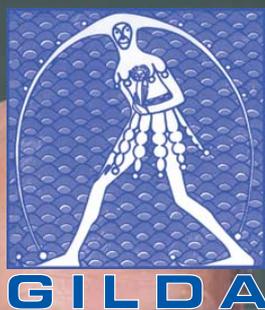


Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale - 70% - DCB Roma



Professione DOCENTE

anno XXVIII 3
MAGGIO 2018

Il Punto di **RINO DI MEGLIO**

Firma al contratto
con molte riserve.

MASSIMO VILLONE

Come possono professoressa
e professori, che non sono liberi
nell'esercizio della loro funzione,
insegnare ai propri studenti
cos'è la libertà?

ADOLFO SCOTTO DI LUZIO

Il racconto della scuola.

FABRIZIO TONELLO

L'irresistibile ascesa delle ragazze.

ROBERTO CASATI

Compiti a casa.

Fuoco incrociato contro gli insegnanti.
Chi risponde se un alunno
picchia un docente?



In caso di mancato recapito
inviare al CSL STAMPE ROMA

periodico

DCOOSO325 Omologato

Posteitaliane

S O M M A R I O

- 2 **Renza Bertuzzi**
UGUAGLIANZA E VALORE DELLA SCUOLA
- 3 **Il Punto di Rino Di Meglio**
CONTRATTO: FIRMA CON MOLTE RISERVE
- 4 **Antonio Antonazzo**
DISCRIMINAZIONI... A TEMPO INDETERMINATO
- 5 **Fabrizio Reberschegg**
COMUNITÀ EDUCANTE. CHI EDUCA CHI?
- 6 **Ester Trevisan**
L'ORDINARIA VITA SCOLASTICA DIVENTA MICCIA
- 7 **Gianluigi Dotti**
CRISI DELL'AUTORITÀ ADULTA
- 8 **Marco Morini**
OCCHIO PER OCCHIO. ARMATEVI E SPARATE
- 9 **Ester Trevisan**
LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO PER TRASMETTERE...
- 10 **Adolfo Scotti di Luzio**
IL RACCONTO DELLA SCUOLA
- 11 **Giovanni Carosotti**
UN INVITO PER EVITARE CHE LO STRAVOLGIMENTO
- 12 **Renza Bertuzzi**
MAESTRE
- 13 **Emilio Pasquini**
I RISVOLTI SEGRETI DEL VOLONTARIO ESILIO...
- 14 **Fabrizio Tonello**
L'IRRESISTIBILE ASCESA DELLE RAGAZZE
- 15 **Alberto Dainese**
RISPOSTE ANTICHE (SEMPLICI ED ECONOMICHE) ALLE SFIDE...
- 16 **Roberto Casati**
COMPITI A CASA
- 17 **Vito Carlo Castellana**
REGISTRO ELETTRONICO: USO E ABUSO
- 18 **Piero Morpurgo**
1929: SOGNI DI LIBERTÀ, PROGRAMMI DI PENSIERO UNICO
- 19 **Massimo Quintiliani**
TRIESTE L'ESTREMA, IN TUTTO, DA SEMPRE
- 20 **Rino Di Meglio**
CONTINUARE A LOTTARE CON COERENZA E SERIETÀ

PROFESSIONE DOCENTE

Reg. Tribunale di Roma n. 257/90 del 24/04/'90

Direttore Responsabile

Franco ROSSO

Responsabile di Redazione

Renza BERTUZZI

Vice caporedattore

Gianluigi DOTTI

Comitato di redazione

Antonio ANTONAZZO, Piero MORPURGO, Massimo QUINTILIANI, Fabrizio REBERSCHEGG

Hanno collaborato a questo numero

Giovanni Carosotti, Roberto Casati, Vito Carlo Castellana, Alberto Dainese, Marco Morini, Emilio Pasquini, Adolfo Scotti di Luzio, Fabrizio Tonello, Ester Trevisan

Stampa Romana Editrice - 069570199

GILDA DEGLI INSEGNANTI

Via Salaria, 44 00198 Roma

Tel. 068845005 - Fax 0684082071

UNAMS - Viale delle Provincie, 184 - 00162 Roma

Sito internet: www.gildaprofessionedocente.it

E-mail: pdgildains@teletu.it



UGUAGLIANZA E VALORE DELLA SCUOLA

di **Renza Bertuzzi**

C'è un argomento ricorrente nella visione politica della Gilda, sempre ribadito e approfondito nel suo giornale: il valore della scuola come istituzione fondamentale per la Repubblica e di conseguenza l'importanza della funzione docente a cui riconoscere rispetto e autorevolezza.

Anche in questo numero ci occuperemo dell'argomento. Siamo **obbligati** ad occuparcene. I continui e serati attacchi, ora soprattutto fisici, ai docenti da parte di studenti e genitori che sembrano aumentare di giorno in giorno, impongono una riflessione- ma anche una difesa- seria la prima e decisa la seconda. Diciamo subito che le aggressioni fisiche non riguardano solo i docenti ma sembrano caratterizzare una vita pubblica aggressiva e violenta, che non sa ragionare e che ha delegato alla sopraffazione altrui il discorso civile. In questi ultimi tempi, soprattutto medici e insegnanti sono vittime di aggressioni brutali: accusati i primi di responsabilità in caso di morte di propri congiunti, come se la morte non fosse un incidente possibile (fatti salvi i casi di incuria professionale, naturalmente); i secondi, di palese e inaccettabile ingiustizia verso certi studenti valutati negativamente o a cui si è chiesto, semplicemente, di eseguire una verifica. Guarda caso, **cura della salute pubblica e istruzione pubblica** sono due diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino. Non possiamo qui inoltrarci in una disamina sui perché di questo atteggiamento del *popolo*, possiamo, però - e **vogliamo**- biasimare con forza e determinazione una deriva che disconosce il valore delle Istituzioni pubbliche, come la scuola e delle funzioni fondamentali per l'uguaglianza, come la sanità pubblica e l'istruzione. Attaccare scuola e sanità significa distruggere quei pilastri della democrazia che ancora reggono: dopo la loro distruzione, quei *diritti* fondamentali saranno persi e diventeranno *privilegi* per chi potrà economicamente permetterselo.

Abbiamo letto con piacere gli interventi sui giornali di un magistrato italiano, già giudice della Corte europea dei diritti dell'uomo come Vladimiro Zagrebelsky e di uno psicanalista come Massimo Recalcati. [...] **Il rispetto per l'insegnante è indispensabile. Esso si fonda sulla sua capacità professionale, fatta di conoscenza della materia che insegna e di aggiornati metodi didattici, ma anche sull'autorevolezza che discende dalla consapevolezza del ruolo non paritario, che distingue chi insegna da chi deve imparare. Non è irrilevante nell'avvilimento della funzione, ma è anzi segno di mancanza di apprezzamento, il penoso trattamento economico degli insegnanti di tutti i livelli.** Vladimiro Zagrebelsky **Rispettare i prof aiuta a**

costruire un Paese migliore, (La Stampa, 8 aprile 2018).

Le aggressioni oscene delle quali gli insegnanti sono sempre più spesso vittime, da parte dei loro alunni e delle famiglie che ne sostengono in modo arrogante le ragioni, lasciano senza parole e non dovrebbero essere sottovalutate. Si tratta di un vero e proprio oltraggio che colpisce al cuore la nostra vita collettiva. Se c'è un luogo che andrebbe custodito e difeso con tutta l'attenzione necessaria da ogni forma di prevaricazione, è il luogo della scuola. Massimo Recalcati, **La solitaria resistenza dei professori** (La Repubblica, 8 aprile 2018).

Per difendere la scuola e la sua funzione, presentiamo diversi articoli: alcuni dedicati a queste aggressioni con informazioni e valutazioni politiche (**Ester Trevisan** e **Gianluigi Dotti** pp. 6-7) e uno, da leggere con cura, poiché informa sui doveri di chi deve tutelare l'incolumità dei docenti (**Di Meglio**, pag. 6). Altri orientati a smontare l'idea che la scuola sia una comunità educante in cui tutti i soggetti (!) operano in maniera paritetica - come asseriscono alcuni articoli del nuovo contratto di lavoro dei docenti (**Fabrizio Reberschegg**, pag. 5). Un'intervista con il professor **Massimo Villone**, emerito di Diritto costituzionale, nell'ambito delle nostre celebrazioni dei Settant'anni della Costituzione, il quale puntualizza come debba essere la scuola lo strumento dell'uguaglianza, attraverso la trasmissione della conoscenza (**Ester Trevisan**, pag. 9). La narrazione della scuola (**Adolfo Scotti Di Luzio**, pag. 10) che ripercorre l'immaginario collettivo sulla scuola creato da libri e film, in Italia. Un appello per salvare la scuola pubblica (**Giovanni Carosotti**, pag. 11), che ha ottenuto un successo inaspettato e foriero di speranze e che si può ancora firmare.

Continuano le analisi del nuovo Contratto di lavoro (che i delegati della Gilda hanno deciso che si firmi, pur con molte riserve - **Il punto di Rino Di Meglio**, a pag. 3), sulle differenze di trattamento tra precari e personale di ruolo (**Antonio Antonazzo**, pag. 4).

Diversi sguardi sul mondo: Trump che propone di armare i docenti a scuola (**Morini** a pag. 8) e un curioso, ma non azzardoso, esperimento di recupero della matematica Maya in Messico (**Alberto Dainese**, pag. 15). Molto altro ancora sulla scuola: i compiti a casa (Casati, pag. 16) e l'ascesa delle ragazze nel rendimento scolastico **Fabrizio Tonello**, pag. 14) Diverse recensioni, la Storia della scuola e Trieste, città piena di fascino, elegante ed *estrema*.



CONTINUARE A LOTTARE CON COERENZA E SERIETÀ

Contratto: firma con molte riserve

di Rino Di Meglio

L'assemblea dei delegati ha detto sì alla firma, solo per tutelare gli iscritti, ma esplicitando con chiarezza i motivi del dissenso nel metodo e nel merito dei contenuti del contratto. Contrattazioni più distese che fossero state orientate ad un ragionamento pacato a favore dell'interesse della scuola e dei docenti avrebbero sicuramente potuto ottenere una correzione a molte storture i cui chiarimenti sono rimasti insoluti.

L'assemblea dei delegati ha detto sì alla firma, **solo per tutelare gli iscritti**, ma esplicitando con chiarezza i motivi del dissenso nel metodo e nel merito dei contenuti del contratto. Contrattazioni più distese che fossero state orientate ad un ragionamento pacato a favore dell'interesse della scuola e dei docenti avrebbero sicuramente potuto ottenere una correzione a molte storture i cui chiarimenti sono rimasti insoluti.

L'Assemblea Nazionale della Gilda, indetta a Roma ha deliberato la sottoscrizione del nuovo CCNL, **esclusivamente** allo scopo di esplicitare la propria piena rappresentatività e tutelare i propri iscritti. **La sottoscrizione sarà accompagnata da una nota a verbale che esplicherà comunque tutti i motivi di dissenso rispetto al testo convalidato dalla maggioranza delle organizzazioni sindacali (CGIL, CISL e UIL).**

ECCO LE NOSTRE CRITICHE

Nel metodo, contro la norma contenuta nell'art.22 del contratto

Riteniamo che questa norma abbia un carattere quasi **estorsivo**: infatti essa prevede che le organizzazioni, pur rappresentative a livello nazionale per numero di iscritti, non sottoscrivendo il contratto, vengano escluse da tutte le contrattazioni successive nei livelli nazionali (ad esempio mobilità ed aggiornamento), in quelle regionali e in quelle delle singole scuole.

In sostanza, a parte il diritto di assemblea e quello dei permessi, vengono sottratte alle organizzazioni non firmatarie tutte le altre prerogative sindacali.

Si tratta di una norma in chiaro contrasto con l'articolo 39 della Costituzione che, nel settore privato è già stata cancellata dalla Suprema Corte, mentre resta in vigore nel pubblico impiego.

Intendiamo quindi condurre una specifica battaglia per la sua cancellazione dal nostro ordinamento e per questo **abbiamo già inviato un articolato reclamo alla Commissione Europea per i Diritti Sociali.**

Nel merito del Contratto, il nostro giudizio decisamente critico non muta soprattutto su questo punto.

Gli aumenti stipendiali sono insufficienti per invertire, sia pure simbolicamente, la china che ha portato i docenti italiani ad essere il fanalino di coda, non solo dei colleghi europei, ma anche degli altri pubblici dipendenti.

Basta un banale esame delle tabelle stipendiali, annesso ai vari contratti del Pubblico Impiego, per toccare con mano le differenze stipendiali tra figure professionali che svolgono le stesse mansioni, per rendersi conto che il personale della scuola è sempre penalizzato. Sarebbe bastata una determinazione maggiore **da parte delle altre organizzazioni sindacali** per raggiungere un obiettivo possibile e simbolico: **trasferire i 200 milioni stanziati dalla legge 107/2015 nelle retribuzioni e svuotare il "bonus merito" ora affidato alla discrezionalità dei Dirigenti scolastici.**

Purtroppo ha prevalso la fretta di chiudere il contratto, per consentire al Governo in carica uno spot elettorale e quindi solo una piccola parte del "bonus" è stata spostata nelle retribuzioni.

Risultati ottenuti dalla fermezza sindacale

Sul piano normativo, la fermezza dei sindacati ha consentito di evitare peggioramenti ed aumenti dei carichi di lavoro che potevano derivare concretamente dall'applicazione nel contratto

della legge 107, **basti pensare alla questione dell'aggiornamento obbligatorio e del tutore dell'alternanza scuola-lavoro, presenti nella prima bozza proposta dall'ARAN.** Nel contratto della Sanità, ad esempio, la divisione tra i sindacati ha consentito di **introdurre notevoli peggioramenti normativi, una per tutte l'obbligo dello straordinario!** Abbiamo evitato, in sostanza, che fossero toccati la funzione docente e l'orario di servizio, mantenendo anche immutata la competenza del Collegio dei docenti in riferimento alla delibera del piano annuale delle attività.

Nel campo delle relazioni sindacali ben poco è cambiato: la promessa fatta, in occasione dell'accordo del novembre 2016, ai sindacati confederali, di restituire spazio alla contrattazione integrativa, si è sostanziata nell'introduzione dell'istituto del "confronto", si tratta cioè di un semplice rafforzamento del diritto di informazione, correlata da alcuni obblighi per l'amministrazione. **Infine per quanto riguarda la complessa questione del codice disciplinare per i docenti, l'argomento comporta delicate implicazioni** per la libertà di insegnamento ed è stata rinviata ad una sequenza contrattuale successiva (entro il prossimo mese di luglio).

Troppa fretta

L'incredibile fretta della parte pubblica ha determinato il rischio di aumento della confusione e delle interpretazioni fantasiose da parte dell'Amministrazione. Contrattazioni più distese che fossero orientate ad un ragionamento pacato a favore dell'interesse della scuola e dei docenti avrebbero sicuramente potuto ottenere una correzione a molte storture che necessitavano di chiarimenti rimasti insoluti.

DISCRIMINAZIONI... A TEMPO INDETERMINATO

I docenti precari continueranno a vedersi negati una serie di diritti riconosciuti ai loro colleghi di ruolo. La Gilda degli Insegnanti continuerà ad occuparsene oltre che nelle aule di giustizia, anche e soprattutto a livello politico interloquendo con il nuovo Governo. Qualunque esso sia.

di Antonio Antonazzo

Dopo anni di vacanza contrattuale, i sindacati rappresentativi hanno sottoscritto in via definitiva il contratto nazionale per il periodo 2016-2018.

È noto che, in fase di pre-intesa, si è venuta a creare una spaccatura tra i sindacati confederali, che l'hanno sottoscritta, e lo **SNALS** e la **GILDA** che invece hanno preferito rispedire al mittente la proposta contrattuale ricevuta, criticandone sia i contenuti che le modalità con le quali l'ARAN ha condotto le trattative.

Tutti i sindacati, però, concordano nel dire che sarebbe potuto andare molto peggio, che non si è intervenuti sull'orario di lavoro e sui diritti legati ai permessi, che la funzione docente è rimasta inalterata, che la questione delle sanzioni per i docenti è stata rimandata ad una sequenza contrattuale separata...

Apparentemente si tratterebbe quindi del solito dilemma se il bicchiere sia mezzo pieno o mezzo vuoto. Ma non è così. Se l'acqua contenuta nel bicchiere non è potabile, poco importa se il bicchiere sia mezzo pieno o mezzo vuoto. Bevendola, si sta male comunque.

La Gilda degli Insegnanti ha più volte esplicitato le sue critiche nei confronti di un contratto atteso da anni che, per motivi chiaramente elettorali, si è voluto concludere nell'arco di una notte senza nemmeno aver lasciato il tempo di leggere l'articolato.

I media hanno riportato ampiamente queste critiche ponendo l'attenzione in particolare sulla carenza di risorse economiche che non compensano minimamente le perdite derivanti da quasi un decennio di vacanza contrattuale. Le critiche però non si fermano alla sola parte economica.

Nella nostra piattaforma contrattuale avevamo, ad esempio, posto l'accento su questioni molto precise quali la richiesta di trasparenza sugli atti amministrativi e sulla chiarezza delle norme contrattuali spesso interpretate in maniera "fantasiosa" da molti dirigenti scolastici.

Un intervento in tal senso non avrebbe comportato nessun nuovo impegno economico e avrebbe sicuramente contribuito a ridurre il contenzioso sempre più presente nelle Istituzioni Scolastiche.



Altro aspetto sul quale avevamo posto la nostra attenzione, e che non è stato minimamente affrontato, riguarda la discriminazione contrattuale tra il personale precario e quello di ruolo.

Stavolta sembrava che fosse quella buona. Sembrava infatti che la sentenza della Corte Europea dovesse indurre lo Stato Italiano a porre in essere tutte le misure per eliminare qualsiasi discriminazione tra lavoratori precari e di ruolo: **La direttiva del Consiglio 28 giugno 1999, 1999/70/CE, relativa all'accordo quadro CES, UNICE e CEEP sul lavoro a tempo determinato, e l'accordo quadro che figura in allegato ad essa devono essere interpretati nel senso che, da un lato, essi si applicano ai contratti e rapporti di lavoro a tempo determinato conclusi con le amministrazioni e gli altri enti del settore pubblico e, dall'altro, richiedono che sia esclusa qualsiasi disparità di trattamento tra i dipendenti pubblici di ruolo e i dipendenti pubblici temporanei comparabili di uno Stato membro per il solo motivo che questi ultimi lavorano a tempo determinato, a meno che la disparità di trattamento non sia giustificata da ragioni oggettive nell'accezione di cui alla clausola 4, punto 1, di detto accordo quadro...**

Sulla base di questa disposizione chiarissima e lapidaria, ci si aspettava un intervento preciso atto ad eliminare tutte le discriminazioni contrattuali contenute nel nostro contratto di lavoro. Questo non è avvenuto minimamente, anzi l'unico intervento sull'articolato del nuovo contratto riguardante i docenti precari è relativo all'inserimento, in sede di contratto, della norma introdotta dal Governo Monti che impedisce la monetizzazione delle ferie per i supplenti assunti fino al termine delle attività didattiche. Tutto il resto rimane inalterato.

I docenti precari continueranno a vedersi negati una serie di diritti riconosciuti ai loro colleghi di ruolo. Quindi:

- niente giorni di permesso retribuito per motivi personali e famigliari (tre giorni) ma sei giorni di permesso non retribuito;

- nessuna possibilità di beneficiare di ulteriori sei giorni di permesso retribuito derivanti dalla mancata concessione dei sei giorni di ferie;
- la partecipazione ai concorsi o ad esami potrà essere garantita nel limite di otto giorni (come per i colleghi di ruolo) ma solo con permessi non retribuiti;
- In caso di malattia, lo stipendio intero viene garantito solo per il primo mese per poi ridursi al 50% nel secondo e terzo e azzerarsi nei mesi di contratto rimanenti;
- I precari sono collocati d'ufficio in ferie nei periodi di interruzione delle attività didattiche;
- Nella ricostruzione di carriera, gli anni di precariato vengono conteggiati per intero solo per i primi quattro anni, gli anni rimanenti valgono solo i 2/3;
- Ai precari non viene riconosciuto il diritto agli scatti di anzianità...

La lista, seppur lunga, è ancora incompleta e la Gilda degli Insegnanti si è battuta con l'intento di eliminare tutte queste discriminazioni che, alla luce della sentenza della Corte Europea, non hanno più ragion d'essere e che continuano ad essere oggetto di vertenze legali che vedono il MIUR soccombere nel 100% dei casi con esborso di risorse economiche rilevanti.

Aver voluto chiudere in fretta un contratto dopo che si è tergiversato per anni, non si è certamente rivelata una buona scelta, nemmeno sotto l'aspetto elettorale visti i risultati delle ultime elezioni che hanno certificato in via definitiva quanto il mondo della scuola sia in totale disaccordo nei confronti delle scelte di politica scolastica attuate dalla vecchia maggioranza di Governo. I ricorsi continueranno ad essere presentati ed il MIUR continuerà a sobbarcarsi, oltre a quanto dovuto per violazione dei diritti comunitari, anche le spese legali.

Il problema dei diritti dei docenti precari è dunque ancora aperto e la Gilda degli Insegnanti continuerà ad occuparsene oltre che nelle aule di giustizia, anche e soprattutto a livello politico interloquendo con il nuovo Governo. Qualunque esso sia.

Comunità educante. Chi educa chi?

Per noi la centralità è nel rapporto educativo asimmetrico che si stabilisce tra docente e discenti. Non abbiamo bisogno di coccolare i nostri clienti. Abbiamo bisogno che crescano future cittadine e cittadini consapevoli, capaci e preparati.

Vado nelle scuole, dai ragazzi. Hanno bisogno di adulti, di maestri.
Maurizio Maggiani, scrittore.

di **Fabrizio Reberschegg**

1 Ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, la scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano.

2. Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297/1994.

Questo quanto recita il nuovo CCNL scuola sottoscritto dai confederali e che è stato interpretato dagli stessi firmatari come grande conquista democratica finalizzata a valorizzare tutte le componenti della scuola. All'interno della "mission" cui essa è destinata e in cui la progettazione educativa e didattica, che è al centro dell'azione della comunità educante, viene definita con il piano triennale dell'offerta formativa, elaborato dal Collegio dei docenti, nel rispetto della libertà di insegnamento.

Le cose, a nostro avviso, non sono così semplici e lineari. Anzi si introducono interpretazioni e contraddizioni che nella situazione attuale possono determinare ulteriori limitazioni degli spazi inerenti la libertà di insegnamento. **Vediamo perché.**

L'aggettivo "educante" aggiunto al termine "comunità" determina il contesto nel quale prende forma il significato di una voce tanto generica quanto carica di ambiguità. Insieme, nella locuzione, sostantivo e aggettivo indicano un gruppo di soggetti che – in una situazione istituzionale, cioè di apparato istituito legalmente – si occupano di un percorso di insegnamento-apprendimento. **Si possono dare, semplificando, due casi, con diversi livelli di complessità. Quando il percorso è rivolto ad adulti,** si tratta di stabilire un coordinamento di compiti diversi per garantire il buon esito di un ritorno in formazione, spesso indotto dal mercato del lavoro, altre volte dettato da ragioni personali **e in questo caso la base pattizia e contrattuale tra organizzazione scolastica e/o universitaria e studenti appare chiara.** Prevale qui l'ottica funzionalista pur essendo riconosciuto, alla componente

dei docenti, il ruolo di indirizzo culturale. Quando invece parliamo di *comunità educante* di norma facciamo riferimento ad un contesto di apprendimento organizzato dal sistema-Stato; ad una relazione, in cui soggetti adulti caratterizzati da specifica professionalità si occupano del processo di crescita di "creature piccole" e di giovani quando, per un periodo, esiste l'obbligo legale alla frequenza scolastica. **Si parte da una specificità relazionale asimmetrica** laddove è evidente che ai docenti è affidato il compito di trasmettere conoscenze, creare competenze e valorizzare le capacità dei discenti. Su piani diversi e con un livello di autorevolezza a cui va aggiunto un riconoscimento sociale che deve essere in capo al docente.

Il termine *comunità educante* è figlio degli anni settanta del secolo scorso e delle ideologie prevalenti di quel periodo che hanno importato nelle istituzioni scolastiche i temi della comunità come partecipazione dove la verticalità dei rapporti è considerata non positiva. Mutuare nel sistema scolastico astrattamente e ideologicamente il termine *comunità* significa mettere in discussione l'autorevolezza della funzione educativa affidata ai docenti e il ruolo fondamentale della scuola in quanto ambito di trasmissione, rielaborazione e analisi critica della cultura. Nella *comunità educante* chi è legittimato ad educare? Tutti e nessuno? Sembra di tornare agli slogan urlati del sessantotto ma il mondo è radicalmente cambiato e i sessantottini più integralisti sono quelli che hanno contribuito spesso a cambiarlo in peggio.

Il termine *comunità* può comprendere anche sfaccettature pericolose. Si corrono molti rischi nel fare parte di una *comunità* o ad esaltare acriticamente il concetto di *comunità*. C'è qualcosa che segnala, in modo non sempre evidente nella sua storia, che essa confligge con la laicità e con la libertà, intesa quest'ultima come parola-azione dei soggetti in gioco. Il concetto di comunità presuppone spesso confini, separazioni, distinguo. Apre un confronto dialettico tra il noi e "loro" che non garantisce un quadro di sintesi condiviso e rischia di cristallizzare rapporti di diversità che possono spingere verso la competizione e il conflitto.

Non è un caso che gli stati totalitari abbiano mutuato in senso organicistico ed etico il concetto di *comunità* partendo dalla costruzione astratta di una meta-famiglia/clan organizzati territorialmente in gangli di potere gestiti da élite gerarchicamente definite.

Nel dispositivo del CCNL scuola si è fatto un preoccupante passo in avanti nella costruzione dell'immaginario concetto comunitarista nella scuola. Della *comunità educante* farebbero parte non solo i do-



centi e il dirigente scolastico, ma anche il personale ATA tutto, il DSGA, le famiglie e gli studenti eletti negli organi collegiali. Si stempera apparentemente il livello asimmetrico delle funzioni e dei ruoli dimenticando colpevolmente che la comunità Scolastica è incardinata nel sistema dell'autonomia scolastica in cui le scuole sono monadi spesso autoreferenziali, gestite in maniera aziendale con a capo un dirigente-manager, in competizione tra loro. L'appartenere ad una comunità scolastica rischia di accentuare la specificità della propria scuola contro le altre alla ricerca di una clientela composta da genitori e studenti, anch'essi facenti parte della stessa comunità. Non a caso l'economia aziendale sposa il termine *comunità* in senso toyotista in cui tutti fanno parte di un organismo finalizzato al miglioramento del prodotto e alla logica della *customer satisfaction*. Ne va di mezzo la funzione del docente, strumento organico della e nella comunità, e la sua autorevolezza. Si legittimano le intrusioni nella didattica e nella metodologia da parte di genitori e studenti che diventano a pieno titolo anch'essi *educanti* nella scuola o addirittura attori nelle scelte didattiche e metodologiche dell'insegnamento.

Noi crediamo che l'aver inserito nel contratto una simile visione del mondo sia un errore grave. La scuola dello Stato è deve rimanere Istituzione organizzata su basi democratiche, certo, ma nel rispetto dei ruoli e delle competenze dei suoi attori ponendo al centro la funzione del docente che definisce i percorsi di apprendimento, in interazione con gli studenti. Ciò non significa che non si possa valorizzare positivamente la partecipazione delle componenti scolastiche. Solo smontando il potere autarchico e gerarchico della dirigenza- potenziato dalla legge 107/15- e introducendo elementi di gestione in cui gli attori, nel pieno rispetto delle specifiche competenze, determinino livelli di gestione diversi da quelli aziendalistici e mercantili, si potrà tornare a parlare di Istituzione Scolastica. Istituzione della Repubblica. Può sembrare difficile, ma è possibile. **Cominciamo con l'introduzione del presidente elettivo espressione del Collegio dei Docenti e coordinatore delle attività didattiche. Cominciamo a discutere concretamente** della necessità, da parte dei docenti, di riappropriarsi degli spazi di autorevolezza che sono stati erosi dall'ideologia della "centralità dello studente" inteso come cliente. **Per noi la centralità è nel rapporto educativo asimmetrico che si stabilisce tra docente e discenti.** Non abbiamo bisogno di coccolare i nostri clienti. Abbiamo bisogno che crescano future cittadine e cittadini consapevoli, capaci e preparati

L'ordinaria vita scolastica diventa miccia

Le aggressioni ai docenti sono provocate da motivi futili. Ciò che, dunque, è ordinaria vita scolastica si trasforma in uno scontro frontale tra cattedra e banchi dove troppo spesso i genitori si alleano con gli studenti scendendo in campo in prima persona.



di Ester Trevisan

Vilipesi, picchiati, sfregiati, bersagli del fuoco incrociato di alunni, genitori e, in qualche caso, anche di dirigenti scolastici. *Mala tempora currunt* per gli insegnanti italiani sempre più protagonisti, loro malgrado, delle cronache nere. Una nota disciplinare, un voto negativo o più semplicemente un rimprovero diventano micce che innescano negli studenti un'esplosione di violenza inaudita.

Emblematico l'episodio, tra i più gravi, che ha avuto come vittima Franca Di Blasio, professoressa dell'Istituto professionale Majorana-Bachelet di Santa Maria a Vico, a pochi chilometri da Caserta. Una coltellata alla guancia destra è il prezzo pagato dall'insegnante per aver assegnato una nota in condotta a un alunno. In provincia di Piacenza una docente di una scuola media ha rimediato una prognosi di sette giorni perché colpita ripetutamente da un braccio da uno studente che si era già reso protagonista di altre intemperanze. Nel suo "curriculum", un rudimentale aggeggio con cui dava la scossa ai suoi compagni e petardi esplosi durante il doposcuola pomeridiano.

In gildatv, www.gildatv.it alcuni servizi su questo tema.

In un istituto della Valle del Savio, in Emilia Romagna, un allievo della scuola media ha sferzato un pugno in faccia alla professoressa, ferendola al naso. La docente aveva cercato di calmare il ragazzo che disturbava le lezioni in classe bran-

dendo un cacciavite tra le mani e atteggiandosi a spadaccino.

A Sondrio, invece, uno studente di scuola media ha lanciato un oggetto contundente contro la docente "rea" di averlo rimproverato perché intento a usare in classe il proprio cellulare invece di seguire la lezione.

Lo smartphone è stato il casus belli di un altro episodio di violenza avvenuto all'istituto tecnico Sassetti Peruzzi di Firenze. Durante la lezione la docente ha ritirato i cellulari, chiedendo ai ragazzi di metterli sulla cattedra, come d'abitudine per evitare distrazioni durante la spiegazione. Uno studente però si è rifiutato, la prof si è avvicinata al banco per farsi consegnare il telefono e lui le ha assestato un pugno in petto.

Nel mirino del branco è finita, invece, una professoressa dell'istituto tecnico commerciale "Leonardo Da Vinci" di Alessandria: l'insegnante, affetta da problemi di deambulazione, era seduta alla cattedra quando gli alunni della classe l'hanno accerchiata, derisa, ridicolizzata e, incuranti delle sue richieste di smettere il loro sprezzante "gioco", hanno continuato ad allontanare la cattedra e a schernirla.

Quando non sono gli alunni a "punire" gli insegnanti che "osano" redarguirli, ci pensano i loro genitori. Lo sa bene il professor Pasquale Diana, vicepresidente della scuola secondaria di I grado "Murialdo" di Foggia, aggredito con pugni alla testa e all'addome dal genitore di un alunno che era stato rimproverato.

Analoga sorte è toccata a una maestra di scuola

materna in servizio all'istituto comprensivo Edmondo De Amicis di Succivo, in provincia di Caserta: per "vendicare" il pianto della figlia, alla quale era stato corretto un disegno, una mamma ha afferrato al collo l'insegnante e l'ha spinta ripetutamente con la testa contro la parete.

Un banale rimprovero è all'origine di un altro sconcertante caso avvenuto all'istituto Vaccarini di Avola, in provincia di Siracusa, dove un docente di educazione fisica è rimasto vittima della brutale aggressione compiuta dai genitori di un alunno di 12 anni. I calci e i pugni inferti hanno provocato all'insegnante la rottura di una costola.

Paradossale, poi, il caso del professor Giuseppe Falsone, insegnante in una scuola media in provincia di Treviso, schiaffeggiato materialmente dal padre di un alunno e moralmente dalla dirigente scolastica che ha avviato un procedimento disciplinare, poi revocato, contro di lui. Definiti dal presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, "episodi incivili e inammissibili", **le aggressioni ai docenti sono provocate da motivi futili come rimproveri per un uso smodato dei cellulari o rifiuti di obbedire a decisioni degli insegnanti, come le interrogazioni o i compiti in classe.** Ciò che, dunque, è ordinaria vita scolastica si trasforma in uno scontro frontale tra cattedra e banchi dove troppo spesso i genitori si alleano con gli studenti scendendo in campo in prima persona. Con buona pace dell'alleanza educativa.

PER UNA GIUSTA RISPOSTA

Chi risponde se un alunno picchia un docente?

Questo articolo, a firma di Rino Di Meglio, era stato pubblicato nel 2007 in *Professione docente*. Lo ripresentiamo a riprova del fatto che il problema non è recente e come stimolo per i colleghi colpiti a non tacere.

di Rino Di Meglio, 20/4/2007

È opportuno che il docente in tali ipotesi scriva immediatamente al Dirigente scolastico, chiedendogli di garantire la propria incolumità fisica e quella degli altri alunni: il Dirigente scolastico, nella scuola autonoma, **ha infatti responsabilità precise, rappresentando, come previsto dalle vigenti norme, la figura del "datore di lavoro"**.

Così recita l'art. 2087 del Codice Civile:

"L'imprenditore è tenuto ad adottare, nell'esercizio dell'impresa, le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'esperienza e la tecnica, sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro": il datore di lavoro, deve perciò garantire l'adozione di tutti i sistemi in possesso della tecnica atti a prevenire e proteggere la salute e la sicurezza dei lavoratori nonché a salvaguardare la personalità morale degli stessi.

La giurisprudenza è orientata a riconoscere inadempiente agli obblighi in materia di igiene e sicurezza del lavoro il datore di lavoro che, pur avendo osservato tutte le specifiche disposizioni in merito, non sia riuscito a tutelare idoneamente l'integrità fisica dei lavoratori.

Secondo quanto prescritto dall'art. 1176 c.c., il datore di lavoro deve comportarsi con la diligenza necessaria, così espressa:

"Nell'adempimento dell'obbligo inerente all'esercizio di un'attività professionale, la diligenza deve valutarsi con riguardo alla natura dell'attività esercitata".

Al datore di lavoro viene richiesta una particolare accuratezza sia nell'individuazione dei fattori di pericolo, sia nella scelta delle misure di prevenzione necessarie a tutelare l'integrità fisica del lavoratore, anche se non specificamente previste da norme di prevenzione o da altre prescrizioni di organi competenti. **Il precetto amplia notevolmente il dovere di sicurezza del datore di lavoro**, in quanto tale dovere non è più fissato da regole precise e statiche che inevitabilmente col tempo verrebbero superate, ma da principi che devono essere continuamente aggiornati, tenendo conto dei tre criteri scaturiti dall'art. 2087:

- la particolarità del lavoro;
- l'esperienza;
- la tecnica.

Ad esempio, se si tratta di un alunno diversamente abile, il datore di lavoro ha il preciso dovere di garantire tutte le figure di supporto, previste dalla legge, affinché l'allievo non arrechi danni a terzi, in primis agli altri alunni ed ai docenti.

Il Dirigente scolastico, e per lui l'Amministrazione, possono essere chiamati a rispondere di qualsiasi danno fisico, morale e biologico che, nell'esercizio della propria funzione, venga causato ai docenti.

Crisi dell'autorità adulta

Un contributo decisivo alla politica dell'erosione della professione docente lo hanno dato i diversi ministri che si sono succeduti nel palazzo di Trastevere, dal quale sono usciti documenti indirizzati alle scuole in cui il termine insegnante diventava di volta in volta mediatore culturale, operatore di competenze, ... fino all'ultimo ritrovato: "facilitatore" di conoscenze.

di Gianluigi Dotti

In questo ultimo anno scolastico, i mezzi di informazione raccontano dei sempre più numerosi episodi di aggressioni violente, da parte di alunni e genitori, di cui sono vittime gli insegnanti. **Episodi che colpiscono i docenti di ogni ordine di scuola, dall'infanzia alle superiori, e si verificano in tutte le regioni d'Italia, senza distinzione tra nord, centro, sud e isole.**

Molti presunti esperti di cose scolastiche, anche autorevoli, hanno espresso sui quotidiani e in televisione una "candida" sorpresa di fronte a questi gravi episodi, come se improvvisamente scoprissero quello che tutti i docenti sanno da tempo: la "solitudine educativa" degli insegnanti e le sempre più grandi difficoltà nella gestione delle classi in un contesto in cui imperversa la pedagogia "student-centre" e quella del "tutto è permesso".

Verrebbe da dire che non ci sono più i "giornalisti di una volta", quelli delle inchieste. Infatti non è difficile scoprire che il fenomeno delle violenze sugli insegnanti è conoscenza comune ai docenti dei sistemi scolastici occidentali. Ad esempio, la maggioranza degli insegnanti francesi è assicurata a proprie spese contro le violenze di genitori e alunni.

Degli episodi che, in un altro articolo su questo giornale, Ester Trevisan ricorda colpiscono le "motivazioni" accampate dagli studenti e dai genitori che si sono macchiati di questi veri e propri atti criminali perché **è bene precisare che le violenze sugli insegnanti sono reati penali.** Gli studenti, e i loro genitori, aggrediscono i docenti per un richiamo di fronte ad un comportamento maleducato in classe (telefoni cellulari, parolacce, ecc.); per una valutazione non positiva; per una nota disciplinare e così via, cioè tutte quelle situazioni che rientrano nella normalità della vita scolastica di tutti i tempi e per le quali gli insegnanti hanno l'obbligo sia come adulti sia, soprattutto, **nella loro funzione istituzionale** di intervenire. Per non tacere di quei casi in cui l'unica motivazione sembra essere il bullismo e lo stupido gioco di adolescenti.

Ad esaminare i motivi si può dire che siamo nel campo di quelli che nel processo penale sono indicati come "futili motivi" e che sono considerati un'aggravante per la sanzione.

Considerato il fatto che i comportamenti scorretti degli alunni e le valutazioni negative nelle materie scolastiche da sempre fanno parte della scuola e premesso che non è ammissibile imputare ai docenti che intervengono intenzioni provocatorie (altrimenti si fa come gli accusati di stupro che sostengono di essere stati provocati dall'abbigliamento della vittima) ci si deve interrogare su qua-

li siano gli elementi che negli ultimi decenni hanno portato alla situazione attuale.

Un filone sempre più numeroso di analisti e studiosi dei sistemi scolastici occidentali individua nell'erosione dello spazio professionale dei docenti e nella crisi dell'autorità adulta le cause della perdita di prestigio e del mancato rispetto degli insegnanti da parte di alunni e genitori, vere ragioni queste ultime dei fenomeni di degrado che colpiscono anche in forme violente gli insegnanti.

L'argomentazione di questi studiosi, tra cui cito Frank Furedi che ha già scritto sul nostro giornale, ha come presupposto che la professione docente è una professione intellettuale perché ha il compito istituzionale di trasmettere cultura. Nella relazione asimmetrica con i giovani discenti l'insegnante è tale se ha contenuti da trasmettere, contenuti che sono le basi della cultura stratificata del passato. È per questo che viene riconosciuto e rispettato come "maestro" dalle giovani generazioni che hanno la consapevolezza di avere bisogno di quelle basi culturali per costruire il loro futuro.

Esattamente l'opposto di quello che si è fatto nei sistemi scolastici occidentali, compresa l'Italia, negli ultimi decenni. **Infatti, gli insegnanti sanno bene che il "brodo" della cultura pedagogica e la retorica dell'informatizzazione hanno condizionato la politica scolastica e hanno favorito la "confusione dei ruoli".**

Nella relazione paritaria tra docente e discente l'insegnante non è più colui che trasmette cultura, ma quello che apre il "vaso di Pandora" dove si trovano già tutti i contenuti e il sapere disciplinare. Addirittura si è scritto che è l'insegnante che deve imparare dal discente e qui la confusione ha raggiunto il suo apice con il ribaltamento della relazione asimmetrica: il docente tra i banchi e l'alunno in cattedra.

Un contributo decisivo alla politica dell'erosione della professione docente lo hanno dato i diversi ministri che si sono succeduti nel palazzo di Trastevere, dal quale sono usciti documenti indirizzati alle scuole in cui il termine insegnante diventava di volta in volta mediatore culturale, operatore di competenze, ... fino all'ultimo ritrovato: "facilitatore" di conoscenze.

Se l'insegnante perde il suo prestigio perché viene meno la sua funzione professionale di trasmettere cultura attraverso le discipline e diventa una sorta di "badante" di lusso delle giovani generazioni, che nulla hanno da imparare da un "badante", ecco che tutto diventa lecito, tutto diventa un gioco, anche



prendere in giro o usare violenza sul docente. Anche molti Dirigenti scolastici sono stati "affascinati" dalla scuola come "progettificio social-assistenziale" al servizio di alunni e famiglie e nella spasmodica ricerca del consenso di questi ultimi sono spesso i primi a mettere sotto accusa l'insegnante, che non ha altre colpe che aver svolto con professionalità la propria funzione. Al contrario, mille sono le ragioni che trovano per giustificare- sempre e comunque- i comportamenti di studenti e genitori con un buonismo che non fa altro che peggiorare la condizione di "solitudine educativa" dell'insegnante.

Il buonismo contagia anche molti insegnanti, comprese le vittime di soprusi e violenze, che tendono a giustificare e "perdonare" chi si è macchiato di questi comportamenti scorretti e di queste violenze.

Qui però non si tratta di essere buoni o cattivi, questi sono infatti giudizi morali che andrebbero evitati, e in ogni caso non possono incidere assolutamente sul reato commesso. L'insegnante che perdona dimostra di non sapere che l'offesa ricevuta non era rivolta alla sua persona ma al suo ruolo e quindi il perdono non conta nulla. Si tratta invece di intervenire perché non si verifichino più episodi di violenza contro i docenti.

Per questo bisogna nell'immediato punire severamente chi si macchia di queste violenze: alunni o genitori che siano, senza fare sconti. Le severe sanzioni non sono però sufficienti se non vengono affiancate da una politica scolastica che promuova la professione docente con la funzione di trasmettere cultura attraverso le discipline e che, nel rispetto di tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica, in particolare dei discenti, definisca il ruolo di ciascuno sottolineando la relazione asimmetrica tra insegnante e studente per evitare la confusione dei ruoli.

Questo è possibile solo in una scuola che è riconosciuta come Istituzione alla quale è conferito dall'intera società il mandato di formare le nuove generazioni attraverso la trasmissione della cultura. In questa scuola l'insegnante è l'interprete principale e la dignità del suo ruolo incute il dovuto rispetto.

Nella scuola social-assistenziale dei nostri tempi, una scuola al servizio del consumatore, dove l'insegnante è un badante che deve cercare il consenso di studenti e famiglie, nella quale viene valutato dagli utenti con *customer satisfaction* di tipo aziendale per quanto è simpatico, giocherellone, buono, piacente, la dignità del ruolo viene meno assieme al rispetto e compaiono invece le violenze e le aggressioni.

UN ALTRO COLPO DI TRUMP: ARMI AI DOCENTI A SCUOLA

OCCHIO PER OCCHIO. ARMATEVI E SPARATE

Il più intelligente ed efficace movimento di dissenso alle parole di Trump è stato ideato da due insegnanti del Kansas, che per contrastare l'assurdo punto di vista presidenziale hanno fondato #ArmMeWith, un manifesto in cui i professori chiedono di essere "armati" di matite, libri, quaderni o di aiuti per la salute dei ragazzi, ma di certo non di armi.

di Marco Morini

Lo scorso giorno di San Valentino, il 19enne Nikolas Cruz è entrato alla Marjory Stoneman Douglas High School di Parkland (Florida) e ha aperto il fuoco, uccidendo 17 persone e ferendone altrettante. Il giovane omicida era stato da poco espulso da quella scuola, aveva avuto conflitti con studenti e insegnanti e ha compiuto la propria strage imbracciando un fucile d'assalto. Si è trattato dell'ennesima sparatoria compiuta in una scuola o università statunitense, superiore per numero di vittime anche al celebre massacro di Columbine (Colorado) del 1999. Ovviamente, la tragedia ha riaperto l'infinito dibattito sull'uso delle armi nel Paese.

Alcuni giorni dopo, tuttavia, la situazione si è ulteriormente esacerbata a causa delle parole del presidente Trump, che ha deciso di offrire al mondo una delle sue ormai notoriamente bizzarre soluzioni. Il Presidente si trovava alla Casa Bianca e aveva accolto una quarantina di sopravvissuti alle svariate stragi compiute negli ultimi due anni nelle scuole e negli atenei statunitensi. **Durante l'incontro Trump ha sostenuto che "se i ragazzi avessero avuto un insegnante abile con le armi si sarebbe potuto mettere fine all'attacco molto rapidamente" dichiarandosi poi favorevole ad armare il 10-40% dei docenti di ciascuna scuola per una maggiore sicurezza negli istituti.** La proposta di Trump è più dettagliata di quella sintetizzata dai media: il Presidente ha suggerito un sistema di bonus economici che dovrebbe premiare gli insegnanti che accettano di acquistare armi, portarle in classe e sottoporsi a un training periodico atto a migliorarne l'esperienza e la tecnica di tiro. **L'idea è che avendo un buon numero di professori armati si renderebbero le scuole un obiettivo più arduo per potenziali stragisti.**

Come ormai spesso accade, il Presidente americano ha mostrato l'innata capacità di prendere in contropiede critici e commentatori. Mentre all'indomani della strage il dibattito politico era focalizzato sull'impedire ai privati l'acquisto di fucili automatici e di introdurre controlli più rigidi sui possessori di armi con problemi psichici, Trump ha spiazzato il paese, **facendo entusiasticamente propria una vecchia proposta della National Rifle Association (NRA), la lobby delle armi che da decenni si oppone a ogni restringimento del diritto individuale dei cittadini statunitensi a essere armati.** La NRA è stata tra i finanziatori della campagna elettorale di Trump del 2016 e a ogni ciclo elettorale

dona denaro ai candidati di ogni partito che si dimostrano simpatetici alla causa. Nel 2012, proprio all'indomani della terribile strage alla scuola elementare Sandy Hook di Newtown (Connecticut) che costò la vita a 26 persone di cui 20 bambini, **il vicepresidente della NRA, Wayne LaPierre dichiarò che "l'unico modo per fermare un cattivo con la pistola è che ci sia un buono con la pistola".**

Come spesso è accaduto, la "bravura" della NRA non è soltanto quella di fuorviare il dibattito, di far apparire come enormi delle concessioni minime ma quella di far "girare" a proprio favore ogni situazione: **armare e istruire i docenti vorrebbe anche semplicemente dire vendere più pistole e fucili.** La lobby delle armi ha dalla sua la lettura del Secondo Emendamento che, testualmente, recita: "essendo necessaria, alla sicurezza di uno Stato libero, una milizia ben regolamentata, il diritto dei cittadini di detenere e portare armi non potrà essere infranto". E' evidente che l'Emendamento garantisce il diritto di possedere armi. Ma come tutti i primi 10 Emendamenti (quelli del cosiddetto *Bill of Rights*), anche questo affonda le sue radici negli anni delle occupazioni coloniali europee. **Al tempo, il possesso di un'arma da parte delle milizie cittadine era l'unico strumento che gli abitanti del Nuovo Mondo avessero per difendere famiglia e proprietà. Ma se tale diritto sia esteso ai privati cittadini o solo alle milizie statali - oggi polizia ed esercito - è questione di acceso dibattito.**

Le posizioni di Trump e della NRA non devono però essere considerate così strampalate **perché almeno in parte trovano già corrispondenza nelle leggi di alcuni stati americani.** In Georgia e in Missouri, le armi possono essere portate a scuola ma devono essere lasciate chiuse in macchina. Mentre in Massachusetts, Louisiana e in Nevada, gli insegnanti possono portare le armi a scuola dopo aver chiesto il permesso al proprio preside. In New Hampshire e alle Hawaii non esiste alcuna proibizione e nello Utah, da oltre dieci anni, è in vigore una legge che permette agli insegnanti di portare una pistola carica a scuola senza dover avvisare nessuno. Ma è negli stati del sud, come prevedibile, che l'attività di lobbying della NRA ha sortito gli effetti più rilevanti. Di fatto, in Kansas, Tennessee e Texas sono entrati in vigore dei regolamenti che sembrano aver anticipato la bizzarra proposta presidenziale. **Il Protection of Texas Children Act, per esempio, dà la possibilità a tutti i docenti di servire**

nelle proprie scuole quali "sceriffi armati", previo il superamento di un test psichico e uno specifico training con le armi.

Tuttavia, al netto dell'immaginario da bullo di Trump e dello scenario da Far West che si porta appresso, l'idea di armare gli insegnanti dovrebbe anche scontrarsi con i numeri reali. **Considerando gli oltre 3,5 milioni di docenti di scuole pubbliche e private presenti negli Stati Uniti, armarne un 20% significherebbe creare ex novo una specie di nuovo corpo d'armata di oltre 700mila persone.** I costi sarebbero molto elevati. E' inoltre ipotizzabile che più armi e più potenziali conflitti a fuoco significherebbe incrementare il numero di vittime collaterali. In questo, i dati della polizia newyorchese rappresentano un caso significativo: i poliziotti della Grande Mela, sottoposti a specifici test, sono capaci di centrare il bersaglio stabilito una volta su tre. Ma quando sono in azione reale, e quindi in situazione di stress e con l'adrenalina a mille, l'accuratezza di tiro scende al 13%. Cosa succederebbe se a dover sparare non fossero poliziotti e militari ma insegnanti di scuola dell'obbligo che mai prima d'ora hanno maneggiato una pistola?

Le proposte di Trump e della NRA hanno scatenato un putiferio internazionale. Centinaia di migliaia di persone hanno firmato la petizione online *#nationalschoolwalkout* e altrettante hanno partecipato alla grande manifestazione di protesta a Washington del 24 marzo. Inoltre, secondo un recente sondaggio Gallup, appena il 7% degli insegnanti americani sarebbe disposto ad andare armato a scuola per proteggere i ragazzi da eventuali attacchi. Oltre un terzo dei docenti ritiene che il modo migliore per proteggere le scuole sia varare leggi più severe sul controllo delle armi, con un 20% che vuole che venga reintrodotta il bando sulle armi automatiche.

Probabilmente, il più intelligente ed efficace movimento di dissenso alle parole di Trump è stato ideato da due insegnanti del Kansas, Olivia Bertels e Brittany Wheaton, che per contrastare l'assurdo punto di vista presidenziale hanno fondato #ArmMeWith, **un manifesto in cui i professori chiedono di essere "armati" di matite, libri, quaderni o di aiuti per la salute dei ragazzi, ma di certo non di armi.** Il loro appello è stato condiviso da migliaia di docenti e studenti di ogni parte d'America: più psicologi nelle scuole, più servizi e più risorse per sostenere il benessere emotivo degli studenti. Semplicemente: più libri, meno armi.

Il 2017 ha segnato i Settant'anni dalla promulgazione della Costituzione della Repubblica italiana che oggi è ancora in vigore, malgrado alcune modifiche non tutte "salutari". *Professione docente* prosegue, anche in questo numero, il richiamo agli articoli che riguardano l'uguaglianza, la funzione della scuola, quella dei docenti e l'istruzione dei cittadini. I capitoli che riguardano questi temi sono:

Articolo 9. La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica [cfr. artt. 33, 34]. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

Art. 33. L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.



È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 34 La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Dopo gli interventi nel numero scorso di **Tomaso Montanari** e **Adolfo Scotti Di Luzio**, in questo numero ospitiamo l'intervista a **Massimo Villone**, professore emerito di **Diritto costituzionale** nell'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

Libertà di insegnamento per trasmettere conoscenza e per rimuovere gli ostacoli

Una lezione ancora valida della Costituzione

Investire maggiormente nell'istruzione è fondamentale ma non è sufficiente se poi si negano partecipazione e libertà all'interno delle scuole, per esempio con l'istituzione del dirigente-sceriffo. Come possono professoressa e professori, che non sono liberi nell'esercizio della loro funzione, insegnare ai propri studenti cos'è la libertà?

di Ester Trevisan

► Professor Villone, secondo lei la funzione della scuola consiste ancora oggi nel trasmettere cultura?

La funzione della scuola va molto al di là della trasmissione della cultura. Nell'architettura costituzionale la funzione assegnata alla scuola è ben più ampia, perché si lega ad alcune delle norme fondamentali della Costituzione, cioè il principio di eguaglianza, sancito dall'articolo 3, e i diritti inviolabili ai quali fa riferimento l'articolo 2. Basta pensare che l'istruzione è lo strumento fondamentale della mobilità sociale, il cosiddetto ascensore sociale. Senza l'istruzione, e quindi senza la scuola che è l'istituzione deputata ad istruire, non è possibile la realizzazione degli obiettivi scritti esplicitamente negli articoli 2 e 3. Il secondo comma dell'articolo 3 stabilisce che "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". La rimozione di questi ostacoli non può che avvenire attraverso la trasmissione della conoscenza.

► Lei ritiene che la libertà di insegnamento sia un principio ancora fondamentale?

Certamente sì dal punto di vista di chi ha scritto la Costituzione e di chi, come me, ritiene che la nostra Costituzione sia ancora perfettamente valida e assolutamente da difendere e non da attaccare, come a qualcuno, invece, piace fare. Sicuramente la libertà di insegnamento è considerata dalla Costituzione un passaggio essenziale del modo in cui si trasmette la conoscenza, si rimuovono gli ostacoli e si realizza la circolazione interna al corpo sociale, che rappresenta il fattore essenziale della mobilità, del progresso e della realizzazione dei diritti. La Costituzione assume questo punto di vista, quindi non c'è dubbio alcuno che nell'architettura costituzionale la libertà di insegnamento sia essenziale alla pari della funzione complessivamente intesa dell'insegnare.

► La scuola è ancora in grado di correggere le differenze sociali?

Purtroppo dobbiamo registrare una differenza tra la previsione costituzionale e ciò che la politica pone in essere: tutto ciò che è diritto, anche fondamentale, passa attraverso un'attuazione che in qualche misura è scelta politica. Se si tagliano risorse, se si mette la scuola in una condizione di cronica penuria, è evidente che la qualità del servizio reso non può che soffrire e la funzione che la scuola dovrebbe assolvere viene diminuita nella sua efficacia. **La Costituzione ci dà l'ascensore, ma il motore sono le risorse: se queste mancano, l'ascensore rimane fermo.** Investire maggiormente, però, non è sufficiente se poi si negano partecipazione e libertà all'interno delle scuole, per esempio con l'istituzione del dirigente-sceriffo. Come possono professoressa e professori, che non sono liberi nell'esercizio della loro funzione, insegnare ai propri studenti cos'è la libertà? In questo senso la legge 107/2015 è stata fortemente deleteria.

La scuola non può e non deve essere considerata alla stregua di un servizio pubblico qualunque perché è un sistema molto complesso che richiede un'organizzazione diversa rispetto, per esempio, a quella del servizio di trasporto o del servizio sanitario. Ne è prova anche l'approccio diverso del testo costituzionale: non a caso il dettato degli articoli 33 e 34 è molto dettagliato e fa riferimento alla famiglia, ai bisogni, ai capaci e meritevoli. Anche l'impegno dello Stato e la supremazia della scuola pubblica sono delineati molto chiaramente. **Istituire un sistema che garantisce ai capaci e meritevoli di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione significa prefigurare la formazione di una classe dirigente del Paese.** Si va molto al di là del diritto individuale all'istruzione e del diritto individuale alla libertà di insegnamento ed è per questo che la scuola non è comparabile ad alcun altro servizio.



MASSIMO VILLONE

Attualmente professore emerito di **Diritto costituzionale** presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". È stato direttore del dipartimento di diritto costituzionale italiano e comparato. È autore di saggi e monografie.^[1]

Villone è membro della direzione di *Costituzionalismo.it* e del comitato scientifico di *Astrid*, oltre che socio fondatore di *Mezzogiorno Europa*.^[1]

È il presidente del Comitato per l'abrogazione dell'Italicum. Si è schierato a favore del no alla riforma costituzionale del governo Renzi e contro la legge della buona scuola.

Nei film italiani il professore non prende mai sul serio il suo lavoro e non c'è regista o scrittore nostro che abbia sentito il dovere di raccontare il lavoro del professore, il suo fervore, i suoi fallimenti, quelli veri però.

di Adolfo Scotto di Luzio

La scuola italiana è sempre stata un genere letterario. In nessun'altra fase della nostra storia nazionale tuttavia essa è stata così presente sotto forma di racconto come negli ultimi trent'anni. Racconto televisivo, innanzitutto; ma anche racconto letterario, nelle sue forme più tradizionali di romanzo della scuola. Da dove viene questo bisogno di narrazione e quali conseguenze ha avuto sull'opinione pubblica, sul suo modo di comprendere la questione scolastica italiana da un secolo all'altro? Ora, un esercizio molto semplice da fare è quello di mettere a confronto un qualunque film italiano che in questi anni ha raccontato un anno di scuola, la notte prima degli esami, i ragazzi della terza c, quelli del muretto e così via, con un film straniero sullo stesso argomento. **Due cose saltano subito agli occhi. Primo, il professore italiano è un fallito esistenziale; secondo, lo studente italiano non studia mai.**

Perché?

Diciamo subito che il problema riguarda la scuola superiore e per una ragione molto semplice. I bambini fanno tenerezza, stanno ancora di qua dai conflitti destinati ad esplodere con l'adolescenza e di conseguenza l'immagine della maestra è come coperta e tutelata dalla proiezione materna dell'infanzia. Una maestra sadica sarebbe come la strega cattiva nelle fiabe. E siccome il racconto della scuola è sempre un racconto realistico, mettere una maestra cattiva in un prodotto narrativo medio per uno spettatore medio equivarrebbe ad un attentato alla pubblica moralità direttamente in prima serata. Il professore carogna, nella sua duplice versione maschile e femminile, è pienamente coerente con l'immagine conflittuale dell'adolescenza, ne interpreta una figura fondamentale. Se l'adolescente è impegnato in un faticoso processo di individuazione, ebbene l'individuazione è sempre contrastiva e ha bisogno di modelli cui opporsi. Se questo è vero sul piano generale, nel caso italiano entrano però in gioco altri elementi. Vediamo allora di capire, più da vicino, in cosa consiste il fallimento come cifra ricorrente della rappresentazione del signor professore, perché in questo caso la cattiveria della professoressa ha sempre qualche cosa di segretamente ammirabile. È in qualche modo sexy. Dunque, il professore italiano è sempre un fallito. La sua sconfitta nel racconto della scuola è duplice, perde a destra come a sinistra, diciamo così. **A destra, perché odia i giovani e in questo modo tradisce tratti morali spregevoli, invidia, neghittosità, frustrazione, che cerca di nascondere ma invano.** È fondamentalmente un disperato che rovescia sugli studenti la propria afflizione. Oppure esibisce la sua sconfitta con sciatta noncuranza, con noia e trascuratezza. **A sinistra, le cose non vanno meglio.** C'è solo più ingenuità, la voglia patetica di cambiare il mondo, un mondo però che non si conosce. Nel professore di sinistra infatti il tratto donchisciottesco non è altro che l'espressione di un'inetitudine più profonda, di natura sentimentale. Il professore di sinistra in realtà non conosce le donne e non conosce nemmeno il proprio desiderio, lo complica, lo seppellisce sotto strati di ideologia o quello che ne resta. Come volete che capisca il mondo?

Non è difficile riconoscere in questi profili alcuni dei personaggi visti nei film e letti nei libri di questi anni. Silvio Orlando che fa il professor Vivaldi e Fabrizio Bentivoglio nei panni di Stefano Sperone ne *La scuola* di Daniele Luchetti, tratto

dai romanzi di Domenico Starnone e pluripremiato ai David di Donatello nel 1995. Ma anche il professore di italiano **Martinelli, interpretato da Giorgio Faletti**, in *Notte prima degli esami* di Fausto Brizzi, fa al caso nostro. Qui il tema è la fine delle illusioni, sostenuta con virile consapevolezza, ma anche in questo caso sconfitta politica e sconfitta sentimentale si sommano. Marx è morto e la moglie lo ha piantato, per uno più ricco.

Nei film italiani il professore non prende mai sul serio il suo lavoro e non c'è regista o scrittore nostro che, parlando di scuola, abbia sentito il dovere di raccontare il lavoro del professore, il suo fervore, i suoi fallimenti, quelli veri però. *La classe*, del francese Laurent Cantet, ad esempio, non ha un equivalente nel cinema italiano e bisogna risalire al 1972, al film di Vittorio De Seta, *Diario di un maestro*, per trovare qualcosa che gli assomigli. Di fronte agli insegnanti stanno, come l'opposto assiale, gli studenti, che da noi non studiano mai, perché infatti non sono mai considerati come tali. Nel nuovo racconto della scuola ci sono sempre e solo giovani; meglio, ragazzi. Al professore oppongono un vitalismo innocuo che ha come unico obiettivo quello di far risaltare il fiato corto, greve, del loro antagonista. **Il professore è vecchio e tutti i suoi valori meritano di essere soppiantati.** Da cosa, non è ben chiaro. Dal nuovo, che ha sempre il volto fresco e seducente della giovinezza. Ma è anche solo questo. **I giovani nel racconto italiano non annunciano un mondo nuovo, sono solo l'immagine nuova di un mondo** le cui scaturigini non stanno nella loro capacità di agire, ma sono saldamente detenute nelle mani di coloro che forniscono i gadget della giovinezza, i consumi, gli abiti, le tecnologie.

Anche il professore del film di Tony Kaye *Detachment - Il distacco* ambientato nella Mineola High School di Long Island, il molto dolente Adrien Brody, ha preso nella vita parecchie mazzate. Ma nella sua disperazione c'è molto più fervore di tutti i colleghi che popo-



ADOLFO SCOTTO DI LUZIO

Insegna Storia della pedagogia, Storia delle istituzioni scolastiche ed educative e Letteratura per l'infanzia nell'Università di Bergamo. Si è occupato a lungo di storia del fascismo e, in particolare, della costruzione del suo apparato culturale e anche di storia delle istituzioni culturali e della scuola (con un'attenzione mai smessa per l'editoria e la stampa).

Ha pubblicato diversi volumi, tra cui ricordiamo, per il Mulino, «Il liceo classico» (1999), «La scuola degli italiani» (2007) e «Napoli dei molti tradimenti» (2008), «Senza Educazione. I rischi della scuola 2.0» (2016); per Bruno Mondadori «La scuola che vorrei» (2014).

lano le storie italiane di questi anni.

Insomma, il racconto italiano della scuola è uno specchio fedele di quello che è ormai un tratto morale distintivo della nostra condizione come nazione: la delusione, nella quale sembriamo rotolarci con un certo compiacimento. Nel discorso sulla scuola si proietta uno stato più profondo della cultura italiana che nel dileggio della figura dell'insegnante crocifigge la propria fiducia nella possibilità di esercitare una direzione politica sul corpo più vasto della società. Il professore è l'immagine degradata del tramonto dell'intellettuale pubblico italiano. La rottura del nesso tra cultura e pedagogia o se volete la perdita di fiducia nella funzione educativa dell'intellettuale incide profondamente nel tessuto della storia dell'identità italiana e ci fornisce gli elementi per leggere la questione scolastica sullo sfondo più ampio della storia etico-politica del nostro Paese. A partire da quando? In qualche modo, un'indicazione proviene proprio dal materiale narrativo a cui abbiamo fatto riferimento nel nostro discorso. I primi esempi di questa produzione risalgono alla fine degli anni Ottanta. Riportano lì alcuni testi a loro modo significativi. *I ragazzi della terza C* cominciarono ad andare in onda nel gennaio del 1987, *I ragazzi del muretto* poco dopo, nel 1991. *La scuola* di Daniele Luchetti, lo abbiamo visto, era del 1995, ma i romanzi da cui in qualche modo derivava, *Ex cattedra* e *Sottobanco* di Domenico Starnone, erano rispettivamente del 1989 e del 1992. Ora queste date non sono casuali. Da un lato, l'Italia era appena uscita dal ciclo trentennale della sua lunga modernizzazione, cominciato all'inizio degli anni Cinquanta, dall'altro cominciava l'altrettanto lunga ricerca di un nuovo modello scolastico. **Finiva allora l'Italia della democrazia politica partecipata, fondata sulla mobilitazione ideologica di milioni di cittadini, e cominciava una nuova Italia, con nuovi valori legati alla sfera acquisitiva del profitto.** Il protagonista della vecchia Italia era stato l'intellettuale politico e la scuola agiva sulla base di un mandato che aveva preso forma sul terreno dei compiti e delle funzioni che questo intellettuale attribuiva alla cultura. Nella nuova Italia a prevalere erano gli orientamenti privatistico carrieristici delle famiglie. La priorità non era più quella di qualificare la partecipazione civile del cittadino democratico. La scuola doveva contribuire alla competizione individuale. Fornire un vantaggio competitivo. Non poteva perciò essere più la scuola di tutti e per questo bisognava demolirla in effigie perché dalle sue macerie potesse nascere una nuova istituzione regolata sulla logica privatistica del merito. Ma il merito non può essere di tutti e così la scuola democratica veniva relegata nello spazio dell'acculturazione elementare delle moltitudini.

Alla vigilia del governo dell'Ulivo, Luigi Berlinguer ministro della Pubblica Istruzione, *La scuola* di Luchetti finiva con un crollo che mai fu più anticipatore di quello che sarebbe accaduto. Sotto le macerie restava guardo caso proprio la vecchia professoressa di cui tutti andavano in cerca dall'inizio del film, incarnazione delle virtù e dei limiti dell'edificio crollato su se stesso. E prima di congedarsi dallo spettatore, Luchetti aggiungeva un altro elemento. La «mosca», presenza altrettanto misteriosa, riprendeva a ronzare per ricordare a tutti che non c'era niente da rimpiangere. **Quello che è venuto dopo è stato solo il lento dipanarsi di queste premesse.**

UN INVITO

per evitare che lo stravolgimento della scuola pubblica diventi irreversibile.

L'Appello intende ribadire il ruolo centrale e irrinunciabile dei saperi teorici, delle discipline per la crescita intellettuale degli studenti, e per sviluppare in loro il senso critico, mettendoli in condizione di intervenire con responsabilità nel dibattito democratico.

di Giovanni Carosotti

L'Appello per la scuola pubblica ha sicuramente scosso in modo positivo i docenti italiani. Non solo per il consenso che ha ottenuto (oltre 12.000 firme; tra cui quelle di numerosi intellettuali di area sia umanistica sia scientifica), ma soprattutto perché ha dimostrato come la narrazione dominante, tesa a squalificare i saperi teorici e a sostituirli con costrutti basati su metodologie di dubbia efficacia, non ha convinto buona parte dei lavoratori intellettuali del nostro Paese, sia nel mondo della scuola sia dell'università. **L'Appello è nato da una sfida, pensata da sette docenti di scuola secondaria superiore e da un docente dell'Università Bicocca di Milano**, i quali si sono conosciuti casualmente, incontrando sulla rete e presso i social i rispettivi contributi critici nei confronti della Legge 107 e, più in generale, dei fondamenti teorici alla base delle politiche riformatrici dell'ultimo ventennio. Diversi i punti di vista condivisi: innanzitutto la convinzione che la cosiddetta "didattica innovativa" non sia affatto valida scientificamente, come pure sostengono i documenti ministeriali, e che dunque non risulta affatto un'esigenza epocale la radicale trasformazione della professione docente. **Lo dimostra, oltre alla concreta esperienza di relazione con gli studenti vissuta nel quotidiano, la numerosa e prestigiosa letteratura critica, che smaschera la vacuità sia del concetto di "competenze", sia della presunta efficacia cognitiva che deriverebbe da una totale digitalizzazione dell'attività didattica.** Questa valutazione - è questo uno dei presupposti dell'Appello - è condivisa dalla maggioranza dei colleghi i quali però, in questi anni, non hanno più trovato un referente unitario per esprimere il loro pensiero in forma organizzata. Il carattere autoreferenziale dei documenti ministeriali con cui si impongono nuove metodologie senza minimamente prendere in considerazione i dati falsificanti, la lingua utilizzata negli stessi, violentemente e volutamente ostile a qualsiasi serio confronto sul piano intellettuale, ha pesantemente condizionato i docenti. **La grande sconfitta maturata con l'approvazione, attraverso un voto di fiducia, della Legge 107, non solo aveva diffuso un sentimento di demoralizzazione generalizzata, ma addirittura instillato un senso di colpa presso molti colleghi che giudicavano la loro diffidenza verso le nuove pratiche come una loro mancanza, e non come una limitazione di fatto della loro libertà d'insegnamento.** Era necessario - questa la convinzio-

L'Appello per la scuola pubblica può essere letto al seguente link <https://sites.google.com/site/appelloperlascolapubblica/> ed è ancora possibile aderirvi.

ne degli estensori dell'Appello - una sorta di detonatore, che raccogliesse questo dissenso disperso attorno ad alcuni principi comuni, dimostrando che il "re è nudo", e **che dietro le presunte innovazioni non c'è una rivoluzione scientifica, ma una modalità autoritaria di trasformazione della scuola, per renderla coerente con esigenze estranee a quelle che aveva concepito la democrazia repubblicana.** Il documento si concentra allora su sette punti, ritenuti i contenuti maggiormente caratterizzanti la *Buona Scuola*, denunciandone l'inidoneità a realizzare gli obiettivi più autentici nella formazione dei futuri cittadini. **L'Appello intende ribadire il ruolo centrale e irrinunciabile dei saperi teorici, delle discipline per la crescita intellettuale degli studenti, e per sviluppare in loro il senso critico, mettendoli in condizione di intervenire con responsabilità nel dibattito democratico.** Questa finalità risulta invece estranea al processo riformatore che privilegia - senza che nessuno abbia realmente discusso un tale cambio di paradigma - le logiche di mercato, individuando come esito esclusivo della scuola quello - peraltro impossibile da realizzare - di assicurare ai futuri studenti un inserimento positivo nel mercato del lavoro. Da qui la critica, al primo punto, della nozione di «competenza». Qualcuno ha contestato all'Appello di avere artificiosamente separato le competenze dalle conoscenze; una critica senza fondamento, dimostrato dal continuo richiamo agli obiettivi formativi irrinunciabili e all'obiettivo dell'inclusione. Sono stati semmai i teorici delle competenze a porre in atto tale separazione sostenendo l'opportunità di amputare, selezionare, ridurre a piacimento i contenuti disciplinari, considerati quale puro pretesto per acquisire una metodologia, per lo più di ordine pratico, da applicare nei più diversi contesti. **Questa subordinazione dei contenuti di cultura alla dimensione pratica, il valorizzare al massimo lo strumento con cui insegnare a scapito dei contenuti che dovrebbe veicolare, ritornano negli altri punti dell'Appello (dedicati alla didattica digitale, a quella laboratoriale, nonché all'Alternanza scuola-lavoro). Ma quale tipo di scuola sembra immaginare l'Appello?** La domanda risulta cruciale poiché, nelle numerose critiche che sulla rete hanno cercato di con-



trastare il crescente successo del documento, se ne denunciava il carattere conservatore, nostalgico di un modello di scuola classista ed elitario. La lettura dei punti non lascia però spazio a questo tipo di valutazioni; proprio perché, accanto alla denuncia delle criticità di alcune innovazioni a senso unico, **vengono evidenziate le lacune che tali scelte metodologiche determinerebbero sul piano formativo, ma anche il loro venire meno al principio costituzionale dell'eguaglianza.** Anzi, il documento accetta la sfida lanciata dal mondo contemporaneo (la capacità di comprendere la realtà del presente e la trasformazione sociale in atto, il tema dell'interculturalità, della creatività e dello spirito critico; della complessità dell'apprendimento), e ritiene che non possa essere vinta da criteri didattici e da forme di valutazioni formalizzanti, ossessionate dalla riduzione quantitativa, dall'annullamento della relazione costante e in evoluzione tra docente e alunno e interna al gruppo classe. Proprio perché il testo dell'Appello denuncia sia il carattere impositivo dei documenti ministeriali, sia l'assenza di un serio confronto con gli insegnanti, esso, nella parte finale, più che dare indicazioni precise sul piano normativo - che potrebbero scaturire solo da un confronto finalmente ampio e paritario tra tutte le componenti della scuola - **pone alcune richieste tese a evitare che lo stravolgimento della scuola pubblica diventi irreversibile.** Innanzitutto una moratoria su tutte quelle attività che, per la loro stessa natura, contribuiscono a deformare gli aspetti più esclusivi della professione docente: dalle pratiche già obbligatorie (CLIL e ASL), al nuovo esame di Stato (ruolo dell'INVALSI e dell'esperienza di ASL). Quindi auspica la riapertura «di un ampio dibattito governo-Scuola di base-organizzazioni sindacali-cittadinanza su tutto l'impianto della Legge 107». Ovvero contrapporsi a quella logica che individua negli insegnanti un gruppo professionale la cui esperienza si rivela inutile nel nuovo contesto formativo, e che dunque devono rassegnarsi ad applicare metodologie e pratiche decise da soggetti esterni alla scuola, recepiti attraverso corsi di formazione obbligatoria quasi tutti estranei alla didattica disciplinare.

*Estensore, insieme con altri, dell'Appello per la scuola pubblica

MAESTRE



Annalisa Santi, *Di gesso e cipria. Maestre di fine ottocento tra storia, letteratura e seduzione*, Marco del Bucchia editore, 2018.

di Renza Bertuzzi

In un articolo di questo numero, Gianluigi Dotti ricorda come la **politica dell'erozione della professione docente sia stata causata dai diversi ministri dell'Istruzione che hanno avviato una mutazione semantica per cui il termine insegnante** è diventato di volta in volta mediatore culturale, operatore di competenze, ... fino all'ultimo ritrovato: "facilitatore" di conoscenze.

Non più dunque, l'antica parola **Maestro**. E' a tutti evidente che il cambiamento non riguarda solo l'aspetto lessicale ma interviene nel significato profondo, istituzionale ed antropologico di questa funzione. Maestro è colui che trasmette saperi intellettuali, artistici, professionali e artigianali. E' chi sa di più e trasferisce il suo sapere a chi sa di meno, in quella dimensione che ha sempre caratterizzato la storia delle civiltà: il passaggio di testimone tra le generazioni.

Dunque, la scuola non più luogo di passaggio della cultura ma ibrido svuotato di funzioni culturali.

In questo sfondo, si rivela molto prezioso il bel libro di Annalisa Santi, *Di gesso e cipria Maestre di fine ottocento tra storia, letteratura e seduzione*. Marco del Bucchia Editore, 2018.

Un testo completo che approfondisce in molti aspetti il ruolo e la condizione delle prime maestre dell'Istruzione pubblica in Italia. Chi erano le prime maestre che si avventurarono, come tante pioniere, nella neonata scuola del Regno d'Italia? Come vivevano, quale era la loro realtà di lavoro, cosa provavano e, soprattutto, com'erano viste dalla società? Perché, anziché prestigioso, insegnare finiva con l'essere un lavoro difficile, mal retribuito e talvolta pericoloso? Cosa divideva l'opinione pubblica tra sostenitori e contrari all'ingresso delle donne nel mondo dell'istruzione?

Il risultato è un lavoro in parte storico e in parte letterario, che si arricchisce anche di elementi sociologici e di storie di cronaca e di quotidianità, che ne rendono godibile la lettura. Nel libro sono disseminate anche storie d'amore o di innamoramenti, non sempre felici, di maestre o nei loro confronti. Come per esempio la storia

d'amore alquanto burrascosa di De Amicis con una maestra, Teresa Boassi. Una relazione tenuta segreta a causa delle diverse classi sociali di appartenenza (per De Amicis una famiglia benestante, mentre per Teresa Boassi una famiglia di proletari con difficoltà economiche). Quando la maestra rimase incinta, furono celebrate nozze civili, ma De Amicis non convisse mai con lei; una situazione che generò malesseri e frustrazioni fino al suicidio del loro unico figlio.

Furono maestre le prime intellettuali, pubbliciste, giornaliste, esponenti della politica e del mondo sindacale. Tra loro poi crebbero anche le prime dirigenti scolastiche e le prime donne che ricoprirono posizioni di vertice nelle istituzioni. Donne che creavano scalpore e facevano discutere: era l'Italia post-unitaria, ancora molto agricola, ancorata alle sue tradizioni, e con ampi strati di popolazione sulla soglia della povertà e dell'analfabetismo. Bisognerà attendere almeno gli anni Cinquanta per vedere il lavoro nella scuola acquisire un certo prestigio.

Il libro è diviso in sezioni. La parte dedicata agli scritti di De Amicis, in particolare a due indimenticabili figure di docenti, la volitiva ed energica maestra Pedani di *Amore e ginnastica*, e la timida maestra Varetti dei corsi per adulti. Due figure simbolo della scuola di quegli anni. La prima ci riporta agli albori dell'educazione fisica, quando tutto ciò che aveva attinenza al corpo creava scandalo. L'altra è la maestra Varetti, giovane insegnante nei corsi per gli operai della prima Torino industriale. I corsi serali avevano per obiettivo quello di insegnare a leggere e scrivere ad intere masse di operai analfabeti.

Un'altra sezione è dedicata alle maestre napoletane, dove si parla della Campania e in particolare delle esperienze magistrali della scrittrice e giornalista Matilde Serao. I suoi ricordi della scuola, del tirocinio, delle compagne di classe che avevano intrapreso il lavoro nella scuola e che conducevano esistenze difficili in luoghi sperduti e pieni di difficoltà. Ma anche una cultura sfaccettata e vivace, colorita nelle sue tradizioni e nelle sue tipicità che l'hanno reso famosa



nel mondo.

Decisamente istruttive, dal punto di vista storico, le pagine dedicate alle condizioni in cui le maestre dovevano insegnare.

Condizioni di vita. Agli inizi della storia del Regno d'Italia le scuole erano luoghi vetusti e in pessime condizioni. I comuni dovevano accollarsi le spese del loro funzionamento e dovevano pagare direttamente gli insegnanti. Alle radici della femminilizzazione della scuola vi fu il fatto che le maestre donne costavano meno degli uomini e quindi permettevano di risparmiare. La maestra non di rado viveva dentro la scuola in cui era stata assegnata, come una sorta di monaca. Si alzava all'alba, preparava la legna e scaldava la classe, attendeva a faccende domestiche e alla correzione dei compiti. Gli alunni erano spesso in un numero molto variabile, in base alle condizioni del tempo o alla stagionalità dei lavori agricoli. La pluriclasse poteva superare anche i quaranta bambini, di età e capacità diverse. Un lavoro difficile anche dal punto di vista fisico.

Condizioni personali, anche di violenza. Le cronache raccontano di vessazioni e ricatti da parte di signorotti locali, che spesso spadroneggiavano nei paesi. Sono racconti di umiliazioni e in alcuni casi anche di abusi, come la vicenda della maestra Donati, di Lamporecchio, verso cui il paese scatenò una tale scia di calunnie da condurla al suicidio. Una storia che colpì profondamente l'opinione pubblica di allora. Molte furono anche le maestre suicide, vittime dell'isolamento sociale, delle loro fragilità e di una società che condannava molto rapidamente, spesso sulla base di dicerie popolari. Ma tutto il mondo scolastico era soggetto ad una certa pericolosità, se è vero che ispettori e provveditori giravano addirittura armati di pistola, come leggiamo in De Amicis. Partire per una visita ispettiva sul far della sera, in scuole lontane, isolate e immerse nella nebbia poteva diventare occasione di regolamenti di conti e vedette.



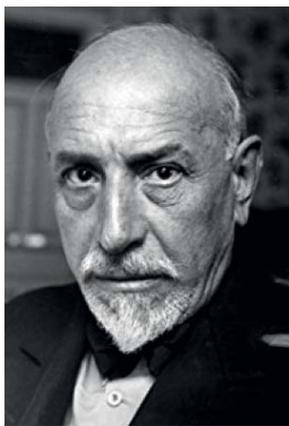
PIETRO MILONE, *PIRANDELLO ACCADEMICO D'ITALIA E IL "VOLONTARIO ESILIO". FASCISMO, VINTI, GIGANTI, FANO, METAURO, 2017*

TEATRO
DELLE IDEE

I risvolti segreti del "volontario esilio" di Pirandello

Accurata ricostruzione di un periodo decisivo della vita artistica di Pirandello, fra gli anni del successo mondiale e del Teatro d'Arte fino alla morte (1936), col volontario esilio fra Berlino e Parigi e il rifiuto polemico dei funerali di stato.

di Emilio Pasquini



Pietro Milone punta già nel titolo (*Pirandello accademico d'Italia e il "volontario esilio". Fascismo, vinti, giganti, Fano, Metauro, 2017*) su alcune parole-chiave che alludono all'ossatura stessa del libro, nel suo oscillare fra il "volontario esilio" (così l'autore stesso definiva i suoi lunghi soggiorni in Germania e in Francia) e la triade "Fascismo, vinti e giganti", allusiva a certi suoi scritti coevi.

Da una parte, svetta quella sua estraneità non solo fisica rispetto al Fascismo, comprovata dalla nudità della sua morte, di sapore tutto francescano, e qui dimostrata da alcuni suggestivi colpi di obiettivo, ad esempio sulla celebre opposizione fra gli "scrittori di cose" (così Verga) e gli "scrittori di parole" (così D'Annunzio): si veda l'analisi del discorso su Verga (1931), patrocinato dall'Accademia d'Italia, nel solco di una memorabile conferenza a Catania (1920).

In secondo luogo, spicca la sua asserita derivazione dai grandi realisti meridionali, in primis appunto Verga (specie per il ciclo dei "vinti"), fino all'approdo terminale al "mito" incompiuto, *I giganti della montagna*, dove si declina attraverso il protagonista, il mago Cotrone, vero *alter-ego* dell'autore, il mito dell'arte come assoluto,

con quel fascino dell'improbabile che si pone agli antipodi dell'ideologia fascista.

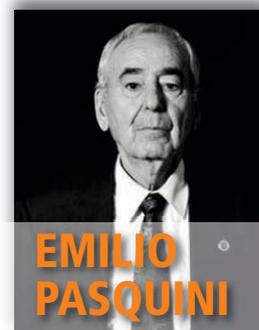
Come già agli antipodi si collocava Vitangelo Moscarda, il protagonista dell'ultimo romanzo pirandelliano, *Uno, nessuno e centomila*, all'insegna di un geniale vitalismo nichilistico, ad onta di un apparente e occasionale omaggio a Mussolini.

Nel libro, si parte da alcuni elementi di fatto ormai pacifici (in primo luogo, il miraggio di un teatro di stato) che spiegano un evento apparentemente ingiustificabile, l'adesione ufficiale di Pirandello al Fascismo nel 1924, all'indomani del delitto Matteotti, e, cinque anni dopo, il suo ingresso nell'Accademia d'Italia, punto di forza (unitamente al grande cantiere dell'Enciclopedia italiana) del progetto culturale di Mussolini.

Ma basterebbe riprendere in mano *Il Novecento* di Giulio Ferroni per chiudere in una formula magistrale il senso complessivo della posizione di Pirandello: "Pur nel suo bruciante distacco dalle cose, egli giunge a credere in un movimento vitale che si impone nel caos e nella contraddizione; il suo nazionalismo e il suo spirito di conservazione sociale si intrecciano ambiguamente con questa aspirazione al movimento e all'energia, e lo portano a vedere nel fascismo una specie di compimento degli ideali risorgimentali, una sintesi fra modernità e tradizione". E tuttavia Milone non si accontenta dei dati già acquisiti, ma cerca di cogliere i risvolti segreti di questo periodo decisivo della vita artistica di Pirandello, fra gli anni del successo mondiale e del Teatro d'Arte fino alla morte (1936), col volontario esilio fra Berlino e Parigi e il rifiuto polemico dei funerali di stato.

Sullo sfondo, stanno alcuni miti storico-critici, accennati nella *Premessa* e nell'*Introduzione*, fra l'eterno fascismo italiano, quasi endemica malattia nazionale, e la "linea del fuoco" del Fascismo coagulatasi nell'invenzione (volta a soppiantare la gloriosa e secolare Accademia dei Lincei nella stessa sede di palazzo Corsini) di quella Accademia d'Italia che vide Pirandello come protagonista riottoso a partire dal suo ingresso nel 1929. Su questo punto, Milone cita un pungente giudizio di Leonardo Sciascia ("Chi più è disposto a scagliare la sua pietra contro Pirandello, si auguri che non gli offrano mai lo spadino e la feluca di accademico, che forse correrebbe, spingendo e sgomitando, a precederlo"); ma dello stesso Sciascia converrà anche ricordare un giudizio fulminante che contribuisce a chiarire il rapporto Pirandello-D'Annunzio ("Chi ama Tolstoj non può amare Dostoevskij, chi ama Stendhal non può amare Proust, chi ama Dante non può amare Petrarca"): dunque, chi ama D'Annunzio non può amare Pirandello e viceversa. Per concludere, il volume è ritmato in tre corposi capitoli: il primo, sull'ingresso nell'Accademia d'Italia, cui fa riscontro il cosiddetto esilio europeo; il secondo, sul discorso tenuto nella stessa Accademia intorno al cinquantenario di Verga, in polemica con l'Italia di Gabriele D'Annunzio e del ministro Giuseppe Bottai; il terzo, sulla compresenza, col ritorno definitivo in Italia, fra la cronaca del Regime e la ricerca del mito nelle ultime opere, ma soprattutto nel dramma *I giganti della montagna*, vera e propria allegoria del Fascismo e del capitalismo: dove Cutrone si erge a combattere, in nome dell'autonomia dell'arte, la nuova dimensione di violenza economica che si nasconde dietro ogni regime (in questo caso, specificamente, quello fascista).

S'aggiunga infine che dietro questa immagine complessiva di un Pirandello contestatore e costituzionalmente antifascista, stanno molti antefatti, fra il saggio sull'*Umorismo* (con la geniale trovata del sentimento del contrario) e la novella (con annesso articolo) sul "guardaroba dell'eloquenza".



Emilio Pasquini è professore emerito presso l'Alma Mater Studiorum - Università degli Studi di Bologna, dove ha tenuto l'insegnamento di Letteratura italiana. Allievo di Raffaele Spongano, di Umberto Bosco e di Gianfranco Contini, è fra i maggiori studiosi italiani di Dante, e si è occupato di aspetti rilevanti della cultura tre-quattrocentesca, fornendo importanti contributi filologici. L'ultimo suo contributo è *Il viaggio di Dante: storia illustrata della Commedia*- Carocci 2015, recensito, con intervista all'autore, nel numero di gennaio 2016 di questo giornale.

L'irresistibile ascesa delle ragazze

L'ascesa delle ragazze negli studi universitari non è di oggi: già da parecchi anni le donne sono più numerose, più rapide nel completare gli studi e ottengono voti migliori.

di **Fabrizio Tonello**

Il pacco di 106 compiti di Scienza politica è finito, il faticoso esercizio di decifrazione delle calligrafie adolescenziali è completato, la lista dei voti da inserire nel sistema informatico dell'università è pronta. Ricontrollo l'elenco e noto una cosa che mi era sfuggita: i voti dal 27 al 30 e lode corrispondono tutti a nomi come Claudia, Paola, Alessandra, Valentina o Francesca. Non c'è un solo nome maschile: nessun Claudio, Paolo, Alessandro, Valentino, Francesco.

In una classe della triennale composta approssimativamente di un numero uguale di ragazzi e ragazze, i maschi stanno - e di molto - nella parte bassa della classifica. Naturalmente, può essere un caso: gli aneddoti su un singolo corso di laurea, di un singolo ateneo, di un singolo anno valgono quello che valgono. Allora vado a vedere i dati sui laureati italiani di tutti i percorsi (gli ultimi disponibili sono quelli del 2015-16) e scopro immediatamente che i miei studenti di Padova non sono affatto anomali: al contrario sono piuttosto rappresentativi dell'universo degli studenti universitari.

In tutta Italia, i laureati con un voto finale tra 106 e 110 e lode erano, due anni fa, poco più di 67.000 (lauree triennali e a corso unico). Di questi, 44.014, cioè circa due terzi, erano donne e 23.368 erano maschi. Invece, i laureati con un voto inferiore a 90 (cioè quelli a cui sostanzialmente l'università dice: "Per carità, fuori di qui, non ne possiamo più!")

Nel prossimo numero un articolo di Marco Morini sull'importanza della scrittura manuale e sull'attenzione che vi si sta dedicando.

erano circa 34.000 e di questi 19.000 erano uomini, contro 15.000 donne. Una asimmetria nei risultati abbastanza impressionante.

Questi dati valgono per l'insieme delle macroaree in cui il Ministero classifica gli iscritti all'università: corsi di laurea in materie Scientifiche, Sanitarie, Sociali e Umanistiche. In queste ultime tre la maggioranza dei laureati sono donne, ma non nell'area scientifica, dove le donne rappresentano solo il 39%. Questo influenza anche la media dei voti di laurea, che notoriamente nei corsi di laurea scientifici sono meno generosi che in quelli umanistici. Il quadro generale, però rimane quello che stiamo descrivendo: l'università si femminilizza sempre più.

Se torno al mio pacco di compiti trovo che Valentina usa una calligrafia leggibile, cosa sempre più rara. La maggior parte delle ragazze scrive senza sbavature, con una punteggiatura ragionevole e risponde alle domande in modo conciso. Al contra-



rio, molti ragazzi obbligano il lettore a un esercizio di interpretazione dei caratteri, più cuneiformi che latini: gli amici insegnanti mi dicono che dipende dalla rinuncia della scuola primaria a insegnare con costanza e con impegno l'uso del corsivo, un handikap che non si recupera più negli anni successivi. Il problema più comune negli elaborati da correggere è il fatto che i concetti studiati sul manuale vengono riproposti in modo arruffato, senza capone coda, talvolta bizzarro e questo riguarda anche molte studentesse. Nel numero scorso avevo scritto della debolezza nelle competenze di base, italiano e matematica. Stavolta, a una domanda sulla composizione del Congresso, la candidata rispondeva - correttamente - che la Camera dei Rappresentanti ha 435 membri, per poi aggiungere "uno ogni 30.000 abitanti". Una risposta che illustra perfettamente il problema: la ragazza **ha studiato** (effettivamente, alle origini, il rapporto fra deputati e abitanti era di circa 1 a 30.000) ma **non ha capito**: da qualche parte, in un angolo della sua testa, ci dovrebbe essere l'informazione che 435x30.000 fa 13.050.000 persone, un po' poco per un paese di dimensioni continentali come gli Stati Uniti, che di abitanti ne hanno oltre 320 milioni.

Parlando della Gran Bretagna, un ragazzo scriveva che "Il monarca ha il diritto di veto, può quindi sciogliere le camere", mescolando i poteri del presidente Trump (che ha il diritto di veto ma non può sciogliere il Congresso) con quelli della regina Elisabetta (che non ha alcun diritto di veto ma può sciogliere la Camera dei Comuni, sorvoliamo sul fatto che la camera dei Lord non è elettiva).

Gli esempi si potrebbero moltiplicare, ma è più utile tornare ai dati. L'ascesa delle ragazze negli studi universitari non è di oggi: già da parecchi anni le donne sono più numerose, più rapide nel completare gli studi e ottengono voti migliori. Se guardiamo agli immatricolati del 2012 nelle lauree triennali e in quelle a ciclo unico troviamo un totale di 269.192 studenti, di cui 150.679 erano femmine, ovvero il 56% (a Padova, il 54%). L'interesse per l'università è quindi significativamente più alto già all'inizio degli studi. Se guardiamo ai laureati di quattro anni dopo, cioè quelli che dovrebbero aver completato il ciclo nei tempi previsti o con un lieve ritardo, scopriamo che i laureati sono 213.405, di cui 125.423 sono donne, cioè il 59% (a Padova

sono il 57%). La distanza è aumentata.

Torniamo alla partenza, ai 269.192 immatricolati: da dove vengono? Per circa due terzi, più esattamente il 65%, vengono dai licei: gli istituti tecnici e professionali sono fortemente sottorappresentati nell'accesso all'università. E qui scopriamo che le origini delle migliori performance universitarie delle ragazze sono lontane nel tempo: nell'anno scolastico 2015-16 i licei italiani ospitavano meno di mezzo milione di ragazzi (492.761) ma ben 769.280 ragazze: in altre parole, queste costituivano il 61% della popolazione studentesca. Sono loro che poi si iscrivono all'università in misura nettamente superiore a quella dei loro compagni di classe maschi. Quindi è nella scuola superiore che si crea il divario tra i due sessi? Pare di sì: i test PISA e quelli Invalsi ci dicono che i punteggi delle ragazze nella lettura e comprensione dei testi sono sistematicamente superiori a quelli dei ragazzi, un divario che permane nel tempo e influenza i risultati degli anni successivi, fino alla laurea.



FABRIZIO TONELLO

È docente di Scienza politica presso l'università di Padova, dove insegna, tra l'altro, un corso sulla politica estera americana dalle origini ad oggi. Ha insegnato alla University of Pittsburgh e ha fatto ricerca alla Columbia University, oltre che in Italia (alla SISSA di Trieste, all'università di Bologna). Ha scritto *L'età dell'ignoranza* (Bruno Mondadori, 2012), *La Costituzione degli Stati Uniti* (Bruno Mondadori, 2010), *Il nazionalismo americano* (Liviana, 2007), *La politica come azione simbolica* (Franco Angeli, 2003). Da molti anni collabora alle pagine culturali del Manifesto.

Risposte antiche (semplici ed economiche) alle sfide di oggi

Il recupero delle tecniche di calcolo inventate dai Maya promuove le abilità matematiche dei loro attuali pronipoti messicani.

di Alberto Dainese

In un recente *reportage* del *Financial Times*¹, Jude Webber fa visita a una scuola elementare dello Yucatán in cui è in corso una vera e propria rivoluzione didattica. **Se si entra in classe nell'ora di matematica, si è subito sorpresi non dalla presenza di LIM o tablet, bensì dall'entusiasmo con cui gli scolari partecipano a quella che a tutta prima potrebbe sembrare una partita a tombola.** I bambini della maestra Mary Carmen Che Chi hanno di fronte a sé, sui propri banchetti, semplici tabelle su cui spostano blocchetti o bastoncini di legno, fagioli secchi, conchiglie di pasta. Stanno imparando a far di conto "alla vecchia maniera", e non si tratta di un modo di dire: usano proprio le tecniche di calcolo dei loro antenati maya, che furono tra i primi e più grandi matematici di tutti i tempi.

I vantaggi per l'apprendimento sono straordinari. Stando ai fautori del metodo, persino i bambini in fase prescolare, una volta imparato a contare, possono padroneggiare semplici addizioni. Calcoli più complessi - comprese moltiplicazioni, divisioni e radici quadrate - si risolvono ricorrendo alla cosiddetta tabella maya. Pare persino che grazie al metodo, che rende concreti concetti astratti, i bambini imparino a pensare in modo analitico senza accorgersene, allenandosi al pensiero logico con ricadute positive anche in ambito sociale ed emotivo. **Come afferma il sociologo Manuel Gil Antón: "Si tratta di consolidare le strutture logiche di base, a vantaggio soprattutto del pensiero astratto. La matematica si pone a servizio della struttura logica del pensiero".**

Le regole sono piuttosto semplici: un fagiolo vale un'unità; cinque fagioli fanno un pezzetto di legno; lo zero è una conchiglia di pasta. I numeri si leggono in verticale dall'alto verso il basso. La riga inferiore della tabella registra le unità da zero a nove, quella appena sopra le decine, quella superiore le centinaia, e così via. Ecco quindi che se si dispone un fagiolo nella riga in basso si avrà un'unità, mentre spostandolo più in alto si otterrà il 10 e poi il 100 salendo di un altro livello. Viceversa, un pezzetto di legno rappresenterà il 5 o il 50 o il 500 a seconda della riga occupata.

Vedere i bambini fare matematica è una gioia: sembrano elettrizzati, far di conto diventa per loro una gara esaltante, e - soprattutto - capiscono. I maestri conducono le attività dettando i numeri o le operazioni; gli allievi lavorano coi loro *tableros*, magari allungando l'occhio su quello del compagno se hanno perso un passaggio. José Ma-

nuel Cen Kauil, direttore della scuola primaria messicana (la "Ignacio Ramírez Calzada"), il quale mantiene - a fianco della funzione direttiva - quella docente, nella sua classe si serve di chicchi di mais e striscioline di cartone. La matematica, fatta così, oltre che efficace è estremamente economica in termini d'investimenti: a parte una somma irrisoria per la formazione iniziale, la metodologia non costa pressoché nulla. Il prossimo passo? Gli scacchi, spiega il direttore.

Ovviamente, nessuno attribuisce qualità prodigiose al metodo maya. C'è la diffusa consapevolezza che si tratta solo di una delle strade possibili. **Ma il fatto che la tecnica risalga ai loro progenitori maya contribuisce anche a far riannodare a questi alunni i rapporti con le proprie radici culturali. Il metodo, infatti, è adottato nelle scuole rivolte all'istruzione dei nativi messicani, dove si studia sia in lingua spagnola che in lingua maya.**

La domanda, a questo punto, è: da dov'è nata l'idea di reintrodurre quest'antica modalità di calcolo?

Si tratta di una storia avvincente, per la quale occorre risalire al 1979. Fu allora che Luis Fernando Magaña, dottorando in fisica a Toronto, incontrò una delegazione di connazionali; in quell'occasione s'imbatté in una copia del *Resoconto delle cose notevoli dello Yucatán*, redatto dal vescovo ed ex inquisitore Fray Diego de Landa nel XVI secolo. Ebbene, il professore aprì per caso il libro al capitolo sul sistema di calcolo maya e ne fu letteralmente stregato. A quel punto, lasciando per un po' in sospeso il lavoro alla tesi, passò diverse settimane in biblioteca a compulsarlo.

Magaña, che ora è docente universitario a Città del Messico, nasconde a stento l'orgoglio per il livello di conoscenze raggiunto dai Maya, che non solo elaborarono un sofisticato sistema di calcolo su base vigesimale (ispirato al numero delle dita di mani e piedi insieme), ma scoprirono lo zero circa mille e cinquecento anni prima degli Europei.

Ci fu un momento, nella carriera del professore, in cui i suoi studi sulla matematica maya trovarono l'occasione per un recupero e un'applicazione moderna. All'epoca - erano gli anni Ottanta - insegnava meccanica quantistica a un gruppo di studenti che parevano essersi persi già alla fine della prima ora di lezione. **Decise allora di provare con la matematica maya.** Incoraggiato dai primi successi e dall'entusiasmo degli studenti, cominciò a tenere corsi e conferenze, apportando alcune semplificazioni al sistema,



come il non secondario passaggio dalla base vigesimale a quella decimale. Allorché notò che il metodo dava ottimi risultati anche con bambini che avevano palesato difficoltà nella matematica di base, decise che era venuto il momento di proporre il metodo ai funzionari ministeriali dello Yucatán, i quali - dopo qualche obiezione - ritennero di assecondare il progetto, anche in virtù della forte componente identitaria e di riscatto sociale che implicava per la comunità dei nativi, eredi dell'antica cultura maya. Era il 2009. Il Professor Magaña chiese ai funzionari di raccogliere alcuni docenti volontari per poterli formare. L'anno dopo, le scuole per nativi dello Yucatán introdussero la matematica maya nella programmazione curricolare. La sperimentazione, poi divenuta parte fissa del curriculum, rispondeva anche alla grave emergenza educativa del Messico in generale e delle scuole per nativi in particolare. **La matematica è una delle aree nelle quali gli studenti messicani sono più fragili, stando alle rilevazioni OCSE Pisa.**

Nello Yucatán, le scuole pubbliche per nativi erano tra le peggiori in termini di risultati: nel 2006, solo lo 0,1% degli studenti conseguiva "ottimi" voti in matematica, mentre quasi la metà era "insufficiente". **Negli ultimi anni, però, le cose sono cambiate. Nel 2011, l'8,3% degli studenti aveva voti "ottimi", mentre gli "insufficienti" si erano ridotti al 29,4%.** Non è agevole dire con certezza se la ragione di questo miglioramento sia da attribuire alla matematica maya; rimane il fatto che in tutti gli altri tipi di scuola non si sono osservate fluttuazioni di rilievo. Solo le scuole per nativi hanno assistito a questo drastico cambiamento.

Cheché ne dicano i numeri, i maestri a favore della matematica maya sono persuasi della bontà del metodo. Anche il Professor Magaña trova i successi pedagogici promettenti, anche in termini di emancipazione. Ecco le sue parole di speranza per il futuro: "In un Paese sfregiato dal razzismo e con forti sperequazioni, questo metodo vecchio di duemila anni si rivela uno straordinario strumento d'equità".

¹ reperibile nella sua versione integrale - completa d'interviste, video, foto - all'indirizzo: https://ig.ft.com/specialreports/mayamaths/?utm_source=twitter&utm_medium=paid (data ultima visita: 18/03/2018).

Servono i compiti a casa? A che cosa servono veramente? La ricerca in scienze cognitive parla di un buon effetto test ma indica anche qualcosa di meno intuitivo, ovvero se si vogliono ottenere risultati a lungo termine, conviene distribuire i compiti nel tempo in un modo un po' diverso da come si fa oggi.

di Roberto Casati

Non ho sottomano statistiche affidabili, ma direi che i compiti a casa non piacciono veramente a nessuno: poco agli insegnanti, molto poco ai genitori, pochissimo agli studenti. In Francia i compiti scritti sono addirittura vietati per legge. Il ragionamento è questo: i compiti introdurrebbero o accentuerebbero le disparità sociali, con conseguenze dirette sulle disparità di rendimento scolastico. È noto che le famiglie culturalmente o economicamente avvantaggiate investono una parte del tempo dei genitori nell'accompagnamento domestico dello studente; sia perché credono nel ruolo di accompagnamento genitoriale, sia perché, semplicemente, dispongono del tempo necessario a svolgere questo ruolo. Per minore visione strategica sull'istruzione dei propri figli, o semplicemente per mancanza di tempo, le famiglie meno fortunate trascurano i compiti a casa, e questo a sua volta ha un'incidenza sui risultati scolastici. Come sempre piove sul bagnato, insomma.

Ma servono i compiti a casa? A che cosa servono veramente? Il buon senso suggerisce che siano utili, partendo dall'assunto che più uno fa una cosa, meglio finisce per farla, ma il buon senso potrebbe non essere una guida affidabile. La ricerca in scienze cognitive parla per esempio di un buon "effetto test". Mettersi alla prova con una verifica del materiale appreso in classe aumenta la capacità di memorizzarlo e di restituirlo, a medio e anche a lungo termine. E di converso, studiare a fondo il giorno prima della verifica migliora i risultati (senza sorprese).

Al tempo stesso, la ricerca indica anche qualcosa di meno intuitivo, ovvero che se si vuole lasciare un effetto a lungo termine, conviene distribuire i compiti nel tempo in un modo un po' diverso da come si fa oggi. La metafora che possiamo usare è quella del "richiamo" di una vaccinazione. Mentre adesso tipicamente si studia il capitolo A, e si fanno compiti su A il giorno prima della verifica su A, e via dicendo per B e per C, converrebbe introdurre dei piccoli richiami di A quando si studia B, e dei richiami di A e B quando si studia C. In questo modo A (e poi B e C e via dicendo) lasciano tracce molto più durature.

Questa visione a lungo termine è però in conflitto con gli obiettivi strategici dello studente che è interessato al risultato del-

la prossima verifica (per la quale, visto che sarà su B, è inutile studiare il richiamo di A, per quanto piccola sia la dose del richiamo). Se crediamo che lo studente ha torto (sei a scuola per imparare, e non per prendere voti) il sistema scolastico dovrebbe fare delle scelte per smorzare lo strategismo di corto respiro. Tre possibilità, in ordine crescente di impegno: fare verifiche che includono i richiami, fare ogni tanto delle verifiche senza voti, fare tutte le verifiche senza voto.

In ogni caso sembrerebbe importante dare una struttura più meditata al lavoro dei compiti. La ricerca mostra che certi modi di studiare sono più efficaci di altri. Limitarsi a leggere, sottolineare, fare dei riassunti sono meno efficaci che ripetere e fare delle autoverifiche; gli studenti dovrebbero venir incoraggiati a introdurre delle autoverifiche nel loro piano di studio. Ma qui si ritorna al



punto di partenza, con una complicazione: se già è problematico l'istituto stesso del compito a casa, per le difficoltà enunciate sopra (disparità tra famiglie che possono seguire i propri figli e famiglie che non possono), ancora più complicato sarà mettere in piedi un piano strutturato di compiti con un'organizzazione interna che richiede assistenza da parte degli adulti.

Questa difficoltà si ritrova nella discussione sulla "classe invertita" o rovesciata, nella quale gli studenti fanno i compiti su A prima del trattamento del materiale A in classe da parte dell'insegnante. Dietro al nome che suggerisce una grande innovazione pedagogica si nasconde il fatto che questo modo di affrontare l'apprendimento è abbastanza comune da molto tempo nell'insegnamento universitario statunitense, nel quale gli studenti nella norma devono leggere il materiale prima della lezione. La classe invertita ha attirato infinite discussioni, entusiasmi e strali, ma direi che c'è un modo semplice di affrontare la questione. Se si crede nei meriti della classe invertita ma si vuole evitare che anch'essa si riveli un ulteriore fattore di disuguaglianza, si potrebbe sperimentare una classe invertita in orario scolastico. Questo richiede la disponibilità di un tempo pieno, ma un tempo pieno alleggerito, in cui una parte dell'orario è sotto la responsabilità degli studenti che al pomeriggio preparano a scuola i contenuti della lezione del giorno dopo.

Lo stesso ragionamento dovrebbe valere per i compiti. Sono importanti, ma non dovrebbero venir svolti a casa. Il luogo a loro più appropriato non è la famiglia ma la scuola, dove gli studenti possono peraltro godere dell'aiuto sistematico dei loro pari nello svolgimento e nella preparazione del materiale di studio, e dove con un minimo di assistenza possono seguire un programma più strutturato che include per esempio i richiami e le autoverifiche in bianco.



ROBERTO CASATI

È un Filosofo italiano, studioso dei processi cognitivi. Attualmente è Direttore di ricerca del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), presso l'Institut Nicod a Parigi. Espone della filosofia analitica, già docente in diverse università europee e statunitensi, è autore di vari romanzi e saggi, tra cui *La scoperta dell'ombra* (2001), tradotto in sette lingue e vincitore di diversi premi, la raccolta di racconti filosofici *Il caso Wassermann e altri incidenti metafisici* (2006), *Prima lezione di filosofia* (2011), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere* (2013), recensito in "Professione docente", settembre 2016, con un'intervista all'autore e *La lezione del freddo*, presso Einaudi, una filosofia e un manuale narrativo di sopravvivenza per il cambiamento climatico.

IMPORTANTE SENTENZA OTTENUTA DALLA GILDA DI BARI

REGISTRO ELETTRONICO: USO E ABUSO

“La mancanza di adeguata strumentazione a scuola non può certamente attribuirsi alla volontà della docente”. Elementare, Watson!

di Vito Carlo Castellana

Chi svolge attività sindacale nella scuola sa che una delle lagnanze maggiori da parte dei docenti è spesso legata all'utilizzo del registro elettronico. Tutto nasce dopo il decreto legislativo 95 del 6 luglio 2012 sulla “Dematerializzazione degli atti pubblici”, che il governo Monti emanò col fine di contenere la spesa pubblica. Nello stesso decreto veniva precisato “A decorrere dall'anno scolastico 2012-2013 le istituzioni scolastiche e i docenti adottano registri on line e inviano le comunicazioni agli alunni e alle famiglie in formato elettronico”. Chi conosce bene la situazione delle dotazioni tecnologiche delle scuole italiane, quando ha letto tutto ciò, ha da subito compreso che in molte realtà questo poteva essere solo una pura utopia. In realtà, sono state date indicazioni fuorvianti e, come sempre, regna la confusione. Infatti, dovevano seguire degli interventi legislativi per rendere obbligatoria questa norma. In particolare ci doveva essere, ma non c'è stato ancora, l'intervento del garante della Privacy. Tutto quindi è stato demandato all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche. È bene ricordare che il registro di classe è un “atto pubblico”, come tale per tanto andrebbe compilato in tempo reale. La realtà delle scuole italiane purtroppo è ben diversa. **Tanti colleghi dei docenti, più realisti del re, hanno approvato l'utilizzo del registro elettronico senza tener conto che la scuola non aveva tutti gli ausili adeguati per l'utilizzo dello stesso.** E' ovvio che non si possa pensare di servirsi di questo strumento senza avere un'adeguata linea internet e senza che a tutti i

docenti vengano forniti tablet o pc. Il rischio infatti è molto grave, perché si potrebbe andare incontro ad una serie di reati penali legati al falso in atto pubblico. A conferma del fatto che le scuole debbano essere in possesso di un'adeguata strumentazione, c'è stata una sentenza del febbraio 2018 del tribunale di Trani, che dovrebbe far riflettere e spingere molti colleghi dei docenti a rivedere alcune decisioni. Nello specifico, il giudice di Trani è intervenuto in merito a quanto avvenuto in un liceo di Barletta, dove una docente nell'aprile del 2015 ha subito la sanzione disciplinare da parte del D.S. della sospensione dal servizio per il mancato utilizzo del registro elettronico. In realtà la docente non veniva mai meno all'obbligo di compilare scrupolosamente il registro: utilizzava quello cartaceo! Questo succedeva perché nonostante la scuola fosse sprovvista di qualsiasi supporto informatico per i docenti, si era voluto imporre l'uso del registro elettronico, ma gli insegnanti dovevano o provvedere a portare da casa il p.c. personale o annotare tutto a scuola sul cartaceo per poi ritrascriverlo a casa. Nel marzo del 2015 il Dirigente Scolastico, a causa di un'assenza della docente in questione, ha scoperto che la stessa utilizzava un registro cartaceo e non quello elettronico. Da qui partiva la contestazione di addebiti disciplinari per la professoressa, inutili le memorie difensive; il Dirigente quindi ha sospeso dal servizio la docente per un giorno. La docente pertanto ha deciso di rivolgersi al giudice del lavoro, assistita dal legale della Gilda degli Insegnanti di Bari. La sentenza è arrivata il 16

febbraio 2018, dopo tre anni di sofferenza per l'insegnante per l'ingiusta pena. Il giudice del tribunale di Trani è entrato nel merito della vicenda, ha annullato la sanzione disciplinare e ha condannato alle spese l'amministrazione. Il Magistrato ha ribadito che: *“La mancanza di adeguata strumentazione a scuola all'epoca del fatto addebitato non può certamente attribuirsi alla volontà della docente”.*

Questo conferma quanto già scritto: non è possibile utilizzare il registro elettronico nelle scuole, solo per potersi vantare di averlo adottato, in assenza di adeguata rete internet e di supporti informatici per gli insegnanti. Purtroppo però ancora in troppe scuole si è introdotta questa novità, costringendo spesso gli insegnanti ad acquistare a proprie spese i supporti e, in alcuni casi, anche utilizzando la propria connessione internet del cellulare personale. Nel peggiore dei casi, si tiene in uso anche il vecchio registro cartaceo, creando sostanzialmente un doppio lavoro per i docenti. **Il rischio opposto però può essere che ci sia una crociata, per pura presa di posizione, contro il registro elettronico. Soprattutto si rischia di perdere di vista il vero senso delle innovazioni tecnologiche, cioè quello di agevolare e facilitare il lavoro e non di appesantirlo.** Il collegio pertanto deve scegliere di adottare il registro elettronico non per assecondare il dirigente o per seguire le “mode”, ma solo quando ci sono le condizioni per poterlo fare. Una Ferrari che percorre una mulattiera è molto più scomoda di un vecchio carro trascinato dai buoi.

1929: SOGNI DI LIBERTÀ, PROGRAMMI DI PENSIERO UNICO

In Italia si creava una scuola rigida mentre in Europa si sognavano ideali di libertà e di dignità: dello studente e dell'insegnante, come L'École libératrice: 'Sii un uomo, dal momento che devi fare uomini'.

di Piero Morpurgo

Il 1929 fu l'anno della crisi di Wall Street che vide una ripercussione nelle scuole degli USA con l'abbreviazione dell'anno scolastico a 6 mesi per ragioni economiche, negli anni seguenti si arrivò alla chiusura di 20.000 scuole¹. In Italia vennero stipulati i Patti Lateranensi tra Chiesa e Stato ove si affermava: "L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie"².

La novità era logica conseguenza dei provvedimenti del 1923; tuttavia spesso si trascurava una legge che portò ben altre disgrazie: la legge Falco³ che istituiva le Comunità Israelitiche alle quali gli ebrei dovevano essere obbligatoriamente iscritti e che (art. 71) erano sottoposte "alla vigilanza e ingerenza dello Stato" sia dei Prefetti sia del Ministero dell'Interno, successivamente controllate dal Ministero della Giustizia (artt. 57 e 58). In molti esultarono, ma qualcuno avvertì il pericolo; in particolare la Comunità di Trieste temeva per la libertà dell'istruzione. Le preoccupazioni erano fondate perché a partire dal 1926 la pubblicazione dei libri fu sottoposta alle censure del Ministero dell'Interno: i prefetti, dal

1929, dovevano vigilare sulla circolazione delle opere di autori russi e americani per arrivare poi a colpire, nel 1938, tutti i libri di autori ebrei⁴. La censura libraria si sviluppò con l'istituzione del 'libro unico' nelle scuole elementari: con un decreto del 1925 era stata istituita una commissione presso il Ministero che aveva il compito di vagliare tutti i libri di testo⁵. Si delineava un modello formativo che utilizzava la scuola per educare i giovani al fascismo⁶. A tutto ciò partecipò Grazia Deledda (Nobel per la Letteratura nel 1926) che fece parte della commissione per i libri nel 1929 e che scrisse nel 1931 un manuale per la terza ele-



mentare pieno di esaltazione della dittatura. Fuori d'Italia si inseguivano sogni di libertà fondati sull'impegno di mantenere la pace fondata sull'istruzione. Nel

1929 fu pubblicato il rapporto Wood: si trattava dei lavori di una commissione parlamentare che sosteneva come i bambini "mentalmente defi-

cienti" non andassero isolati dal sistema complessivo dell'istruzione. L'importanza dell'analisi era quella di individuare un modello "speciale" di istruzione come variante di quello ordinario applicabile a tutte le forme di disabilità.

L'obbligo scolastico per i disabili fu esteso sino a 16 anni e si iniziò a studiare se l'insuccesso dello studio dipendesse da una didattica non appropriata, promozioni troppo veloci o troppo lente, mancanza di continuità didattica⁷. Principi molto diversi dal R.D. 577 del 1928 che ammetteva a corsi speciali solo gli allievi "tardivi" ed escludeva ogni altra disabilità ad eccezione di ciechi e sordi.

In Italia si creava una scuola rigida mentre in Europa si sognavano ideali di libertà e di dignità: dello studente e dell'insegnante.

Protagonista di questo sogno di rinnovamento fu il Sindacato Nazionale degli Insegnanti francese (SNI) che animò la Fédération générale de l'enseignement (FGE) e nel 1929 fu creato il settimanale L'École libératrice, fondato e diretto da Georges Lapierre (segretario del SNI clandestino durante l'occupazione nazista, arrestato dalla Gestapo

e morto in campo di concentramento come il suo successore Joseph Rollo). L'École libératrice era un giornale che offriva informazioni sindacali e pedagogiche e su queste pagine si esortavano i docenti a al rigore e alla rivolta: "Abbiamo cercato di fare un giornale per

voi. Gli abbiamo dato un nome, L'École libératrice, che è più di un simbolo: è un programma di azione, ed è quello che gli insegnanti hanno progettato non appena si sono organizzati sindacalmente per difendere in comune, gli interessi della professione e

quelli della scuola che non sono disgiunti. È da molto tempo che si sottolinea questo principio supremo: 'Sii un uomo, dal momento che devi fare uomini'. Sii un uomo, ovvero: liberati dai vincoli politici, religiosi, amministrativi e sociali che minacciano la tua dignità umana.

E dal momento che hai scelto la professione di educatore: liberati da tutti i pregiudizi, da tutte le routine, da tutte le igno-

ranze che ti impediscono di misurare la grandezza del tuo compito. Liberati e libera il bambino che ti è stato affidato. Ogni scuola sia dell'insegnante! Ogni scuola sia del bambino, per il bambino; è al bambino che dobbiamo rispondere; e, al di là del bambino, ogni scuola sarà per l'uomo di domani, per la comunità umana a cui appartiene. Una scuola libera nelle ricchezze dei bambini che sono al potere; una scuola per dar loro la massima conoscenza che possono ricevere; una scuola che si assicuri che la società darà agli allievi la funzione per la quale ciascuno è più degno; una Scuola che prepara

l'uomo e che mette tutte le risorse della sua intelligenza e della sua attività al servizio dei fini sociali, perché quell'uomo, pur essendo del suo tempo, conta in futuro su una società più giusta, più fraterna, più umana e sta lavorando per realizzarla" (G. Lapierre, n 1, settembre 1929)⁸.

l'uomo e che mette tutte le risorse della sua intelligenza e della sua attività al servizio dei fini sociali, perché quell'uomo, pur essendo del suo tempo, conta in futuro su una società più giusta, più fraterna, più umana e sta lavorando per realizzarla" (G. Lapierre, n 1, settembre 1929)⁸.



¹ https://is.muni.cz/th/401820/pedf_b/Consequences_of_the_Wall_Street_Crash_on_1930_s_America.pdf

² Art. 36 http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_archivio/documents/rc_seg-st_19290211_patti-lateranensi_it.html

³ A. Calò, La genesi della legge del 1930, in "La Rassegna Mensile di Israele", 51/3, (1985), pp. 334-403, 405-439

⁴ G. Fabre, L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei, Torino 1998

⁵ A. Ascenzi, R. Sani, Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo, Milano 2005

⁶ R. Coarelli, Dalla scuola all'impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944), Milano 2001

⁷ D. Gillard, <http://www.educationengland.org.uk/documents/wood/index.html>

⁸ http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=399&L1-MIT_OUVR=2790.

eñu Instituto San Fernando
oai Programas Educativos Internacionales



"**Professione Docente**" presenta l'attività dell'Istituto San Fernando, diretto dal suo fondatore Arturo Perianez, a Siviglia, dal 1996. L'Istituto San Fernando (ISF) si è dedicato esclusivamente all'insegnamento dello spagnolo come seconda lingua.

L'ISF offre corsi in differenti città della Spagna: Siviglia, Valencia, Granada, Cadice, Salamanca, Madrid, Toledo, Santiago di Compostela, Malaga, Alicante, Barcellona, dove organizza programmi linguistici, culturali e professionali su misura per diverse organizzazioni governative, associazioni, università, scuole superiori e scuole medie. L'ISF è composto da un gruppo dinamico in grado di offrire professionalità ad insegnanti e

ARTURO PERIANEZ
DIRETTORE DELL'ISTITUTO SAN FERNANDO DI SIVIGLIA

di Massimo Quintiliani

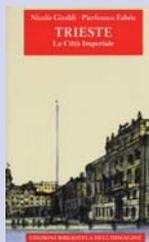
studenti, esperienza, consulenza con attenzione personalizzata alle scuole ed alle famiglie. L'obiettivo è far sì che gli studenti apprendano e facciano uso del loro spagnolo nelle molteplici situazioni e circostanze della vita quotidiana e che approfondiscano la loro conoscenza della cultura spagnola in generale. A tale scopo si insegna la cultura della società spagnola nel suo contesto autentico, così gli studenti, mentre imparano la nuova lingua, entrano continuamente in contatto con gli aspetti più significativi della cultura e della società spagnola. Il metodo dell'ISF, oltre che essere moderno, creativo, amichevole ed efficace, è soprattutto pratico, dinamico e straordinariamente comunicativo.

Gli studenti sono il centro della didattica: studiano e vivono nel paese in cui la lingua è nata, dove è parlata e utilizzata in ogni contesto sociale: in famiglia, in classe, nei luoghi di lavoro, nelle strade e in ogni altra situazione di vita dove la gente comunica e pensa, interagendo continuamente per esprimere sentimenti, emozioni, pensieri. **L'Alloggio presso famiglie spagnole,**

nel tempo, è risultato essere il miglior modo di immergersi nell'autentica cultura spagnola. Tutte le famiglie ospitanti sono scelte con molta cura dal personale addetto attraverso una meticolosa procedura di selezione. Il principale obiettivo per un programma di attività ben organizzato presso l'Istituto San Fernando è quello di fornire una risposta ad ogni domanda ed esigenza degli studenti di ogni età, riguardo alla "novità" che stanno vivendo e di rendere più facile qualsiasi aspetto del loro inserimento sociale. Con tali attività l'Istituto apre le porte alla preparazione di studenti e docenti interessati anche ai **Diplomi di Spagnolo come Lingua Straniera (DELE)**, che rappresentano i titoli ufficiali che conferisce il Ministero spagnolo di Educazione, Cultura e Sport accreditanti il livello di competenza raggiunto e il dominio della lingua spagnola, utili e spesso fondamentali per la partecipazione ad esami, corsi, abilitazioni e dottorati.

Sitografia
www.san-fernando.com

Trieste l'estrema, in tutto, da sempre



Trieste è un'elegante e meravigliosa città di confine, mix di culture, stili, sapori, magicamente raccontata in questo libro.

Nicolò Giraldi, Paolo Fabris, *Trieste. La città imperiale*.
Edizione Biblioteca dell'immagine, 2017

Il fascino che avvolge Trieste la rende tra le città d'Europa più particolari. La sua formazione antichissima risale all'epoca dei cosiddetti *castellieri*. Divenne romana quando i *tergestini* erano governati dagli *Istri* e così *Tergeste* iniziò il suo cammino nella storia. Trieste assumerà dal 1382 un ruolo importante per gli Asburgo ed a partire dal 1719, diventando *porto franco*, si espande. La città vive un tempo mitico di prosperità e abbondanza. Traffici, mercanti, confessioni religiose, forestierismo, imprese e un dialetto che ancora oggi sopravvive. **A Trieste, nel Novecento, si è molto sofferto.** Dapprima con la fine dei sei secoli austriaci, poi col Fascismo detto di confine, per arrivare alla Seconda guerra mondiale quando i Nazisti la inglobarono nel territorio del *Reich*. **La Risiera di San Sabba e la Foiba di Basovizza sono immagini dolorose del confine orientale.** Seguono gli anni della Questione di Trieste, del periodo del Governo Militare Alleato e della seconda redenzione datata 26 ottobre 1954; sul confine la ratifica definitiva arriverà solo nel 1977. **Oggi il porto di Trieste è il primo d'Italia per traffico merci e mantiene l'antica specializzazione di "porto del caffè".** La città ha flussi turistici legati alle stagioni ed agli eventi organizzati ma in ogni periodo dell'anno offre qualcosa di speciale. L'influenza del mare, infatti, stempera gli

estremi climatici pur mantenendo l'aspetto caratteristico dato dalla presenza della *bora*. **Avendo solo due giornate da passare in città,** è consigliato dedicare il **primo giorno** al centro storico: **Piazza dell'Unità d'Italia è in assoluto tra le piazze più belle d'Europa** coi suoi tre lati di eleganti, candidi palazzi dove nel quarto c'è lui, il mare. Altra bellissima piazza è quella della Borsa. Tra i siti religiosi spiccano il Santuario di Santa Maria Maggiore, unico in stile barocco della città; la Basilica di San Silvestro che è la chiesa più antica di Trieste, risalente al XII secolo. Al Patrono della città è dedicata la Cattedrale di San Giusto, edificata sull'omonimo colle dominante la città. **Il secondo giorno di visita** potrebbe svolgersi fuori porta, al Castello di Miramare e alla Grotta Gigante (da *guinness* dei primati). La *VGCard*, tessera turistica regionale, comprende nel suo costo queste ed altre visite come ad esempio il Castello di San Giusto ed il Museo Civico *Revoltella*. La ricerca dei *Caffè* storici triestini potrà far scoprire e degustare specialità quali: il *caffè Paratoner* (caffè con crema alla nocciola, panna montata e cacao); il *caffè viennese* (caffè espresso con cioccolato, panna montata e cacao); i *krapfen*, il *caffè macchiato* (qui chiamato *un capo*). I *Buffet* a Trieste sono locali tradizionali caratterizzati da un bancone da bar e qualche tavolo e, così come nelle tipiche *Osterie* e *Trattorie*, i menù



Viaggi&Cultura

di Massimo Quintiliani

comprendono specialità d'ottima cucina di pesce e di carne. **La cucina deriva da culture e tradizioni diverse che non si sono sovrapposte ma accostate,** rendendo "triestini" piatti d'altro stampo grazie all'uso di certe erbe aromatiche. Esempi ne sono le insalate di polpo, le seppie ed i calamari alla dalmata con patate all'aceto, il prosciutto di tonno, i calici di *Vitovska Milic*, la Torta *Rigojanci*. E ancora rappresentano antichi sapori triestini la *lubianska* (tipica enorme carne impanata), il prosciutto cotto triestino, la *jota*, i fusi istriani, il *gulyas* (come qui chiamano il *gulasch*), l'agnello al *cren* (rafano), il cotechino ed i bolliti misti con senape e crauti. Trieste è un'elegante e meravigliosa città di confine, mix di culture, stili, sapori. Trieste può essere gelida raffica di vento dell'est ma anche calda atmosfera d'altri tempi d'un *Caffè* antico; sa accendersi allo spegnersi del giorno per un multicolore tramonto sul mare e può stupire con lo spettacolo delle migliaia di vele de "La Barcolana". Così come le genti di questo *bazar* che fu, di quel futuro che potrà palesarsi, Trieste è l'estrema, in tutto, da sempre.

Sitografia
www.barcolana.it/
www.bibliotecadellimmagine.it/
<http://www.turismofvg.it/Localita/Trieste>

CONTINUARE A LOTTARE CON COERENZA E SERIETÀ

di Rino Di Meglio

RECLAMO AL CONSIGLIO DI EUROPA

Un reclamo al Comitato dei diritti sociali del Consiglio d'Europa contro le violazioni della Carta Sociale Europea commesse dal Governo italiano. In questo modo intendiamo presentare all'attenzione delle istituzioni comunitarie la normativa italiana in base alla quale **i sindacati che non sottoscrivono i contratti collettivi nazionali di lavoro sono esclusi da tutti gli altri livelli di contrattazione.**

Questa disposizione, prevista dai contratti del pubblico impiego con apposite clausole, **è in palese contrasto con quanto sancito dall'articolo 39 della Costituzione e con l'articolo 11 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo che tutela la libertà di riunione e di associazione in cui rientrano anche le libertà sindacali.**

Ricordiamo, inoltre, che la Corte Costituzionale si è espressa sul tema con la storica sentenza numero 231 del 2013 che, pur se riferendosi al settore privato (caso Fiom Cgil versus Fiat, ndr), ha dato ragione al sindacato:

Si tratta di norme di carattere estorsivo perché un sindacato contrario a un contratto di lavoro, e che perciò decide di non sottoscriverlo, perde una parte delle proprie prerogative, cioè viene escluso dalle sequenze contrattuali e da tutti i livelli di contrattazione. Il danno, dunque, è notevole e abbiamo deciso di presentare ricorso in Europa perché riteniamo incostituzionale la normativa italiana, peraltro già dichiarata tale nel settore privato dalla Consulta.

AI POLITICI RICORDIAMO: OGNI PROMESSA È DEBITO

Il nuovo Parlamento **si è insediato**, le forze politiche che durante la campagna elettorale si erano pronunciate per l'abrogazione della legge 107/2015 **sono divenute largamente maggioritarie.** Forti di questa condizione e convinti della sincerità di quelle promesse pre-elettorali, ricordiamo **che è possibile modificare la legge 107 senza grosse difficoltà** ma solo con una serie di abrogazioni. A tutti queste forze chiederemo molto presto di **presentare con urgenza una legge** che elimini tutte le numerose parti della 107/2015 fortemente negative per la Scuola e mortificanti per i docenti, le riportiamo sinteticamente di seguito:

- **eliminazione della cosiddetta chiamata diretta da parte dei Dirigenti Scolastici** e ripristino delle nomine degli insegnanti mediante graduatoria, sia nei casi di assunzione che trasferimento;
- **soppressione degli ambiti territoriali** e titolarità degli insegnanti su scuola;
- **eliminazione del bonus merito attribuito dal Dirigente Scolastico** e ripristino del Comitato di valutazione del servizio dei docenti con le modalità previste dal D.lgvo 297/94;
- **soppressione della parte che prevede l'Alternanza scuola-lavoro**, in modo da ricondurla a quantità e criteri più ragionevoli e rispettosi della funzione della scuola;
- **abrogazione della norma che prevede il licenziamento** dei precari al raggiungimento dei 36 mesi di servizio.

Per rispettare la norma europea che vieta la successione dei contratti a termine oltre i 36 mesi, senza la stabilizzazione, appare opportuno inserirli obbligatoriamente in un percorso di formazione che porti alla loro assunzione a tempo indeterminato e non ricorrere al paradosso di licenziare i migliori, cioè quelli che lavorano di più essendo i primi in graduatoria. **Sono richieste in nome del patto democratico tra le forze politiche e i cittadini, per cui le promesse che hanno fatto vincere non possono essere disattese. La Gilda ha ancora fiducia in questo patto, e si augura che questa fiducia non venga tradita.**

LA GILDA IN RETE

Sito Internet nazionale, da cui si ha accesso a tutti quelli provinciali: www.gildains.it

Giornale Professione docente: www.gildaprofessionedocente.it

Centro Studi nazionale: www.gildacentrostudi.it

Gilda Tv: www.gildatv.it

Gildanews: www.gildatv.it (edizione giornaliera)

Numero Verde
800 754445

www.eurocqs.it

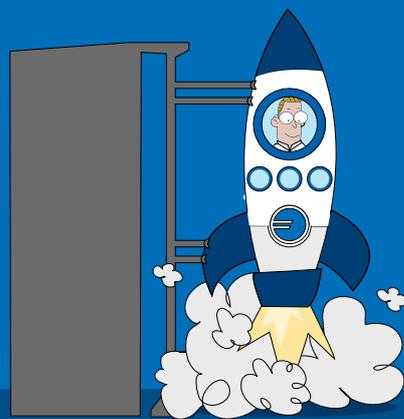
Cessione del Quinto

Prestito con Delega

Prestiti Personali

Prestiti Pensionati

In Convenzione
con la Gilda
degli insegnanti



Finanziamenti in Rampa di Lancio

— SPAZIO AI TUOI PROGETTI —

FINANZIAMO DIPENDENTI STATALI, PUBBLICI, PRIVATI E PENSIONATI

Eurocqs S.p.A., sede legale in Via A. Pacinotti n. 73/81 - 00146 Roma, cod. fisc./P.IVA n. 07551781003. Iscritta al n. 117 dell'Albo Unico tenuto da Banca d'Italia ai sensi dell'art. 106 del D. Lgs. 385/1993 ("TUB") e al n. E000203387 del RUI (c/o IVASS), capitale sociale Euro 2.040.000,00 interamente versato. Messaggio pubblicitario con finalità promozionale.



EUROCQS
FINANZIAMENTI