribassato ed ogni cittadino, potevano ritrovarsi senz'accorgersene, nella condizione del deportato politico". Un esempio illustre la persecuzione del professore Guido Calogero, arrestato due volte e destituito dalla cattedra di filosofia all'università di Pisa, nel maggio 1943, perché accusato di avere sentimenti ostili alla Germania. Vale la pena ricordare la sua risposta al ministro Biggini che lo aveva destituito: " La realtà è che io non sono né tedesco-fobo né anglofobo, ma bensì, per quanto posso, italiano ed europeo. Quel che soprattutto desidero, è un'Italia felice in un'Europa in cui non ci siano né egemonie né vassallaggi." Ma evidentemente ciò era contro le direttive politiche generali del governo. Del resto il confino servì a tenere a bada anche i semplici mugugnatori oltre gli stessi fascisti, ritenuti responsabili talora, per certi comportamenti, di dissidenza. Anche la conquista dell'impero fu una buona occasione per ingrossare le liste dei confinati cui man mano si aggiunsero i nuovi sudditi, senza contare gli Albanesi, gli Sloveni che non si erano piegati alla politica di Mussolini. Non ci fu in Italia a differenza della Germania nazista e della Russia comunista una deportazione vera e propria nei confronti degli avversari. Nonostante la minaccia contenuta nel discorso dell'Ascensione del 26 maggio 1927 in cui Mussolini comunicò di aver previsto la deportazione di tutti i cittadini sospetti di antifascismo, nei fatti la dittatura scelse la via di una repressione costante ma non eclatante che tendesse ad isolare le avanguardie, contenendo il numero dei deportati. Secondo un recente ed esaustivo

studio, il numero dei confinati politici negli anni del totalitarismo sarebbe stato di 12.330 persone su un totale di 16.876 fascicoli personali (2). La repressione



Carlo Rosselli

fu incentrata più sul paternalismo e sulle possibilità offerte ai dissidenti di redimersi che sulla repressione immediata e violenta tipica del regime nazista. In linea con la tendenza a minimizzare la consistenza delle opposizioni per offrire al mondo ed agli stessi fuoriusciti italiani antifascisti l'immagine di un largo consenso sociale.

La resistenza dei confinati al saluto romano

Bastava il confino per i disturbatori che intendevano ostacolare il cammino dell'Italia verso un futuro radioso. Dopo la fuga da Lipari del 1929 di Carlo Rosselli, cominciò a farsi strada sui giornali di regime l'equiparazione tra colonia confinaria per gli oppositori a quella marina per i villeggianti, espressione che qualche anno fa abbiamo risentito in bocca a un capo del governo italiano. Un episodio vale la pena di ricordare riguarda quello della resistenza dei confinati al saluto fascista. Il confino era il solo luogo d'Italia in cui questo saluto ostentatamente non si faceva mai, per nessuna ragione e dinanzi a nessuna autorità e ciò era tollerato né era imposto dalle leggi di Pubblica Sicurezza. Ma verso il 1938 la polizia cercò di imporlo ovunque con una certa metodicità, cominciando l'esperimento alle isole Tremiti dove c'erano antifascisti considerati non pericolosi (questi erano raccolti a Ponza e Ventotene, le Università dell'antifascismo). Quasi

tutti si rifiutarono e furono immediatamente arrestati, imbarcati e deferiti al pretore di Manfredonia. La condanna da parte della magistratura li avrebbe posti dinanzi all'alternativa o confino o carcere. Ma qui accadde una cosa inverosimile in uno stato totalitario, il piccolo pretore di Manfredonia, di cui purtroppo nessuno ricorda il nome, osò sfidare l'ordine costituito, dichiarando che la polizia aveva l'obbligo di mantenere nell'isola la disciplina, non di imporre opinioni politiche.⁽³⁾ La polizia non si rassegnò subito, continuò nel suo braccio di ferro con i confinati, incontrando una resistenza durissima. Alla fine Mussolini stesso cercò di troncane la vicenda del saluto romano con un clamoroso dietrofront in cui diceva: "I confinati non hanno diritto di fare il saluto romano nelle colonie di confino politico" (4). Un'alternativa al confino fu offerta negli anni della guerra dall'internamento e quindi quella cifra di 13.300 andrebbe ritoccata aggiungendo il numero degli internati, ma su questo provvedimento occorre fare delle precisazioni.

L'istituto dell'internamento

L'internamento sui civili era stato sperimentato durante la prima guerra mondiale, primo esempio di guerra totale ed era stato praticato dalla maggior parte degli Stati ed era quindi in un certo senso previsto dalle leggi dell'epoca. A seguito della chiusura delle frontiere, gli stranieri di nazionalità nemica, che erano rimasti nel territorio dello Stato, venivano internati e ciò per impedire che potessero compiere atti di spionaggio o che rientrassero in patria per arruolarsi nelle forze armate del proprio paese. Quasi sempre insieme con gli stranieri venivano sottoposti ad internamento anche i connazionali considerati pericolosi. Nella seconda guerra mondiale tutti gli Stati ricorsero alla pratica dell'internamento persino la Svizzera che era neutrale. La Croce Rossa Italiana, in assenza di una convenzione statutaria, cercò di far accettare agli Stati il cosiddetto progetto Tokio per assicurare a queste persone una protezione ed uno status simile a quello dei prigionieri di guerra, in generale però la tutela della CRI non si estendeva agli

internati politici e alle altre categorie di internati a questi assimilate. Con l'ingresso in guerra, l'Italia, ai sensi di un'apposita legge n. 1415 R.D. 8 luglio 1938, adottò misure di internamento sia nei confronti degli stranieri presenti nella penisola che di quei connazionali ritenuti pericolosi. Quindi, mentre l'internamento dei suddetti stranieri era regolato dalle leggi di guerra, quello degli italiani, internati per motivi di polizia, si appoggiò al testo unico delle leggi di Pubblica Sicurezza, e un decreto del 17 settembre 1940 conferì all'internamento un carattere di misura preventiva. Già nel 1936 in previsione di una guerra, il Ministero dell'Interno aveva dato disposizioni per il reperimento di strutture e luoghi che fossero idonei all'installazione di campi di concentramento. Come il confino anche l'internamento prevedeva due tipologie: internamento libero (obbligo di residenza in particolari località, nelle zone più interne e disagiate) oppure in apposite strutture (che potevano essere edifici riadattati demaniali o ecclesiastici o in veri e propri campi o baraccamenti). Inizialmente i luoghi di internamento si scelsero nel Centro Sud, solo successivamente per l'inaspettato avvicinarsi del fronte a Sud, si impiantarono anche nel Nord. Non secondaria all'inizio la valutazione economica: la presenza considerevole di un numero di persone sussidiate dalla Stato costituiva una boccata d'ossigeno per l'economia depressa di quelle regioni. Accanto a questo internamento normale gestito dal Ministero dell'Interno, l'Italia praticò un internamento civile parallelo nella regione Nord-Est dell'Italia, sulle minoranze di origine slovena, croata e sugli allogeni e nei territori occupati della ex-Jugoslavia, gestito dal Regio Esercito. Anche in Italia si istituirono campi gestiti dall'esercito per far fronte alla gran massa di civili rastrellati in Jugoslavia (Gonars, Manigo, Chiesa Nuova, Benicci, Colfiorito, Visco). Tali campi erano gestiti dall'Ufficio prigionieri di guerra del Comando Supremo dello Stato Maggiore.

L'internamento come un fermo illimitato

Questo internamento rappresen-

tò la parte più consistente dell'intero fenomeno e sul piano del diritto la meno giustificabile soprattutto per le dure condizioni di vita degli internati in particolare nei campi di Arbe in Dalmazia e di Gonars vicino Udine. Per la cronica assenza di cibo, il notevole sovraffollamento, le precarie condizioni igienico-sanitarie e la pressoché totale mancanza di assistenza, la condizione degli internati fu di gran lunga più difficile che nei campi amministrati dal Ministero dell'Interno. In quelli gestiti dall'esercito non sempre si rispettarono le convenzioni internazionali né ci fu la tutela della C.R.I. e la mortalità fu alta. Poiché le autorità militari non istruivano un fascicolo personale per ogni individuo avviato all'internamento, un calcolo approssimativo può valutare in centomila il numero dei civili jugoslavi internati dall'Italia.

I fascicoli ritrovati, degli internati da parte del Ministero dell'Interno, ammontano a ventimila, ma molti fascicoli sono andati perduti. Grazie all'Anagrafe degli Stranieri, una sorta di banca dati relativa agli spostamenti e ai comportamenti dei non italiani presenti nel Regno, e realizzata sulla base delle notizie trasmesse dalle Prefetture, non appena fu dichiarata la guerra, la polizia iniziò l'azione di rastrellamento e di internamento secondo le disposizioni del Ministero dell'Interno. Una successiva circolare forniva le prescrizioni per i campi di concentramento e l'elenco delle località di internamento, gli stranieri erano assegnati a campi situati nell'Italia Centro Settentrionale perché fossero accessibili alla C.R.I., i civili italiani, senza tutela, a campi situati nell'Italia meridionale ed insulare. L'internamento che non era subordinato a pronunciamento di nessuna commissione né limitato da termini di scadenza, come misura repressiva, fu preferito al confino e fu una specie di fermo illimitato per ragioni di sicurezza. Così gli antifascisti furono trasformati automaticamente in prigionieri a tempo indeterminato. Misure di internamento furono anche prese nei riguardi degli zingari (prima quelli stranieri espulsi e poi quelli italiani reclusi con una circolare del 27 aprile 1941) e degli ebrei.



Le misure antiebraiche

Quanto ai cittadini ebrei le leggi antiebraiche promulgate in Italia negli anni 1938-1939 non contenevano riferimenti a pratiche d'internamento, tuttavia già in una nota del 20 maggio 1940 del Ministero dell'Interno al Capo della Polizia, Arturo Bocchini, si dice espressamente: "Il Duce desidera che si preparino i campi di concentramento anche per gli ebrei in caso di guerra". Così insieme con gli ebrei stranieri cominciano ad essere internati anche quelli italiani considerati pericolosi. In base alle leggi razziali, ricordiamo, tutti gli ebrei stranieri, entrati in Italia dopo il 1919, entro il marzo 1939 avrebbero dovuto essere espulsi ma questo non era avvenuto se non in parte. All'entrata in guerra dell'Italia gli ebrei presenti nella penisola erano circa trentottomila a cui si erano aggiunti altri ventimila provenienti da zone poste sotto il controllo italiano (Slovenia, Dalmazia, Albania, Dodecaneso, Libia etc.) ai quali fu consentito l'ingresso in Italia.

Sorvoliamo sul contenuto delle leggi razziali che è stata più volte sviscerato sulle pagine di questo giornale, ci limitiamo a considerare come nel giro di qualche anno dall'estate 1938 la loro situazione era tragicamente precipitata, e non, come è stato detto, per le pressioni esercitate, dopo il patto dell'Asse, dalla Germania nazista ma per autonomia scelta del Duce del fascismo Benito Mussolini. Questi aveva voluto introdurre in Italia l'antisemitismo come una sorta di senti-

mento nazionale obbligatorio. Il 14 luglio 1938 usciva sul Giornale d'Italia il Manifesto degli scienziati razzisti, sottoscritto tra gli altri dell'endocrinologo Pende e da Padre Gemelli, ma ispirato per larga parte dallo stesso Mussolini, come lui stesso confidò al genero Galeazzo Ciano. In tale documento si imposta il problema razziale in Italia, si afferma l'esistenza di razze umane, si certifica che gli italiani appartengono alla razza ariana, si dice che gli ebrei rappresentano l'unica popolazione che non si è assimilata in Italia perché costituita da elementi razziali non europei, diversi in modo assoluto dagli elementi che hanno dato origine agli italiani. Eppure il primo insediamento ebraico nella città di Roma nella zona di Trastevere risale al 140 a.C.! E sempre in questo documento si afferma: "E' tempo che gli italiani si proclamino francamente razzisti. Tutta l'opera che ha fatto finora il regime in Italia è in fondo del razzismo".

Effettivamente nel fascismo, in quel progetto di rigenerazione della razza che lo caratterizza sin dagli albori, non c'era antisemitismo, prova ne è che molti ebrei furono fascisti, ma del razzismo sì. Il 22 agosto 1938, viene effettuato un censimento speciale nazionale degli ebrei ad impostazione razzista. Vengono censite 58.412 persone aventi per lo meno un genitore ebreo, di esse 46.656 sono effettivamente ebrei, pari a circa l'uno per mille della popolazione della penisola. Di esse ancora 37.241 sono italiane, 9.413 straniere con residenza

superiore ai sei mesi. Il 1° ed il 2 settembre sono emanate dal Ministro Bottai delle norme che escludevano dalla scuola alunni ed insegnanti ebrei, addirittura norme più dure di quelle tedesche. La notte tra il 5 ed il 6 ottobre viene elaborata la Dichiarazione sulla razza del Gran Consiglio del Fascismo che rappresenta il testo base della persecuzione antiebraica, a cui avrebbe dovuto ispirarsi la successiva legislazione. In essa tra l'altro si dice che l'ebraismo dopo l'abolizione della massoneria è l'animatore dell'antifascismo in tutti i campi e l'ebraismo estero italiano, fuoriuscito, è stato in taluni periodi come nel 1924-1925 e durante la guerra etiopica manifestatamene ostile al fascismo. "Tutte le forze antifasciste fanno capo ad elementi ebrei, l'ebraismo mondiale è in Spagna dalla parte dei bolscevichi di Barcellona".

La guerra e l'internamento degli ebrei

Con l'inizio della guerra, come abbiamo detto, venne l'internamento, poi nel maggio 1942 furono anche varate delle leggi sulla precettazione civile al lavoro coatto, che obbligava a lavori manuali pesanti uomini e donne dai diciotto ai cinquant'anni, che non fossero già internati per presunta od accertata pericolosità.

Il 25 luglio 1943 e l'8 settembre furono momenti decisivi anche per la sorte degli internati civili, degli ebrei, dei confinati, dei detenuti politici nonché dei prigionieri di guerra in mano all'Italia. La liberazione dei detenuti e dei deportati per reati politici fu uno dei più grossi problemi dibattuti durante i 45 giorni del governo Badoglio. Nonostante le forti pressioni dei vari leaders politici, il Capo della Polizia, Carmine Senise, dispose la liberazione delle varie categorie di opposizione secondo il seguente ordine: prima gli aderenti ai partiti moderati, poi i socialisti, poi i comunisti e per ultimi gli slavi e gli anarchici, ma solo se ritenuti non particolarmente pericolosi. Molti internati appena prosciolti o fuggiti dall'internamento andarono subito a combattere nelle valli appenniniche per la Resistenza. La liberazione degli internati stranieri fu disposta solo

il 10 settembre quando ormai Roma stava per essere occupata dalle truppe germaniche. A Cairo Montenotte, un campo per allo-ge-ni, un ritardo nell'ordine di liberazione consentì che essi finissero nelle mani dei tedeschi e da questi deportati tutti in Germania. Nei quarantacinque giorni del governo Badoglio non fu abrogata la legislazione antiebraica né distrutti gli elenchi esistenti presso le prefetture. I seimila ebrei italiani e stranieri rinchiusi nei campi corsero il pericolo di essere deportati, di essi molti si salvarono per una situazione geopolitica perché i loro campi si trovavano nell'Italia meridionale che fu la prima ad essere liberata dagli Alleati e non conobbero gli orrori dell'occupazione nazista.

Il 1° novembre 1943 il Ministero dell'Interno della RSI abrogava i provvedimenti liberatori del governo Badoglio e ripristinava l'internamento per antifascisti, renitenti di leva ed ebrei, sposando in pieno la politica antisemita della Germania. Si giunge così al Manifesto Programmatico di Verona del 14 novembre 1943 in cui all'art. 9 così si legge: "Gli appartenenti alla razza ebraica sono stranieri. Durante questa guerra appartengono a nazionalità nemica". Questa dichiarazione preannuncia e giustifica i successivi provvedimenti di arresto e confisca totale dei beni degli ebrei e di stretta collaborazione tra la polizia italiana e la Gestapo germanica. Il decreto di Mussolini del 4 gennaio 1944 disponeva la spogliazione di tutti i beni mobili ed immobili e la deportazione di tutti gli appartenenti alla razza ebraica senza più alcuna discriminazione. Così gli italiani arrestano da soli o insieme ai tedeschi e i tedeschi deportano quelli rastrellati da loro e quelli consegnati dagli italiani. I campi di smistamento sono Fossoli e poi Bolzano. Nei territori della RSI gli arresti di ebrei operati dalla polizia italiana ammontano a 1.898 a fronte dei 2.489 operati dalle SS ed ai 312 operati insieme delle due polizie; a Roma 1.000 arresti di ebrei, oltre quelli del blitz nel ghetto del 16 ottobre 1943, furono fatti dalla polizia italiana (PAI) su delazioni di italiani. Gli ebrei che sono stati uccisi o non sono tornati secondo il libro Memoria di

Liliana Picciotto Fargion del Centro di documentazione ebraica contemporanea di Milano, sono 8.528, gli ebrei italiani superstiti nel 1945 sono 26.938.

Il fascismo meno orribile del nazismo

Se nell'orrore del male c'è una graduatoria, il fascismo fu certo assai meno orribile del nazismo ma questo non attenua le sue colpe e soprattutto non ci autorizza a riabilitarlo come oggi, in tempi di strisciante revisionismo, si tenta di fare, cercando di mutilare la memoria storica.

Detto questo è importante però anche che gli italiani di oggi sappiano quanti di loro, nonostante le leggi razziali, si siano prodigati a porgere una mano fraterna agli ebrei perseguitati, agendo in privato o utilizzando il loro ruolo ufficiale e la loro funzione - addirittura diplomatici ed alti comandi militari - e questo non perché il fascismo blando e bonaccione glielo permetteva ma perché la loro coscienza si rifiutava di applicare leggi sostanzialmente inique. Così pure, seguendo l'impulso della coscienza, dopo l'8 settembre, molti soldati del disciolto Regio Esercito si fecero partigiani ed andarono a combattere per la libertà di quei paesi nei cui territori erano entrati come occupanti ed aggressori (Albania, Grecia, Jugoslavia) ed una gran massa di militari (circa seicentocinquanta-mila) caduti nelle mani dei tedeschi, pur di non macchiarsi delle nefandezze dei fascisti e dei nazisti, preferiscono l'internamento nei Lager di Germania e Polonia, da cui oltre settantatremila non ritorneranno, piuttosto che arruolarsi nelle SS o nel ricostituito esercito di Mussolini.

Io credo che solo se conosciamo correttamente il passato, tutto il passato, possiamo dire chi siamo e di quale memoria vogliamo essere eredi.





Il Piacere di leggere

A cura di Elisabetta Bolondi

"Noi siamo così"
di Luisa Mattia,
Sinno Editrice 2012



In poco più di cento pagine, Luisa Mattia riesce a mettere insieme narrativa di qualità, emergenze sociali, problemi dell'adolescenza, della famiglia, della scuola con una notevole efficacia nel bel libro "Noi siamo così", frutto di un lavoro con una classe di scuola media, la 2L, posta all'estrema periferia romana. Chi, come me, ha lavorato per anni nella scuola e ne ha a cuore gli enormi problemi, sa quanto abbia dovuto faticare l'autrice per comporre un puzzle che potesse mettere insieme adulti e ragazzi, istituzioni e burocrazia. Il risultato è un romanzo-verità, fresco e di godibile lettura, pur se affronta i temi scottanti dell'adolescenza spesso incompresa, dell'incomunicabilità fra generazioni, dell'incapacità della scuola di intercettare i problemi familiari, talvolta sommersi, che limitano la resa scolastica di moltissimi ragazzi e sono alla base di abbandoni, dispersione, fughe, e, nei casi più drammatici e non infrequenti, di suicidi.

Luisa Mattia ci racconta di Arianna, in un interno romano modesto, con mamma assente e presto scomparsa, padre stanco e incapace di un rapporto vero con i suoi due figli: oltre ad Arianna, quattordicenne inquieta, c'è Andrea, poco più grande ma pronto anche lui per una vita di emarginato. Arianna, delusa dall'amica Marta che non l'accoglie nel suo tentativo di fuga da casa, delusa da Cristian, il ragazzo di Marta, troppo timido per dichiarare il suo interesse per lei, si rifugia, con pochi spiccioli in tasca alla stazione Termini, luogo estraneo e ostile, soprattutto di sera. Un barbone, Fausto, l'accoglie e la sfama con un hamburger che i ragazzi di MacDonald's regalano a fine giornata ai senzatetto, fin a quando non compare un ragazzo del Bangladesh, Jamal, che si offre di ospitarla nel minuscolo ma pulitissimo monolocale dove il giovane confeziona orecchini e monili che vende ai mercati. Arianna decide di seguire Jamal e di fidarsi di lui, accettando di fargli da aiutante nel mercato in una città marina in Abruzzo, che i due raggiungono in pullman (in treno ci sono controlli e Jamal è un clandestino). Arianna comincia così la sua vita di "latitante": la stanno cercando? Deve sfuggire ai controlli della polizia e nel far questo tradisce Jamal, consegnandolo alle forze dell'ordine... "Sono una carogna", dirà di se stessa, pentita per un'azione davvero crudele. Ora è sola, anche se le si affianca un cane bastardo, solo a sua volta, che non la lascia. Alla fine, l'incontro con una persona positiva, Caterina, "la

scrittrice", una donna singolare, un po' pazza, l'unica in grado di accogliere e di capire i drammi di Arianna, che viene accolta nella sua casa, tanto diversa da quella da cui la ragazzina è fuggita:

"Libri dovunque. Appoggiati sul tavolo, sul divano, sulla poltrona. Impilati accanto alle finestre, i libri formavano colonne sghembe di carta e cartone. Andavano a comporre sedute insolite, di fianco alla porta, sotto le finestre. Chissà se li aveva letti tutti, si domandò Arianna."

Il romanzo di iniziazione di Arianna è finito. Tornata a casa, troverà qualcosa di cambiato: suo padre sarà diverso, meno triste; suo fratello Andrea, no, ancora pieno di problemi non risolti; Marta accogliente, anche se Cristian se ne è andato e raggiunge Arianna, forse per cominciare una storia...

Il lavoro più riuscito di Luisa Mattia è stato quello di far raccontare i ragazzi che hanno partecipato al laboratorio di scrittura del testo, per quello che sono davvero, con il loro look trasgressivo, le "cattive amicizie", lo slang romanesco riprodotto fedelmente sulla pagina, i problemi di identità, il rapporto con gli stranieri e con i diversi. La scrittrice, grande narratrice di storie, riesce a far parlare tutti e ad ognuno dei protagonisti affida un pezzo di realtà, ricomponendo un piccolo spaccato di realtà periferica, nella grande disumana metropoli che è diventata Roma, e suscitando così l'interesse e l'attenzione per gli invisibili, italiani o stranieri, inseriti o emarginati, di cui un welfare

*Ogni libro . un capitale
che silenziosamente ci dorme accanto,
ma che produce interessi incalcolabili.*

Johann Wolfgang Goethe

sempre più lontano e una scuola pubblica sempre più deprivata di mezzi e autorevolezza non riescono a farsi carico. Un'operazione culturale meritoria, un libro che sarà utilissimo ai numerosi insegnanti di buona volontà che appaiono troppo spesso incapaci di dialogare con i loro studenti, ragazzini prigionieri di problemi troppo pesanti per le loro spalle ancora fragili, che ne interdicano la possibilità di comunicazione con gli adulti. Il libro potrà essere letto nelle classi e sarà certamente di grande aiuto per capire che i ragazzi, oggi, a Roma come forse altrove nel mondo, sono così.

Il vecchio pozzo
di Magda Szabò,
Ed Einaudi 2011



Tra i numerosi romanzi di Magda Szabò, morta nel 2007, questo che ne racconta l'infanzia e l'educazione sentimentale è certo uno dei più toccanti e coinvolgenti. La scrittrice ungherese ci accompagna in un viaggio che comincia quando era una bambina di pochi anni, a Debrecen, in Ungheria, nei primi anni '20 del secolo scorso. Figlia di due artisti, scrittori, poeti, lettori infaticabili, la bambina malaticcia e macilenta, troppo spesso ammalata ma dotata di una sensibilità che rischia di farne una spostata, cresce in una specie di fiaba: padre e madre vivono per lei, per lei inventano favole, scrivono racconti, confezionano libri, incoraggiano la sua fantasia, assumono un atteggiamento permissivo, criticato da parenti ottusi ed ignoranti, nei confronti delle stranezze che la bambina compie. Mandata da una parente benevola per migliorare la sua gracile costituzione, ne distrugge sistematicamente i mobili pur di tornare subito a casa, sotto l'ala protettiva degli adorati genitori, capaci di comprendere e perdonare alla piccola ogni sorta di bizzarria. Pianti, finte febbri, muti-

smi e insonnie sono all'ordine del giorno nel quotidiano della bambina, che cresce con il solo sapiente insegnamento della madre, troppo fragile per frequentare la scuola; quando riesce ad essere in classe per brevi periodi, le sue compagne la beffeggiano perché bruttina e diversa, tranne una sola, la bionda Agancsos, con la quale improvvisa recite, inventa storie, mette su una specie di teatro che sarà la prima prova della sua futura attività di scrittrice.

Il libro è diligentemente diviso in capitoli che corrispondono ad altrettanti temi intorno a cui ruota la giovane vita di Magda: genitori, animali, figure, immagini, vita religiosa, arti, le poesie, la scuola e i miei mariti... In ognuno di questi capitoli l'autrice racconta un pezzo importante della propria formazione, della propria avventurosa crescita psicologica, stimolata da una fantasia prorompente, da una sensibilità quasi morbosa, da un contesto familiare ricco di idee, tensioni, grande e raffinata cultura.

"Divoravo i testi nella libreria dei miei genitori con la voracità di un drammaturgo che cerca materia, per recitare sempre qualcosa nelle pause della vita, e scoprii l'amore; l'idea di un amore fatale, famelico, eterno, curiosamente si impossessò di me attraverso lo spirito, come una vera immacolata concezione"

Magda Szabò mostra una capacità di scrittura di grande spessore, una lingua duttile e capace di aderire alle pieghe più nascoste di una sensibilità ancora in fieri. Aiutata da un contesto familiare mai impositivo, sempre accudente, la piccola ha appena imparato a leggere e:

"già ardevo dal desiderio continuo di esercitarmi in quel nuovo sapere cui mi sentivo via via più grata, e prelevavo un libro dopo l'altro dalla libreria o dai posti più strani dove finivano; perché in casa nostra ce n'erano dappertutto, sulla macchina per cucire, sul tavolo della cucina, sul cassone della biancheria sporca in bagno, sul comodino da notte, tra le stoviglie, persino sull'attaccapanni a muro nell'anticamera o sui piatti di rame della bilancia".

Come non amare un libro del genere, per chi ama i libri? Spesso ci si chiede il perché oggi la lettu-

ra sia un'attività così poco frequentata dai più giovani: questo libro ci mostra, se ce ne fosse bisogno, la forza dirompente dell'esempio, la capacità di trasmettere passioni da parte degli adulti, l'amore per due genitori che si trasforma nella mente della bambina nell'amore per la cultura, in tutte le sue forme più disparate. La Szabò, forse involontariamente, ha raccontato la sua educazione sentimentale fornendoci un piccolo manuale di pedagogia della lettura. Una passione che arriva fino a noi e ci riempie di commozione.

La notte dell'oblio
di Lia Levi,
Edizioni E/O 2012



Lia Levi torna in libreria con questo importante romanzo la cui parola chiave è già presente nel titolo: oblio. In tempi di rinnovata ostentazione di simboli fascisti e di comportamenti politicamente scorretti e arroganti, non solo negli stadi di calcio, mentre in Germania si decide di non processare le SS superstiti della strage di Sant'Anna di Stazzema del 1944, un romanzo come quello della scrittrice ebrea giunge in un momento opportuno.

La storia del commerciante romano Giacomo e della sua famiglia costituiscono un *exemplum* della rimozione e della dimenticanza che sono di per sé una seria lezione di storia, un concreto e salutare ammonimento a non dimenticare, a non occultare, a fare i conti con gli accadimenti storici al momento giusto, altrimenti le conseguenze nefaste ricadranno sugli innocenti. Lia Levi entra subito in argomento partendo dalla caccia all'ebreo del 16 ottobre 1943 nel quartiere ebraico di Roma. Per un caso fortuito la famiglia non finisce nella rete dei deportati e trova la forza di fuggire dalla capitale, ricevendo asilo

in un piccolo paese presso il parroco, don Gioacchino, un vecchio amico di Sabatino, il padre di Giacomo: fra il prete e l'ebreo era nata una profonda amicizia, fatta di dispute e di confronti, amicizia profonda durata tutta la vita. Ecco allora che Giacomo, sua moglie Elsa, le figlie Milena e Dora riescono a sistemarsi in uno squallido stanzone fingendosi cattoliche; cambiano cognome, andranno a scuola, alla messa, al catechismo.

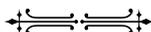
Giacomo ha abbandonato il suo negozio di stoffe ad un commesso fidato e si sente in obbligo di sfidare il pericolo pur di riscuotere il denaro ricavato in sua assenza. Durante uno dei suoi viaggi in corriera a Roma Giacomo viene arrestato proprio all'uscita del suo negozio malgrado i falsi documenti ariani. Una spiata, a sentire i due commessi, impietriti dalla scena crudele cui avevano assistito impotenti. Quando Elsa si rende conto che il marito non tornerà mai più, assume un atteggiamento freddo e distaccato con le figlie, finge anche con loro, non dice la verità per preservarle da un dolore troppo grande. Dopo la

liberazione di Roma le tre donne rientrano in città. Elsa capisce che il negozio è stato "acquistato" dal commesso Italo, pronto ad esibire i documenti dell'avvenuta regolare compravendita tra lui e Giacomo. Solo Marisa, la fedele anziana commessa, mostra disagio con il suo silenzio e consegna un foglio con il proprio indirizzo ad una spaventata Elsa, che non lo userà: non vuole sapere ciò che ha intuito, ma decide di ricostruire per le sue figlie una vita normale, una vita di studio per loro e di lavoro per lei. Aiutata dagli anziani genitori, riesce a rientrare nel proprio appartamento e mette a frutto la provata abilità nel cucito, diventando presto una sarta specializzata in abiti da sposa. Milena, la più bella e silenziosa delle figlie, non ama lo studio, aiuta sua madre nel creare modelli eleganti e finalmente sposa un maturo e ricco ariano, che la requisisce permettendole una vita ricca e solitaria. Dora, la vera protagonista, studia, lavora, incontra la madre di suo padre, la svizzera Hélène, con cui riannoda un rapporto affettivo di tipo familiare. Quando Dora riesce ad incontrare

un uomo di cui si innamora, si scatena il dramma che è alla base del romanzo e su cui Lia Levi ci invita a riflettere: non serve mentire per evitare sofferenze, non serve l'oblio, non serve fingere che nulla sia stato.

Il dramma della Shoah continua a bussare alle nostre coscienze troppo spesso impermeabili o refrattarie a ripercorrere quella ferita non risarcibile. La scelta di Elsa, fatta in buona fede per amore, colpirà proprio la sua stessa famiglia e Dora, la più onesta delle sue figlie, che dovrà rinunciare alla realizzazione della propria vita affettiva.

Pubblicato dalla casa editrice E/O nel 2012, *La notte dell'oblio* di Lia Levi è un libro drammatico, pieno di un intento pedagogico mai impositivo, che ci mette di nuovo a confronto con un passato troppo volte rimosso o peggio ancora dimenticato nell'intento di ricostruzione di una normalità sognata, ma irraggiungibile se non si è elaborato quel lutto collettivo che ha coinvolto milioni di innocenti nell'Europa della metà del ventesimo secolo.



Nicola Fiorita
Scuola Pubblica e religioni
Libellula ed. Tricase (Le), 2012

di **Marcello Vigli**



Non da oggi il sistema scolastico statale attraversa una profonda crisi che i provvedimenti governativi hanno contribuito ad aggravare. Non ultimo fra i problemi che la determinano, ma certo il più emblematico, è la presenza dell'insegnamento della religione

cattolica (Irc) imposto dal regime concordatario. Nicola Fiorita, docente di diritto ecclesiastico e canonico, con il suo *Scuola pubblica e religioni* (*) ne aggiorna la complessa problematica, già oggetto di un'ampia e variegata bibliografia, testimone dell'interesse che il tema continua a suscitare e, al tempo stesso, espressione della pluralità di posizioni di chi lo affronta. L'autore, che ad essa fa costante e attento riferimento, muove dal riconoscimento del valore della religione, come strumento di coesione sociale nell'attuale fase di crisi delle ideologie, per affermare la necessità che a scuola sia assicurato un insegnamento specifico per consentire alle nuove generazioni di essere in grado di orientarsi fra le diverse forme in cui si presenta nei loro Paesi, per sapersi orientare nell'eventuale scelta e, soprattutto, per

imparare a rispettare le scelte degli altri.

In questa ottica procede all'analisi delle molteplici forme in cui esso è presente ed è impartito nei diversi paesi europei, fra i quali solo la Francia continua ad escluderlo.

Il Dipartimento dell'istruzione scolastica del suo Ministero dell'educazione, pur se ha recentemente riconosciuto in un suo documento l'importanza dell'istruzione religiosa come strumento per favorire la tolleranza e il rispetto reciproco, continua, però, a prevederne l'affidamento alla trattazione della tematica relativa all'interno di altre materie e non ad un insegnamento specifico.

Tutti gli altri paesi lo assicurano, pur se in forme diverse e con diversi rapporti con le confessioni religiose presenti sul territorio.

Solo dopo questa ampia ricognizione l'autore passa a trattare del-

l'ora di religione nel nostro Paese. Ripercorre le tappe del suo percorso fin dalla sua introduzione nella scuola pubblica del neonato Regno d'Italia, dove nasce con una ipoteca ideologica che impedisce che venga pensata, e a maggior ragione configurata, come un luogo di integrazione delle diverse classi sociali.

Mantiene tale caratteristica, espressa nel confessionalismo cattolico, nelle diverse fasi in cui si sviluppa il sistema scolastico dalla dittatura fascista alla democrazia repubblicana in forza del Concordato fra Stato e Chiesa del 1929, rimasto in vigore pur dopo l'avvento della nuova Costituzione. Neppure la sua revisione del 1984 ha introdotto, secondo Fiorita, modifiche sostanziali all'insegnamento della religione nelle scuole, ma solo aggiornamenti formali e diffuse ambiguità che, confermate nell'Intesa attuativa Falcucci Poletti, hanno provocato successivi interventi parlamentari e dato vita, nel tempo, ad un diffuso contenzioso oggetto di interventi della Corte Costituzionale e dei Tribunali civili e amministrativi.

Era apparsa subito evidente la contraddizione fra la dichiarata pretesa di garantire il carattere culturale del nuovo Insegnamento della religione cattolica (Irc), e l'attribuzione della sua responsabilità a personale selezionato e condizionato, per il suo mantenimento in servizio, dalla gerarchia cattolica. L'attuazione della norma concordataria si occuperà di dimostrare l'inevitabile predominio delle istanze confessioniste su quelle culturali.

Altrettanto immediatamente evidenti sono emerse le difficoltà di attuazione della piena facoltatività, prevista per gli studenti che intendono "non avvalersi" del nuovo insegnamento, provocate dalla malcelata volontà delle autorità ecclesiastiche, con la complice condiscendenza di quelle scolastiche centrali e periferiche, di renderne difficile e squalificante l'esercizio. Sono stati necessari diversi giudizi dei Tar e due sentenze della Suprema Corte perché si raggiungesse un compromesso coerente almeno

con la lettera, se non con lo spirito, della normativa.

In verità, la influenza confessionale nella scuola pubblica assume anche altre forme che vanno ben oltre la stessa presenza dell'Irc. L'autore le individua e analizza con impegno per concludere che sussiste un'evidente contraddizione fra la laicità dello Stato e l'ingerenza della Chiesa cattolica nelle questioni scolastiche da cui, per di più, derivano gravi disparità fra i giovani/cittadini nell'esercizio dei loro diritti.

Fra le altre forme, molto grave è il vulnus introdotto nella Pubblica Amministrazione dall'istituzione del ruolo speciale per i docenti di religione cattolica. Sono gli unici fra i pubblici dipendenti che hanno bisogno del benessere di un'autorità privata, quella ecclesiastica, sia per partecipare al concorso d'immissione, sia per mantenere il tipo d'insegnamento per il quale l'hanno superato. Per di più la perdita di quel riconoscimento che rende, infatti, il docente inappellabilmente inidoneo all'Irc, gli consente di essere trasferito ad insegnare un'altra disciplina per la quale abbia un titolo abilitante!

Il principio dell'inamovibilità di un pubblico funzionario nel suo ruolo è salvo, ma a danno degli altri docenti inseriti nelle graduatorie per l'insegnamento di quella disciplina e in attesa di nomina.

Questo nuovo status dei docenti contribuisce non poco a ingessare l'intero sistema rendendolo impenetrabile ad ogni innovazione che ne riduca il carattere confessionale e discriminatorio eliminando contraddizioni e privilegi.

Per l'autore tale irrimediabilità produce per di più un effetto collaterale a suo parere altrettanto grave: impedisce che si possa rispondere positivamente all'esigenza di garantire nella scuola un insegnamento che consenta alle nuove generazioni di essere in grado di orientarsi fra le tante offerte religiose nelle diverse società ormai avviate a multiculturalismo. Non è prevedibile che in tempi brevi si possa giungere a trovare una soluzione adeguata in Italia finché sarà presente l'Irc.

La sua cancellazione diventa, quindi, la condizione essenziale per rispondere all'esigenza della formazione dei giovani adeguata alla mutazione culturale del pianeta globalizzato.

Alla stessa conclusione da tempo è pervenuto il Comitato nazionale Scuola e Costituzione, una struttura di coordinamento di associazioni, confessioni evangeliche, gruppi cattolici di base, comitati locali che, subito dopo l'approvazione della citata Intesa destinata a tradurre in norme di attuative del Concordato, scesero in campo per chiedere, nel quadro di un rifiuto del mantenimento dell'Irc, almeno la piena applicazione della sua facoltatività ottenendo i successivi pronunciamenti che hanno portato al regime attuale di cui si parla nel libro, che non dà conto, però, delle lotte necessarie per ottenerli per il suo carattere monografia giuridica inevitabilmente attenta alle sentenze e alle loro motivazioni.

Anche al suo interno prevale la convinzione che, senza l'eliminazione dell'attuale regime, non c'è soluzione all'esigenza di assicurare agli studenti una conoscenza delle costruzioni teologiche e istituzionali, nelle quali, nel tempo e nei diversi Paesi, si è manifestato il "fatto religioso, ma si associa con la proposta di affidare tale compito ai docenti di altre discipline e non ad un insegnamento del fatto religioso di carattere obbligatorio .. affidato a docenti selezionati in totale autonomia dall'apparato pubblico. Lo propone, invece, l'autore aggiungendo che ad esso si può prevedere di affiancare un corso gestito dalla singola religione (non solo cattolica) attivabile su richiesta, da svolgere fuori dall'orario scolastico e privo di qualsivoglia valutazione per gli studenti e di qualunque onere economico per le istituzioni. In tal modo si riuscirebbe a soddisfare la domanda di cultura religiosa, le esigenze connesse alla promozione delle singole identità religiose ... senza per questo compromettere i valori costituzionali della laicità e della libertà d'insegnamento.

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

e

DIRETTORE RESPONSABILE*Gigliola Corduas***COMITATO DIRETTIVO***Marco 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 delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma
Tel. 06.7858568 - 06.5910342 - Fax 06.5910342
www.fnism.it - fnism@libero.it**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO***Elisabetta Bolondi, Alberto Buttagliari, Livia
Capasso, Alessandro Casavola, Anna Maria
Casavola, Paola Farina, Raffaele Graziano,
Francesco Greco, Graziella Morselli, Elio
Notarbartolo, Antonino Palumbo, Rita Paucera,
Donatella Sestini, Marcello Vigli***EDITORE**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma
Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del
21/12/81**ABBONAMENTI**Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 3.10È possibile sottoscrivere l'abbonamento su
- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale
Insegnanti

Quote:

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

IMPAGINAZIONE*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 Aprile 2013**PUBBLICITÀ**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.

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

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati. L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.b. **Unicredit Iban: IT 35 Y 02008 05198 000401020572 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.** Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati al seguente indirizzo:

FNISM, via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma - Fax 06.5910342 oppure fnism@libero.it.

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

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.