

L'ECO

della scuola nuova

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

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

Sommario

- 1 **Editoriale**
di Domenico Milito
- 3 **LA SCUOLA, COMUNITÀ EDUCANTE**
di Barbara Bertola
- 4 **STARE BENE A SCUOLA**
di Marika Calenda
- 12 **EDUCAZIONE CIVICA E ALFABETIZZAZIONE SCIENTIFICA**
di Peppino Sapia
- 14 **IL GIOCO DI RUOLO E LO SVILUPPO DI COMPETENZE NEI CONTESTI FORMATIVI**
di Maria Anna Formisano
- 17 **IL RUOLO DELLA DONNA NELLA SOCIETÀ MULTICULTURALE**
di Alisia Rosa Arturi
- 20 **LA LETTURA: RIMEDIO AI MALI DELL'ANIMA**
di Mario Carini
- 26 **COME LA RENDICONTAZIONE DIVENTA "SOCIALE"**
di Giuseppe Sangeniti
- 31 **SE FOSSI DIRIGENTE...**
di Carla Campana
- 33 **LA RENDICONTAZIONE SOCIALE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE**
di Ilaria Cerabona, Antonella Manfredi e Rosalia Santarcangelo
- 35 **LE RELAZIONI SINDACALI**
di Carla Savaglio
- 38 **UN LIBRO, UN EVENTO**
di Elena Piazza
- 41 **FILOSOFIA COME CURA DI SÉ E BENE COMUNE**
di Chiara Castiglioni
- 46 **LA RESPONSABILITÀ DEI GENITORI**
di Saverio Gallizzi
- 47 **TRENTA ANNI DEL LABORATORIO FNISM DI FILOSOFIA**
di David Sorani
- 54 **LA REPUBBLICA ROMANA DEL 1849**
di Anna Maria Casavola
- 56 **IL FASCINO DELLA LUNA**
di Alessandro Casavola
- 58 **LA PRATICA EDUCATIVO-DIDATTICA DEL DIBATTITO**
di Adriana Cantaro
- 61 **L'ANIMATORE DIGITALE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA**
di Anna Tataranni

EDITORIALE

I RECENTI TESTI NORMATIVI "SALVA-PRECARI" CHE NON SALVANO LA SCUOLA!

Il 20 dicembre 2019 è stata emanata la Legge n. 159, di conversione del Decreto Legge n. 126/2019, recante misure urgenti sulla scuola che, almeno nelle intenzioni, dovrebbe assicurare la stabilità dell'insegnamento nelle istituzioni scolastiche, per rimediare alla grave carenza di personale di ruolo, riducendo il ricorso a contratti a termine. Risultano, così, individuati gli strumenti operativi che si traducono in due concorsi di reclutamento di diversa tipologia: una straordinaria e l'altra ordinaria. Proprio su questa prima fattispecie le riserve, diffusamente sollevate da altre associazioni e da organizzazioni sindacali che noi condividiamo, sono tante. Una per tutte: stigmatizziamo quella riguardante le modalità prefigurate per la selezione concorsuale straordinaria, ridotta alla somministrazione di un'unica prova scritta, da svolgersi con sistema informatizzato, composta da quesiti a risposta multipla. Essa riguarderà quei concorrenti che aspirano a insegnare nella scuola secondaria di primo e secondo grado purché in possesso di determinati requisiti. Molte perplessità riguardano, poi, la diversificazione giuridica dell'esito in base alla posizione originaria dei candidati: quelli già di ruolo possono solo abilitarsi senza cambiare indirizzo, come pure coloro i quali abbiano maturato il punteggio previsto nella scuola paritaria.

Si tratta di nodi problematici rispetto ai quali la Fnism aveva assunto una po-

sizione decisamente chiara, espressa nel documento elaborato in occasione dell'audizione presso la Camera dei Deputati a Commissioni riunite VII (Cultura) e XI (Lavoro), in data 13 novembre 2019, che si reputa opportuno riportare, qui di seguito, integralmente.

La Fnism

nel prendere atto che il Governo ha emanato il D.L. n. 126 del 29 ottobre 2019 sotto la spinta delle condizioni di necessità e urgenza connesse, tra l'altro, con la volontà di porre rimedio alla grave carenza di personale docente abilitato nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, venutasi a determinare in alcune regioni.

EVIDENZIA

che nel testo normativo e nel Disegno di Legge conseguente n. 2222 trovano spazio aspetti collaterali la cui portata è tale che avrebbero meritato una riflessione più ampia e approfondita, tanto da permettere di assumere orientamenti e decisioni ben più profonde. Nucleo problematico di una certa rilevanza appare quello riguardante il personale docente impegnato nelle scuole paritarie, scarsamente configurabile all'interno di una cornice di emergenza che riguarda, invece, direttamente le scuole statali, rispetto alle quali è stata paventata una situazione di emergenza anche per la preoccupante ricaduta sulla qualità del servizio costituzionalmente garantita dalla Repubblica, tramite uno dei suoi massimi organi quali lo Stato.

Sembra quanto meno artificioso aver prefigurato due procedure concorsuali parallele, se pur complementari, perseguendo finalità distinte, di cui solo una appare coerente rispetto alle misure intraprese per fronteggiare l'emergenza implicata dai vuoti degli organici del personale statale, anche per effetto delle cosiddette "pensioni quota 100". Proprio il dettato dell'art. 1, comma 4, lettera g) della Legge n. 62 del 2000 sulle scuole paritarie preludevano, intrinsecamente, a modalità ponderate per favorire l'acquisizione dell'abilitazione al personale docente impiegato nelle scuole paritarie; infatti, si lasciavano presupporre adeguate opportunità, magari a carico delle scuole interessate a favorire l'acquisizione di un requisito, quello dell'abilitazione, ritenuto dalla norma stessa indispensabile per mantenere la parità scolastica. Appare come un paradosso quello determinato dal fatto che il personale assunto per chiamata diretta, in regime totalmente privatistico, debba qualificarsi a carico dello Stato, che, invece, recluta i suoi docenti mediante rigorose, complesse e costose procedure concorsuali. Altro elemento di perplessità sorge per

il fatto che la procedura concorsuale riservata a docenti precari, dotati di determinati requisiti, investa anche personale docente che precario non è. Infatti, si dà la possibilità a insegnanti già in servizio a tempo indeterminato in un qualsiasi ordine e grado di scuola di partecipare al concorso straordinario per acquisire la titolarità, avvalendosi dell'anzianità di servizio maturata nel quantitativo prestabilito per i precari, al fine di potere effettuare, di fatto, il cambio di indirizzo, cioè di transitare da un ruolo ad un altro. Se tale passaggio riflette un interesse legittimo, va da sé che la circostanza favorevole per soddisfarlo nell'imminenza esorbita rispetto alla necessità e all'urgenza, giacché la sede coerente per cambiare ordine e grado di scuola non può che essere se non quella del concorso ordinario. Risvolto non trascurabile dell'ampliamento della platea dei concorrenti ai docenti già di ruolo, che suscita perplessità di ben altro tenore, riguarda la ricaduta di tale operazione, implicante un ulteriore paradosso: se lo spirito dell'intervento legislativo è quello di tamponare i vuoti di organico registrati nella scuola secondaria, anche attraverso il criterio della "mobilità verticale" con-

corsuale, certamente destabilizzanti dovrebbero essere immaginate le conseguenze implicate dai vuoti che si verrebbero a generare nelle scuole di provenienza dei titolari, diventati vincitori dei posti messi a concorso con una procedura, urgente e necessitata, dichiaratamente riservata ai precari. Qualora quest'ultima misura sia stata configurata per ampliare la platea ai fini della copertura dei ventiquattromila posti, aderendo al criterio del contenimento del precariato, sarebbe meglio estendere la partecipazione anche a quei docenti che completino il terzo anno di servizio durante l'anno scolastico in corso, calcolando i canonici centottanta giorni, che, per coloro i quali hanno stipulato il contratto a settembre 2019 verrebbero a maturarsi nel mese di febbraio 2020; tale arco di tempo risulterebbe compatibile con le prevedibili scadenze da fissare nell'ordinanza ministeriale riguardante il bando concorsuale. La Fnism auspicava che il Parlamento apportasse modifiche ed emendamenti funzionali alla soluzione delle questioni sollevate. Ma il tutto, purtroppo, è non con la pace di tutti, è rimasto lettera morta!

Domenico Milito

Gennaio 1925 - Gennaio 2020

di Domenico Milito

Novantacinquesimo anniversario del primo periodico clandestino antifascista intitolato "Non mollare" di cui fu ispiratore e co-fondatore Gaetano Salvemini.

Nel mese di gennaio 2020 ricorre il novantacinquesimo anniversario del primo periodico clandestino antifascista fondato da un gruppo di intellettuali salveminiiani.

La decisione di dare vita a un "foglio clandestino" di battaglia, fatto circolare prevalentemente in area territoriale fiorentina, fu assunta dallo stesso Gaetano Salvemini e da altri intellettuali a lui vicini, quali Nello Torquandi, Tommaso Ramorino, Carlo e Nello Rosselli, Ernesto Rossi. Il titolo "Non mollare" fu suggerito da Nello Rosselli, ricavato da un racconto di Ernesto Rossi.

Il foglio clandestino non si configurò certamente come organo di informazione, bensì come strumento di sollecitazione alla disobbedienza verso le imposizioni finalizzate, stoltamente, a soffocare ogni espressione del libero pensiero.

La decisione di pubblicare il foglio fu assunta a seguito di un clima caratterizzato da violenza e aggressioni di particolare accanimento contro quanti il regime considerava suoi avversari.

In particolare è da annoverare la feroce incursione posta in essere dalle



camicie nere ai danni della sede del Circolo della Cultura, in Borgo Santi Apostoli a Firenze.

La diffusione avveniva, in special modo, ad opera degli esponenti dell'Associazione dei Ferroviari. L'interruzione della produzione del foglio, stampato senza cadenza fissa, si verificò a seguito della denuncia di un tipografo e la conseguente rilevazione di alcune copie custodite presso gli studi di tre avvocati fiorentini. Si vennero a determinare così la repressione e la dispersione dei redattori del foglio.

Riprendendo le parole di Antonio Repaci si può sostenere che "La storia di Non mollare è storia gloriosa, densa di drammaticità e culminata nella tragedia".

LA SCUOLA, COMUNITÀ EDUCANTE PARLIAMONE

di Barbara Bertola*

Da quando l'espressione *Comunità educante* è entrata, come premessa assiologica, nel Contratto Nazionale della Scuola (CCNL art.24), tutti la utilizzano con la presunzione di averne compreso il corretto significato; tutti, a seconda del ruolo ricoperto all'interno della comunità stessa, dando per scontato di esserne il fulcro; tutti, auspicando un'autoguarigione della scuola per il solo fatto di averla pronunciata. Addirittura durante la contrattazione sindacale viene evocata da chi, sentendosi da sempre escluso, rivendica in suo nome un riconoscimento economico della propria categoria; nel mondo esterno, invece, viene promossa da chi pensa di esserne coinvolto come guida (famiglia, associazioni professionali, imprese); e, ancora, da chi, facendo leva sul senso di responsabilità altrui, spera di potersi sottrarre dalle proprie (il mondo della politica).

Nonostante il fastidio dichiaratamente ideologico, chi scrive si ritrova a voler difendere - dirà poi perché - una definizione che non condivide ma che nello stesso tempo vede come interessante spunto di riflessione. Urge un chiarimento preliminare: la premessa è ontologica o deontologica? Nel primo caso il termine *comunità*, inteso come insieme di persone unite da un profondo vincolo di appartenenza, fiducia e dedizione reciproca, suggerisce una facile obiezione: siamo certi che, nella società contemporanea aperta, dinamica, in veloce movimento, vogliamo che la scuola sia una "comunità di affetti"? Siamo, altresì, certi che solo facendo leva su una sorta di buonismo universalistico tale comunità possa diventare educante, includente, dialogante, professionalizzante e pacificante?

Chi scrive nutre diffidenza perché,

prossima alla pensione, ha una memoria politica delle riforme scolastiche e ben ricorda che, negli anni settanta del Novecento, l'espressione *comunità educante* veniva brandita da una fetta del mondo cattolico in contrapposizione ad un'altra fetta di mondo che si ispirava ad ideali, se non di sinistra, dichiaratamente laici e progressisti. A dire il vero oggi non avvertiamo nella espressione sfumature integraliste che al tempo c'erano, ma temiamo che si possano riaccendere aspetti divisivi che pensavamo non solo dimenticati ma decisamente superati. Sempre dal punto di vista ontologico: si pensa veramente che, non essendo riusciti attraverso riforme successive a trasformare la scuola in comunità, oggi per il solo fatto di asserirlo la comunità educante esista? E se sì, quale discussione c'è stata attorno ai valori, scopi, fini e obiettivi (non sinonimi) da perseguire?

Nel secondo caso invece, nel caso, cioè, in cui l'asserzione sia deontologica, l'attenzione si sposta non tanto sul sostantivo, *comunità*, ma sull'aggettivo *educante*. In questa circostanza inutile sottolineare che sarebbe meglio dire *educativa*, a voler sottolineare l'intenzione di un lavoro progettuale per sua natura "inattuale" e mai concluso, che necessita di impegno, sostegno e riconoscimento.

Abbandonata quindi l'idea della comunità, come insieme di persone motivate e di buone intenzioni, e corretto l'aggettivo, cosa rimane? La riaffermazione dei contenuti, giustissimi ma non inediti: 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, improntata 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.

Nulla di nuovo, pertanto, se non la novità di trovarsi all'interno del contratto nazionale di lavoro. Pur con qualche perplessità sulla collocazione, riteniamo che i contenuti e il richiamo all'assunzione di responsabilità di ognuno siano (ancora) da difendere. In realtà la scuola sta già lavorando come *sistema educativo integrato*, all'interno del quale l'organizzazione dell'istruzione e la progettazione dell'educazione avvengono con il richiamo alle responsabilità di ognuno nel compiere il proprio incarico (*munus*) insieme con (*cum*) altri, ovvero le componenti interne (docenti, il personale Ata, studenti e famiglie) e la rete dei servizi del territorio (biblioteche, servizi sociali, imprese, servizio sanitario), con un occhio a ciò che avviene fuori dal territorio nazionale. Nella scuola come sistema integrato le varie componenti che la costituiscono vengono considerate nella loro interrelazione,

secondo le modalità interpretative suggerite dalla teoria dei sistemi, per cui ciascun elemento dipende e influisce sull'intero sistema in cui è iscritto. Questo sistema è la scuola, non oggi ma negli ultimi cinquanta anni. L'urgenza, dunque, non sta in nuove dichiarazioni di intento ma nella necessità che le varie componenti diventino consapevoli di far parte, che lo vogliano o no, di un tutto. Per evitare che altri lo facciano per lei, la scuola oggi non può, allora, esimersi dal ripensare se stessa, al suo essere ISTITUZIONE - ancor prima che comunità - dotata di AUTOMIA che le consente di elaborare la propria offerta formativa in funzione delle caratteristiche socio-culturali e produttive del territorio e di essere SISTEMA articolato e complesso, all'interno di sistemi articolati e complessi.

La crisi attuale della Scuola nasce proprio dal divario tra ciò che essa è o potrebbe essere e l'insieme delle attese sociali da cui è investita. Da più parti le vengono suggeriti gli scopi da perseguire: le associazioni professionali ed economiche le chiedono maggiore specializzazione in funzione delle richieste poste dallo sviluppo

tecnologico; i genitori le chiedono un grosso impegno educativo a compensazione di quanto essi non sono più in grado di fare; gli alunni a loro volta chiedono di poter dare significato a quanto imparano a scuola e invocano maggior attenzione per i loro problemi, senza saperli esplicitare. Per poter soddisfare questa richiesta di minor scollamento tra scuola e realtà, è bene che sia Scuola a dare l'avvio ad una seria riflessione sui propri fondamenti e sulle proprie condizioni di possibilità, escludendo pratiche educative fondate semplicemente sul disarmante buon senso, sul senso comune che dà voce a tutti, su teorie date per scontate e, dunque, dogmatiche. La Scuola, se vuole risolvere le contraddizioni che oggi la dilanano e non vuole perdere di credibilità, deve non solo occuparsi di risolvere - con efficacia ed efficienza - problemi pratici e burocratici che le tolgono energia, ma deve assumersi la responsabilità di chiarire i fondamenti teorici su cui si basano e da cui discendono i fini (che riguardano la formazione e lo sviluppo della personalità del soggetto), gli scopi (in merito all'arricchimento derivante dalle conoscenze disciplinari) e gli obiettivi

(prevalentemente didattici). E' dagli anni Settanta, con successo alterno, che si cerca di andare in questa direzione: i Decreti Delegati del 1974, la successiva Legge n.517/1977 e, in seguito, le cosiddette sperimentazioni "assistite" fino al dibattito attuale hanno contribuito ad estendere la partecipazione alla gestione scolastica e alla produzione di "rapporti" (Coleman, Faure, Delors, Cresson per citarne alcuni) a livello internazionale su cui orientare le riforme. Al proprio interno, invece, la Scuola poco è riuscita a fare: ancora troppo legata alla parcellizzazione nozionistica del sapere non è riuscita a fare sua la prospettiva sistemica della complessità, per natura problematica, discontinua e non prevedibile ma l'unica in grado di dare senso all'operato degli attori coinvolti dentro e fuori la scuola. Se la scuola riuscisse a prendersi l'impegno di operare secondo le indicazioni del pensiero sistemico e di autori come Morin, Bertin e Massa riuscirebbe anche a recuperare il senso positivo di comunità come *ecclesia*, nell'accezione greca e non latina. Ma di questo parleremo un'altra volta.

*Sezione FNISM "Frida Malan" Torino

STARE BENE A SCUOLA PROSPETTIVE DI RICERCA

di Marika Calenda*

Abstract

Da tempo le ricerche, sia in ambito psicologico che pedagogico, sottolineano che la percezione da parte degli studenti di un ambiente scolastico positivo, accogliente e capace di generare un senso di appartenenza influenza la percezione di benessere degli studenti e che, entrambi questi fattori, percezione di un ambiente scolastico positivo e percezione di benessere, correlano significativamente

con i risultati scolastici. Il contributo è incentrato sul tema del benessere e della sua importanza in ambito pedagogico. Nella prima parte si discutono diverse prospettive sul benessere. Si parte dal concetto di benessere, facendo riferimento alla sua origine, alle due forme distinte di concettualizzazione, come benessere soggettivo e come benessere psicologico e ai fattori soggiacenti; in seguito si prende in esame la letteratura sul be-

nessere degli studenti a scuola. Nella seconda parte, infatti, si richiama l'attenzione sulla necessità di una prospettiva pedagogica allo studio del benessere, richiamando alcune significative esperienze di ricerca che, nel panorama pedagogico italiano, si stanno occupando di studiare l'incidenza di diversi aspetti dell'ambiente educativo sulle condizioni di benessere e di malessere negli studenti della scuola secondaria di primo

grado. L'intento di questo contributo è quello di riflettere sull'importanza del benessere a scuola da una prospettiva pedagogica, con uno sguardo ai processi didattici.

Keywords: benessere a scuola, processi didattici, ambiente educativo

Benessere soggettivo e benessere psicologico

Delimitare un quadro teorico sul concetto di benessere non è un'operazione semplice, né tantomeno è un'operazione che si esaurisce in maniera esaustiva e definitiva nello spazio di questo contributo. Le domande da cui partire per avviare la riflessione teorica su questo costrutto così complesso potrebbero essere le seguenti: che cosa si intende per benessere? Qual è il suo rapporto con la salute e con la felicità? Essere felici è un problema da secoli noto ai filosofi, stare bene ed essere felici sono temi cari anche agli psicologi; si tratta di argomenti dibattuti fin dall'antichità ma nonostante il costante interesse per questi temi, non è semplice raggiungere un consenso sull'esatta definizione di questi costrutti e dei loro significati.

Il termine benessere può avere molti significati a seconda della lente e della prospettiva di analisi da cui lo si osserva; inoltre, l'idea e il concetto di benessere sono molto più antichi della ricerca sul benessere come ambito di studio scientifico. La molteplicità di nozioni di benessere e il problema di intendere come queste si differenzino e si relazionino tra loro, ritorna con evidenza quando si esamina una piccola parte della produzione bibliografica delle ricerche su questo tema. La selezione che proponiamo, sicuramente non esaustiva della ricca e diversificata produzione scientifica sull'argomento, è sufficiente per dimostrarlo.

In passato la ricerca scientifica in psicologia si è soffermata maggiormente sull'infelicità e sulla sofferenza umana, a scapito delle cause e delle conseguenze del funzionamento positivo della persona (Christopher,



1999; Ryff, 1989). Con l'intento di invertire questa tendenza, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) diedero impulso a un nuovo dominio scientifico, la psicologia positiva, che, concentrandosi sullo studio dei processi e delle condizioni che contribuiscono alla felicità, alla fioritura e al funzionamento ottimale di persone, gruppi e istituzioni, riesce a garantire una comprensione più olistica del funzionamento umano (Gable & Haidt, 2005).

La felicità come costrutto empirico rimanda a una molteplicità di significati e, pertanto, il suo studio non è mai stato lineare e consensuale (Averill & More, 1993). Schueller e Seligman (2010) propongono tre diversi approcci esplicativi alla felicità: emozioni positive e piacere, coinvolgimento e significato. Le persone, le cui vite combinano questi tre aspetti, sarebbero le più soddisfatte, anche se gli autori affermano che sono il coinvolgimento e il significato ad avere la maggiore preponderanza nella soddisfazione per la vita. La definizione di felicità può assumere molte forme: dal modo in cui valutiamo la vita nel suo complesso e i suoi aspetti significativi (Averill & More, 1993), alla felicità raggiunta realizzando obiettivi, desideri e bisogni importanti (Emmons, 2003) o persino la felicità come risultato dell'equilibrio tra percezioni positive e percezioni negative

(Keyes, Shmotkin e Ryff, 2002). Nonostante le differenze tra i vari studi e prospettive, la psicologia positiva ha cercato di indagare la felicità evidenziando due approcci distinti: la prospettiva edonica e la prospettiva eudaimonica (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick, e Wissing, 2011). Recuperando la distinzione aristotelica tra *hedonomia* e *eudaimonia*, Kashdan, Biswas-Diener & King (2008) descrivono l'*hedonomia* caratterizzata dal riempire la vita con la ricerca del piacere e l'*eudaimonia* come la felicità che deriva dalle buone opere. La parola greca *hedonê* significa piacere e da essa deriva il termine edonismo: una corrente filosofica che difese il significato del vivere bene attraverso esperienze di esaltazione del piacere e di riduzione del dolore, e della felicità come la totalità dei momenti edonici esperiti da una persona (Peterson, Park & Seligman, 2005). Associato a questo concetto, si afferma, negli anni Settanta, il concetto di benessere soggettivo, che comprende una dimensione cognitiva, la soddisfazione per la vita e una dimensione emotiva, costituita da stato affettivo positivo e ridotto stato affettivo negativo (Diener, Lucas & Oishi, 2002).

Come affermano Ryan e Deci (2001), Aristotele difese fortemente la prospettiva eudaimonica, considerando che la prospettiva edonica risultasse

ristretta e finisce col rendere i soggetti dipendenti delle loro stesse ambizioni. Con il passare del tempo questi concetti hanno guadagnato un inquadramento più vasto in quanto prospettive teoriche della psicologia positiva.

Con la pubblicazione di "Well-Being: The Foundation of Hedonic Psychology" (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999), si afferma il concetto di benessere soggettivo associato a una prospettiva edonica di benessere che considera il piacere come il fine ultimo della vita. La prospettiva teorica di indagine definita edonica in psicologia positiva collega, dunque, il benessere soggettivo alla dimensione emotiva, affettiva e psico-fisica, esaltando gli aspetti della ricerca del piacere e della soddisfazione (Diener, 2000) nel senso, anche, di soddisfazione per il raggiungimento di obiettivi gratificanti per la persona (Diener, Diener & Diener, 1995). I risultati della ricerca scientifica in questo settore hanno rivelato anche che alcune variabili, quali le caratteristiche demografiche, i tratti della personalità, gli stili cognitivi, il perseguimento di obiettivi e le relazioni interpersonali presentano correlazioni moderate o non significative con il benessere soggettivo, non riconoscendo a questi aspetti un contributo centrale nella percezione della soddisfazione per la propria vita (Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, & Diener, 2005; Myers & Diener, 1995).

Nell'ambito della psicologia positiva si può, inoltre, riconoscere un approccio centrato sulle implicazioni dell'interazione tra la persona e il suo ambiente socio-culturale e in cui si afferma l'interdipendenza tra benessere individuale e benessere comunitario (Bassi, Fianco, Preziosa, Steca & Delle Fave, 2008). L'eudaimonia, come stato soggettivo, coinvolge i sentimenti che si manifestano mentre la persona si muove verso l'autorealizzazione, affinché possa sviluppare le proprie potenzialità e dare uno scopo alla propria vita (Delle Fave, Wissing, Brdar, Vella-Broderick e Freire, Waterman, Schwartz, & Conti, 2008). In psi-

cologia positiva, la prospettiva eudaimonica focalizza il benessere individuale come percorso di integrazione con il mondo circostante. Ryff (1989) stabilisce una relazione tra il benessere psicologico e una prospettiva eudaimonica che va in qualche modo a cambiare il concetto precedente: è la felicità e non il piacere lo scopo ultimo della vita (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Inoltre, l'eudaimonia racchiude in sé una tensione sociale nella misura in cui contempla la soddisfazione di bisogni collettivi oltre che personali, bisogni che legano la persona a un bene comune come progetto condiviso, alla costruzione del quale ognuno partecipa cercando di cogliere le opportunità presenti nella società (Nussbaum, 1993).

Ancorato a questa prospettiva eudaimonica, emerge negli anni Ottanta il concetto di benessere psicologico. In termini generali, questo concetto si riferisce allo sviluppo umano come superamento delle sfide esistenziali della vita, contemplando varie dimensioni del funzionamento psicologico (Keyes et al., 2002). In questo ambito, il modello multidimensionale di Ryff (1989) identifica sei dimensioni psicologiche: autoaccettazione, relazioni positive con gli altri, autonomia, padronanza dell'ambiente, scopo nella vita e crescita personale (Keyes et al., 2002; Ryff & Keyes, 1995). Il costrutto di benessere sociale (Keyes, 1998) aggiunge altre dimensioni che riguardano modalità di percezione e interazione con la comunità e con la società: coerenza, attualizzazione, integrazione, accettazione, contributo. Negli anni Ottanta del XX secolo si afferma una distinzione concettuale dei costrutti psicologici di benessere psicologico e benessere soggettivo (Keyes et al. 2002; Blanco & Diaz, 2005), che diventano le due prospettive teoriche di base del concetto di benessere (Ryan, 2001; Deci, 2008). Ryan e Deci (2000) si soffermano sul concetto di auto-determinazione basato su tre bisogni principali: competenza, autonomia, relazione. Tra gli studi sul benessere in senso eudaimonico ricordiamo anche Wissing et

al. (2002; 2006) e Seligman, Park e Peterson (2004).

Bradburn (1969) propose tre dimensioni del benessere: la soddisfazione del soggetto, che si traduce nella rispondenza della situazione che si vive con i propri scopi e bisogni; l'affetto positivo e l'affetto negativo, che equivalgono all'esperienza emozionale, gradevole o spiacevole, dell'individuo. Diener (1984) utilizzò l'espressione benessere soggettivo per tenere assieme l'aspetto emotivo all'area della soddisfazione personale e di vita. Ryff e Singer (1998) individuarono sei ambiti per descrivere il benessere: l'autonomia, l'accettazione di sé, il controllo ambientale, la crescita personale, lo scopo della vita e le relazioni positive. Ricerche più recenti (Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009) tendono a ritenere ancora più ampio il numero degli aspetti da prendere in considerazione e pongono l'accento sulla necessità di una più ampia gamma di variabili per la definizione del costrutto.

Anche Lent (2004) distingue tra la prospettiva edonica e la prospettiva eudaimonica, riferendo che la prospettiva edonica si basa sul fatto che il benessere consiste nel provare piacere o nella felicità, così come nell'esperienza di sensazioni piacevoli o nella stabilità ed è espresso dal rilassamento e dalla relativa assenza di problemi. Questa prospettiva riguarda il modo in cui ci sentiamo, sia fisicamente che psicologicamente. La prospettiva eudaimonica si concentra maggiormente sulle azioni del soggetto e su ciò che pensa, piuttosto che sul modo in cui si sente e, per questo, risulta maggiormente completa rispetto alla precedente, essendo nella maggior parte dei casi unita all'impegno del soggetto che coinvolge un insieme di esperienze e forme di azione attraverso le quali le persone si sviluppano sia a livello cognitivo che fisico (Lent, 2004).

Keyes (2005) ha elaborato un modello per la valutazione del benessere introducendo i concetti di *flourishing* come condizione di benessere e *languishing* come condizione di males-

sere che vanno a costituire i due poli opposti di un continuum. Il primo concetto risulta costruito da tredici dimensioni riconducibili al funzionamento ottimale sia in termini eudaimonici che edonici, le dimensioni considerate sono le già menzionate sei componenti del benessere secondo Ryff e cinque componenti del benessere sociale, la prevalenza di stato affettivo positivo e la soddisfazione nei vari ambiti della vita.

In linea con i nuovi approcci teorici, Delle Fave et al. (2011) hanno condotto uno studio, coinvolgendo adulti di diversi paesi, che ha cercato di integrare le due concettualizzazioni del benessere. I ricercatori avevano l'obiettivo di esplorare le definizioni e l'esperienza soggettiva di felicità dei partecipanti coinvolti, i loro livelli di felicità e di significato in diversi ambiti della vita, gli aspetti più importanti della loro vita e il loro livello di soddisfazione generale, ottenendo così informazioni sulle varie componenti sia in una prospettiva eudaimonica che edonistica della felicità. I risultati di questo studio hanno dimostrato che la felicità è definita innanzitutto come una condizione risultante dall'armonia e dall'equilibrio psicologici. La famiglia e le relazioni sociali sono risultate come gli ambiti della vita più associati alla felicità e al senso della vita. Questo studio ha dimostrato chiaramente che i costrutti di felicità, senso e soddisfazione della vita sono in relazione positiva tra di loro. Queste ricerche sono interessanti poiché permettono di considerare entrambe le prospettive teoriche del benessere e di far luce sulle loro possibili interazioni.

Secondo Danna e Griffin (1999) in letteratura possiamo trovare molte definizioni di salute e benessere; queste definizioni spesso non sono precise e dirette, in quanto utilizzate per definire e spiegare entrambi i concetti. La salute e il benessere sono concetti generalmente correlati e illustrati in modo indiscriminato, il che genera la presenza di una certa ambiguità terminologica e di dissonanze nella loro

interpretazione. Ryff e Singer (1998), in accordo con l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1947), vedono la salute mentale come il modo "in cui un individuo o gruppo è in grado, da un lato, di realizzare aspirazioni e soddisfare i bisogni e, in secondo luogo, di relazionarsi con l'ambiente. La salute è, quindi, vista come una risorsa per la vita quotidiana, non un suo obiettivo; comprende le risorse sociali e personali così come le capacità fisiche e, pertanto, è vista come un concetto positivo". Il concetto di salute non si traduce solo in assenza di malattia o infermità, ma come uno stato completo di benessere fisico, mentale e sociale, che comprende aspetti come l'energia, la vitalità e l'efficacia delle prestazioni, evidenziando la presenza di indicatori positivi (OMS, 1947).

In conclusione, il concetto di benessere diventa più ampio ed esteso una volta che si considera la persona nella sua globalità, di cui fanno parte la salute fisica e mentale, il benessere fisico e psicologico, che si manifesta a livello di soddisfazione e felicità; il benessere deve essere considerato come il funzionamento generale positivo della persona (Ryff, 1989). Entrambi i concetti di salute e di benessere possono essere interpretati come significati di salute fisica e psicologica, di vitalità e di funzionamento cognitivo e sociale. Secondo Pereira (2004), il benessere riflette il funzionamento adattivo, cioè il modo in cui ogni soggetto interagisce con le richieste interne o esterne: il soggetto dovrebbe essere in grado di comprendere quali strategie utilizzare in situazioni percepite come potenziali minacce.

In sintesi, le tre principali linee di ricerca riguardano: il benessere soggettivo, fondato su un'analisi dell'esperienza individuale di benessere; il benessere psicologico, come funzionamento psicologico ottimale o "salute mentale positiva"; il benessere psico-sociale, che interpreta il benessere come interazione dell'individuo con l'ambiente nel quale è inserito (Petrillo e Donizzetti, 2011).

Il benessere a scuola

Come per gli adulti, anche per gli studenti il benessere è descritto come un indicatore della qualità dell'esperienza di vita quotidiana (Bourke & Geldens, 2007); gli studenti hanno bisogno di sentirsi felici, motivati, di percepire che la loro vita ha un senso e di vedere sé stessi come persone capaci e competenti, in grado di rispondere alle richieste dell'ambiente, crescendo in modo positivo (Larson, 2000). Anche ricerche recenti in campo internazionale (Programme for International Student Assessment, PISA, 2015; Health Behaviour in School-aged Children, HBSC, 2016) e nel campo della psicologia organizzativa (Edmondson, 2014) dimostrano che gli aspetti legati al benessere e alla percezione di sicurezza sono strettamente correlati ai processi di apprendimento, esercitando un'influenza sia dal punto di vista individuale che di gruppo.

Le scuole sono luoghi insostituibili per lo sviluppo fisico e intellettuale degli studenti e per il loro benessere psico-fisico. Dinanzi a problemi come il fallimento scolastico, gli insegnanti dovrebbero ripensare le loro pratiche. A tal proposito Iturra (1990) sostiene che l'emergere dell'insuccesso scolastico deriva dal fatto che gli studenti potrebbero non essere in grado di imparare e gli insegnanti potrebbero non essere in grado di insegnare. L'interazione degli alunni con l'ambiente e con gli insegnanti è stata da sempre oggetto di interesse in ambito educativo, tutta la storia della pedagogia coglie la complessità dell'azione educativa e fornisce elementi per comprendere come l'apprendimento sia funzione dell'esperienza e come questa acquisti un carattere educativo solo quando genera coinvolgimento, motivazione e desiderio di continuare a imparare (Dewey, 1919; Rogers, 1951).

Un aspetto del benessere, centrale in ambito scolastico, è la percezione di sicurezza, che si può descrivere da un lato come necessita e bisogni primari, traducibili, secondo Maslow (1954) in termini di stabilità, protezione, libertà

dalla paura, dall'ansia e dalla confusione; dall'altro lato, la percezione di sicurezza si lega ai processi di apprendimento per cui «la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo e quella in cui: a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza» (Rogers, 1997, p. 223). Alcuni autori sottolineano l'importanza del benessere psicologico degli studenti in quanto associato con alcune caratteristiche evolutive, come la crescente autonomia e indipendenza, le relazioni interpersonali, l'adattamento ai cambiamenti fisici e psicologici, l'espressione emotiva e i cambiamenti cognitivi e socio-cognitivi (Bizarro, 1999; Harter, 1999). Il benessere psicologico è stato collegato, inoltre, a indicatori di funzionamento psicologico positivo a livello di identità, regolazione emotiva, cognizioni, obiettivi personali, tratti di personalità, confronto sociale, spiritualità, eventi della vita e a livello di correlati neurobiologici (Ryff & Singer, 2008). D'altra parte, il benessere soggettivo degli studenti emerge come un facilitatore sia di uno sviluppo adattivo, sia di salute mentale ottimale nell'adolescenza (Antaramian, Huebner, e Valois, 2008; Park, 2004). Alcune ricerche dimostrano che adolescenti con livelli più bassi di soddisfazione della vita (benessere soggettivo) sono esposti a un maggior rischio di sviluppare problemi psicologici e sociali (depressione, ansia, dipendenze, ecc.) e gli adolescenti più soddisfatti della propria vita mostrano, generalmente, maggiore locus of control interno, una maggiore autostima, maggiore percezione di autoefficacia e sono intrinsecamente più motivati (Park, 2004).

Un'altra dimensione riconducibile al costruito di benessere è la motivazione. A tal proposito, Caputo (2015) ha dimostrato come questa sia strettamente legata all'apprendimento e a elementi come la concezione del sé, l'autonomia, l'autostima, il desiderio di successo e la paura di fallire. Per

quanto riguarda le dimensioni esterne all'individuo, diversi contesti o ambiti della vita sono stati associati a entrambe le prospettive di felicità nell'adolescenza e, più specificamente, a entrambi i tipi di benessere. La soddisfazione della vita ha rivelato una forte associazione con la famiglia (Larson, 2000, Park, 2004) e con le relazioni sociali e il supporto sociale (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Park, 2004), riconoscendo in questi ultimi anche dei potenti predittori di benessere psicologico (Bizarro, 1999). Nelle percezioni e nei significati del benessere degli adolescenti emergono dimensioni più esterne, come i rapporti con la famiglia, con gli amici, con gli insegnanti, con il partner; e altre interne, quali le dimensioni psicologiche; ad esempio, come si relazionano con sé stessi e le dimensioni personali come gli obiettivi nella vita e il coinvolgimento nelle attività (Bourke & Geldens, 2007).

Secondo diverse ricerche, il benessere scolastico è visto come uno dei più importanti strumenti associati all'impegno e alla realizzazione scolastica e all'adattamento generale degli studenti alla vita scolastica e sociale (Huebner, 1991; Baker, 1999; Cheng & Furnham, 2002; Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). D'altro canto, fattori come i sintomi depressivi e l'ansia possono influenzare negativamente il benessere, esponendo lo studente a un maggiore rischio di fallimento scolastico. Molto spesso il ritiro dalla scuola favorisce il coinvolgimento di adolescenti con altri adolescenti con la stessa mancanza di legami con la scuola e, molte volte, questo fenomeno è stato correlato al coinvolgimento in comportamenti a rischio per la salute; al contrario, una scuola che suscita un sentimento di sostegno e appartenenza, facilita lo sviluppo personale e sociale degli adolescenti e il loro benessere (Battistich & Hom, 1997; Matos & Carvalho, 2001b).

I risultati delle ricerche, in generale, suggeriscono una relazione diretta tra ambiente scolastico e benessere. A partire da questi dati, è anche chiaro

che l'influenza più importante sulla percezione dei giovani del loro benessere è la percezione di un ambiente scolastico positivo. Questa percezione comprende diversi aspetti e attori rilevanti nella vita scolastica dello studente. Le influenze principali sono: la facilità nella comunicazione con i genitori, un'immagine positiva di sé e la facilità nel fare amicizia. Questi risultati confermano l'idea che i fattori legati alla scuola, alla famiglia, al gruppo sociale e a sé stessi hanno un'influenza significativa sulla percezione del benessere degli studenti. Si evidenzia, dunque, l'importanza dell'ambiente scolastico come variabile modificabile, sottolineando l'incisività degli interventi nel campo della promozione della salute e del benessere dei giovani, interventi che passano attraverso il cambiamento dell'ambiente scolastico stesso (Matos & Carvalho, 2001).

Alcuni studi hanno dimostrato che l'alienazione scolastica è collegata a sentimenti di impotenza e mancanza di motivazione da parte degli studenti nel riconoscere e raggiungere obiettivi nella vita; questa condizione è solitamente tradotta in rifiuto dei valori sociali e scarso interesse verso le attività scolastiche e viene ad essere collegata, inoltre, a comportamenti devianti o problematici, come fumare, bere, consumare droghe e iniziare l'attività sessuale precocemente (Downs & Rose, 1991; Matos & Carvalho, 2001^o). Altre ricerche, i cui risultati suggeriscono una relazione diretta tra ambiente scolastico e benessere, hanno esaminato come la percezione da parte degli studenti di un ambiente scolastico positivo, accogliente e capace di generare un senso di appartenenza sia importante nella percezione del benessere degli studenti in età scolare (Battistich & Hom, 1997; Samdal et al., 1998).

Altre ricerche mostrano che per far fronte alla necessità di raggiungere i giovani nei loro contesti familiari e comunitari sono auspicabili soprattutto modifiche in termini di ambiente e funzionamento della scuola e che per

prevenire il senso di alienazione associato alla mancanza di benessere e ai possibili comportamenti compromettenti della salute degli adolescenti bisogna promuovere il senso di appartenenza e partecipazione a scuola. Ciò è stato confermato, ad esempio, da Samdal, Nutbeam, Wold e Kannas (1998), i quali hanno suggerito che la percezione della vita scolastica degli studenti influenzi la loro percezione del benessere e l'adozione di comportamenti relativi alla salute. La definizione di ambiente scolastico include la partecipazione e responsabilizzazione degli studenti alla vita scolastica, la relazione con insegnanti e colleghi e la continuità tra vita familiare e vita scolastica. Poiché i giovani trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola, essa deve essere considerata un luogo chiave per gli interventi volti a promuovere il loro benessere.

Kaplan e Maehr (1999) evidenziano il ruolo che il benessere gioca nella realizzazione scolastica degli alunni, nella propria autovalutazione, affermando che il benessere è direttamente correlato a esperienze di successo, esercitando un'influenza sull'affettività che gli studenti sviluppano in relazione alla scuola. Nello studio di Samdal et al. (1998), il più importante predittore della soddisfazione scolastica è la percezione degli studenti di essere trattati in modo equo, di sentirsi al sicuro a scuola, di trovare nei loro insegnanti e compagni una fonte di aiuto e supporto.

La ricerca pedagogica sul benessere educativo in Italia

Nell'ambito del corso di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa dell'Università di Roma "Sapienza", coordinato da Pietro Lucisano, dal 2013 si sta svolgendo un'importante ricerca che riguarda l'incidenza di diversi aspetti dell'ambiente educativo sulle condizioni di benessere e di malessere negli studenti della scuola secondaria di primo grado. La ricerca prende il via dal lavoro di Anna Antonova che, partendo da tre strumenti russi che analizza-

vano la sicurezza psicologica e alcuni aspetti di ansia nel contesto scolastico, ha condotto uno studio finalizzato alla costruzione di un questionario che indagasse il benessere educativo all'interno del contesto scolastico (Antonova et al., 2016). Il questionario è stato costruito riadattando i tre questionari ed è stato somministrato per il *try-out* in entrambe le lingue, russo e italiano. Lo strumento ha subito, poi, un processo di traduzione inversa in modo che fosse equivalente semanticamente nelle due lingue, riadattato in base al contesto culturale.

L'obiettivo principale è valutare le associazioni tra la percezione di un ambiente scolastico positivo e il benessere degli studenti. L'ipotesi è che l'ambiente scolastico sia associato positivamente alla percezione del benessere. La ricerca, attraverso un approccio quali-quantitativo basato sulle analisi delle percezioni degli studenti e degli insegnanti, si inserisce nel filone degli studi sul benessere e disagio in ambito scolastico, adottando una prospettiva di approfondimento degli aspetti di contesto. La ricerca è articolata in diversi studi; uno di questi ha portato alla validazione, nella versione italiana, del questionario "Come ti senti?" (Antonova, Chumakova, Stanzone, 2016; Stanzone, 2017), uno strumento rivolto agli studenti che mira a rilevare alcune condizioni di benessere (soddisfazione, clima scolastico, percezione del supporto familiare, percezione di sicurezza) e di malessere (l'ansia in cinque dei suoi aspetti: ansia aspecifica, paura del giudizio degli altri, ansia da valutazione, ansia nel rapporto con i pari, ansia neurovegetativa) nel contesto scolastico e alcune variabili socio-demografiche. Una parte del questionario indaga, inoltre, la percezione del contesto educativo (coesione, apprezzamento reciproco, qualità proposta didattica, discriminazione, possibilità di dialogo) tramite un riadattamento del questionario ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire, du Mérac, 2017).

La somministrazione del questionario "Come ti senti?" è associata alla somministrazione di due questionari per gli insegnanti che indagano gli indici di Burn-out tramite il questionario MBI (Bakker & Schaufeli, 2002) e le percezioni del contesto lavorativo tramite la versione italiana del Management standard indicator tool (Rondinone B.M. et al., 2012). Il primo questionario si suddivide in tre dimensioni: esaurimento emotivo, inefficacia lavorativa, cinismo; il secondo questionario è uno strumento utilizzato per la rilevazione dello stress lavoro correlato, riadattato in questo studio per il contesto scuola e utilizzato per le percezioni del contesto lavorativo. Uno degli scopi è stato quello di testare il funzionamento di entrambi gli strumenti, il questionario alunni e il questionario insegnanti in contesti culturali e geografico-territoriali differenti, di indagare la relazione tra il benessere degli insegnanti e il benessere degli studenti e tra il concetto di benessere/disagio educativo e le percezioni di contesto.

Come anticipato, lo scopo del primo studio era la creazione e la validazione statistica di uno strumento di misura per la rilevazione di alcuni aspetti di benessere/disagio legati al contesto scolastico e la conduzione di una *survey* che potesse fornire informazioni circa gli andamenti dei risultati e dei dati di contesto. L'ipotesi che ha guidato il primo studio è che esiste una relazione tra il benessere/il disagio e il rendimento scolastico. Al termine delle rilevazioni quantitative, e nella prospettiva di restituire alle scuole un dato il più possibile arricchito, si è scelto di portare avanti un approfondimento tramite discussioni guidate con gruppi di studenti all'interno di alcune delle scuole coinvolte nella ricerca. Lo scopo era di approfondire gli aspetti già indagati con la rilevazione del questionario CTS. L'approfondimento ha permesso di dar voce agli studenti e di attribuire un ulteriore orizzonte di senso ai principali fattori di condizionamento del benessere e disagio a scuola; il secondo studio introduce, quindi, una

prospettiva *mixed-method*. La decisione è scaturita dalla necessità di approfondire alcuni aspetti che ritornavano costantemente nelle analisi dei dati quantitativi. Si è voluto, inoltre, dare maggiore spazio agli studenti per raccontare il loro vissuto e i loro punti di vista sull'esperienza scolastica quotidiana (Lucisano, Stanzione & Artini, 2018).

Il terzo studio si concentra sugli insegnanti. Lo scopo del terzo studio è indagare condizioni di malessere individuale degli insegnanti legate alle percezioni del contesto lavorativo e mettere in relazione gli aspetti relativi alle condizioni degli insegnanti con gli aspetti relativi alle condizioni degli studenti. Per questa ragione i test degli insegnanti sono stati somministrati all'interno delle stesse scuole campionate per gli studenti ed è stato chiesto loro di indicare in quali classi e per quante ore si insegnava. Le ipotesi che hanno condotto il terzo studio sono le seguenti: esiste una relazione tra i fattori di *burn-out* degli insegnanti e le percezioni del contesto lavorativo (Ravalier *et al.* 2013); esiste una relazione tra i fattori di benessere/disagio e percezione del contesto scolastico degli studenti con i livelli di *burn-out* dei loro insegnanti (Becker *et al.*, 2014).

Nell'ambito di questo terzo studio, alcune ricerche ancora in corso mirano ad approfondire gli aspetti di malessere e le percezioni di contesto degli insegnanti, partendo dalla prospettiva di un loro possibile ruolo nelle percezioni del contesto scolastico e nelle condizioni di benessere e disagio degli studenti. Questi studi si pongono l'obiettivo, piuttosto innovativo, di considerare i diversi livelli che compongono il contesto scuola (studenti, classi, insegnanti), cercando di integrare i punti di vista dei diversi interlocutori, studiandone i reciproci effetti. L'insegnante è l'elemento di contesto più determinante all'interno della scuola e le sue condizioni di benessere e disagio hanno un impatto sulle sue pratiche didattiche e, in generale, lavorative. Sono stati presi quindi in considerazione elementi di stress

individuale e fattori di contesto legati all'organizzazione. Le condizioni individuali degli insegnanti e organizzative del contesto si intrecciano, fino ad avere ricadute indirette sull'esperienza scolastica degli studenti, sia dal punto di vista relazionale, sia sui processi e sugli esiti dell'apprendimento. Si è deciso, per questo approfondimento, di mettere in luce il ruolo cruciale giocato dagli insegnanti nella costruzione delle condizioni di benessere e disagio degli studenti. Seguendo un'ottica interazionista, in cui individuo e contesto sono in un reciproco e imprescindibile legame, le condizioni di malessere degli insegnanti sono state trattate come variabili di contesto a cui gli studenti sono esposti. Queste possono, quindi, avere un effetto su come gli studenti percepiscono il contesto scolastico e sulle loro condizioni di benessere. Per raggiungere tale scopo, si sono rilevate le condizioni di *burn-out* e le percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti e si sono messe in relazione con le dimensioni di benessere/disagio e percezioni di contesto scolastico dei loro studenti. Si collocano su questa scia uno studio di Stanzione e Calenda che si è posto l'obiettivo di indagare aspetti di *burn-out* degli insegnanti in relazione alle percezioni del contesto lavorativo (2018) e uno studio successivo delle stesse autrici, in corso di pubblicazione.

Vale la pena ricordare gli andamenti che, negli anni, si sono mantenuti costanti: la percezione del senso di sicurezza si è mantenuta in modo costante come la dimensione di benessere con il punteggio medio più basso; l'ansia da valutazione si è mantenuta in modo costante come la dimensione di disagio con il punteggio medio più alto, seguita dalla paura del giudizio; gli studenti che si considerano tra quelli della classe che vanno male hanno un punteggio medio più basso per tutte le scale di benessere e percezione del contesto e un punteggio più alto per le scale di disagio; il benessere diminuisce al crescere della scolarità, mentre aumenta il di-

sagio; questi andamenti sono confermati anche dai risultati relativi ai focus group con gli studenti (Lucisano, Stanzione e Artini, 2018).

In queste ricerche, il concetto di benessere a cui si fa riferimento ha un campo semantico che implica l'interazione e l'influenza reciproca tra benessere individuale e collettivo: la felicità degli studenti non può che realizzarsi nello spazio sociale scolastico. Il benessere e, dunque, definito educativo in quanto non è un semplice accessorio del processo di apprendimento ma è un fattore determinante per imparare in modo significativo ed efficace nel contesto scolastico. Le ricerche, in tal senso, offrono una prospettiva diversa rispetto alla maggior parte degli studi su questo tema, giungendo a considerare il benessere come una dimensione da promuovere e tutelare all'interno della pratica educativa quotidiana. Queste ricerche risultano particolarmente interessanti per vari motivi, innanzitutto per la trasposizione in ambito educativo del concetto di benessere; in secondo luogo perché considerano il benessere come parte integrante dei processi didattici; in terzo luogo perché adottano una prospettiva interazionista e di approfondimento degli aspetti di contesto. Il pregio di queste ricerche è, inoltre, confermato dal ribaltamento di prospettiva rispetto ad altre ricerche in cui lo studio del benessere è associato prevalentemente a determinati aspetti sintomatici, come i fattori di rischio in relazione alla salute, come uso di droga, alcool o attività sessuale precoce, sia in relazione a comportamenti di violenza, bullismo, cyber-bullismo etc., trascurando l'approfondimento degli aspetti di contesto dell'organizzazione complessiva che spesso rappresentano le principali cause di malessere e disagio.

*Ricercatrice Università
degli Studi della Basilicata

Bibliografia

Antonova A.V., Chumakova M.A., & Stanzione I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. Italian

- Journal of Educational Research, 16,85-102.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Averill, J., & More, T. (1993). Happiness. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 3, 245-260.
- Bassi, M., Fianco, A., Preziosa, A., Steca, P., Delle Fave, A. (2008). La psicologia positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti. In C. Guido, G. Verni (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente* (pp. 133-163).
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87 (12), 1997-2001.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582 - 589.
- Christopher, J. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling and Development*, 77, 141-151.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: a Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*. 25 (3), 357-384.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: na introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- Delle Fave, A., Bassi, M. (2007). *Psicologia e Salute. L'esperienza di utenti e operatori*. Torino: UTET Università.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207.
- Delle Fave, A., Wissing, M., Brdar, I., Vella-Brodrick, D., & Freire, T. (2013). Cross-cultural perceptions of meaning and goals in adulthood: Their roots and relations with happiness. In A. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dewey J., (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Diener, M., Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of personality and social psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2002). subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Emmons, R. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of positive life. In C. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1991). *Foundations of hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment and suffering*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3 (4), 219-233.
- Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6, 261-300.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on WellBeing and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology* Copyright. American Psychological Association, 51 (4), 482-509.
- Lucisano, P., Stanzione, I., Artini, A., (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti, *RicercaAzione*, 10 (2), 79-100.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001a). Os jovens portugueses e o consumo de drogas, 1, 2. Lisboa: FMH/PEPT/GPT.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001b). Saúde mental e mal-estar físico na idade escolar, 3, 1. Lisboa: FMH/PEPT/GPT.
- Matos, M.G. de, & Carvalhosa, S.F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53, http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164500862001000200003&lng=pt&lng=pt.
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society*, 6(1), 10-16.
- Nussbaum, M. (1993). Non relative virtues: an Aristotelian approach. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds.) *The quality of life* (pp. 242-269). Helsinki: United Nation University and WIDER.
- Pereira, M. P. F. (2004). *Recensão crítica do artigo de Jesus, S. N. (2002). Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Peterson, C., Park Nansook, P., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- Ravalier, J. M., McVicar, A., & Munn-Giddings, C. (2013). The management standards indicator tool and evaluation of burnout. *Occupational medicine*, 63(2), 145-147.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. London: Constable and Company Limited.
- Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M., & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Ryff, C., & Keyes, L. (1995). The structure of psychological well-being: Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13 (3), 383-397.
- Schuessler, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Differential pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5, 253-263.
- Seligman, M., & Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5(1), 5-14.
- Seligman, M.P.E., Park, N., Peterson, C. (2004). The Values in Action (VAI) Classification of character traits. *Ricerche di Psicologia*, 27, 63-78.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Stanzione, I., & du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (17), 97-111.
- Stanzione, I., & Calenda, M. (2018). Livelli di Burnout e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno, *Formazione e insegnamento*, 16, 3, 367-387.
- Waterman, A., Schwartz, J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Wissing, M, Wissing, J., Du Tou, M., Temane, M. (2002). Towards a g-factor in psychological well-being. Paper presented in 8th annual South African Psychology Congress. Cape Town, South Africa, 24-27 Sept.
- Wissing, M, Wissing, J., Du Tou, M., Temane, M. (2006). Patterns of psychological well-being and satisfaction with life in cultural context. In A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being*. Milano: Franco Angeli.
- World Health Organization (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization. Official records of the World Health Organization, n.2, p.100.

EDUCAZIONE CIVICA E ALFABETIZZAZIONE SCIENTIFICA

di Peppino Sapia*

Abstract

Viene introdotta e discussa l'idea che l'Educazione civica dei cittadini del XXI secolo è opportuno abbia una curvatura anche verso l'ambito tecnico-scientifico, che risulta estranea all'attuale concezione italiana di tale importante tipologia di educazione trasversale. Il confronto col panorama internazionale suggerisce l'importanza di una vera e propria *Alfabetizzazione Civica Scientifica* intesa come parte dell'Educazione civica.

Keywords: educazione civica, educazione trasversale, alfabetizzazione scientifica

La Legge 20 agosto 2019, n. 92 istituisce per il primo e secondo ciclo di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Il testo legislativo, nell'enunciare i principi ispiratori, afferma che *l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità* (art.1). Tradizionalmente nel nostro Paese l'educazione civica è percepita come afferente all'area storico-giuridico, e certamente è ritenuta estranea all'area scientifico-tecnologica. Significativo è al riguardo il fatto che la Legge 92 stabilisce che "nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche" (art. 2, co. 4). In tale contesto, questo articolo si propone di richiamare l'attenzione sul fatto che la moderna educazione alla cittadinanza (la cui 'trasversalità' è esplicitamente riconosciuta anche nel testo di legge) deve necessariamente coinvolgere

in maniera piena ed esplicita gli ambiti disciplinari di area scientifica, tanto da configurare una *Alfabetizzazione Civica Scientifica* (ACS nel seguito) intesa come parte dell'educazione civica. Nelle presenti riflessioni il termine "alfabetizzazione" è utilizzato nel senso dell'inglese "literacy", ossia un complesso di capacità che mette in grado di "leggere e scrivere" in senso lato il mondo in cui si vive. Tale termine, inoltre, è inteso non tanto come traguardo ma come processo di *apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita delle comunità e delle società* [1].

La naturale intersezione disciplinare dell'educazione civica con l'ambito scientifico è un dato di fatto familiare nel mondo anglosassone, laddove il riconoscimento dell'ACS come una delle dimensioni dell'educazione civica può essere ricondotto all'individuazione (suggerita ormai ben quattro decenni orsono da Shen [2]) di tre differenti *dimensioni* della alfabetizzazione scientifica: *pratica, culturale e civica*. In particolare, Shen nel citato suo lavoro seminale del 1975 distingue le seguenti forme dell'alfabetizzazione scientifica:

1. La forma che definisce 'consumer' (che in italiano ci sembra opportuno tradurre con 'pratica'), ossia il tipo di informazione scientifica che è necessario avere per fare, ad esempio, acquisti consapevoli in una farmacia, in un negozio di elettronica o in un negozio di giardinaggio, oppure per comprendere che l'esposizione prolungata al sole in montagna può essere anche più dannosa che in

spiaggia, sebbene non sia associata alla sensazione termica.

2. L'alfabetizzazione di tipo 'civico', cioè quella tipologia di conoscenza e informazione scientifica che aiuta un cittadino ad assumere comportamenti e decisioni socialmente sostenibili, nonché a comprendere e valutare autonomamente tematiche attuali di 'politica' scientifica e tecnologica, partecipando così in maniera consapevole e possibilmente attiva al dibattito pubblico su tali tematiche;
3. l'alfabetizzazione scientifica di tipo 'culturale' e metodologico, ossia la comprensione delle modalità e procedure tipiche della conoscenza scientifica in rapporto a quelle di altri ambiti della conoscenza.

Alla luce di tale distinzione, l'ACS si configura come un livello di comprensione (pubblica) dei termini e dei costrutti scientifici che renda il cittadino in grado di 'leggere' la realtà quotidiana (ad esempio, riuscendo a comprendere i termini generali di una problematica scientifico-tecnologica dalla lettura di un quotidiano o di un magazine generalista) [3]. Pertanto, l'ACS può essere considerata parte dell'educazione civica o, comunque, funzionale a essa, in quanto contribuisce a «fare emergere e sviluppare una 'sensibilità civica', che ponga lo studente nella condizione di cogliere in modo autonomo - anche a fronte di situazioni nuove - quale sia la soluzione più democraticamente corretta» (Turelli, GEO 2019, vedi infra). Sono, infatti, numerosi i comportamenti individuali (con conseguente impatto sociale) che possono essere adeguatamente orientati dalla con-

sapevolezza scientifica. Si pensi, a mero titolo di esempio, alla tematica dell'utilizzo efficiente delle fonti energetiche nella vita quotidiana (illuminazione, riscaldamento, trasporti, ecc.). In tale ambito è importante promuovere la consapevolezza che i comportamenti individuali (ad es.: l'utilizzo in maniera non ottimale dell'energia elettrica in casa propria, "tanto la bolletta la pago io") hanno impatto anche sulla fruibilità sociale dei 'beni comuni' (continuando l'esempio, il bene comune 'ambiente': il mio utilizzo non efficiente di energia contribuisce a immettere in atmosfera più anidride carbonica del necessario, a danno di tutti). Numerosi esempi in tal senso provengono anche dall'ambito biomedico, laddove si intrecciano fortemente con le tematiche di educazione alla salute. Un caso paradigmatico è quello della progressiva perdita di efficacia degli antibiotici, fenomeno dalle conseguenze potenzialmente devastanti per la salute pubblica [4]. In questo caso, come chiariremo nelle righe seguenti, è evidente la rilevanza dell'alfabetizzazione scientifica in ordine all'assunzione consapevole di comportamenti individuali che siano vantaggiosi e sostenibili a livello sociale. Infatti, è pur vero che il primo e più importante filtro nell'impiego degli antibiotici è costituito dai medici che li prescrivono, tuttavia è l'utente finale che con un comportamento individuale inappropriato può contribuire all'insorgenza di ceppi batterici resistenti all'antibiotico in uso. Il singolo paziente che, guarito in un tempo inferiore alla durata prescritta di assunzione del farmaco (beneficio individuale) sospende la terapia precocemente, si rende "complice" della selezione e conseguente diffusione di possibili microorganismi patogeni che sono sopravvissuti all'antibiotico e che, di paziente in paziente con l'iterazione del meccanismo di incompleta eradicazione, saranno sempre più resistenti (danno sociale). Questo meccanismo perverso di 'selezione

artificiale del più resistente' può essere agevolmente compreso (con la conseguente adozione di comportamenti corretti) da un paziente-cittadino che abbia nella propria 'scatola degli attrezzi' dell'ACS la dovuta dimestichezza con le idee della selezione darwiniana.

Non stupisce, dunque, che tra i leader (politici, culturali, economici) delle nazioni moderne è largamente condivisa la consapevolezza che l'alfabetizzazione scientifica della popolazione rappresenta un elemento essenziale delle società democratiche, nelle quali i cittadini possono influenzare le scelte politiche su tematiche che vanno - a titolo di esempio - dal sostegno alla ricerca biomedica e biotecnologica all'utilizzo dei combustibili fossili per l'approvvigionamento energetico. In tale prospettiva l'ACS fa riferimento alla capacità di un cittadino di reperire, comprendere e utilizzare informazioni scientifico-tecnologiche utili a partecipare alla discussione pubblica sulle scelte politiche che coinvolgono scienza e tecnologia [5, 6, 7]. Del resto, anche nelle società non compiutamente democratiche, ma in rapida crescita economica, viene riconosciuta l'importanza dell'ACS, sia pure con sfumature un po' differenti rispetto alla sensibilità occidentale. In Cina, in particolare, l'ACS viene individuata come importante fattore di sviluppo della nazione in connessione con la sostenibilità dello sviluppo stesso [8].

Per quanto riguarda il nostro Paese, le previsioni della Legge 92/2019 hanno rivitalizzato il dibattito sull'educazione civica e sulle varie curvature e declinazioni che essa può assumere. Di particolare rilievo in questo panorama è il lavoro in corso di svolgimento all'interno del *Consorzio Universitario GEO per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione delle istituzioni educative e dell'orientamento* (nel quale l'autore è rappresentante delegato del Rettore dell'Università della Calabria) con sede e direzione presso l'Università di Udine¹. GEO ha

recentemente organizzato un importante Seminario² in collaborazione con il POT³- Giurisprudenza e l'Università degli Studi di Brescia, sede del Seminario patrocinato dalla Fondazione CRUI. La riflessione seminariale si è articolata in due sessioni, una delle quali (dal titolo "Educazione Civica, Cittadinanza e Costituzione") ha esplorato i contributi che l'università può dare al mondo della Scuola per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, con particolare riferimento alla formazione dei docenti.

Osserviamo infine che l'alfabetizzazione scientifica è cosa distinta dall'alfabetizzazione *civica* scientifica. A sostegno di questa affermazione, concludiamo queste riflessioni richiamando un brano dal citato testo di Shen:

Familiarity with science and awareness of its implications are not the same as the acquisition of scientific information for the solution of practical problems. In this respect civic science literacy differs fundamentally from practical science literacy, although there are areas where the two inevitably overlap. Compared with practical science literacy, the achievement of a functional level of civic science literacy is a more protracted endeavor. Yet, it is a job that sooner or later must be done, for as time goes on human events will become even more entwined in science, and science-related public issues in the future can only increase in number and in importance. Civic science literacy is a cornerstone of informed public policy.

* Docente di Didattica e Storia della Fisica - Università della Calabria

NOTE

¹ <https://geo.uniud.it/>

² <https://geo.uniud.it/eventi/geo-2019/seminario-educazione-cittadinanza-costituzione>

³ POT è l'acronimo per il programma nazionale universitario "Piani per l'Orientamento e il Tutorato"

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1] UNESCO (2005) *Aspect of Literacy Assessment*. Section for Literacy and Non-Formal Education, Division of Basic Education.
- [2] Shen B. S. P., "Scientific Literacy and the Public Understanding of Science," in *Communication of Scientific Information*, ed. S. Day (Basel: Karger, 1975), 44-52
- [3] Miller J.D., "The measurement of civic scientific literacy," in *Public Understanding of Science*, 7 (1998) 203-223.
- [4] Numerose, autorevoli e frequenti sono le comparse di questa tematica sui mezzi di comunicazione. Come mero esempio citi-

- amo i seguenti titoli di interventi del Corriere della Sera nell'ultimo anno: "L'abuso di antibiotici uccide 10 mila italiani l'anno (il triplo degli incidenti stradali)" <https://tinyurl.com/w86u7y2>, "La resistenza agli antibiotici nel 2050 sarà la prima causa di morte" <https://tinyurl.com/uwz5kkp>, "I batteri che gli antibiotici non vincono più" <https://tinyurl.com/wfwdmoc>
- [5] Miller, J.D. 2012. "The Sources and Impact of Civic Scientific Literacy". In, Bauer, M. W., Shukla, R. & Allum, N. (Eds.), *The Culture of Science: How the Public Relates to Science Across the Globe*. New York:

- Routledge. Pp. 217-240.
- [6] Miller, J.D. 2016. "Civic Scientific Literacy in the United States in 2016". *A report prepared for NASA by the University of Michigan*.
- [7] Turiman P., Omar J., Daud A.M., Osman K., "Fostering the 21st Century Skills through Scientific Literacy and Science Process Skills". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 59 (2012) 110 - 116.
- [8] Wu S., Zhang Y., Zhuang Z.-Y., "A Systematic Initial Study of Civic Scientific Literacy in China: Cross-National Comparable Results from Scientific Cognition to Sustainable Literacy". *Sustainability* 10 (2018) 3129 (+26).

IL GIOCO DI RUOLO E LO SVILUPPO DI COMPETENZE NEI CONTESTI FORMATIVI

di Maria Anna Formisano *

Abstract

Le simulazioni funzionano come strumenti di apprendimento per squadre, gruppi o individui che "giocano" a distanza e/o in presenza, che trasformano i rapporti di potere nelle relazioni di insegnamento e apprendimento tra discente e docente. Esse forniscono le competenze necessarie per analizzare le problematiche varie, tenendo conto delle componenti psicologiche, sociologiche e culturali dei comportamenti umani nei contesti formativi e lavorativi.

Le simulazioni didattiche organizzate e pianificate in time table hanno generato una vera e propria eco relazionale che ha favorito il desiderio di sperimentare sul campo il role play piuttosto che ascoltare unicamente la narrazione dei formatori.

Il role playing ha avuto come focus la relazione interpersonale a partire dall'analisi delle motivazioni individuali e ha reso i partecipanti, consapevoli dei propri atteggiamenti, evidenziando i sentimenti e i vissuti sottesi alla situazione creata. Grazie al gioco di ruolo è stata data importanza all'interazionismo simbolico, secondo cui tutte le azioni umane in

quanto comportamenti sociali sono basati sulla comunicazione interagendo attraverso i significati che assegnano alle cose e ai simboli.

Il formatore ha costruito situazioni "apprenditive" più o meno strutturate e prescrittive, a seconda della finalità, ponendo particolare attenzione sia ad una accorta progettazione didattica flessibile e plasmabile, sia alla conduzione di specifiche attività didattiche. Il gioco di ruolo ha prodotto nei formandi la capacità di specificare da sé i propri processi, perseguendo l'auto-produzione e l'auto-stabilizzazione. Nell'ottica di una vera e propria autonomia operativa. I corsisti sono stati chiamati a decidere sulla tipologia del gioco di ruolo da analizzare: ognuno di loro ha, infatti, portato il proprio taccuino per comunicare la propria interpretazione in tempo reale.

L'attività di gioco di ruolo è stata progettata per incoraggiare i partecipanti ad imparare come lavorare con colleghi provenienti da contesti diversi, poiché in aula erano presenti anche docenti di varie scuole d'Italia.

Keywords: role play, apprendimento, formazione, simulazione

Le attività psicoeducative organizzate durante i seminari formativi promossi dalla sezione Valli Sarno Irno hanno avuto come finalità la sperimentazione, da parte dei formandi, di metodologie didattiche significative, utili a garantire l'apprendimento dei piccoli allievi nella scuola post-moderna.

È fondamentale che i formandi sperimentino in prima persona le metodologie e le strategie didattiche affinché le stesse diventino "pezzi unici" della propria valigetta degli attrezzi da lavoro. I diversi incontri di formazione hanno costantemente previsto una partenza operativa, stimolante e motivante (P.O.S.M) in una situazione specifica all'interno del gruppo dei docenti partecipanti anche con l'obiettivo di migliorare l'abilità comunicativa in una dimensione negoziale (fondamentale per un docente). I giochi di ruolo sono stati ampiamente utilizzati sia per incoraggiare i docenti a ricoprire ruoli di leadership, sia per migliorare le metodologie didattiche.

Le simulazioni funzionano come strumenti di apprendimento per squadre, gruppi o individui che "giocano" a distanza e/o in presenza, che trasformano i rapporti di potere nelle relazioni di insegnamento e apprendimento tra discente e docente. Esse forniscono le competenze necessarie per analizzare le problematiche varie, tenendo conto delle componenti psicologiche, sociologiche e culturali dei comportamenti umani nei contesti formativi e lavorativi. Le simulazioni didattiche organizzate e pianificate in time table hanno generato nell'aula una vera e propria eco relazionale che ha favorito il desiderio di sperimentare sul campo il role play piuttosto che ascoltare unicamente la narrazione dei formatori. L'azione di facilitazione e mediazione didattica del formatore è stata quella di rivitalizzare nei corsisti la propria dimensione enattiva, utile a mettersi costantemente in gioco e nel gioco. Holt e Kysilka (2006) affermano che la tecnica del gioco di ruolo può essere divertente perché aiuta gli studenti a comprendere l'importanza della cooperazione avendo un interesse dinamico nell'apprendimento. La proposta formativa è stata quella di "accompagnare" gradualmente i formandi a sperimentare in prima persona le tecniche e le metodologie loro illustrate, predisponendo un ambiente di apprendimento in cui il corsista costruisce conoscenze grazie allo scambio significativo di idee, concetti e progetti.

L'aula è diventata un "microcosmo" caratterizzato dalla presenza di corsisti ciascuno con uno specifico ruolo e una specifica funzione.

Il role playing ha avuto come focus la relazione interpersonale a partire dall'analisi delle motivazioni individuali ed ha reso i partecipanti, consapevoli dei propri atteggiamenti, evidenziando i sentimenti e i vissuti sottesi alla situazione creata. Grazie al gioco di ruolo è stata data importanza all'interazionismo simbolico, secondo cui tutte le azioni umane in quanto comportamenti sociali sono basati sulla comunicazione intera-

gendo attraverso i significati che assegnano alle cose e ai simboli.

Il formatore ha costruito situazioni "apprenditive" più o meno strutturate e prescrittive, a seconda della finalità, ponendo particolare attenzione sia ad una accorta progettazione didattica flessibile e plasmabile, sia alla conduzione di specifiche attività didattiche. È stato necessario chiedere a ciascun partecipante di mettere in atto le proprie "negotiating skills" per difendere le proprie argomentazioni, favorire le intese e condurre con maggior sicurezza una trattativa vincente. L'utilizzo di questo gioco ha permesso di evidenziare lo stile individuale e di gruppo nell'affrontare situazioni complesse verificando le capacità dei singoli tirocinanti di utilizzare le attitudini necessarie per raggiungere gli obiettivi prefissati e per gestire i conflitti comunicativi. Gli scenari proposti all'interno dei role play sono stati appositamente studiati per stimolare e appassionare i partecipanti sia da un punto di vista intellettuale sia dal punto emotivo-motivazionale. Molto spesso in aula le cose non sono andate così come progettate: qualche variabile ha modificato la situazione e ciò ha richiesto al formatore competenze di regolazione del proprio agire professionale (Rossi, 2011), per fare in modo che l'attività che si stava svolgendo potesse essere funzionale anche nel nuovo contesto (Pellerey, 1991).

Il gioco di ruolo ha prodotto nei formandi la capacità di specificare da sé i propri processi, perseguendo l'auto-produzione e l'auto-stabilizzazione. Nell'ottica di una vera e propria autonomia operativa. È stata prevista la drammatizzazione di ruoli differenti, in cui i partecipanti hanno rappresentato in maniera diretta, attiva e partecipativa determinati personaggi in specifici contesti. Nella simulazione di comportamenti e di atteggiamenti i docenti formandi si sono comportati come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione data. Questa tecnica ha avuto l'obiettivo di far acquisire la capacità di impersonare un ruolo e di

comprendere in dettaglio ciò che il ruolo richiedeva, tramite un'elaborazione critico-riflessiva, evidenziando i comportamenti degli individui nelle relazioni interpersonali in precise situazioni operative.

I corsisti sono stati chiamati a decidere sulla tipologia del gioco di ruolo da analizzare: ognuno di loro ha infatti portato il proprio taccuino per comunicare la propria interpretazione in tempo reale.

I partecipanti sono stati al centro dell'azione sin dall'inizio e hanno interpretato spontaneamente secondo l'ispirazione del momento, applicando un comportamento comunicativo leggero fin dai primi approcci in modo che il role playing non diventasse la ripetizione di un copione, ma una vera e propria recita a soggetto.

L'attività di gioco di ruolo è stata progettata per incoraggiare i partecipanti a imparare come lavorare con colleghi provenienti da contesti diversi, poiché in aula erano presenti anche docenti di varie scuole d'Italia. La prima fase del gioco di ruolo è cominciata con i corsisti che si sono incontrati in piccoli gruppi di 4-5 persone e hanno condiviso le loro dichiarazioni con gli altri membri per poi leggere e condividere in modo collaborativo la sceneggiatura di ruolo. Questa elaborazione cognitiva del gioco di ruolo è anche probabile che abbia portato ad una comprensione più profonda e a una maggiore conservazione delle informazioni.

All'interno del dominio cognitivo, dopo aver richiamato le informazioni dalla lettura, i corsisti, hanno analizzato le informazioni per creare il loro ruolo, per scrivere il loro copione e produrre un personaggio coordinato. L'attività è stata progettata per promuovere l'interdipendenza positiva, in quanto il successo dell'individuo dipende dal successo degli altri membri del gruppo. Ecco perché è stato chiesto ai partecipanti di pensare a se stessi come a un unico corpo con più teste, diventando esperti in una particolare area (proprio personaggio). Il role playing, come tecnica simulativa per l'interpretazione e l'analisi dei

comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali, ha permesso la conoscenza delle caratteristiche dei soggetti partecipanti, l'analisi della struttura delle relazioni che sussistono nel gruppo, gli obiettivi che si vogliono raggiungere e i bisogni ai quali si intende trovare risposta. Sono state illustrate a tutti i corsisti la natura e la finalità del gioco di ruolo, sondando preventivamente la loro disponibilità alla partecipazione.

Una docente corsista ha svolto il ruolo di conduttore dell'esercitazione intervenendo nei vari topic, richiamando le regole e fornendo istruzione per garantire la massima fluidità e il miglior controllo delle variabili esterne.

Il setting di ruolo è diventato una vera e propria fabbrica del sapere con i dovuti adattamenti e con gli spazi di raccordo, ovvero le aree fuori dall'aula, utili ai partecipanti per condividere autonomamente, senza la presenza del formatore, le modalità di esplicitazione del gioco di ruolo.

Durante le diverse interazioni sono state usate le parole giuste, il corretto tono di voce e la prossemica adeguata a investire energie utili a far arrivare il messaggio in maniera valida. Sono state rilevate le seguenti espressioni facciali: sopraccigli corrugati come segno di incomprensione o che non si è d'accordo con quanto detto dal collega docente; sorrisi o risa; occhi spalancati come indicazione di stupore di fronte a un'affermazione azzardata, ecc.; movimenti del corpo: un braccio che si è alzato velocemente come segnale di voler parlare; movimenti degli occhi: per ricercare complicità e aiuti per sostenere una posizione diversa da quella del docente, ecc.; espressioni verbali e paraverbali: un intervento veloce o concitato; ripetere un'espressione come forma di imbarazzo e/o senso di inadeguatezza.

Gioco di ruolo paradigmi e prototipi

Il gioco di ruolo è un tipo di prototipo che deve essere "abbastanza reale" e deve contraddistinguersi per diversi elementi costitutivi, fra cui la vicin-

anza-distanza: troppa vicinanza significa mancanza di simulazione, troppa distanza significa eccesso di razionalizzazione.

Attraverso la fase di start up i corsisti hanno rappresentato i personaggi che avrebbero dovuto rivestire durante la fase di svolgimento con la descrizione di alcuni scenari e le relative possibili scelte da seguire. Ne è emerso un approccio inclusivo influenzato dai saperi, dalle emozioni, dai contesti sociali e dalle esperienze di ognuno. La fase interpretativa ha avuto lo scopo di giungere a verità di carattere provvisorio, aperte ad altre possibili interpretazioni, cioè sapere giungere a quadri coerenti e condivisibili, costruiti con modalità trasparenti e negoziate. Il gioco di ruolo utilizzato in aula si è ispirato ad un testo linguistico di seguito riportato e reperito in rete che narra quanto segue: in una città italiana di circa duecentomila abitanti, si riunisce un comitato di quartiere con lo scopo di pronunciarsi sulla propria partecipazione alle giornate di chiusura al traffico che il Comune ha stabilito con cadenza mensile. Scopo della chiusura al traffico del quartiere è la diminuzione dell'inquinamento atmosferico e il risparmio energetico. Un gruppo di 20 tirocinanti ha simulato il comitato di quartiere.

L'incontro è durato due ore e l'ultima mezz'ora è stata utilizzata per eventuali votazioni per alzata di mano e con l'elencazione di alcuni punti principali da elencare in un successivo documento finale. Un docente partecipante, che si è occupato del reperimento del testo linguistico, ha simulato di essere il giornalista/moderatore. Gli altri facevano finta di essere: l'ambientalista che proponeva la chiusura al traffico per il reale impatto sull'ambiente; la docente universitaria che crede che la chiusura al traffico sia il primo passo per un risparmio energetico ed un abbattimento dell'inquinamento atmosferico; la docente di scuola primaria che proponeva una azione di sensibilizzazione dei bambini a favore del risparmio energetico.

Grazie al gioco di ruolo tutti hanno potuto sperimentare anche tematiche di interesse didattico presenti all'interno dell'agenda 2030 Goal 4.7, attualmente fondamentali per promuovere l'educazione allo sviluppo sostenibile nella scuola dell'autonomia.

Il gioco di ruolo ha richiesto ai partecipanti di ordinare i propri pensieri e sintetizzare le proprie idee con i colleghi. Il formatore, invece, ha dovuto imparare a sviluppare buone domande, analizzare le risposte degli studenti e incorporare questi dati nelle attività formative previste nei giorni successivi.

Affinchè il gioco di ruolo risulti efficace è fondamentale eseguire azioni complementari che mirino ad un obiettivo comune: promuovere lo sviluppo delle competenze nei contesti formali di apprendimento. Le potenzialità di questa metodologia, in un'ottica trasformativa, è stata quella di offrire a tutti i docenti formandi azioni condivise e sincrone senza dimenticare che la sfida dell'apprendimento è quella di simulare, contestualizzare e armonizzare.

*Sezione *Fnim* Valli Sarno Irno
Agro Nocerino (SA)

BIBLIOGRAFIA

- Altet M., *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Callegari D., *Think-Pair-Share*. Retrieved 10/29, 2016, from ariac.wordpress.com/2006/11.
- Holt H.C., Kysilka M., *Instructional Patterns: Strategies for Maximizing Student Learning*, Sage Pubns, New York 2006.
- Pellerey M., *Il Grande Sussidiario Fabbri*, Fabbri Editore, Milano 1991
- Rossi B., *Il lavoro educativo: dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Università Cattolica del S. Cuore 2014.
- Rossi P.G., *Didattica Enattiva*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Rossi P.G., Prenna V., Giannandrea L., Magnoier P., *Enactivism and Didactics. Some research lines*, in *Education Sciences & Society*, n. 41, 2013..
- Salman, *In Praise of Think Pair Share*, Cult of Pedagogy, 2015.
- Solms M., Turnbull O., *Il cervello e il mondo interno: introduzione alle neuroscienze dell'espressine soggettiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

IL RUOLO DELLA DONNA NELLA SOCIETÀ MULTICULTURALE

di Alisia Rosa Arturi *

Abstract

Il ruolo che la donna occupa in quasi tutte le società dei diversi paesi del mondo ha prodotto cambiamenti strutturali di ordine culturale, politico ed economico. Per poter seguire il lungo percorso di emancipazione femminile è necessario comprendere i contesti socio-economici e culturali in cui esso è maturato. Molta strada è stata percorsa e altrettanta ancora ne rimane prima di giungere ad un pieno riconoscimento del fondamentale ruolo che le donne svolgono in quasi tutti i settori della società multiculturale e vederne, così, la presenza in ogni contesto.

Keywords: emancipazione, identità, educazione

Gli ostacoli persistenti

Ogni qualvolta si voglia parlare della condizione femminile non si può prescindere da riflessioni che pongano al centro aspetti e fenomeni connessi con la cultura di appartenenza, da interpretare tanto in dimensione sincronica quanto diacronica [1].

Per molto tempo, e in diverse aree geografiche del pianeta, la donna ha occupato uno spazio collaterale, se non subalterno, a quello riservato all'uomo. Il cosiddetto processo di emancipazione, nella nostra realtà occidentale, ha segnato un radicale cambiamento di ottica nel considerare il ruolo femminile nella società e nel mondo del lavoro.

Tuttavia, gli enormi passi in avanti compiuti sulla via dell'emancipazione femminile non hanno ancora eliminato diffuse forme di discriminazione, più o meno evidenti, che si

presentano in modi e forme differenti a seconda dei paesi e delle classi sociali di appartenenza [2].

Nei paesi economicamente meno sviluppati le donne continuano a portare il peso maggiore della famiglia e del lavoro, come avviene nel settore agricolo dove, nonostante sia la donna ad assumersi la responsabilità della cura dei campi, il possesso della terra rimane una prerogativa maschile. Caso emblematico è la realtà lavorativa cinese, la cui forza lavoro ammonta a 776 milioni di persone e

presenta il riconoscimento delle ore in più lavorate. L'Unione Europea presenta anch'essa una situazione in cui le donne subiscono in ambito lavorativo trattamenti svantaggiosi rispetto agli uomini: si calcola che esse guadagnino, a parità di ruoli e ore, un quarto meno dei colleghi uomini. In Grecia, ad esempio, il salario femminile rappresenta il 68% di quello maschile, un poco meglio in Olanda e Portogallo con il 71%, in Belgio con 83%, mentre in Svezia arriva all'87% [3].



di queste la maggior parte sono donne provenienti dalle zone rurali, operaie nelle fabbriche per sette giorni a settimana e con turni di lavoro di dodici ore per i periodi in cui la produttività è normale; salgono invece a diciotto ore nei periodi in cui aumenta la richiesta di prodotti. Altrettanto accade in altri paesi come l'Africa, l'Asia e l'America latina la cui componente lavorativa femminile è in media il 30% in più rispetto a quella degli uomini, senza che ritrovino, però, nella retribuzione econo-

Quello economico rappresenta solo uno degli aspetti in cui la differenza di trattamento tra uomini e donne è palese; esso non è per niente trascurabile se si considera che molte sono le donne single con figli a carico o quelle che, a causa di divorzi problematici, si trovano a dover affrontare difficoltà economiche per il mancato mantenimento della prole da parte dell'altro genitore.

La conquista della cosiddetta parità di genere rappresenta, pertanto, una meta agognata e ancora non

del tutto raggiunta, frutto di lotte e sacrifici a far data, prevalentemente, dall'entrata in vigore della Costituzione repubblicana. Le *élites* che formularono la Costituzione individuavano traguardi agognati da parte delle donne, il cui raggiungimento nel campo dei diritti civili, politici e sociali sono risultati differenti da quelli degli uomini. I diritti sociali delle donne, ad esempio, erano fortemente condizionati dal rapporto di potere tra i due sessi, mediati dalla loro appartenenza ad una determinata classe sociale e dal loro essere madri e mogli. Pertanto l'estensione di tali diritti subiva, per la donna, sempre una riduzione relativa al suo ruolo specifico, che ne limitava la posizione, risultando subalterna a quella dell'uomo [4].

Culture diversificate

In ogni contesto sociale l'educazione viene impartita sulla base di paradigmi umani che riflettono i principi e i valori prevalenti. L'azione delle aggregazioni che incidono sulla formazione (famiglia, centri di culto religioso, istituzioni) plasmano il modo di interpretare la propria condizione di genere con l'autorappresentazione del proprio io "in quanto tale" e nel rapporto con gli altri. Nel processo di costruzione dell'identità, della relazione e del ruolo sociale si assumono modelli di riferimento differenti in ordine alla relazione socio-educativa [5].

Nelle prospettive postmoderne le spinte in una direzione piuttosto che un'altra derivano dagli approcci interazionisti e costruzionisti che attribuiscono all'individuo un ruolo attivo nelle rielaborazioni delle risorse cognitive e normative, in relazione al contesto sociale in cui è inserito [6].

Le relazioni sociali assumono, pertanto, una maggiore libertà e una minore capacità nell'influenzare l'identità soggettiva.

Il modello relazionale di socializzazione al genere coinvolge fattori strutturali, relazionali e culturali,

che si confrontano con le differenti condizioni sociali e con le sfide presenti in una determinata società. La contemporaneità presenta innumerevoli rischi che incidono sulla costruzione identitaria di ciascuno, generando differenti gradi di difficoltà nel soggetto impegnato ad acquisire la propria identità di genere [7]. Il complesso percorso di costruzione di sé pone l'accento sugli aspetti relazionali insiti nel processo educativo che attraversa i percorsi di sviluppo in cui si diventa uomini e donne. La costruzione identitaria risente, allora, dei rapporti tra le generazioni e tra i generi. La nascita e lo sviluppo della propria identità si realizzano soltanto in un contesto relazionale positivo.

Fattori rilevanti

C'è da chiedersi se non sia un'ottica pretestuosa ed arbitraria quella con cui si presuppone di poter giudicare alcuni modelli di vita adottati da altre persone, addirittura, a volte, demograficamente corrispondenti a svariati milioni di esseri umani.

Metodo per un'interpretazione compatibile del fenomeno, al momento, non può che essere quello del confronto e del rispetto, sulla base di un'angolazione che definiamo laica, civile, aperta, democratica e, soprattutto, umana.

Quando culture profonde e pervasive incidono sulla costruzione del proprio io, è legittimo presupporre condizioni di sofferenza nelle persone dotate di uno status che, invece, è da considerare come «connaturato» per effetto dell'educazione ricevuta?

A fronte della eterogeneità planetaria dei modelli familiari, in quale tipologia di nucleo sociale e culturale la condizione femminile potrebbe essere intesa come autenticamente appagante per la donna? La tematica investe questioni di matrice interdisciplinare: la sociologia, l'antropologia culturale, le neuroscienze e la pedagogia che vengono chiamate in causa per potere intravedere una qualche strategia utile

per fronteggiare un nodo problematico di portata planetaria di non facile risoluzione.

Punto di convergenza deve essere necessariamente individuato nei documenti ufficiali in cui la visione della condizione femminile viene inquadrata, in maniera condivisa, all'interno dei Diritti umani.

L'autorevolezza della fonte, che è quella dell'ONU, potrebbe aiutare a dirimere dubbi, perplessità e controversie.

Nella nostra realtà nazionale educare alla parità di genere, tra l'altro, comporta includere tale finalità nel più ampio spettro dell'educazione alla cittadinanza attiva e, quindi, all'educazione civica.

Quali sono i saperi fondamentali per la formazione di cittadine e cittadini in grado di fronteggiare la complessità del terzo millennio?

Il processo educativo a cui pensiamo trova il suo fondamento nella convergenza dei principi etici e nei valori di respiro universale.

È convinzione condivisa che senza un'adeguata alfabetizzazione, anche di matrice giuridica, rivolta ai comportamenti correlati con diritti e doveri, non si possa pretendere di trovarsi di fronte a una nuova generazione dotata di spirito critico, senso di responsabilità e libertà di pensiero.

Educare alla parità di genere comporta, prima di tutto, educare alla comprensione del mondo nella sua eterogeneità, costruendo per tempo, fin dalla prima infanzia, strumenti di lettura e di interpretazione della società complessa, multiforme e globalizzata.

Necessita la rivisitazione dei saperi da inserire nei curricula formativi delle istituzioni scolastiche del Paese, attribuendo valore alle conoscenze, abilità e competenze chiave effettivamente necessarie e indispensabili per rendersi cittadine e cittadini avveduti, consapevoli, dotati di dignità umana e rispettosi della dignità altrui.

I nuclei fondanti di tali saperi dovrebbero essere quelli riguardanti:

la storia delle civiltà, l'antropologia, la geografia, la geopolitica, la sociologia, il diritto internazionale, i diversi rami del diritto vigente nel nostro Paese, a partire da quello costituzionale, la letteratura internazionale nelle sue manifestazioni più significative e maggiormente caratterizzate da motivi di condivisione universale, le lingue più parlate al mondo e la salvaguardia degli idiomi locali per la conservazione della memoria e della salvaguardia del senso della identità originaria di ogni persona e di ogni popolo.

Le Indicazioni Nazionali e le Linee guida delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dal cosiddetto sistema integrato 0/6, dovrebbero presentare aspetti connessi con i suddetti nuclei fondanti, rapportandoli alle specifiche età dello sviluppo degli allievi, degli alunni e degli studenti coinvolti.

Emergenze mondiali

La discriminazione di genere si fa pesantemente sentire nel campo dell'istruzione, soprattutto nelle regioni che non hanno ancora raggiunto un adeguato livello di sviluppo. Su quasi un miliardo di persone che non sanno leggere e scrivere, i due terzi sono costituiti da donne.

La ragione è da ricercare nella povertà delle famiglie, che non hanno i mezzi per poter sostenere i costi dell'istruzione. In modo particolare sono le bambine a esserne escluse: si calcola che esse costituiscano i due terzi dei trecento milioni di bambini ai quali è precluso l'accesso alla scuola. Nelle famiglie povere le bambine spesso non vengono mandate a scuola perché rappresentano per la famiglia un sostegno nel lavoro, in modo significativo se sono presenti particolari difficoltà legate allo stato di salute di un familiare, o per le gravidanze della madre. Le bambine che crescono senza ricevere un'istruzione, neppure quella primaria, sono maggiormente svantaggiate quando raggiungono la pubertà in quanto ancora più

sottoposte al volere dell'uomo ed esposte a vari tipi di violenza.

Le stime riferiscono numeri allarmanti: cento milioni di ragazze, principalmente in Africa e Asia occidentale, sono vittime della mutilazione genitale che, effettuata in condizioni igieniche precarie, provoca spesso gravi infezioni, se non la morte.

Soprattutto nei casi in cui la bambina viene ceduta dalla famiglia, in cambio di una piccola somma, a un "datore di lavoro", essa diviene una vera e propria schiava e può facilmente essere costretta a prostituirsi.

Si calcola che ogni anno vengano immesse nel mercato del sesso 2 milioni di bambine e ragazze di età compresa tra i 5 e i 15 anni.

Questi e altri dati, contenuti nel rapporto *The State of World Population* pubblicato dalla *United Nations Population Fund*, sostengono l'esigenza di mettere in atto un'azione che risulti efficace a livello nazionale e internazionale per eliminare ogni forma di discriminazione femminile.

La Convenzione adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1979 enuncia le linee portanti degli obiettivi dell'azione contro la discriminazione che, pur ricevendo l'adesione di 165 paesi, rimane per la maggior parte di loro, solo una dichiarazione di intenti.

La femminilizzazione della scuola

Alla donna educatrice spetta un ruolo rilevante in direzione della priorità di genere. Oseremmo dire una missione. Abbandonando il retaggio di contrapposizioni ideologiche ormai superate, si tratta di favorire un'educazione che consideri la persona umana (senza pretestuose distinzioni di genere, di etnia, di religione) come assoluto valore da introiettare, sostenere e valorizzare nella donna. Orientare la relazione educativa rappresenta il punto di avvio per affrontare correttamente il tema della educazione alla differenza, assumendo il criterio

etico e pedagogico della persona come criterio primario per ogni altra educazione [8].

Gli interventi educativi non sono circoscrivibili nel fornire ai giovani le conoscenze utili per interpretare la realtà, ma occorre favorire in essi l'acquisizione delle abilità critiche e dei mezzi necessari affinché ogni alunno possa raggiungere la piena realizzazione. È opportuno progettare nuove modalità di relazione che promuovano il cambiamento e l'acquisizione di una corretta consapevolezza da inserire in un orizzonte di senso più ampio. Occorre un'educazione che guardi alla crescita integrale della persona, senza trascurare nessuna componente di cui è composta l'identità.

Alla donna, che dà vita alla vita, è affidato il delicato compito di un'educazione che si faccia carico di assumere la parità di genere come forza propulsiva per la salvaguardia dell'esistenza umana sul pianeta.

**Dirigente scolastica*

Presidente Collegio dei Garanti Fnism

Bibliografia

- [1] Schimmenti V., *Donne e professione: percorsi della femminilità contemporanea*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- [2] Marone F., *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Liguori Editore, 2012.
- [3] Giovannini P., *Il percorso dell'emancipazione femminile nei 50 anni di Repubblica sul terreno dei diritti politici, civili e sociali*, in *Lo stato delle donne dalla costituente all'Italia delle riforme*, ARLEM, Roma, 2018.
- [4] *The Economist*, *Il mondo in cifre*, Internazionale, Torino, 2018.
- [5] Crespi I., *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- [6] Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione di valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- [7] Crespi F., *Mutamento sociale, identità e crisi della solidarietà*, in Crespi F., Segatori R., *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, 1996.
- [8] Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini Associati, Milano, 2000.

LA LETTURA COME PERENNE RIMEDIO AI MALI DELL'ANIMA

di Mario Carini *

Seconda parte
(segue dal numero precedente)

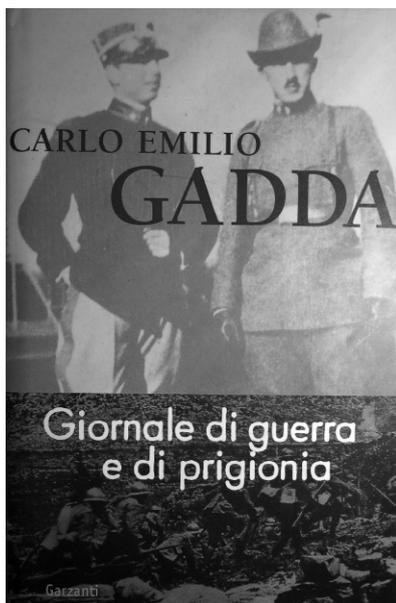
I libri hanno, com'è noto, la funzione peculiare di trasmettere il sapere, patrimonio di una civiltà. Ma essi possono anche rappresentare un efficacissimo rimedio spirituale e materiale quando l'individuo si trova, per circostanze più o meno indipendenti dalla sua volontà, ad affrontare situazioni che ne mettano a dura prova la tempra.

La prima guerra mondiale ispira le creazioni letterarie di tanti scrittori, che dall'esperienza durissima della vita di trincea hanno ricavato diari e memoriali divenuti veri e propri capolavori della narrativa: basti pensare a *Le scarpe al sole* di Paolo Monelli (1921) o, in chiave antimilitarista, a *Un anno sull'altipiano* di Emilio Lussu (1938). Giuseppe Ungaretti (1888-1970) nelle trincee del Carso e dell'Isonzo scrisse un taccuino di poesie, che furono raccolte dall'amico Ettore Serra e stampate nel 1916 a Udine con il titolo *Il porto sepolto*. Carlo Emilio Gadda (1893-1973), sottotenente degli Alpini nelle trincee dell'Isonzo, narra le sue vicende in un diario stampato recentemente con il titolo *Diario di guerra e di prigionia*. Dopo un attacco ad una postazione austriaca, egli trova una traduzione tedesca dei Pro-

gliatamente, *Guerra e pace* di Tolstoj.⁴ Il 25 ottobre 1917, in prima linea a Caporetto, è preso prigioniero dagli austriaci e tradotto, dopo un durissimo viaggio in treno, in un Lager a Rastatt in Germania. Qui trae conforto dalla lettura dell'*Eneide*, il capolavoro di Virgilio, che può acquistare da altri prigionieri italiani. Lo aiutano a trascorrere il duro inverno e a sopportare la fame, gli stenti e le umiliazioni, il rifugiarsi nella lettura: oltre all'*Eneide*, Gadda legge i *Canti* di Leopardi e, nell'originale francese, il romanzo *Tartarino sulle Alpi* di Alphonse Daudet, che gli ha prestato il fedele compagno di prigionia Cola. Talvolta pensa ai suoi cari libri, le prose del Carducci e le *Laudi* del D'Annunzio, che gli sono stati sequestrati dai Tedeschi.

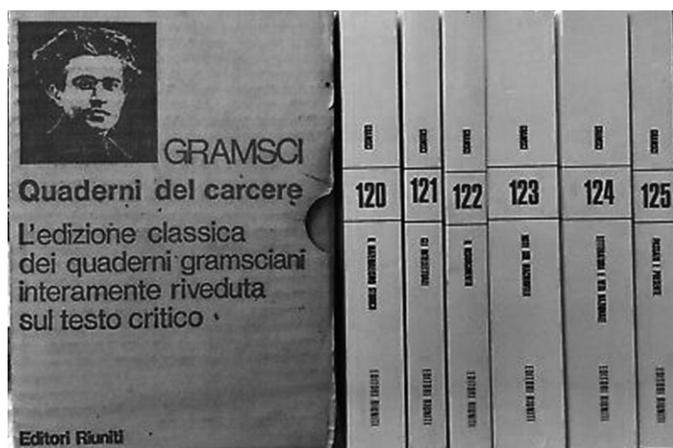
Il regime fascista, com'è noto, riempì le carceri, le isole e i luoghi di confino di un gran numero di oppositori politici, gli antifascisti, condannati dal Tribunale Speciale. Tra questi è da citare il caso particolare di Antonio Gramsci (1891-1937), il famoso capo del partito comunista italiano, vittima di una lunga persecuzione politica, il confino e il carcere, che si concluse con la morte dell'uomo politico sardo alla clinica Quisisana di Roma. Arrestato e rinchiuso nel carcere di Regina Coeli, a Roma, l'8 novembre 1926, Gramsci è assegnato al confino di polizia per cinque anni. Il 5 dicembre 1926 raggiunge Ustica, dove organizza assieme al compagno e amico Amadeo Bordiga una scuola di partito per l'educazione dei nuovi dirigenti e militanti comunisti. Da Ustica riparte il 20 gennaio 1927 per essere processato a Milano nel pro-

cesso che vede coinvolto un gran numero di dirigenti e attivisti comunisti, tra cui i maggiori come Antonio Gramsci, Mauro Scoccimarro e Umberto Terracini. Accusato di attività cospirativa, istigazione alla guerra civile, apologia di reato e incitamento all'odio di classe, il 4 giugno 1928 fu condannato a venti anni di reclusione. Il 19 luglio raggiunge il carcere di Turi, in provincia di Bari. Nonostante le sue precarie condizioni di salute e gli appelli alla liberazione che venivano a Mussolini da intellettuali e politici di molti Paesi, e anzitutto dall'Unione Sovietica, Gramsci poté ottenere la libertà condizionata solo nel 1934, ma rimase sempre sorvegliato dalla polizia e impedito di recarsi all'estero, in Russia, ove avrebbe voluto ricongiungersi con la moglie, Giulia Schucht, e i due figli Delio e Giuliano. Le sue precarie condizioni di salute si aggravarono e dovette ricoverarsi nel 1935 alla clinica Quisisana, ove morì all'alba del 27 aprile 1937. Le condizioni di detenzioni di Gramsci furono particolarmente dolorose, giacché egli visse in un isolamento pressoché totale, oltre a soffrire le restrizioni comandate dai regolamenti.⁵ Gli unici contatti con il mondo esterno furono costituiti dai rapporti che ebbe con la cognata Tatiana, che tanto affettuosamente si prodigò, fungendo da tramite fra lui e la moglie Giulia, sua sorella, che era rimasta in Russia assieme ai figli Delio e Giuliano. Un altro conforto Gramsci lo ricevette dall'amico Piero Sraffa, economista e simpatizzante comunista che insegnava ad Oxford e occasionalmente veniva in Italia per visitarlo. Tuttavia in carcere



messi sposi e durante le pause dei combattimenti legge, piuttosto svo-

Gramsci, con una titanica forza d'animo e l'ottimismo della volontà, come amava dire, si gettò a capofitto in un'attività di studio e di riflessione politico-filosofica, che fu fondamentale per la elaborazione della linea politica del partito comunista e frutto della quale furono gli imponenti *Quaderni del carcere*, pubblicati postumi nel 1948 sotto la supervisione di Palmiro Togliatti. I 33 *Quaderni del carcere* contengono



una enorme messe di annotazioni su problemi di carattere filosofico, politico, storico, critico-letterario e svelano le sterminate conoscenze di Gramsci, che il pensatore sardo utilizza per elaborare una precisa strategia politica, quella del partito comunista, finalizzata alla conquista dello Stato, al rovesciamento della borghesia, alla liberazione degli sfruttati e degli oppressi e basata sull'egemonia della classe operaia. Gramsci poté produrre la sterminata messe di annotazioni perché venne a godere di condizioni particolari nella detenzione, beninteso soltanto per un aspetto, ossia poté disporre di un gran numero di libri, parte presi dalla biblioteca del carcere, parte richiesti alla cognata Tatiana e a Sraffa e parte introdotti di nascosto dagli altri detenuti suoi compagni. Non a caso la prima delle *Lettere dal carcere*, indirizzata alla signora Clara Passarge, presso la cui casa, in via Giovanni Battista Morgagni, a Roma, Gramsci abitava quando venne arrestato dai poliziotti, contiene una richiesta di libri, tra cui una grammatica tedesca,

il *Breviario di linguistica* di Bertoni e Bartoli e la *Divina Commedia*. Libri che erano suoi, ma che egli non fece in tempo a portare con sé quando venne arrestato. Gramsci raccomanda alla signora Passarge di togliere la copertina dai libri, perché i libri rilegati in carcere non possono entrare (*"Se i libri sono rilegati, occorre strappare il cartone, badando che i fogli non si stacchino"*, avvisa il Gramsci).⁶ Un'altra lettera, indirizzata

alla cognata Tatiana Schucht e datata al 19 febbraio 1927, mostra che Gramsci poteva leggere abbondantemente ogni giorno e riceveva cinque quotidiani: "Corriere della Sera", "La Stampa", "Il Popolo d'Italia" (il quotidiano ufficiale del partito

nazionale fascista: ma anche Mussolini, viceversa, leggeva avidamente la stampa antifascista italiana e straniera), "Il Giornale d'Italia", "Il Secolo".⁷ Poteva comprare le riviste e qualche volta anche il quotidiano di economia e finanza "Il Sole" di Milano (predecessore del "Sole 24 Ore"), giacché Gramsci si interessò sempre ai problemi economici soprattutto del Sud Italia. In effetti, non è possibile pensare che un testo come, ad esempio, *Letteratura e vita nazionale* si sia formato senza l'apporto di un gran numero di letture minutissime di testi letterari, di narrativa e teatro: Gramsci spazia tra i classici, i filosofi politici, i romanzieri dell'Ottocento, il teatro, soprattutto Shakespeare, e la narrativa popolare o, secondo la sua celebre definizione, nazional-popolare, ossia i romanzi d'appendice, come

quelli di Eugene Sue e Francesco Mastriani, e perfino la fantascienza con Verne e Wells. Tutte opere che poté leggere in carcere, godendo di un regime più favorevole rispetto a quello degli altri detenuti. Ma solo per questo aspetto, ossia la lettura e la redazione di appunti autografi, perché per il resto pativa un isolamento pressoché completo e doveva accontentarsi del magro e scadente vitto del carcere nonché delle scarse e insufficienti cure mediche di cui aveva assoluto bisogno. Che Gramsci potesse ricevere libri dagli amici è testimoniato da una lettera, una "strana lettera" come la definì egli stesso, ricevuta da Ruggero Grieco, datata Mosca 10 febbraio 1928. In essa il Grieco gli scrive:

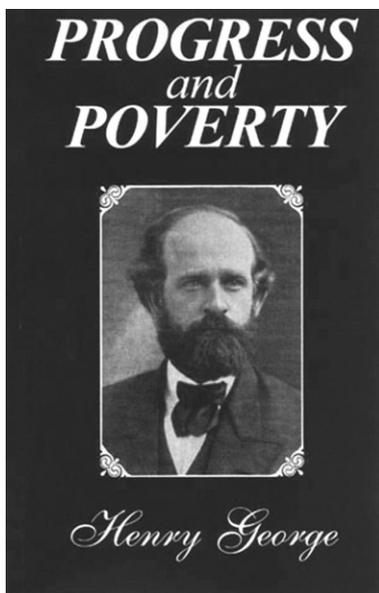
"So che leggi, dunque hai dei libri. Cosa leggi? Di cosa ti occupi particolarmente? La letteratura italiana del dopoguerra è una misera cosa, e la tenzone fra «Strapaese» e «Stracittà» è un segno caratteristico dei tempi magri. Io non ho molto tempo per occuparmi di letture letterarie: tu che, hai la «fortuna»!, di poter leggere puoi chiedermi quali libri desidereresti e dirmi se posso mandartene."⁸

Sembra una lettera affettuosa, piena di premure, in realtà questa lettera è stata molto discussa dagli storici: Gramsci stesso la trovava insidiosa o per lo meno poco prudente, perché svelava ai carcerieri fascisti che il detenuto Gramsci poteva ricevere e leggere libri (evidentemente essi erano

all'oscuro del fatto) e, provenendo la lettera da Mosca (ma lo Spriano avanza l'ipotesi che sia stata scritta in Svizzera dal Grieco), induceva a ritenere che Gramsci avesse contatti con i sovietici e fosse un autorevole leader del comunismo internazionale o Komintern.⁹ Anche l'eccessiva lettura, dunque, avrebbe potuto perdere il capo



dei comunisti italiani, facendone in crudelire la detenzione. Nella prigione di Turi Antonio Gramsci conobbe il detenuto Sandro Pertini (1896-1990), socialista antifascista, partigiano, poi onorevole in Parlamento e futuro Presidente della Repubblica italiana. La vicenda di Pertini è del tutto differente da quella di Gramsci. Pur soffrendo un periodo di carcerazione notevolmente più lungo, dal 1929 al gennaio 1944, quando evase assieme a Giuseppe Saragat dal carcere di Regina Coeli (ov'era sorvegliato dalle SS), con una breve parentesi di libertà dopo l'8 settembre 1943, Pertini dovette subire un regime di ristrettezze e sorveglianza continue, non potendo godere della libertà di lettura concessa invece al Gramsci. Le sue richieste di avere libri dalla famiglia furono respinte spesso dalla Direzione Generale di Pubblica Sicurezza del Ministero dell'Interno. Ad esempio, il 7 maggio 1932 la Direzione Generale di P.S. negò il nulla osta alla consegna del libro *Progrès et pauvreté* dell'economista Henry George (1879), uno studio, assai famoso in quegli anni, delle cause delle crisi industriali e dell'aumento della povertà nei paesi più progrediti. Citiamo il secco e burocratico linguaggio con cui la Direzione Generale, il 7 maggio 1932, nega il recapito del volume al detenuto Sandro Pertini, nel carcere di Pianosa:

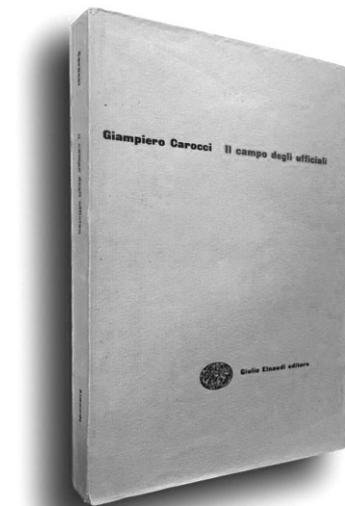


“Questo ministero non ritiene opportuno che il libro di cui trattasi venga consegnato al Pertini. In proposito sarebbe poi bene richiamare l'attenzione del Pertini sulla recente disposizione regolamentare che vieta ai detenuti di ricevere dalla famiglia libri e giornali, che potranno invece essere direttamente acquistati dai detenuti per il tramite della direzione della casa penale in cui sono ristretti.”¹⁰

Anche il conforto della lettura volle negare il regime fascista al Pertini, ritenuto un elemento assai pericoloso e meritevole di continua sorveglianza.

Una pagina poco conosciuta delle vicende dell'Italia nella seconda guerra mondiale è la deportazione nei Lager nazisti, dopo l'armistizio dell'8 settembre 1943, di oltre 800.000 militari del Regio Esercito, ridotti in totale sbando per la fuga del re Vittorio Emanuele III, del Capo del governo Pietro Badoglio e dello Stato Maggiore e la mancanza di ordini. I diari e i memoriali degli IMI (sigla di Internati Militari Italiani), come vennero chiamati i nostri prigionieri di guerra dai Tedeschi, attestano le durissime condizioni che essi dovettero affrontare, gli stenti, le vessazioni, la fame, le malattie, le terribili punizioni che giungevano fino all'assassinio, in totale violazione degli accordi di Ginevra del 1929. I Tedeschi si accanirono soprattutto verso coloro che rifiutavano di arruolarsi nella RSI o di collaborare con il Reich tedesco in vari modi (i cosiddetti “optanti”), come era stato proposto dai gerarchi fascisti in visita ai Lager. Uno dei pochissimi motivi di conforto e di svago, in mezzo a tanta sadica e ottusa brutalità, era rappresentato dalla lettura. La funzione dei libri per gli IMI era quella non solo di trasmettere il sapere appagare il desiderio di ampliare le proprie conoscenze impiegando utilmente il tempo per arricchire la cultura personale, ma anche quella di far dimenticare la fame, il freddo e tutti

gli stenti e le angherie che rendevano insopportabile la vita nei Lager. Tra i motivi di afflizione vi era anche la lontananza dalle proprie famiglie e dalla propria casa e l'impossibilità di ricevere frequente corrispondenza dalla Patria, cosa che determinava in molti casi una grave prostrazione morale, che sfociava in crisi depressive talvolta violente e, assommandosi agli altri fattori afflittivi, in vera e propria follia. Chi aveva l'occasione e il desiderio di leggere, si gettava a capofitto nelle letture più varie, facendo germogliare interessi e attitudini prima insospettate. Così lo storico Giampiero Carocci, internato dopo l'8 settembre nel campo polacco di Przemysl, ricorda le sue letture e le sensazioni che gli davano nel memoriale *Il campo degli ufficiali*:



“Io avevo trovato un libro, un'opera psicoanalitica dello Jung, e mi ero gettato a leggerlo furiosamente. Leggevo con accanimento, sprofondandomi in quell'argomento che non mi interessava affatto, facendovi sopra un mucchio di elucubrazioni. Quando la fame si faceva più violenta o quando mi veniva voglia di piangere pensando all'Italia, abbassavo gli occhi sul libro con una intensità rabbiosa e mi imponevo di dimenticare la realtà circostante. Anche questo era un modo di difendersi dalla fame, come il pianto di M., la Provvidenza di R.,

l'espressione imbronciata di Cox, il silenzio cupo di C. «Come sei sereno tu!», diceva qualche volta C., guardandomi con invidia. Io alzavo gli occhi dal libro, stupito come non si vedesse che quella mia serenità non era che una forma di disperazione.”¹¹

Man mano che il tempo passa, la lettura per Carocci diventa una medicina necessaria, essendo aumentate le privazioni e i disagi materiali e morali. Ogni lettura era il pretesto per divagazioni estetiche e critico-letterarie, e quelle elucubrazioni lo distoglievano dai sentori della fame, dalla cupezza e dal pessimismo. Le letture costituivano le sue armi per attaccarsi alla vita, come ricorda Carocci ad Hammerstein, un Lager peggiore di Przemysl:

“Come a Przemysl, io passavo il tempo leggendo furiosamente, forse anzi con un accanimento ancora maggiore perché maggiori erano la fame e la disperazione. Leggevo alla rinfusa quello che mi capitava sotto mano, qualche romanzo o qualche classico che alcuni colleghi avevano in fondo al loro zaino. Su ogni volume, a qualunque genere appartenesse, facevo le chiose più strampalate e pazze. Un romanzo di Hemingway o una tragedia di Corneille diventava il pretesto per una scorribanda fra una valanga di termini quali “romanticismo”, “illuminismo”, “positivismo”, ecc.. Ma erano le mie armi per attaccarmi alla vita, e questo era sufficiente. L'accanimento e la concentrazione con cui mi immergevo nella lettura costituivano lo stupore di molti miei colleghi, i quali non riuscivano a capire come si potesse sprecare impunemente il poco fosforo fornito dalle rape. Un tale solleva dirmi: «Sei fortunato, tu; assimili perfettamente il cibo». Credo che non avrebbe saputo farmi un complimento più grande.”¹²

Per Alessandro Natta (1918-2001), che negli anni Ottanta succedette a Enrico Berlinguer alla guida del partito comunista italiano, la lettura nei campi di prigionia divenne stru-

mento di educazione politica e formazione di una coscienza laica, democratica e antifascista, per lui e per i suoi compagni. Dopo l'8 settembre fu catturato dai Tedeschi a Rodi e internato nei campi di Kustrin, Sandbostel e Wietzendorf. Nella sua testimonianza ricorda con commozione gli “eroi oscuri” che portarono di nascosto nei campi decine e decine di volumi, sfidando l'occhiuta, inflessibile sorveglianza dei guardiani e le dure punizioni che, se scoperti, avrebbero ricevuto. Numerose e importanti opere di storia, filosofia, politica e critica letteraria poterono così penetrare nei Lager e circolare tra gli internati, venendo a costituire una sorta di “biblioteca fantasma” gelosamente preservata, nascosta e sottratta alle perquisizioni frequenti, che avvenivano di giorno e nel pieno della notte, in qualsiasi momento. Ricorda il Natta:

“Penso con commozione a quanti riuscirono a portare nei lager i libri più cari, a difenderli dal rozzo sospetto dei nazisti, a farli divenire un patrimonio comune. Forse non si ha un'idea del numero notevole di libri che gli internati, in particolare nei campi degli ufficiali, ebbero a disposizione e che costituirono la premessa indispensabile dell'attività culturale. E, si badi, non solo opere letterarie, volumi di poesie, romanzi, ma pure quanto di meglio nel campo storiografico e scientifico era stato pubblicato prima e durante la guerra in Italia. Le pubblicazioni di Laterza, di Einaudi, de La Nuova Italia; le opere principali di Croce, di De Ruggiero, di Flora, di Russo e ciò che in Italia era stato tradotto e stampato di storici stranieri: di Fisher, di Meineke, di Pirenne, e così via.”¹³

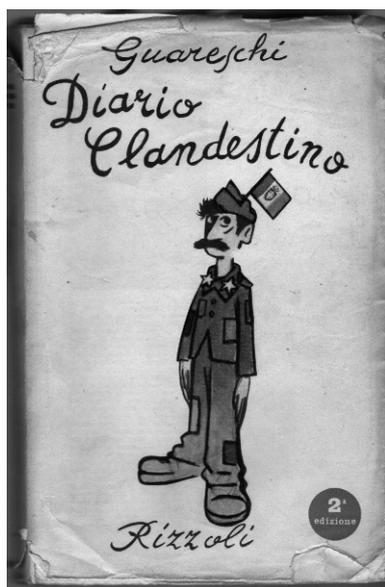
A Sandbostel e Wietzendorf Natta fu compagno dello scrittore e umorista Giovannino Guareschi (1908-1968), che maturò idee e convincimenti opposti, essendo rimasto fedele alla monarchia e divenendo nel dopoguerra un vivacissimo polemista anticomunista con il suo settimanale

satirico “Candido” (famoso l'epiteto di “trinariciuti” indirizzato ai comunisti). Anche Guareschi, tenente di artiglieria ad Alessandria, dopo l'8 settembre venne arrestato dai Tedeschi e internato, attraverso una *Via Crucis* di traduzioni in vagone piombato, nei campi di Polonia e Germania, dal 1943 al 1945: a Beniamowo,



Siedlce, Sandbostel e Wietzendorf. L'attività intellettuale, affidata alla lettura, alla scrittura e al disegno di cartelloni, vignette e illustrazioni, fu per Guareschi, che in precedenza aveva intrapreso il mestiere di giornalista satirico collaborando al “Bertoldo” di Cesare Zavattini, una necessità dello spirito e un felice ricongiungimento con il proprio vissuto. Infaticabile organizzatore di spettacoli e intrattenimenti, Guareschi fu tra i promotori del “Giornale parlato” a Sandbostel. Con la collaborazione di futuri grandi intellettuali e giuristi come il filosofo Enzo Paci, lo studioso di letteratura cristiana antica Giuseppe Lazzati, futuro deputato cattolico e rettore dell'Università Cattolica di Milano, i giuristi Enrico Allorio e Riccardo Orestano e altri valorosi, Guareschi diede vita al “Giornale Parlato” e lo rappresentò nelle varie camerate. Il “Giornale Parlato” era una sorta di conferenza multipla, tenuta in una delle camerate del campo, nel corso della quale si avvicendavano gli oratori per esporre, ciascuno, la propria relazione o riflessione su temi culturali, filosofici, politici, morali, religiosi o di attualità. Circolava tra gli IMI un periodico della propaganda fascista re-

pubblichina, "La Voce della Patria", stampato a Berlino e curato da giornalisti aderenti alla RSI. Lo si leggeva soprattutto per dileggiarne le notizie, infarcite della più smaccata propaganda a favore della RSI e della Germania: era fonte per gli internati sia di allegro e ironico divertimento sia di amarezza nel vedere quanto alcuni Italiani avessero asservito il loro ingegno alla causa degli oppressori Tedeschi. Nel *Grande Diario* di Guareschi, uscito recentemente,



sono riportati in appendice gli spettacoli, le letture, le attività culturali che organizzò o a cui partecipò lo scrittore parmense:¹⁴ notiamo che il 24 dicembre 1944 lesse per la prima volta alla Baracca 13, con grande successo, quella che a nostro avviso è la più bella composizione guareschiana, ossia la *Favola di Natale*, accompagnata dalle musiche composte da un altro internato, il maestro Arturo Coppola. La *Favola di Natale* venne poi rappresentata a Sandbostel altre quattro volte. Il *Grande Diario* riporta alla p. 554 l'elenco delle letture fatte da Guareschi nei mesi di permanenza in Lager: spiccano i romanzi *L'amante dell'Orsa Maggiore* di Sergius Pieczki, *Le mie prigioni* di Silvio Pellico e *Il tempo del bastone e della carota*, la raccolta di

articoli che Mussolini scrisse per il "Corriere della Sera", per spiegare all'opinione pubblica gli accadimenti del 25 luglio e dell'8 settembre 1943, e che fu pubblicata in volume da Mondadori. Evidentemente gli scritti del Duce circolavano più facilmente tra gli IMI, con l'assenso dei Tedeschi. Scrittore, umorista (sua è la celebre saga di Peppone e Don Camillo, che negli anni Cinquanta fu trasposta nei film di Julien Duvivier con Fernandel e Gino Cervi), vignettista e illustratore, questo era Guareschi e lo fu anche nella prigionia: questa molteplice attività creativa, dispiegata tra difficoltà inimmaginabili e rischiando spesso di persona, corroborò certamente l'animo di Guareschi e lo aiutò a resistere alle dolorose privazioni, alle umiliazioni, alla fame, agli stenti che dovette soffrire assieme alle migliaia di IMI in quel tragico periodo. È noto che rifiutò più volte di collaborare ai giornali e alla propaganda fascista e nazista e la sua volontà di resistenza (ed esistenza) si tradusse splendidamente nelle parole, ripetute a guisa di motto personale: "Non muoio neanche se mi ammazzano!".

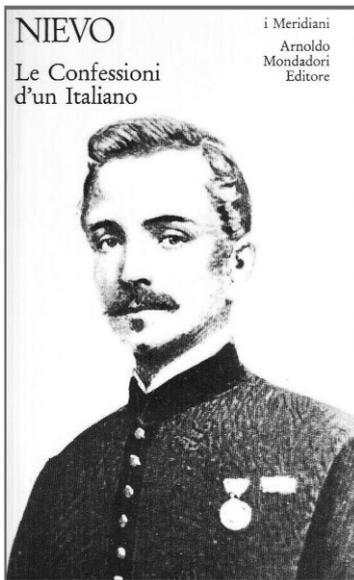
Concludiamo questa rassegna ricordando una grande figura di intellettuale, storico e docente universitario, che ebbe a soffrire anch'egli l'esperienza dell'internamento nei Lager: Vittorio Emanuele Giuntella (1913-

1996). Attivo nelle associazioni cattoliche e amico in gioventù di Giuseppe Lazzati, il futuro rettore della Università Cattolica di Milano, e di Monsignor Giovanni Battista Montini, il futuro Papa Paolo VI, Giuntella partecipò alla seconda guerra mondiale come tenente degli Alpini. Catturato dai Tedeschi dopo l'8 settembre, fu internato nei campi di Deblin, Sandbostel, Bergen-Beslen e Wietzen-dorf. Durante la prigionia trovò conforto nella lettura dei classici e di Dante (il *Dante Minuscolo* hoepiano, che un ufficiale della Gestapo volle timbrare sulla prima pagina come autorizzazione alla lettura). Leggiamo la testimonianza autobiografica dello stesso Giuntella, ricavata da una relazione che presentò ad un convegno:

"A Deblin, Ari lager, un campo della fortezza di Deblin in Polonia (...), il mio Dante servì per una serie di letture. Era l'unica Divina Commedia che si trovava nel campo e tutte le sere me la venivano a prendere. Io andavo a sentire da alcuni professori di italiano la *lectura Dantis*; poi, me la riportavano. Nel lager di Sandbostel, da cui fummo trasferiti dopo il secondo lager in Polonia, era molto vivo lo scambio e il prestito dei libri, libri salvati attraverso la perquisizione, libri perduti o abbandonati. Io scambiai il mio Chamberlin (autore di una storia della rivoluzione russa) con una storia della letteratura italiana. Valeva molto meno ma io ero già iscritto a Lettere e mi aiutava a ripassare qualcosa. Per alcuni libri vi era presso il proprietario una lista d'attesa, nella sua baracca, a capo del suo giaciglio. Uno dei più richiesti era naturalmente *Le mie prigioni* di Silvio Pellico. *Le mie prigioni*. Ecco, [indirizzandosi nuovamente a Consolo e Meldini: *scil. due dei presenti in occasione del convegno a cui prese parte Giuntella*] voi avete affermato che i primi libri sono stati importanti, anche se il tuo era soltanto [rivolto a Consolo] di scienza applicata, ma mi pare che anche tu abbia detto di Silvio Pellico. Io



l'avevo letto da bambino. Non ho mai fatto la prima elementare, ho fatto due volte la seconda, ma per via dell'aritmetica, per il resto ero molto ferrato nel leggere libri. Nel lager, evidentemente, quest'opera di Silvio Pellico aveva una clientela molto larga perché si volevano raffrontare le sue prigioni con le nostre. Mah, quando l'ebbi e la rilessi, mi dissi che tutto sommato stava meglio lui, almeno quanto al mangiare. Si leggevano volentieri anche le *Confessioni* del Nievo, e questo



l'avevo di mia proprietà - non l'ho portato qui perché ora ce l'ho in una casetta di campagna e lo custodisco laggiù. Vedete, le *Confessioni* del Nievo a noi sembravano molto, molto importanti in tante cose, per la sua vita, e anche per gli accenni a Napoleone come a un tiranno. Ecco, questo a noi faceva molto piacere. (...) Per me furono molto preziose le citazioni di Cesare Balbo, nel suo *Sommario della storia d'Italia*, e anche due volumetti di poesie di Victor Hugo, anch'essi miei, in edizione francese, su cui meditavo spesso. Me le ero ricopiate e riposte nel mio castello, in quelle incastellature a più ripiani in cui si dormiva in tanti. C'era questo verso di Victor Hugo, che era importante, me l'ero messo lì, sperando che il tedesco che veniva ogni tanto a visitare la mia baracca non sapesse il francese: *Une aube meilleure sur nous*

brillera / nous attendons l'heure, mais l'heure viendra. Vedete, son quelle cose trovate nei libri di quella cassetta che mi aiutarono a tirare avanti. (...) E l'*Alcyone* di D'Annunzio, anche questo mio. Vedete, me li ero portati dietro per la Slovenia. Là la mia angoscia era quella di trovarmi in una nazione che, qualunque cosa si dicesse, non era nostra; ed io lì ero, quanto in Grecia, convinto che fossero gli sloveni e i greci ad avere ragione e noi torto. È per questo che non ho mai ucciso nessuno.

E poi quella *Imitazione di Cristo* regalatami nella traduzione di Cesare Guasti, una traduzione che forse oggi non sarebbe apprezzata perché è molto bella e molto limpida ma anche un po' ridondante. Ed anche questa con il visto della Gestapo. Da lì trassi una frase per il mio Zibaldone: *Niuno sicuramente si rallegra se non chi abbia in sé un testimonia della buona coscienza*. Vedete, il lager è stato anche questo. In fondo eravamo convinti che tutti noi avessimo ragione e che i tedeschi fossero tutti abietti: tutti. Eravamo manichei, non sapevamo che esistevano un Bonhoeffer, un padre Delp, che esistevano i giovani della congiura della Rosa Bianca a Monaco, che c'era un gruppo comunista, che agiva come agiva e di cui molti furono decapitati.

Di Dante, del mio Dante minuscolo, c'era un versetto di *Tre donne intorno al cor* che andava proprio bene per noi: *l'essilio che m'è dato, onor mi tegno*. Anche questa frase stava appiccata in una baracca dove si leggeva tutte le sere un passo di Dante. Poi c'era una raccolta di canti popolari greci... Avevo insomma una biblioteca, sia pure di libretti non più grandi di questi, che erano la mia unica salvezza contro la fame e le privazioni."¹⁵

Anche le letture, fatte nelle peggiori condizioni possibili eppure assiduamente proseguite, servirono a far maturare nella coscienza di Vittorio Emanuele Giuntella l'idea che il mi-

gior modo di spendere la propria vita fosse testimoniare la libertà e la giustizia, promuovere i diritti umani e mettersi al servizio degli altri per difendere i più deboli, gli esclusi e i "diversi" e favorire la loro integrazione nella società. In ammirevole coerenza con questi convincimenti, Giuntella non divenne poi soltanto il grande storico dell'età dell'Illuminismo che ha insegnato per tanti anni all'Università di Roma "La Sapienza", ma anche un importante punto di riferimento per le associazioni di volontariato, per il dialogo interreligioso e soprattutto per l'Opera Nomadi, nella quale profuse i suoi sforzi per l'inserimento e l'integrazione nella società civile dei Rom e dei Sinti.

* Sezione FINISM Roma

Note

- ⁴ Annotazioni del 13 luglio 1916 e del 25 settembre 1916, in Carlo Emilio Gadda, *Giornale di guerra e di prigionia*, Garzanti Editore, Milano 1999, pp. 134 e 193.
- ⁵ Sulle condizioni di Gramsci in carcere e i suoi rapporti con i compagni comunisti vd. Paolo Spriano, *Gramsci in carcere e il partito*, Editrice L'Unità, suppl. a "L'Unità", 13 marzo 1988.
- ⁶ Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di Antonio A. Santucci - Carlo Ricchini - Eugenio Manca - Luisa Melograni - Sergio Sergi, vol. I, Editrice L'Unità, suppl. a "L'Unità", 24 gennaio 1988, p. 29.
- ⁷ Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., p. 59.
- ⁸ Vd. P. Spriano, *Gramsci in carcere*, cit., p. 136.
- ⁹ Analisi della lettera in P. Spriano, *Gramsci in carcere*, cit., pp. 23-34.
- ¹⁰ Da: Sandro Pertini: *sei condanne due evasioni*, a cura di Vico Faggi, Mondadori, Milano 1976 rist., p. 275.
- ¹¹ Giampiero Carocci, *Il campo degli ufficiali*, Giunti, Firenze 1995, p. 59.
- ¹² G. Carocci, cit., pp. 93-94.
- ¹³ Alessandro Natta, *L'altra Resistenza. I militari italiani internati in Germania*, Einaudi, Torino 1997, p. 75.
- ¹⁴ Giovannino Guareschi, *Il Grande Diario. Giovannino cronista del Lager 1943-1945*, Rizzoli, Milano 2011 rist., pp. 545-553.
- ¹⁵ Da: Vittorio Emanuele Giuntella, *La biblioteca del Lager*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", n. 2, 2000, pp. 182-184.

COME LA RENDICONTAZIONE DIVENTA "SOCIALE"

di Giuseppe Sangeniti *

Parlare di rendicontazione significa quasi sempre fare riferimento all'ultima fase del procedimento di valutazione così come definito nell'articolo 6 del DPR 80/2012 che recita: *il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative si articola nelle seguenti fasi: Autovalutazione, Valutazione esterna, Azioni di miglioramento, Rendicontazione sociale attraverso pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti*

Si tratta di un ulteriore adempimento previsto dalla normativa vigente, che si inserisce in un contesto di generale carenza della cultura della valutazione.

Da questo punto di vista sono poche le scuole che guardano alla rendicontazione come un'occasione di riflessione per promuovere condivisione e partecipazione con i diversi portatori di interesse.

Il SNV infatti, con il procedimento di valutazione si pone due obiettivi: quello di favorire un processo di rendicontazione ben coordinato e integrato con tutte le fasi che lo precedono e quello di promuovere un processo di rendicontazione progressivo nel corso del triennio.

E' innegabile affermare che l'utilizzo di uno strumento sociale per rendicontare connota principalmente il mondo delle imprese e non certo la scuola. La prima rendicontazione, attraverso lo strumento sociale, in Italia risale al 1978 da parte, appunto, dell'azienda Merloni.

Per quanto riguarda la scuola, invece, punto di partenza ancora una volta è dato dalla legge 59 del 1997 e dal conseguente principio di sussidiarietà, i quali hanno generato uno spostamento di compiti dagli or-

gani centrali a quelli periferici, avvicinando, quindi, le istituzioni sempre di più al cittadino. C'è da riconoscere che anche la privatizzazione del pubblico impiego ha contribuito a modificare il rapporto tra Stato e cittadino. Con la legge 241 del 1990 si comincia a parlare per la prima volta di trasparenza e della necessità di rendere visibili i risultati di ciascuna amministrazione, di mostrare la propria identità attraverso la rendicontazione degli obiettivi raggiunti rispetto ai traguardi attesi. Tale processo di revisione ha riguardato inevitabilmente anche la scuola, la quale ha assunto su di sé la responsabilità delle proprie scelte, delle proprie azioni e conseguentemente dei risultati.

E' naturale che rendicontare in un settore in cui il prodotto finale non è un bene misurabile, come avviene nella realtà commerciale, bensì la formazione del cittadino e la sua capacità di orientamento sia estremamente difficile. Nel nostro caso infatti, si tratta di aspetti verificabili a distanza, in quanto strettamente dipendenti dalla crescita e dallo sviluppo sociale.

Nonostante ciò, a partire dagli anni 80, le scuole hanno cominciato, comunque, a orientarsi verso una certificazione esterna di qualità. Questo perché con il processo di europeizzazione diventava necessario individuare standard comuni di riferimento tra i diversi paesi. In questo contesto all'amministrazione centrale restava un ruolo di programmazione, promozione, coordinamento ed indirizzo in ordine alle attività da porre in essere, mentre alle scuole competevano gli interventi operativi, nel rispetto e nella

valorizzazione della loro autonomia. Occorre precisare che questi primi tentativi di certificazione della qualità erano per lo più delle sperimentazioni il cui fine era il miglioramento continuo. Non era un obbligo, ma una ricerca e un'esigenza. L'attenzione era principalmente riservata al rispetto delle procedure e dei regolamenti contabili.

A partire dagli anni 90 invece l'attenzione si sposta su altri aspetti quali appunto l'esigenza di una rendicontazione sociale. I criteri tipici del mondo aziendale, vale a dire efficacia, efficienza, economicità, vengono ad applicarsi nelle pubbliche amministrazioni ma con sfumature diverse. Se volessimo fare un paragone potremmo dire che l'efficacia, intesa come capacità di realizzare gli obiettivi proposti prendendo in considerazione il rapporto tra risultati previsti e risultati ottenuti, mentre nelle imprese l'obiettivo primario è quello di produrre per generare un profitto capace di remunerare le risorse impiegate nella gestione stessa, per la pubblica amministrazione l'obiettivo è quello di produrre per soddisfare dei bisogni. Mentre il profitto può essere misurabile, il grado di soddisfacimento non sempre può essere quantificabile e quindi difficilmente valutabile.

Allo stesso modo l'efficienza, intesa quale rapporto tra le risorse impiegate e i risultati raggiunti, nella scuola diventa un terreno di difficile demarcazione.

A partire dagli anni 90 quindi, si comincia a favorire l'introduzione e lo sviluppo del sistema dei controlli, non più solo interni, ma anche esterni finalizzati a verificare l'attuazione del principio del buon an-

damento della PA di cui all'articolo 97 della Costituzione.

Da questo punto di vista, la prima riforma che ha inaugurato la privatizzazione del pubblico impiego è stata la legge 421 del 1992 e il successivo decreto legislativo n. 29 del 1993. Gli elementi cardine sono una separazione tra vertice politico ed amministrativo, una contrattualizzazione del rapporto di lavoro dei dipendenti pubblici, un maggiore ascolto dei cittadini e una responsabilità e cultura del risultato. Con la Direttiva del 1994 si ha l'introduzione della Carta dei Servizi quale strumento di tutela per i cittadini e con la successiva, la n.254 del 1995, viene regolamentato l'uso di tale Carta da parte dei soggetti erogatori di servizi scolastici. La seconda riforma della PA si ha con la successiva legge delega 59/1997 grazie alla quale concetti quali decentramento e semplificazione vengono introdotti nell'ambito delle amministrazioni pubbliche. Viene, dunque, meno l'assoluta predominanza dei controlli di legittimità e di merito sugli atti, a favore di controlli di tipo gestionale con il conseguente passaggio da un modello burocratico attento alla legalità degli atti a un modello di amministrazione orientato al buon andamento e ai risultati.

Si arriva così alla Riforma Brunetta, la terza riforma della PA, la quale riporta il dibattito su una riforma in senso manageriale della P.A.. Viene introdotto il concetto della performance intesa come contributo che un'entità apporta attraverso la propria azione al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi e, in ultima istanza, alla soddisfazione dei bisogni per i quali l'organizzazione è costituita.

Obiettivo primario del decreto legislativo, poi modificato con la Riforma Madia (decreto legislativo 74 del 2017, risulta essere la repressione della corruzione e una maggiore trasparenza dell'agire amministrativo nei confronti dell'intera collettività. Il concetto di performance, inoltre, assume una duplice



valenza: organizzativa e individuale. All'interno della riforma troviamo ulteriori concetti quali quello relativo alla pianificazione, alla misurazione, al controllo, alla valutazione e alla rendicontazione, appunto, attraverso il cosiddetto ciclo di gestione della performance.

Tutte le amministrazioni devono ogni anno individuare degli obiettivi e nello stesso periodo valutare la performance organizzativa e individuale. Gli obiettivi devono essere: rilevanti e pertinenti, misurabili, specifici, confrontabili e riferibili ad un arco temporale determinato.

Il manuale del *Programma Cantieri* del Dipartimento della Funzione Pubblica intitolato "Rendere conto ai cittadini. Il bilancio sociale nelle amministrazioni pubbliche" del 2004 rappresenta il primo contributo sulla rendicontazione sociale nelle amministrazioni pubbliche. Nel Documento viene definito, altresì, il rapporto esistente tra accountability, rendicontazione e bilancio sociale. Nel 2006 una successiva Direttiva afferma che gli strumenti per effettuare la rendicontazione sociale possono essere molteplici, a seconda degli ambiti e degli obiettivi. Tra essi il bilancio sociale pubblico può essere considerato il prin-

cipale, in quanto finalizzato a dar conto del complesso delle attività dell'amministrazione. Attraverso il bilancio sociale si rendono pubblici la visione e il programma dell'amministrazione, i servizi resi, le risorse disponibili e quelle utilizzate. Come abbiamo precedentemente affermato, la rendicontazione sociale nella scuola nasce ufficialmente con il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80 del 2013), ma in realtà già nel 1998 si pensava, in parallelo con il DPR 275/1999, ad un Regolamento sul processo di valutazione che, però, non vide mai la luce. Si trattava, in particolare, di 5 Raccomandazioni rivolte al Governo per promuovere e realizzare, accanto all'autonomia scolastica, un nuovo sistema di valutazione.

La Raccomandazione n.5 di allora recitava: *Raccomandiamo, inoltre, che i risultati di questa valutazione vengano messi a disposizione dei genitori e della comunità, in genere sotto forma di media delle scuole, in modo che si possa decidere come le singole scuole possono migliorare e come le pratiche che hanno successo possono essere disseminate a favore di un maggior numero di insegnanti.*

Il DPR 80/2013 in un certo qual modo è figlio di tale regolamento perché ne riprende contenuti che applica al mondo della scuola.

Nel DPR 80/2013 viene, infatti, ribadito che il MIUR emani con periodicità almeno triennale una direttiva per definire le priorità strategiche del SNV.

Con ultima nota del 16 ottobre 2019, intitolata "Il Piano triennale dell'offerta formativa 2019/2022 e la Rendicontazione sociale", viene riportato come le scuole, al termine dell'anno scolastico 2018/2019, possono dare inizio all'analisi dei risultati raggiunti con riferimento alle azioni realizzate per il miglioramento degli esiti, mentre l'effettivo procedimento di rendicontazione, da realizzare attraverso la pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, sarà effettuata entro dicembre 2019.

L'importanza della valutazione e della rendicontazione trova posto anche nelle Indicazioni per il curricolo del 2007 e nelle Nuove Indicazioni Nazionali del 2012. Precisamente nel capitolo che porta il titolo: "l'organizzazione del curricolo," troviamo un paragrafo sulla valutazione e un passaggio sulla rendicontazione sociale, mentre le prime sperimentazioni, antecedenti al Regolamento sulla valutazione, verranno racchiuse nel progetto VALeS. Entrando nel merito della rendicontazione, occorre mettere in evidenza come all'inizio la valutazione nella scuola sia stata strettamente legata al concetto di misura. Si misura ciò che è quantitativamente definibile, ma la realtà scolastica è altro rispetto a ciò.

La differenza tra misurazione e valutazione sta proprio nel fatto che la misura ha bisogno di standard oggettivi, la valutazione, invece, può permettersi di andare oltre per accompagnare ogni individuo allo sviluppo delle proprie potenzialità. Fatta questa premessa, per quanto concerne la nostra situazione, il successo formativo dei nostri studenti deriva in buona parte dallo sviluppo

di competenze sociali ed emotive difficilmente rilevabili e misurabili. Pensiamo a tal proposito alla creatività, al benessere, alla cura, alla relazione, tutte cose immateriali.

Per quanto riguarda ciò che può essere misurato, nelle amministrazioni pubbliche ci riferiamo in particolare modo ai risultati immediati (output) ed a quelli a distanza (outcome). I primi tendono a rivelare tale dato all'interno della stessa organizzazione, i secondi ci permettono di cogliere l'obiettivo a distanza di anni e al di fuori della stessa.

In ambito scolastico, si fa di solito riferimento, per quanto riguarda gli output, al successo formativo che si rileva attraverso il numero degli studenti diplomati, mentre con i risultati a distanza si rileva il numero degli studenti

professionalmente realizzati. Nella maggior parte dei casi, la scuola si ferma sempre ai risultati a breve termine e di conseguenza anche la rendicontazione si ferma agli output, non potendo invece approfondire la valenza formativa di eventuali risultati nel lungo periodo.

L'obiettivo del SNV attraverso il DPR 80/2013 è il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Si vuole mettere al centro, quindi, gli esiti formativi ed educativi i quali vengono suddivisi in quattro aree:

- Risultati scolastici
- Risultati nelle prove standardizzate a nazionali
- Competenze chiave europee
- Risultati a distanza

Le 4 aree sono a loro volta declinate in indicatori e descrittori. Attraverso gli esiti si va ad individuare le priorità di miglioramento, che diventano obiettivi da perseguire per il Dirigente scolastico e traguardi che la scuola si impegna a realizzare entro il triennio. Se le priorità e i traguardi collegati sono male raccordati, è inevitabile che a risentirne sia il miglioramento della scuola stessa.

Da questo processo, però, non deve passare l'idea alquanto riduttiva che il tutto debba essere ricondotto

esclusivamente al miglioramento dei punti di debolezza. E' importante, infatti, mettere in evidenza anche i punti di forza perché sarà sulla base di questi che le famiglie sceglieranno il futuro percorso scolastico per i propri figli. Se da un lato, quindi, il RAV ci aiuta a individuare i punti di debolezza, dall'altro il PTOF ci aiuta a mettere in evidenza i punti di forza dell'offerta formativa.

Questo processo di rendicontazione avviato nel 2014 è stato nel corso degli anni perfezionato. Per quanto riguarda il PTOF 19/22, il Miur ha messo a disposizione delle scuole una piattaforma realizzata all'interno del portale SIDI.

Tale piattaforma prevede cinque sezioni: la scuola e il suo contesto, le scelte strategiche, l'offerta formativa, l'organizzazione, il monitoraggio, la verifica e la rendicontazione. Per quanto concerne la rendicontazione, occorre sottolineare che nel SNV viene definita come "sociale" in quanto si apre ad una dimensione di trasparenza, di condivisione e promozione del servizio con la comunità di appartenenza. Si è visto a tal proposito quanto sia difficile il passaggio da una rendicontazione amministrativa interna ad una definita appunto "sociale", aperta alla comunità.

Dal punto di vista formale invece, il DPR 80/2013 ha fatto finalmente chiarezza anche in ordine alla definizione dei documenti messi in campo dalle scuole. Così, dopo anni di sperimentazioni e di improvvisazioni lessicali, oggi abbiamo un Rapporto di autovalutazione e un preciso processo di rendicontazione. La piattaforma sulla rendicontazione restituisce la sequenza storica dei dati su tutti gli indicatori collegati con gli esiti a partire dal 2015 e fino al 2018. Si presume che le scuole, in questa situazione, siano in grado di documentare i progetti per loro significativi, ma allo stesso tempo abbiano difficoltà ad allegare i dati sull'efficacia di quanto posto in essere.

Il primo passaggio, quindi, che le scuole sono chiamate a fare è la definizione delle priorità e dei traguardi. Punto di partenza è ancora una volta il RAV con il quale si individuano le priorità e i traguardi per il miglioramento. Come già detto in precedenza, se le priorità non sono collegate con i traguardi si capisce bene come l'intero processo diventi altalenante. Succede, infatti, che si faccia confusione tra priorità e traguardi.

Denominatore comune di questo intero processo (autovalutazione, valutazione esterna, piano di miglioramento, rendicontazione) è il miglioramento non soltanto della scuola ma dell'intero sistema di valutazione. Nella Direttiva 11/2014 emerge la possibilità per la scuola di compiere un'autentica autoanalisi dei propri punti di forza e di criticità, alla luce di dati comparabili. Essa permette alle scuole di porre in relazione gli esiti di apprendimento con i processi organizzativi messi in atto.

A partire dal 2014/2015 le scuole hanno individuato con il RAV, sulla base di una struttura comune e sulla scorta di dati e indicatori forniti a livello centrale, le priorità di miglioramento con riferimento agli esiti degli studenti (risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate, risultati in termini di competenze chiave e risultati a distanza) e li hanno concretizzati in traguardi.

Differentemente da quanto avvenuto per l'elaborazione del RAV, per la redazione del Piano di Miglioramento non è stato messo a punto un modello comune a livello centrale. Sul sito dell'INDIRE sono state messe a disposizione delle scuole materiali e linee guida. L'INDIRE ha proposto, inoltre, un modello di Piano di miglioramento da realizzare su una piattaforma articolata in quattro sezioni. Dal punto di vista dei tempi, con la nota prot. 2182 del 28 febbraio 2017, relativa alla ridefinizione dei tempi del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche per allinearli con i

tempi di vigenza del PTOF, vengono previsti tempi più distesi per le scuole (fino all'anno scolastico 2018/2019) per la realizzazione delle azioni di miglioramento prefigurate per il raggiungimento dei traguardi. L'anno 2016/2017, infatti, voleva essere per le scuole un anno di monitoraggio anche se purtroppo mai realizzato. Si arriva, così, al 2018/2019 e al momento conclusivo di tutto il procedimento di valutazione: ossia la rendicontazione sociale. Ogni scuola è chiamata a rendere conto delle strategie messe in atto, dei traguardi raggiunti, dei processi educativo-didattici e gestionali organizzativi attivati.

Con la nota del 16 ottobre 2018 sono state fornite alle scuole le prime indicazioni per la predisposizione della Rendicontazione sociale ed è stato suggerito di comunicare al termine dell'anno scolastico 2018/2019 l'analisi dei risultati raggiunti. Con la nota successiva del 22 maggio 2019 si notifica alle scuole che viene aperta la piattaforma per la predisposizione della rendicontazione a partire dal 30 maggio e fino appunto al 31 dicembre 2019. Questo anticipo permette alle scuole di avere molto più tempo e di allinearsi con l'elaborazione del nuovo RAV, per il triennio 2019/22 e conseguentemente per la stesura del nuovo PTOF.

La rendicontazione sociale e la sua piattaforma

Per agevolare questo ultimo passaggio, il MIUR ha predisposto all'interno del portale del SNV una struttura comune per la sua redazione. La piattaforma è articolata in 4 sezioni:

- **Contesto e risorse:** la prima sezione della rendicontazione non poteva che essere dedicata alla descrizione delle caratteristiche del contesto in cui la scuola si è trovata e si trova ad operare. Le scelte strategiche e progettuali di ogni istituto e gli spazi di autonomia che esso si è riservato, così come declinati nel PTOF, sono

stati influenzati e determinati dalle caratteristiche di una specifica realtà territoriale, di una specifica comunità professionale, dalle specifiche risorse economiche a disposizione.

La prima sezione della rendicontazione, dunque, riprende intenzionalmente lo stesso titolo dell'AREA Contesto e risorse presente nel RAV e si articola in: Popolazione scolastica, Territorio e capitale sociale, Risorse economiche e materiali, Risorse professionali. Il testo è editabile e modificabile. In questo modo viene data la possibilità alle scuole, in piena autonomia e consapevolezza, di mettere in evidenza quanto quel contesto e quelle risorse abbiano condizionato le scelte effettuate e favorito o ostacolato il raggiungimento dei risultati che si intendono rendicontare nella sezione successiva. Potrebbero rivelarsi dei cambiamenti significativi.

- **Risultati raggiunti:** si tratta del cuore della rendicontazione.

Questa sezione, la cui compilazione è obbligatoria, si compone di due parti:

- **Risultati legati all'autovalutazione e al miglioramento:** in questa parte si trovano caricate tutte le coppie Priorità-traguardi presenti nei RAV. La scuola sceglie, indipendentemente dall'anno di riferimento, la coppia in merito alla quale vuole rendicontare. Può succedere che la scuola abbia indicato al momento della compilazione del RAV più priorità e di conseguenza diventa difficile rendicontare su tutte. Per questo motivo è lasciata ad essa la possibilità di scegliere liberamente se rendicontare i risultati raggiunti in relazione all'autovalutazione e ai percorsi di miglioramento intrapresi e, in tal caso, per quali specifiche coppie Priorità-Traguardi rendicontare, oppure rendicontare i risultati raggiunti sia al termine dei percorsi di miglioramento sia al termine del triennio di vigenza del PTOF.

In piattaforma sono presenti tutte le coppie presenti nel RAV dall'anno scolastico 2014/15 all'anno 17/18. Una volta individuata la coppia, la scuola dovrà descrivere obbligatoriamente le attività svolte all'interno del Piano di miglioramento, e i risultati raggiunti ed evidenziare quanto descritto indicando, altresì, risorse umane, materiali e finanziarie.

Per quanto riguarda la sezione Attività, punto di riferimento diventano le modalità messe in campo per raggiungere gli obiettivi di processo. Tra le attività svolte per il raggiungimento dei traguardi può essere interessante anche dare un particolare rilievo alle iniziative di formazione promosse dalla singola scuola o dalla rete di ambito. Per quanto riguarda la sezione risultati, può essere utile cliccare sulla funzione Naviga gli indicatori la quale fornisce punti di riferimento univoci.

Viene messa a disposizione anche la restituzione in serie storica degli Esiti a partire dall'anno scolastico 14/15 fino all'anno scolastico 18/19. In base alla coppia Priorità-Traguardi, relativamente alla quale si è deciso di rendicontare i risultati raggiunti, la scuola sceglie l'indicatore più significativo e pertinente e quindi seleziona il dato da portare come evidenza. Sulla scorta di tutti questi dati, nella sezione Risultati va descritta sinteticamente la meta effettivamente raggiunta dalla scuola nel suo percorso di miglioramento.

- Risultati legati alla progettualità della scuola: in questa sezione sulla base dell'Atto di indirizzo relativo al triennio 2016/2019 sono stati delineati gli obiettivi formativi (c.7 legge 107/2015) che la scuola si è impegnata a raggiungere nel triennio in esame e contenuti nel PTOF. Dei 17 obiettivi formativi le scuole hanno individuato quelli più pertinenti alla propria *mission* educativa, intorno ai quali costruire la propria offerta formativa. Anche in questo caso,

per ogni obiettivo formativo prescelto, vanno compilati obbligatoriamente i campi *Attività svolte* e *Risultati* e deve essere allegata una evidenza. Una volta conclusa la compilazione della Rendicontazione sociale in piattaforma, tramite il pulsante Pubblica, il documento viene automaticamente pubblicato sul portale Scuola in chiaro. Tale documento è possibile visionarlo sia in rete che in formato pdf.

Alla luce di ciò appare evidente come le due aree rispetto alle quali la scuola può decidere cosa rendicontare sono quelle relative ai risultati legati all'autovalutazione e al miglioramento e ai risultati legati alla progettualità della scuola. Entrambe rimandano a due specifici documenti quali il RAV e il PTOF.

Se si decide di rendicontare i risultati legati all'autovalutazione e al miglioramento si deve partire dall'analisi dell'ultima sezione del RAV ossia quella riferita agli apprendimenti: risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate nazionali, competenze chiave europee, risultati a distanza.

Le priorità individuate devono essere descritte in termini di traguardi i quali devono essere osservabili e misurabili. Questi traguardi vengono raggiunti attraverso obiettivi di processo: si tratta di una definizione operativa delle attività che si intendono mettere in campo.

La Rendicontazione sociale da un lato conclude un periodo progettuale, dall'altro orienta quello futuro. E' per questo motivo che la Rendicontazione sociale è strettamente connessa al RAV, poiché il primo illustra a consuntivo quanto la scuola ha realizzato, mentre il secondo individua le mete da raggiungere.

A conclusione, si intende qui affrontare un ultimo punto, ossia quello relativo alla comunicazione della rendicontazione. A tal proposito, la piattaforma per la rendicontazione è stata studiata per prestarsi ad una

consultazione autonoma da parte del cittadino interessato, ma deve anche essere occasione per una comunicazione intenzionale, che parta dalla scuola e si rivolga sia al suo interno che all'esterno.

I principi relativi all'importanza della comunicazione li troviamo nella legge n.150 del 2000 recante Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni. Attraverso la rendicontazione non si fa altro che promuovere l'immagine delle amministrazioni, sostenendo, allo stesso tempo, la partecipazione dell'intera collettività.

La funzione della comunicazione assolve anche al principio della trasparenza dell'azione amministrativa, traducendo quanto affermato dalla legge n.241 del 1990. La comunicazione interna ha, quindi, la finalità di condividere con il personale dipendente e con le diverse figure professionali che collaborano allo svolgimento ed alla realizzazione delle finalità istituzionali. In questo modo tutte le figure operanti al suo interno si sentiranno parte attiva. L'obiettivo principale è quello di creare senso di appartenenza alla funzione svolta, pieno coinvolgimento nel processo di cambiamento e condivisione nelle rinnovate missioni istituzionali delle pubbliche amministrazioni.

Comunicare all'esterno è un'altra prerogativa. Essa è parte integrante dell'attività di comunicazione.

* *Dirigente scolastico
e Referente Fnism
Vibo Valentia*

Bibliografia

- Castoldi M., *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, SEI, Torino, 2018.
- Castoldi M., *Valutare a scuola*, Carocci, Roma, 2013.
- Castoldi M., *La qualità della scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- Logozzo M, Previtali D, Stancarone M.T., *La rendicontazione sociale*, Tecnodid editrice, Napoli, 2019.

SE FOSSI DIRIGENTE...

di Carla Campana *

Se all'inizio di un qualsiasi anno fossi dirigente scolastico dopo uno studio matto e disperatissimo durato circa quattro anni, quali idee ispirerebbero il mio concreto operare?

Innanzitutto studierei il Rapporto Invalsi presentato alla camera dei deputati. Leggendolo si notano alcune cose, che il Sud e le isole sono indietro in quasi tutti i test standardizzati, tranne che nella seconda classe della primaria. La cosa mi fa pensare che il sistema scuola non funziona e che il concetto di scuola equa è tutt'altro che raggiunto. Il sistema scolastico nel Mezzogiorno, dice il rapporto, non solo è meno efficace ma anche meno capace di assicurare agli alunni le stesse opportunità educative. Lo chiamano effetto di contesto, e in un rapporto europeo sulle diseguaglianze educative ci si riferisce a questo come indicatore di una diseguaglianza nel processo di formazione.

Ma la scuola al Sud non è organizzata diversamente dalla scuola al Nord; allora forse vuol dire che le condizioni al Sud sono diverse, ragion per cui forse dovremmo misurare altre cose o dare importanza ad altre.

Se fossi dirigente scolastico, sia al Nord che al Sud, sia di un istituto comprensivo che di un istituto superiore mi interrogerei su cosa possa fare io per cambiare le cose.

Misurare le capacità dei nostri allievi, da quante uova producano, come se fossero polli in batteria non è esattamente utile e contrasta con i ritmi naturali dell'apprendimento.

Quindi, bisogna iniziare a dare importanza ad altro. Ritmi "personalizzabili" come indicato chiaramente nel documento di lavoro "L'autonomia scolastica per il successo formativo" del maggio 2018: *Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni /studenti delle classi, quanto strutturare un curriculum che possa es-*

sere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali.

Nel 2008 (ora siamo nel 2019) l'IBM pubblicò i risultati di un'indagine sulle caratteristiche che i dirigenti delle grandi aziende ritengono più importanti nelle persone che lavorano per loro. Per fare questo furono interpellati 1500 dirigenti in 80 Paesi diversi. Le due caratteristiche considerate indispensabili furono: la capacità di adattarsi ai cambiamenti e la creatività nel generare nuove idee. Entrambe le capacità non emergono attraverso test standardizzati; anzi, è stato provato che questo tipo di test schiaccia la creatività e l'innovazione.

Secondo le più recenti rilevazioni PISA il sistema scolastico che ottiene risultati migliori è quello di Shanghai. Un alto funzionario della Commissione all'istruzione di Shanghai ha detto di non essere sorpreso dell'eccellente risultato, dopotutto il sistema mira ad addestrare gli allievi per apprendere meccanicamente e riuscire proprio in questo tipo di prove. Poi ha sostenuto che la Commissione sta pensando di uscire dalla valutazione PISA: "Shanghai non ha bisogno di scuole che si classifichino come la numero uno; ciò di cui ha bisogno sono scuole che seguano presupposti educativi solidi, che rispettino i principi dello sviluppo fisico e psicologico degli studenti e che gettino delle basi ferme per la crescita degli studenti nel corso della loro intera vita".

È una priorità modificare le prove Invalsi e plasmarle in modo che possano fornirci dei risultati veri e autentici.

Il secondo cruccio che mi affligge è come valorizzare i veri protagonisti dell'insegnamento: gli insegnanti!

Innanzitutto vorrei iniziare, da dirigente, a pensare che gli insegnanti siano professionisti ben intenzionati che vogliono lavorare prendendosi cura degli studenti. Ciò potrebbe sembrare ovvio con riguardo a tutti coloro che lavorano nelle scuole. Si pensa: "Ovviamente gli inse-

gnanti sono brave persone". Tuttavia, a un'ulteriore riflessione, i dirigenti scolastici a volte scoprono che i loro pensieri e le loro azioni quotidiane non sempre riflettono tali presupposti. I nuovi dirigenti scolastici a volte spendono le loro energie per scegliere quali insegnanti siano disponibili a lavorare duramente e quali si prendono effettivamente cura degli studenti e quali invece facciano finta di impegnarsi. Così esce fuori una lista mentale degli insegnanti che appaiono innovativi, un'altra degli insegnanti che sembrano antiquati, quella degli insegnanti più giovani (più energici), degli insegnanti veterani (che sono bloccati nei loro modi), degli insegnanti che hanno bisogno di aiuto e così via. Questa classificazione mentale spesso riflette opinioni basate su intuizioni superficiali e giudizi affrettati. Sebbene i dirigenti scolastici possano presupporre che queste impressioni non siano percepite da altri, spesso non è così. I dirigenti scolastici possono lasciar trapelare i loro pensieri lasciando intuire implicitamente insoddisfazione posta in essere attraverso atteggiamenti che scaturiscono in modo inconscio, basti pensare al linguaggio della prossemica, una girata o scrollata di spalle ovvero il mantenere incrociate le gambe quando si ha come interlocutore un particolare insegnante. Come esseri umani, siamo cablati a percepire il pericolo, che nel mondo attuale può riflettere la mancanza di fiducia del supervisore nel proprio lavoro oppure l'intenzione di un collega di rimodellare le nostre pratiche anche se non comprende pienamente le ragioni recondite a cui si ispira il nostro lavoro. In genere, gli insegnanti in tali situazioni non esprimono esplicitamente le loro preoccupazioni; in effetti, potrebbero anche non essere consapevoli nemmeno loro. Piuttosto, provano un senso generale di sfiducia o insoddisfazione nei confronti del dirigente scolastico, concorrendo ad un abbassamento del clima dell'intera scuola. Il concetto di "dare una A",¹ espresso da Zander e Zander, può es-

sere d'aiuto ai nuovi dirigenti scolastici. Con questa prospettiva, ci si avvicina a tutte le persone con il presupposto che meritino una A, un voto alto. Per i dirigenti scolastici, ciò significa che tutti gli insegnanti e altri esponenti del restante personale sono considerati di qualità. Se alcuni dipendenti non si comportano al meglio, i leader presumono che ciò sia dovuto al successo diffuso dei dipendenti e quel gruppo limitato sia costituito da operatori in grado di realizzare un gruppo qualitativamente non consistente. Il compito del leader, quindi, è quello di aiutare le persone a capire cosa sia di intralcio e rimuovere gli ostacoli, in modo che l'innata capacità di prender una A di tutti risplenda.

Spesso negli incontri di preparazione alla professione si incoraggiano gli aspiranti dirigenti a sviluppare una visione di scuola e di progetto ipotizzando le strategie per convincere gli altri a "acquistare" quella visione. In altre parole, il compito del dirigente sarebbe quello di commercializzare le proprie idee nei riguardi degli altri.

Un tale approccio è problematico per diverse ragioni. In primo luogo, mette il potere decisionale interamente nelle mani del dirigente scolastico. Secondo, presuppone che il dirigente scolastico sappia ipotizzare ciò che è meglio per ogni insegnante e per ogni situazione che possa determinarsi nella scuola. In terzo luogo, non si riesce a riconoscere che molte persone non amano che venga loro "venduto" nulla. Le persone vogliono sentire soprattutto che stanno facendo scelte riguardanti la propria vita. Non c'è da meravigliarsi, quindi, i dirigenti scolastici che esplicitano la loro visione o le loro nuove idee incontrano spesso resistenza. Sam Chaltain² ha affermato che il lavoro di un leader è trovare la visione della scuola, non crearne una. In altre parole, i leader esperti prestano molta attenzione a ciò che accade nella scuola e quindi guidano lo staff nello sviluppo di una visione che rifletta le priorità e le passioni di coloro che lavorano e apprendono lì. In quella specifica realtà quando i dirigenti scolastici fanno domande che iniziano con "Come posso far sì che gli insegnanti..." Non appena le parole prendono forma nella

mente delle persone destinatarie del quesito quelle più sagge capiscono che si sta tentando di persuadere o di controllare gli interlocutori con lo scopo di raggiungere propri obiettivi predefiniti. Nel migliore dei casi, uno sforzo del genere richiederebbe un lavoro di vendita; nel peggiore dei casi, esigerebbe una battaglia. Invece di perseguire l'interesse a "convincere" qualcuno a fare qualcosa, i leader potrebbero rielaborare il loro modo di considerare come si possa collaborare con gli altri affrontando un argomento o un problema, cioè, insieme, insegnanti e dirigenti, possano sviluppare un piano condiviso da tutti.

Sono convinta, poi, che in ogni situazione è sempre meglio ascoltare prima di decidere.

Essere dirigente scolastico a volte richiede dover rispondere a situazioni difficili. Spesso d'istinto si tenta di concentrarsi immediatamente su ciò che sia opportuno dire o fare. Dopo tutto, si è assunti per assumere un posto di comando. Altre volte, l'insicurezza su come si vien visti dagli altri e il desiderio di essere considerati competenti e decisivi spinge ad accettare la sfida e a prevenire cosa dovrebbe succedere dopo. La rapidità della risposta rapida può portare a una soluzione, ma è altrettanto probabile che essa possa ritorcersi contro di noi. Le situazioni difficili richiedono discernimento e necessitano di una buona dose di tempo.

Accade che i neo dirigenti si imbattano in situazioni interpretate come particolarmente inedite e complicate, quando invece si ripropongono e che sarebbe meglio affrontare adottando procedure già sperimentate e collaudate come efficaci. La tempestività nel ricercare risposte adeguate, tra l'altro, sacrifica il tempo necessario per confrontarsi con gli esponenti dello staff in grado di offrire suggerimenti e punti di vista validi per giungere alla risoluzione.

Spesso i nuovi dirigenti scolastici non comprendono appieno le molteplici dimensioni di ciò che sta accadendo e la storia di come la scuola abbia già affrontato situazioni simili prima. Inoltre, alcuni membri dello staff possono avere informazioni preziose, pratiche o convinzioni relative alla situazione, ma se il dirigente

scolastico agirà rapidamente e da solo gli mancheranno queste risorse.

È più saggio ascoltare e imparare prima. Quando i dirigenti si sintonizzano con gli altri, affrontando le sfide in modo più autentico e, di conseguenza, riescono a trovare soluzioni migliori rispetto a quelle inizialmente ipotizzate. Le strade da intraprendere sono quasi sempre migliori quando i leader si avvalgono del contributo di coloro che sono stati prescelti per la costruzione di un piano strategico da condividere. L'idea chiave è: sintonizzarsi con gli altri ed essere inclusivi. Rimanere aperto agli altri, valorizzare le loro conoscenze, abilità e competenze. Sono questi i cardini di una leadership efficace.

Un paradosso è credere che i leader che lavorano meno sono spesso considerati più efficaci. È probabile che tali leader affrontino meno resistenza e indifferenza in quanto hanno imparato come coinvolgere le persone nella realizzazione di processi funzionali al miglioramento.

Nonostante volessi davvero fare queste cose da dirigente, non lo sarò, non dovrò preoccuparmi di tutto questo, il concorso non l'ho superato. Il mio 69 allo scritto mi ha impedito di andare avanti, di testare sul campo queste mie convinzioni. Il mio studio non è stato sufficiente ad aprirmi le porte di una professione difficile e controversa come quella del dirigente scolastico. Ma sono convinta che la strada che ho appena indicato sia quella giusta per iniziare a mollare gli ormezzi e prendere il largo alla guida di scuole autonome e moderne.

Buon viaggio e buona fortuna, dirigenti!!!

*Sezione Fnism Cosenza

Bibliografia

- Chaltain S., *American schools: the art of creating a democratic learning community*, Lanham MD Rowman & Littlefield, 2009.
- Zander B., Zander R.S., *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. New York, Penguin, 2002.
- Rapporto Invalsi 2019.
- Zhao Y., *Not intersting in being #1, Shanghai may ditch PISA*, Zhaolearning.com, 25 maggio 2014.

Note

- Zander B. & Zander R.S. (2002). *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. New York, Penguin
- Chaltain S. (2009). *American schools: the art of creating a democratic learning community*. Lanham MD: Rowman& Littlefield

LA RENDICONTAZIONE SOCIALE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

di Ilaria Cerabona *, Antonella Manfredi * e Rosalia Santarcangelo*

Il bilancio sociale è uno strumento di crescita irrinunciabile per una scuola davvero al servizio dell'utenza: una scuola che, oltre alla valutazione degli studenti, deve provvedere ad una corretta autovalutazione. In questo rinnovato scenario è diventato sempre più determinante e conveniente rendere accessibili e trasparenti i risultati della pubblica amministrazione, mostrando la propria identità, la propria mission e vision. La scuola è il luogo privilegiato per lo sviluppo di competenze e per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti; è per questo motivo che tutte le scuole italiane, sia statali che paritarie, sono oggi tenute alla rendicontazione sociale (art. 6, comma 2, lettera d, D.P.R. 80/2013). Data l'importanza della tematica, la sezione FNISM di Policoro ha organizzato un seminario regionale di formazione che si è svolto il 15 novembre 2019, presso il Centro Giovanile Padre Minozzi, sito in Policoro, coinvolgendo dirigenti scolastici, docenti referenti delle istituzioni scolastiche ed esponenti di associazioni presenti sul territorio. La referente della locale sezione FNISM, Professoressa Antonella Manfredi, introducendo i lavori, ha messo in evidenza l'importanza della rendicontazione sociale delle scuole in una società estremamente complessa e desiderosa di avere conoscenza dei risultati in termini di abilità, conoscenze, competenze acquisite dai propri allievi e dei mezzi, degli strumenti, delle procedure e delle metodologie adottate per rendere ottimale la relazione insegnamento - apprendimento.



A svolgere la prima parte del seminario è stato il Dirigente scolastico, Dott. Giuseppe Sangeniti, che opera presso l'Istituto Comprensivo "A. Pagano" di Nicotera. Nella sua prolusione afferma che "rendicontare è affidarsi ad indicatori e dati comparabili sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza". Ha precisato, inoltre, che "bisogna vivere la rendicontazione come un processo,

anziché come un obbligo da assolvere o un prodotto da realizzare e come un'occasione di riflessione su sé stessi, sulla propria missione, sui propri valori, sui propri obiettivi, per sistematizzare tutte le attività svolte, per riflettere sul percorso compiuto al fine di prefigurare le mete successive". Inoltre, ha continuato il relatore "il bilancio sociale è definibile come il documento, da realizzare con cadenza periodica, nel quale l'amministrazione riferisce, a beneficio di tutti i suoi inter-



locutori privati e pubblici, le scelte operate, le attività svolte e i servizi resi, rendono conto delle risorse a tal fine utilizzate e descrivendo i suoi processi decisionali ed operativi". Dopo aver messo in evidenza le leggi che si sono susseguite nel corso degli anni, ha illustrato la nota del 22 maggio 2019, con cui è avvenuta l'apertura della piattaforma per la predisposizione della rendicontazione sociale all'interno del portale del Sistema Nazionale di Valutazione senza tralasciare di analizzare tutti i documenti che dovrebbero essere collegati tra loro. In conclusione, il Dirigente è riuscito a semplificare e a rappresentare le sequenze concrete da effettuare, da parte delle scuole, sulla piattaforma predisposta dal MIUR, evidenziando le quattro sezioni in cui si articola, ossia: contesto e risorse; risultati raggiunti; prospettive di

sviluppo e altri documenti di rendicontazione.

Ha preso, quindi, la parola la Professoressa Michela Antonia Napolitano, Dirigente scolastica presso l'IC "Castronuovo" di S. Arcangelo (PZ), che ha sottolineato in modo marcato il ruolo del bilancio sociale, cioè quello di rendicontare i risultati dell'istituto scolastico relativi agli apprendimenti degli studenti, basando tutto su un concetto ampio di performance: conoscenze, abilità, capacità, valori. In effetti, ha aggiunto, "preparare gli studenti per l'università e il mondo del lavoro significa porre attenzione a un insieme articolato di conoscenze e competenze, comprese quelle riguardanti la comunicazione (scritta, orale, in formati multimediali, ecc.). Altrettanto capacità di pianificare, valutare e ridefinire strategie di soluzioni a problemi concreti, capacità di

condurre indagini approfondite, capacità di collaborare con gli altri nella definizione o nella soluzione dei problemi". I dati sugli apprendimenti costituiscono, quindi, il nucleo centrale del bilancio sociale dell'istituto scolastico e la cultura della rendicontazione implica la costruzione di un impianto per il confronto con gli anni precedenti. Ogni istituto scolastico si caratterizza realizzando il proprio compito in modo diverso in quanto sceglie le proprie modalità, è radicato nel territorio e da questo ne è influenzato. Risultati e scelte educative sono connessi in un unico ciclo in quanto i primi dipendono, in gran parte, ma non solo, dalle seconde e le priorità delle scelte vengono rivisitate sulla base degli esiti conseguiti dagli alunni. Il bilancio sociale parte dall'analisi dei risultati e da questi trae evidenze per identificare gli obiettivi strategici; essi costituiranno le priorità di investimento (o di polarizzazione) per i successivi anni, in funzione delle quali si tratta di verificare le conseguenze prodotte in termini di crescita del capitale umano dei propri alunni. La Dirigente si è soffermata, poi, sull'azione dei docenti, che se da una parte prevede la formazione rientrante nel piano ministeriale, dall'altra ha come punto di partenza le Indicazioni Nazionali, prescrittive, esplicite, perché si riferiscono ai traguardi di sviluppo delle competenze, poste in capo ai diversi campi di esperienza o alle discipline di studio, sono implicite perché si riferiscono ai criteri che vengono utilizzati per allestire l'ambiente di apprendimento, sono rigorose nel sottolineare che la competenza è il riferimento essenziale per il curricolo e che oggi non è possibile insegnare solo per trasmettere conoscenze ma per sviluppare competenze, portando gli studenti a misurarsi con i problemi e a utilizzare le discipline come strumenti metodologici per affrontarli in maniera attrezzata. Ha, quindi, concluso il suo intervento rimarcando che progettare per competenze non significa trascurare il ruolo determinante di tutti i più tradizionali risultati

di apprendimento, ma che nello stesso tempo missioni educative ambiziose, sbandierate in PTOF altisonanti, che purtroppo, senza sufficienti risorse e competenze, si dimostrano inconsistenti e di fatto irraggiungibili.

A svolgere la funzione di moderatore il Presidente Nazionale Domenico Milito, che si è soffermato nel suo intervento sul percorso storico della FNISM illustrando la figura del suo fondatore Gaetano Salvemini ed evidenziando come sia stata in Italia la prima associazione professionale dei professori, che sin dalle sue origini, ha avuto il merito di aggregare insegnanti di ordini di scuola diversi e di

promuovere lotte di carattere sindacale. Il Prof. Milito ha, quindi, riassunto la tematica trattata sottolineando che il bilancio sociale deve essere inteso come un momento fondamentale nella vita scolastica, che si intrinseca con il concetto di responsabilità e deve essere espressione di qualità. Esso si propone di dare conto a tutti gli interessati degli impegni assunti, dei risultati conseguiti, degli effetti sociali prodotti nell'ambito di un dialogo tra la scuola e i suoi interlocutori, finalizzato al miglioramento delle performance. In sintesi, il bilancio sociale è uno dei modi con cui gli Istituti rendono conto delle proprie scelte e dei propri percorsi in una prospettiva di assun-

zione autonoma di responsabilità formative.

Con questo seminario ci si è rivolti a coloro che hanno un interesse a che la scuola migliori: studenti, famiglie, personale, enti locali, mondo produttivo, della cultura e del volontariato, confidando nel fatto che la rendicontazione sociale possa rappresentare un organico strumento di dialogo, interno ed esterno alla scuola, per tutti quelli che, direttamente o indirettamente, si sentono coinvolti, mettendo a punto uno strumento strategico che consenta, anno dopo anno, di individuare obiettivi di miglioramento e verificarne il raggiungimento.

**Sezione FNISM Policoro (MT)*

LE RELAZIONI SINDACALI NEL VIGENTE CONTRATTO DELLA SCUOLA

*di Carla Savaglio**

Il recente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) relativo al personale docente del comparto "Istruzione e Ricerca" (triennio 2016/2018), sottoscritto il 19 aprile 2018, ha innovato il cosiddetto sistema delle relazioni sindacali, che si configura come strumento per costruire relazioni stabili tra amministrazioni pubbliche e soggetti sindacali caratterizzate fondamentalmente da partecipazione attiva e consapevole, correttezza e trasparenza dei comportamenti, dialogo costruttivo, reciproca considerazione dei rispettivi diritti e obblighi, prevenzione e risoluzione dei conflitti.

Nella scuola, in particolare, tale sistema coinvolge il Dirigente (parte pubblica) e i Rappresentanti delle organizzazioni sindacali firmatarie del

Contratto (RSU, parte sindacale), con l'obiettivo prioritario di temperare il miglioramento delle condizioni di lavoro dei dipendenti con l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi prestati, migliorare la qualità delle decisioni assunte, sostenere la crescita professionale e l'aggiornamento del personale e i processi di innovazione organizzativa.

È importante evidenziare che, a seguito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, con l'Accordo collettivo quadro del 7 agosto 1998, è stata introdotta nella scuola, per la prima volta, la RSU (rappresentata da personale docente e ATA), prefigurandone il Regolamento elettorale e il funzionamento.

Si precisa che la RSU, la cui durata è triennale, non si configura come

organo collegiale, né rappresenta un ulteriore organismo burocratico dell'organizzazione scolastica; si tratta, infatti, di un organismo rappresentativo degli operatori scolastici che stabilisce le proprie regole di funzionamento nel rispetto dei vincoli generali e in accordo con l'Amministrazione scolastica.

Cosicché, essa ha la facoltà di indire assemblee di istituto in orario di lavoro, diffondere informazioni tra il personale, concordare con il dirigente scolastico i servizi essenziali nel caso di sciopero.

Tra le prerogative sindacali dei lavoratori vi è da considerare, del resto, il diritto di assemblea.

In particolare, i dipendenti hanno diritto, com'è noto, a partecipare, durante l'orario di lavoro, ad assemblee sindacali, in idonei locali sul luogo di

lavoro concordati con la parte datoriale pubblica, per dieci ore pro-capite in ciascun anno scolastico, senza decurtazione della retribuzione.

In ciascuna scuola e per ciascuna categoria di personale (ATA e docenti) non possono essere tenute più di due assemblee al mese.

Le assemblee coincidenti con l'orario di lezione si svolgono all'inizio o al termine delle attività didattiche giornaliere di ogni scuola interessata all'assemblea.

In particolare, le assemblee del personale ATA possono svolgersi in orario non coincidente con quello delle assemblee del personale docente, comprese le ore intermedie del servizio scolastico.

Ciascuna assemblea può avere una durata massima di 2 ore se si svolge a livello di singola istituzione scolastica nell'ambito dello stesso Comune.

La convocazione dell'assemblea, la durata, la sede e l'eventuale partecipazione di dirigenti sindacali esterni sono rese note dai soggetti sindacali promotori almeno 6 giorni prima, con comunicazione scritta, fonogramma, fax o e-mail, ai dirigenti scolastici delle scuole o istituzioni educative interessate all'assemblea.

Tornando al sistema delle relazioni sindacali, si precisa che esse si svolgono, a tutt'oggi, attraverso i seguenti istituti giuridici:

- Contrattazione integrativa
- Confronto
- Informazione.

In riferimento alla contrattazione, finalizzata alla stipulazione di contratti che obbligano reciprocamente le parti, è opportuno ricordare che la Legge delega n. 15 del 4 marzo 2009 e il Decreto Legislativo n. 150 del 27 ottobre 2009, che attua la predetta legge (riforma Brunetta), ridefiniscono il ruolo della contrattazione collettiva, nazionale e integrativa in relazione a molteplici profili attinenti alla competenza della fonte negoziale anche nel rapporto con la legge, ai controlli, intervenendo anche in merito al procedimento, ai soggetti di parte

pubblica e alle regole per la provvista delle risorse finanziarie.

Di conseguenza, vengono affidate alla partecipazione sindacale le materie afferenti alle prerogative dirigenziali, quali la gestione delle risorse umane, la direzione e l'organizzazione del lavoro, il potere disciplinare, l'individuazione delle competenze e delle professionalità necessarie allo svolgimento dei compiti d'ufficio, la mobilità all'interno degli uffici della P.A., nel rispetto di criteri oggettivi e di trasparenza delle scelte effettuate.

Ecco perché dalla riforma Brunetta in poi sono state rivisitate le materie oggetto di contrattazione a livello di istituzione scolastica, che il vigente CCNL del 2018 riconduce a:

- attuazione della normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro;
- criteri per la ripartizione delle risorse del fondo d'istituto;
- criteri per l'attribuzione di compensi accessori, ai sensi dell'art. 25, comma 1 del d.lgs. n. 165/2001 al personale docente, educativo ed ATA, inclusa la quota delle risorse relative all'alternanza scuola-lavoro (oggi riconducibile, ai sensi della legge Finanziaria 2019, ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) e delle risorse relative ai progetti nazionali e comunitari, eventualmente destinate alla remunerazione del personale;
- criteri generali per la determinazione dei compensi finalizzati alla valorizzazione del personale, ivi compresi quelli riconosciuti al personale docente ai sensi dell'art. 1, comma 127, della Legge n. 107/2015;
- criteri e le modalità di applicazione dei diritti sindacali, nonché la determinazione dei contingenti di personale previsti dall'accordo sull'attuazione della Legge n. 146/1990;
- criteri per l'individuazione di fasce temporali di flessibilità oraria in entrata e in uscita per il personale ATA, al fine di conseguire una

maggiore conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare;

- criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale nel rispetto degli obiettivi e delle finalità definiti a livello nazionale con il Piano nazionale di formazione dei docenti;
- criteri generali per l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche di lavoro in orario diverso da quello di servizio, al fine di una maggiore conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare (diritto alla disconnessione);
- riflessi sulla qualità del lavoro e sulla professionalità delle innovazioni tecnologiche e dei processi di informatizzazione inerenti i servizi amministrativi e a supporto dell'attività scolastica.

Tra le succitate materie di contrattazione integrativa rappresenta novità assoluta il *diritto alla disconnessione*.

Muovendo dalla consapevolezza che, da un punto di vista normativo, non esiste un "dovere alla connessione" e fermo restando il riconoscimento dell'importanza dell'introduzione delle nuove tecnologie come strumento di facilitazione nella comunicazione e nell'organizzazione del lavoro, per contemperare le esigenze dell'efficacia e della qualità del servizio con il benessere e la dignità del lavoratore è opportuno (per l'utilizzo delle tecnologie in orario diverso da quello del servizio) riferirsi alla connessione, di natura facoltativa (ivi compreso il controllo della posta e/o sms) praticabile limitatamente all'invio o ricezione di messaggi che potrebbero riguardare situazioni di urgenza e/o disposizioni di servizio da applicarsi entro poche ore.

Per quanto riguarda, invece, i riflessi sulla qualità del lavoro e sulla professionalità delle innovazioni tecnologiche e dei processi di informatizzazione inerenti i servizi amministrativi e a supporto dell'attività scolastica, che rappresentano un'altra novità dell'ultimo CCNL, è importante specificare che l'utilizzo

delle tecnologie implica rilevanti sfide dell'innovazione, quali sfide metodologico-didattiche, per i docenti, e sfide organizzative, per il personale amministrativo.

In tale direzione, l'uso, ad esempio, del registro elettronico da parte dei docenti, in direzione sempre più della digitalizzazione, crea le migliori condizioni di lavoro di chi fa l'amministrazione scolastica ogni giorno e, contestualmente, migliorano i servizi.

Muovendo da queste premesse, è possibile individuare alcune azioni positive riflettenti la qualità del lavoro e la professionalità delle risorse umane, quali:

- rafforzare la preparazione del personale in materia di competenze digitali;
- promuovere il legame tra innovazione didattica e tecnologie digitali;
- potenziare i servizi digitali scuola-famiglia-studente;
- potenziare, completandola, la digitalizzazione dell'amministrazione scolastica e della didattica e diminuire i processi che utilizzano solo carta.

È utile sottolineare che la sessione negoziale di contrattazione integrativa a livello di istituzione scolastica è avviata entro il 15 settembre e che la durata della stessa non può, comunque, protrarsi oltre il 30 novembre.

Per quanto concerne il *Confronto*, esso si configura come modalità at-

traverso cui si instaura un dialogo approfondito sulle materie rimesse a tale livello di relazione, al fine di consentire ai soggetti sindacali di esprimere valutazioni esaustive e di partecipare costruttivamente alla definizione delle misure che l'amministrazione intende adottare.

Materie del *Confronto* sono, pertanto, le seguenti:

- articolazione dell'orario di lavoro del personale docente, educativo ed ATA, nonché i criteri per l'individuazione del medesimo personale da utilizzare nelle attività retribuite con il Fondo d'Istituto;
- criteri riguardanti le assegnazioni alle sedi di servizio all'interno dell'istituzione scolastica del personale docente, educativo ed ATA;
- criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento;
- promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione delle misure di prevenzione dello stress lavoro correlato e di fenomeni di *burn-out*.

Per quest'ultima materia (*promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione delle misure di prevenzione dello stress lavoro correlato e di fenomeni di burn-out*) il Dirigente e la RSU concordano sulla necessità di perseguire specifici obiettivi, quali: la prevenzione del disagio legato allo stress lavoro-correlato; la promozione del benessere e della salute dei lavoratori; il miglio-

ramento della qualità del clima lavorativo; il benessere organizzativo che si riferisce al rapporto che lega le persone al proprio contesto di lavoro.

Per quanto riguarda, infine, l'Informazione, il nuovo CCNL prefigura le seguenti materie:

- proposta di formazione delle classi e degli organici;
- criteri di attuazione dei progetti nazionali ed europei.

Nelle relazioni sindacali il personale docente eletto nella RSU rappresenta, tutti i lavoratori, iscritti e/o non iscritti alle organizzazioni sindacali; esso si confronta con il Dirigente scolastico sul Piano delle attività, sulle materie di lavoro, sulle scelte organizzative e professionali di parte datoriale, in una prospettiva di assunzione di responsabilità e di collaborazione e condivisione degli obiettivi sulle proposte e azioni da intraprendere.

Quello che si vuole perseguire, in buona sostanza, è, pertanto, la partecipazione, finalizzata a instaurare forme costruttive di dialogo tra le parti, su atti e decisioni di valenza generale dell'amministrazione, in materia di organizzazione, aventi riflessi sul rapporto di lavoro, nonché sulla formazione delle studentesse e degli studenti in un clima di crescita professionale comune.

* *Presidente del Collegio dei Revisori - Fnism*

• LEGGI • DIFFONDI • ABBONATI •

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma

c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

UN LIBRO, UN EVENTO

LA PRESENTAZIONE DEL LIBRO DI DINO PIAZZA

di Elena Piazza*

Si è svolto il 23/10 2019 nella Casa della Memoria e della Storia in Roma un evento promosso dal Comune, Assessorato alla Cultura: la presentazione del libro di Dino Piazza "Giorni migliori verranno per me e per la patria" racconto di un «ragazzo del '99» sul Grappa"; nel programma interventi di: PAOLO GASPARI, editore e storico, ALESSANDRA STADERINI, storica, FRANCESCA ROMANA CAVALLO, storica dell'arte, ALBERTO BUTTAGLIERI, periodico *L'Eco della Scuola Nuova-FNISM*, VALERIO BRUNI, Vicepresidente ANPI di Roma, ALESSANDRO FEDERICI, presidente Associazione Nazionale Alpini Sezione di Roma. Moderatrice PAOLA FARINA, vice-presidente nazionale FNISM, presente la figlia dell'Autore ELENA PIAZZA, pedagoga.

Il libro comprende il diario di guerra e le lettere dal fronte di un giovanissimo volontario della guerra 15-18 che in seguito (anni 30-54) si rivelò pittore di buona fama; "Dino Piazza, intellettuale che possedeva anche l'arte del narrare, ma soprattutto un intellettuale che non si risparmiò in guerra, ma si espose oltre ogni ragionevolezza per un compito in cui credeva", come osserva nel suo messaggio augurale l'editore Paolo Gaspari che ne volle pubblicare per il centenario il resoconto dell'esperienza bellica ed una selezione dei suoi quadri con un'ampia biografia che ne delinea la figura e ne ripercorre il cammino.

Introducendo l'evento la moderatrice, prof. Paola Farina, vicepresidente nazionale della FNISM, ha dato lettura di un applaudito messaggio del Capo dello Stato, onorevole Sergio Mattarella, il quale esprimeva "l'augurio per la migliore riuscita dell'evento ed un cordiale saluto". Ha quindi illustrato le intenzioni e la struttura dell'iniziativa ed ha invitato la scrivente, figlia dell'autore e curatrice del libro ad intervenire.

Elena Piazza ha in primo luogo ringraziato i presenti per l'attenzione verso la memoria del padre nonché il Comune di Roma che ha promosso ed ha ospitato l'iniziativa. Ha quindi proceduto a delineare una panoramica della vita e dell'opera di Dino Piazza soffermandosi poi sui contenuti del diario e delle lettere.

Il libro che oggi viene presentato costituisce l'unica opera letteraria di Dino Piazza.

Ricostruisce l'avventura di un giovane che a 18 anni si arruolò volontario nella Grande Guerra, avventura descritta quotidianamente nelle lettere alla famiglia (padre, madre, fratelli) inviate dal fronte di Asiago e del Grappa e cinque anni dopo rielaborate nei suoi ricordi di guerra in forma di diario.

Alla contingenza storica si lega la crescita personale di Dino, cui le esperienze traumatiche imposero un'accelerazione passando dallo spontaneo egotismo giovanile all'adesione consapevole ai valori della solidarietà tra giovani di diverse realtà regionali, linguistiche e sociali, uniti tutti dall'impegno comune di difesa del loro Paese. Ed inoltre un passo successivo della crescita portando Dino al riconoscimento della tenacia e del valore di quei giovani che combattevano nel campo avverso per poi giungere (nell'ultima pagina del suo diario) alla denuncia della guerra che semina morti e imbarbarisce i popoli seppure vincitori. È quella della crescita personale, a mio avviso, in quanto figlia e pedagoga, un'importante anche se non esclusiva chiave di lettura del materiale letterario – diario e lettere visti insieme come diversi ma complementari – che ne rende viva e stimolante la lettura. Sarà inoltre l'esperienza della guerra a vaccinare mio padre da ogni forma di violenza sia fisica che psicologica e a vederlo contrastare, sia pure in forma pacifica, con le armi delle idee, dell'ironia e del dissenso il regime liberticida che si affermò poi in Italia.



È merito dell'editore Paolo Gaspari aver voluto presentare in questo libro un profilo a tutto tondo della figura di Dino, combattente e artista. L'interesse del libro è infatti anche aver legato due tratti importanti della sua personalità, l'attenzione e la cura nella descrizione lucida e distaccata di oggetti, persone, ambienti ed eventi anche tragici - elementi che si evincono dalla narrazione fatta nel diario ed affidata alla scrittura - e nel contempo la capacità che ebbe di esprimere con immagini fantasiose e liriche nella pittura il mondo delle sue esperienze ed emozioni, persone, cose ed ambienti della sua avventura umana, quasi due strumenti, la scrittura e l'immagine a loro volta legate dal filo dell'ironia e della curiosità intellettuale.

È ancora di Gaspari in quanto storico oltre che editore, il merito di avere voluto portare a conoscenza con il diario le lettere dal fronte fino allora custodite nell'archivio di famiglia. Si tratta di circa duecento lettere che Dino scrisse quotidianamente, chiedendo ai genitori di conservarle, nelle quali manifestava le sue impressioni immediate della vita sul fronte, senza volere troppo spaventare né nascondere, affrontando gli eventi con autoironia ed autodeterminazione, e con la positiva fiducia nel futuro che è propria

dei giovani – almeno di quei giovani.

C'è da dire che Dino fu un giovane partecolare: poliedrico, innamorato della letteratura così da farsi inviare al fronte dei libri di poesia e di prosa, dai classici agli autori a lui contemporanei, ed al contempo indirizzato verso le professioni tecnico-scientifiche, così da iscriversi, dopo la maturità che conseguì quando era ancora al fronte, alla facoltà di ingegneria, per poi approdare alla ricerca nell'arte figurativa. Era dotato di una notevole vivacità intellettuale che lo portava a praticare diversi interessi rivolti sia alla dimensione umana e sociale, sia a quella tecnico-scientifica, sia a quella artistica. All'insegna della poliedricità si è sviluppata l'analisi del libro. Intervenendo sul discorso storico Alessandra Staderini (Università di Firenze) ha evidenziato il rinforzo che la testimonianza di Dino Piazza può recare alla letteratura memorialistica, con particolare riferimento alla descrizione degli eventi bellici post-Caporetto, nonché alle condizioni di vita sul fronte dei soldati italiani, carenti anche dopo Cadorna delle dotazioni necessarie per sostenere i disagi fisici e psichici e malgrado ciò capaci di affrontare il nemico meglio equipaggiato.

La storia ha inoltre segnalato la "solitudine" del soldato Dino, presente in guerra come volontario non per seguire la propaganda dell'interventismo o di altri credi politici, ma per puro e autentico impulso patriottico, vedendo a rischio gli esiti della guerra e l'esercito austro-tedesco dilagare nelle campagne venete fino al Piave. Decisione da lui presa senza se e senza ma, di cui, malgrado sacrifici e pericoli e malgrado la pessima accoglienza fattagli sul fronte da commilitoni e sottoufficiali proprio perché volontario (e dunque pericoloso guerrafondaio) "non ebbe mai a pentirsi". Dice Staderini: «Il libro è molto interessante per tanti motivi, anche perché, pur essendo numerosi i diari di combattenti, sul periodo successivo a Caporetto sono più rare le testimonianze di giovani che, sull'onda del disastro, si trovarono protagonisti nella riorganizzazione dell'esercito, fino alle giornate conclusive della guerra che, come dimostrano le pagine del diario, non furono affatto tutte rose e fiori, in attesa

della vittoria che per chi era sul campo non era affatto avvertita come vicina. In tante pagine del diario, oltre alle vicende di vero e proprio combattimento, è ben presente l'uomo Piazza con il suo acume psicologico, il senso di umanità rivolto ai compagni, ma anche la sottolineatura dell'orrore della guerra (indimenticabili le pagine sui gas, o l'orrore delle ferite che maciullano i corpi!), insieme ad una caustica ironia sulla follia di molti capi militari con i quali egli entra in contatto, una stupidità che non ha spiegazioni, che si affianca però alla sottolineatura dei tanti gesti di eroismo anonimo! Una visuale a tutto campo della realtà che nulla nasconde di quanto avviene attorno a lui, di buono e di folle! La descrizione di molti fatti che vedono Piazza protagonista ha indubbiamente il carattere di veri e propri bozzetti nei quali la sua vocazione pittorica, ancora in embrione, emerge chiaramente.»

Una complessa e approfondita analisi delle qualità umane e civiche di Dino Piazza è fatta da Alberto Buttaglieri. Dice Buttaglieri: «Quali le chiavi di lettura che introducono alla comprensione profonda del testo e della vicenda umana?

Quello che risalta immediatamente alla prima lettura è la sommessità dei toni che ci offre l'immagine di un "eroismo dimesso", lontano non solo da ogni fanatismo ma anche da qualsiasi enfasi e tentazione retorica, vissuto consapevolmente in tutta la sua complessità persino nei confronti del "nemico" ma, soprattutto, nei confronti dei compagni, con i quali tutti condivide una tragedia collettiva, al di sopra dei destini individuali ma ad essi comunque legata. Si apre così una galleria di personaggi di ogni estrazione sociale: borghesi, operai, contadini. Sono ufficiali, soldati, volontari provenienti da tutte le parti del Paese: piemontesi, napoletani, siciliani, ognuno inconfondibile per qualche tratto personalissimo che l'autore sa cogliere con profonda intuizione umana. Può essere un carattere somatico, comportamentale, psicologico che rivela sempre il rispetto e la comprensione solidale dell'altro perfino quando è poco conosciuto o colto nei suoi lati negativi - certo il suo spontaneo e caloroso riconoscimento del valore dei soldati meridionali o di operai e contadini

stride con una certa propaganda razzista che ha tentato di scaricare su di loro le responsabilità della disfatta di Caporetto ed è ancora oggi esemplare per smascherare certe manipolazioni mediatiche -... Siamo di fronte ad un eroismo connotato da una profonda empatia, che appare ungarettianamente cosmica ma non è sostenuta da alcun credo religioso. E qui emerge un altro elemento che rende particolare e nuova questa testimonianza: la laicità. La sua capacità di sopportare il tragico non senso della guerra e di superarlo è dovuta ad una profonda empatia che si traduce in una serena condivisione di responsabilità civile e costituisce il valore fondante del suo patriottismo e della sua visione della vita.»

Buttaglieri scopre nel giovane combattente una sensibilità nuova nel rapporto uomo-natura ed una ricerca del piacere estetico, a conforto di una vita ai limiti della resistenza: "Dall'alto dell'altipiano protagonista diventa il paesaggio: maestoso e martoriato, le abetaie, le vette, gli strapiombi, il tempo e le stagioni violentate dalla ferocia distruttiva della guerra che incide ferite profonde. Le valli sono sfregiate dalle rovine, i loro cumuli di macerie, visibili sin dalle cime più alte: interi villaggi sventrati marcano l'andamento del campo di battaglia. Uomini e natura sono accomunati nella tragedia. Ma non c'è una semplice visione rassegnata dello scempio: emerge una sensibilità, nuova e insolita per i tempi, che accomunati i destini dell'uomo e dell'ambiente e dilata le nostre responsabilità.

Fuori dubbio è la sua ricca capacità di osservazione, acuta e panoramica, che coglie dettagli e primi piani, colori accesi e sfumature e corrisponde ad un'ansia di ricerca ma anche un bisogno di appagamento e di redenzione estetica che saranno poi alla base delle sue prime ricerche fotografiche e successivamente della sua pittura. Buttaglieri infine sottolinea l'apporto che la testimonianza di Dino Piazza, cittadino italiano ed ebreo, può dare nel contrastare il ricorrente e tuttora presente antisemitismo nella nostra società liberale e democratica.

Dell'antifascismo in Dino Piazza ha parlato Valerio Bruni, segnalando gli episodi di "disturbo" cui fu fatto oggetto, perché non allineato col regime e perché figlio

di ebreo, episodi che Dino fronteggiò con la satira e l'ironia, che furono i suoi strumenti di dissenso, alimentando così quella frangia non piccola di oppositori al fascismo che contribuirono non con le armi ma con le idee e con l'intransigenza del rifiuto a minare dall'interno la retorica del regime. Valerio Bruni ha pure illustrato la genesi dell'antifascismo armato in Italia con la Resistenza toccando una tematica della nostra storia nazionale importante e poco nota che l'ANPI è impegnata a far conoscere. «Piazza nelle sue memorie fa emergere la realtà quotidiana che vivevano i giovani nelle trincee della Prima Guerra Mondiale. Descrive in modo accurato e approfondito la vita di trincea e le tragedie ad essa collegate. Mi ha colpito molto il passaggio in cui racconta come le popolazioni di alcuni territori mostrassero solidarietà ai profughi provenienti dal fronte occupato dal nemico. Questo aspetto è una vicenda che ritroveremo anche nella Resistenza. La solidarietà e il sostegno della popolazione ai profughi ci comunica quanto i valori che oggi sono scritti nell'Art. 2 della Costituzione provengano dalle sofferenze che in periodi diversi ha affrontato il popolo italiano. Dalle pagine scritte da Dino Piazza nei campi di battaglia ad emergere è poi soprattutto un messaggio di pace. Nel descrivere, a volte in maniera ironica (come nel caso in cui racconta del momento in cui si trovò sotto il fuoco dell'artiglieria nemica che sbagliava il tiro) le difficoltà, la paura, lo strazio e l'angoscia che caratterizzavano la vita di trincea, Dino ci fa capire quanto è importante costruire un mondo di pace e fratellanza tra i popoli..., pace e ripudio della guerra che Dino Piazza ci ha lasciato con queste pagine che spero vengano diffuse il più possibile nelle scuole, tra gli studenti, in quanto in maniera veramente efficace ci fanno capire che la fratellanza tra i popoli e la solidarietà sono gli strumenti con cui costruire un futuro ed un mondo migliore.»

Infine, esprimendo un punto di vista che troviamo presente in molti interventi, Bruni ha affermato con forza la centralità della storia nella formazione scolastica dei futuri cittadini e l'opportunità, a questo fine, di utilizzare documenti e testimo-

nianze, con appunto questo diario, per avvicinare i giovani a questa disciplina, oggi purtroppo alquanto trascurata.

Consistente e significativa nel corso dell'evento è stata la partecipazione di una delegazione degli Alpini del Terzo Reggimento Artiglieria da Montagna, nel quale Dino Piazza pure militò. È merito di Alessandro Federici aver provveduto a farsi tramite con il Reggimento di stanza a Remanzacco (UD) e a far sì che grazie al gentile assenso del loro comandante, Col. Romeo Michele Tomasetti, alcuni di loro abbiano potuto partecipare all'evento con il loro Capitano. Abbiamo così potuto apprendere ed apprezzare il valore del Terzo Reggimento, insignito di due medaglie d'oro, presente anche nella Seconda Guerra Mondiale nella drammatica campagna di Russia (si veda "Centomila gavette di ghiaccio" di Giulio Bedeschi, premio Bancarella 1963) ed ora attivo come tutte le divisioni alpine a servire il Paese in tempo di pace in compiti preziosi di messa in sicurezza del territorio e di salvataggio e sostegno alle popolazioni colpite da catastrofi naturali.

Della personalità di Dino Piazza e della qualità della sua pittura nella quale egli aveva scelto di esprimersi ha parlato Francesca Romana Cavallo, storica dell'arte alla quale si deve il lavoro di sistematizzazione dell'opera grafica e pittorica dell'artista, da lei iniziato nell'anno 2001 con la stesura della sua tesi di laurea e poi ripreso con approfondimenti in saggi, articoli e presentazioni di mostre.

Francesca Romana Cavallo si chiede quanto la lettura del Diario, se da lei conosciuto, avrebbe potuto influenzare il suo percorso di scoperta e di ricerca dell'artista. Avvia quindi un interessante confronto delle affinità tra pittura e testo scritto, tra cui: «La vena poetica di Piazza trova nel Diario conferma e preannuncia il suo valore pittorico... Molte scene o personaggi che si incontrano tra le pagine del Diario sono poi trasposizione simbolica nelle sue opere, attraverso la stessa levità e sensibilità che gli è propria... La sapienza della descrizione di alcune situazioni ha la potenza di uno schizzo a china, la capacità che a Piazza con pochi tratti linguistici di restituire

un'immagine completa come se dipingesse un quadro davanti a noi... "La luce lunare carezzando i neri rami degli abeti e le chiazze di neve pennellava di bianco, di nero e d'argento, un quadro di una bellezza infinita..."

Francesca Cavallo evidenzia nella pittura di Dino Piazza gli elementi tecnici ed espressivi caratterizzati dalla varietà e modernità dei riferimenti culturali, quali impressionismo, espressionismo, avanguardie italiane e straniere, Matisse, Van Gogh, Gauguin, Cezanne, ecc., nonché il passaggio dalla dimensione figurativa al simbolismo onirico e all'astrattismo con un'ispirazione che sonda costantemente l'animo umano e ne sottolinea le sfaccettature, ora ironico-caricaturali, ora malinconiche o drammatiche, segno di un'esperienza umana ricca e vissuta in profondità. Dice Cavallo: «La pittura di Dino Piazza scandaglia senza remore e timori l'animo umano, che diventa protagonista assoluto del suo percorso artistico. Attraverso il filtro della sua pittura, infatti, trascende qualunque sentimento oggettivo, sia felicità che dramma, e ricrea sulla tela un linguaggio che raggiunge alti vertici di poeticità, disegnando e tracciando un mondo onirico, a volte favolistico. Con un abbraccio pittorico avvicina e sente la collettività intera, restituendo sulla tela una umanità intensa. Una osmosi continua e fluida di poeticità che attraverso la narrazione, superando molteplici contrasti linguistici, partecipa affettuosamente alla realtà.»

La ricchezza delle suggestioni e degli spunti critici che si possono ricavare dalla lettura del libro, suggeriti dagli interventi dei relatori sono stati visibilmente recepiti ed apprezzati dal pubblico presente nella sala, decretando la felice riuscita dell'evento, che si è svolto in un clima di vivace partecipazione ed interesse. Un momento di emozione si è avuto quando sono stati consegnati ai rappresentanti del Terzo Reggimento Artiglieria da Montagna dei cimeli di Dino Piazza tra cui il cappello di Alpino e una medaglia e, di contro, è stato donato alla figlia l'emblema del Reggimento. È stata così riaffermata la piena appartenenza della manifestazione alla memoria dell'Autore.

* Sezione FNISM Roma

FILOSOFIA COME CURA DI SÉ E BENE COMUNE

PERCORSI DI CONSULENZA E PRATICA FILOSOFICA PER STUDENTI IMMIGRATI STRANIERI

di Chiara Castiglioni *

Introduzione

Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri. Cosicché essere colto, essere filosofo lo può chiunque lo voglia.

Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*

La filosofia non consiste nell'insegnamento di una teoria astratta, e meno ancora in un'esegesi dei testi, ma in un'arte di vivere, in un atteggiamento concreto, e in uno stile di vita determinato che impegna tutta l'esistenza. L'atto filosofico non si situa solo nell'ordine della conoscenza, ma nell'ordine del 'Sé' e dell'essere: è un progresso che ci fa essere più pienamente, che ci rende migliori.

Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*

La filosofia nell'epoca attuale è comunemente e perlopiù conosciuta quale materia di insegnamento curricolare nella scuola secondaria di secondo grado e come disciplina universitaria studiata da elites di accademici, lontana dalla vita reale. Ma la filosofia è e può continuare ad essere ancora oggi molto di più, se osiamo tornare alle sue origini, seguendo l'insegnamento di Pierre Hadot sopra citato: essa è "stile di vita", "arte di vivere", "atteggiamento concreto" di apertura all'es-

sere e sempre eticamente orientato al progresso della singola persona e dell'umanità.

Nella filosofia antica, infatti, il nesso tra pensiero e vita è originario e costitutivo: l'attività teoretica era al servizio della pratica e la finalità della conoscenza era primariamente quella di promuovere la serenità dell'anima, il vivere bene. Filosofare in epoca antica significava scegliere una scuola e convertirsi al suo modo di vivere, seguendo determinate linee di condotta etico-pratiche, che richiedevano esercizi quotidiani per aderire a una forma di vita ispirata a quegli ideali di saggezza; pensiamo ad esempio all'epicureismo, allo stoicismo, al neoplatonismo.

Questo naturale rapporto tra filosofia e vita si è andato perdendo nel corso della storia della filosofia occidentale e, come sottolinea Hadot, è oggi quanto mai importante recuperare e riattualizzare il senso antico della filosofia quale esercizio e pratica, per evitare il rischio di relegarla a disciplina inattuale o meramente accademica. E questo è possibile sia attraverso la promozione di un modo di studiarla più vivo e coinvolgente nella scuola, attento ad 'agganciare' il prezioso patrimonio di idee della storia della filosofia alla vita reale quotidiana degli studenti, affinché possa offrire stimoli per un pensiero critico e rivitalizzante a tutto campo (in ambito personale, sociale e politico), sia attraverso una pratica laboratoriale e di consulenza filosofica applicabile in diversi contesti (scolastico, associativo, istituzionale ecc.).

Nel panorama attuale si sono sviluppate a livello mondiale varie correnti teoriche di consulenza e pratica filosofica, che in modi diversi si sono poste questo problema di rivitalizzazione della filosofia al servizio del singolo e della società, ma non è questa la sede per approfondire nel dettaglio le diverse scuole di pensiero.

Il progetto che qui si presenta, si ispira a diverse metodologie tra le quali quella del *counseling filosofico*, nata con il filosofo tedesco Gerd B. Achenbach, e in particolare quella di Ran Lahav, filosofo contemporaneo e uno dei principali riferimenti della consulenza filosofica a livello internazionale; si fa riferimento inoltre alla *Philosophy for Community e Philosophy for Children* (Matthew Lipman), ma più in generale ad una costellazione di filosofi e pensatori (in particolare: Martin Buber, Ludwig Binswanger, Eugenio Borgna, Umberto Galimberti, Pierre Hadot, Karl Jaspers, Romano Madera, Moreno Montanari, Raimon Panikkar, Paul Watzlawick, Paul Ricoeur e altri) che hanno rimesso al centro la dimensione etico-pratica della filosofia come conoscenza capace di trasformare la vita e dunque come atto del prendersi cura di sé e degli altri. Da questa prospettiva la filosofia, lungi dall'essere una disciplina relegata all'ambito accademico, torna a riacquisire la sua essenza vitale originaria teoretica ed etica al tempo stesso. La filosofia per gli antichi era, infatti, un atto di conversione ad una buona vita prima ancora che un esercizio del pensiero.

Il progetto "Etimologia, anima del linguaggio" di potenziamento per l'apprendimento della lingua italiana (L2) per studenti stranieri e lo sportello di consulenza filosofica finalizzato all'inclusione sociale presso il liceo Einstein di Torino

Il progetto nasce a seguito di diverse esperienze di pratica e consulenza filosofica da me ideate e condotte in diversi contesti in qualità di dr.ssa di ricerca in filosofia e consulente filosofico (in carcere, case di cura per anziani, associazioni, caffè filosofici..), in particolare la ormai quinquennale esperienza di laboratori filosofici (e consulenze filosofiche individuali) nelle carceri di Torino Ferrante Aporti (con i detenuti minori) e Lorusso e Cutugno (con i detenuti adulti) promossa e sostenuta dalla nostra Associazione Infiniti Mondì Onlus (www.infinitimondi.org) in collaborazione con la Garante dei diritti dei detenuti della Città di Torino, e raccontata come metodo e esperienza nel libro che ho pubblicato nel 2017 *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi e esperienze* (Mursia), al quale si rimanda per un approfondimento teorico.

L'esigenza di socialità, relazione, espressione e cura di sé (emotiva e autobiografica), confronto e dialogo, riscontrata in modo forte in questi contesti, il successo dei progetti realizzati e la consapevolezza della filosofia quale strumento di lavoro nel sociale estremamente efficace in questo senso, ha portato all'idea di estendere l'iniziativa anche ad altri ambiti, tra i quali la scuola.

Un particolare bisogno rilevato in ambito scolastico è rappresentato in epoca attuale dall'inclusione degli studenti immigrati stranieri, che spesso si trovano catapultati in contesti molto differenti da quelli di origine e necessitano sia di percorsi specifici di apprendimento della lingua italiana, sia di spazi dove potersi orientare e confrontare con coetanei con problematiche analoghe.

Il progetto "Etimologia, anima del

linguaggio", intende proporre uno spazio laboratoriale di pratica filosofica per studenti immigrati stranieri finalizzato all'apprendimento e all'approfondimento della lingua italiana (attraverso la lettura di testi filosofici e letterari), al confronto interculturale su un piano esistenziale, e all'espressione di sé attraverso un percorso di scoperta delle etimologie e di narrazione autobiografica focalizzata sulla propria esperienza di migrazione.

L'etimologia è l'anima del linguaggio e radicare le parole alla loro origine promuove e stimola un apprendimento più profondo e filosofico della lingua attraverso i concetti; inoltre, il confronto tra le etimologie di una stessa parola nelle diverse lingue stimola un intenso confronto interculturale e promuove l'idea di un'identità rispettosa delle differenze.

Facendo un esempio tratto dalla esperienza con i detenuti: la tranquillità dell'anima nella lingua araba si esprime con un'immagine, quella di avere il cuore bianco, bianco come quando cade la neve. Le diverse lingue esprimono modi diversi di pensare e rappresentare non solo le idee ma anche le emozioni. Interessante a questo proposito il confronto sviluppatosi tra alcuni studenti del liceo Einstein durante un laboratorio, a partire dall'analisi dell'etimologia del verbo "ricordare" (dal latino re-cor/cordis, letteralmente: "rimettere nel cuore"). I ragazzi affascinati da questa scoperta, hanno prodotto in modo spontaneo riflessioni filosofiche molto interessanti e originali, sottolineando come la nostra identità sia fortemente legata alla memoria e come l'atto del ricordare sia un'azione non solo razionale ma anche sempre di ordine emotivo-affettivo: "Ricordare - afferma Fatima, una delle partecipanti al laboratorio - come ci insegna l'etimologia, ha sempre a che fare oltre che con la mente anche con il cuore, così come la nostra identità". In gruppo si è infine riflettuto su come alcuni autori della filosofia antica,

infatti, avessero collocato proprio nel cuore e non nel cervello l'organo del pensiero (un pensiero razionale e emotivo insieme).

Filosofare a partire dalle etimologie è una pratica filosofica che genera un processo di apprendimento potente a un doppio livello: quello della conoscenza della lingua (se si conosce il significato profondo di una parola si impara ad usarla in modo più pertinente e efficace a seconda dei diversi contesti), quello filosofico del dialogo, dello scambio e del confronto in gruppo tra pari (si impara ad argomentare e condividere con gli altri le proprie idee e punti di vista in un clima di rispetto e valorizzazione delle differenze).

Il liceo Einstein, caratterizzato da una forte presenza di studenti immigrati stranieri, e da una cultura di attenzione all'accoglienza e all'inclusione, offre un contesto multiculturale particolarmente fertile e recettivo rispetto al progetto, che, avviato da questo anno in modo sperimentale, sta registrando feedback molto positivi da parte degli studenti coinvolti. Ovviamente il percorso va calibrato in base al livello di conoscenza della lingua italiana dei vari partecipanti e non può essere considerato sostitutivo di un normale corso di apprendimento della lingua L2, ma ad esso complementare e di utile potenziamento.

Il percorso è articolato in moduli di 7 incontri di una o due ore ciascuno, per gruppi di studenti misti per nazionalità (da uno a un massimo di 10 studenti per gruppo). Per necessità del contesto, il laboratorio si è trasformato in attività annuale, distribuita in incontri con cadenza settimanale o quindicinale per gruppi differenziati.

Oltre a questo tipo di laboratorio, il progetto prevede anche l'attivazione di uno sportello scolastico di consulenza filosofica individuale (per studenti stranieri e italiani), in cui i giovani possono affrontare liberamente problematiche legate ai loro vissuti su un piano esistenziale con

metodologia filosofica (integrazione sociale e scolastica; difficoltà di apprendimento della lingua italiana per quanto riguarda gli studenti stranieri; vissuti di emarginazione; difficoltà relazionali; disagi personali ecc.). Obiettivo dello sportello è, oltre che di offrire conforto e consulenza di supporto personale, anche quello di orientare a livelli diversi l'aiuto. Ad esempio, se si rilevano problemi legati all'inclusività, lo sportello intercettando bisogni differenti può comunicarli al gruppo di inclusione della scuola e in questo modo rendere il servizio più efficace e promotore di iniziative di soluzione del problema integrate e di più ampia scala (anche eventualmente in rete con i servizi del territorio).

Attualmente lo sportello filosofico e il laboratorio sono diventate presso il liceo Einstein due attività integrate con cadenza settimanale (il lunedì dalle ore 9 alle 11 nella sede di via Bologna; il martedì dalle ore 9 alle ore 13 nella sede di via Pacini), un servizio flessibile, a seconda dei diversi bisogni e delle domande provenienti dagli studenti, che si calibra di volta in volta il più possibile *ad personam*, visto l'alto livello di eterogeneità degli studenti (nazionalità differenti, livelli di conoscenza della lingua diversi, richieste diverse ecc.). A oggi sono stati coinvolti 26 studenti immigrati stranieri del liceo di diverse nazionalità.

In generale si registra un ottimo livello di qualità della partecipazione da parte degli studenti coinvolti nel progetto, che nella maggior parte dei casi, apportano in modo spontaneo contributi originali e preziosi nei laboratori, esercitando un pensiero critico e libero. La filosofia torna in questo modo ad esercitare la sua funzione originaria, quale pratica di libertà e umanità attraverso il libero dialogo e confronto, diventando anche un efficace strumento di apprendimento della lingua italiana e un potenziamento delle capacità di comunicazione dei giovani. Lo sportello filosofico rappresenta un contesto educante interno alla scuola

ma aperto al territorio, un promotore di socializzazione inclusiva, oltre che un'occasione per "praticare" e rivitalizzare una disciplina, la filosofia, riscoperta in una dimensione più personale e attiva, che ne potenzia lo studio quale materia curricolare.

Finalità, tematiche e linee metodologiche generali

Per un approfondimento teorico del metodo si rimanda al libro di Castiglioni, *Filosofia dentro*, sopra citato e riportato in bibliografia; si fanno qui solo alcuni sintetici cenni di linee fondamentali.

I laboratori utilizzano il dialogo socratico, la lettura contemplativa, e il metodo narrativo autobiografico, per confrontarsi su temi individuati dagli stessi partecipanti o su stimolo del consulente-filosofo, ritenuti per loro di grande rilevanza e legati a vissuti di tipo personale, sociale e/o culturale, a partire da una prospettiva che mette al centro l'universale umano a cui si radica ogni esistenza (dimensione esistenziale).

Sono utilizzati testi filosofici (antichi, moderni e contemporanei della tradizione occidentale e orientale), poetici, e/o materiale artistico (foto, rappresentazioni ecc.).

In ogni laboratorio si cerca di creare e promuovere una circolarità virtuosa tra piano dei concetti - dimensione dei vissuti personali - piano dei concetti arricchito dal concreto (dell'esperienza vissuta soggettivamente).

Tra le finalità principali di questo tipo di laboratorio: offrire strumenti per migliorare la conoscenza della lingua italiana, le capacità autoriflessive, comunicative e di confronto con gli altri, promuovere l'espressione e la comprensione di sé, ampliare la propria visione del mondo, migliorare il clima relazionale, offrire occasioni di socialità e dialogo. Nel primo incontro viene presentato ai partecipanti il senso del percorso insieme, che cosa sia la consulenza filosofica (e la filosofia in generale) e lo spirito e il senso del laboratorio

(condivisione del metodo di lavoro). Sono inoltre accolti eventuali temi sui quali i partecipanti sono interessati a lavorare insieme.

Per introdurre il senso del lavoro filosofico nel primo laboratorio si invitano i partecipanti a confrontarsi sulle seguenti citazioni, che mettono al centro il concetto fondamentale nella consulenza e della pratica filosofica, ossia quello di "visione del mondo", nel senso di Karl Jaspers e il nesso originario e costitutivo tra filosofia/pensiero e vita:

La maturazione della nostra visione del mondo è un perpetuo processo di movimento [...] un pensiero vivo, l'angolo visuale che sappiamo nostro e in cui siamo presenti con la nostra viva vita.

Karl Jaspers, *Psicologia delle visioni del mondo*.

Il lavoro filosofico è propriamente - come spesso in architettura - un lavoro su se stessi. Sul proprio modo di vedere. Su come si vedono le cose e su che cosa si pretende da esse.

Ludwig Wittgenstein, *Pensieri diversi*

Non sono i fatti a turbare gli uomini ma le loro rappresentazioni
Epitteto, *Il manuale*

I temi cardine del percorso sono in sintesi i seguenti: **Il concetto di visione del mondo. Siamo tutti filosofi** - tutti abbiamo una filosofia personale che ci orienta nella vita di cui siamo spesso inconsapevoli, ma che determina le nostre vite molto concretamente; **Tra io e tu. Identità e relazione con gli altri** - È attraverso la relazione sé - altro che diventiamo noi stessi; **Il tempo vissuto** - il nostro modo personale di vivere e sentire la dimensione del tempo; la memoria; tempo interiore, tempo della natura, tempo sociale. Il tempo come mistero vissuto: siamo sempre noi e sempre già anche altri da noi; idea di trasformazione perenne di sé e della nostra identità nel tempo; **Le emozioni fra-**

gili - riflessioni sull'etimologia di emozione: "e-moveo = muovere da.." le emozioni quali motore di vita e di azione e come strumento di conoscenza di sé e del mondo; non solo come vediamo il mondo ci guida nella vita pratica, ma anche come lo sentiamo; **Il corpo** - come vediamo il mondo parte sempre da un soggetto "incarnato" e situato - cfr. concetto di "involucro" di Jaspers in *Psicologia delle visioni del mondo*- analisi del nostro rapporto con la corporeità; **Vita - morte - libertà** - Il "viaggio della vita", in cui vita e morte si intrecciano di continuo sia a livello individuale, sia sociale, sia cosmico; idea della vita come perenne trasformazione di sé e del mondo, in cui imparare a vivere significa imparare a morire un po' ogni giorno, accettando il cambiamento, e a disporre di ogni giorno con pienezza e presenza di sé...sempre in bilico tra libertà e necessità, tra scelta/volontà e destino. Lavoro su "ciò che dipende da noi" nel cambiamento e consapevolezza su "ciò che non dipende da noi", secondo la lezione dello stoicismo. Lavoro di scrittura autobiografica; **Lettura in gruppo condivisa dei racconti autobiografici di alcuni estratti più significativi di ciascun partecipante.** Parole chiave del percorso: **La Filosofia come atto di Cura; l'esperienza del Dolore e la Parola come strumento di cura e amore; l'Identità narrativa: la propria vita in forma di racconto; il nostro rapporto con il Tempo; esercitarsi alla sospensione del giudizio e del pregiudizio; esercitarsi a trovare la serenità interiore e la concentrazione; il Dono del mutuo Riconoscimento: il rapporto con sé e con l'altro.**

Sia la consulenza filosofica individuale, sia quella di gruppo, mettono al centro **la Persona e la Parola** (in senso razionale e emotivo insieme) come strumento di relazione con se stessi e con gli altri e di **trasformazione di sé e del suo essere-nel-mondo.**

Dai pensatori e dai classici (in ambito letterario e filosofico) è possibile attingere per affrontare gli eventi

della vita imparando - come insegna Epitteto - a non lasciarsi turbare dai propri giudizi sugli stessi oltre che dai giudizi degli altri. A tal fine nei laboratori ci si interroga sulle nostre rappresentazioni mentali, ovvero sulla nostra **visione del mondo** (che ci guida e orienta nella vita pratica), per metterne alla prova fondamento e utilità ed eventualmente per modificarla e ampliarla.

La dimensione relazionale e comunitaria dei percorsi, inoltre, genera il confronto tra esperienze e visioni del mondo differenti, utilizzando il **dialogo quale strumento filosofico fondamentale** di eredità socratica. Spesso nella quotidianità si utilizza un linguaggio perlopiù anonimo, e si rischia di perdere il **valore emotivo personale e più profondo della parola**, che è il primo ponte per la relazione con gli altri e con noi stessi e che può diventare - se utilizzata con consapevolezza - un efficace strumento di cura della propria anima e fondamento per la costruzione di una qualità della vita migliore con gli altri.

Il potere della parola come strumento di cura e relazione con se stessi e con gli altri, è al centro di una **visione filosofica narrativa dell'identità umana** (il riferimento è qui in particolare sul fronte filosofico Paul Ricoeur e su quello pedagogico Duccio Demetrio), che concepisce la possibilità di **rappresentare le nostre vite in forma di racconto** e in questo modo di tenerle insieme e prenderne una **consapevolezza complessiva**, nonostante la **dispersione/frammentazione prodotta dal tempo**. Nelle consulenze individuali così come nei laboratori di gruppo proposti nel progetto, il racconto (anche in senso autobiografico ma non solo) è utilizzato come strumento per stimolare un **percorso di riconoscimento interiore e sociale** nel confronto con gli altri.

Obiettivi generali e specifici del progetto

La finalità generale del progetto è di **riportare la filosofia nello spazio**

pubblico e al servizio della cittadinanza per la costruzione di iniziative rivolte al **bene comune**, come è nello spirito della consulenza filosofica (e della filosofia in generale) al di là delle singole correnti e personali interpretazioni. La filosofia fin dalle sue origini nasce dalla vita reale e di essa si alimenta per la costruzione del pensiero teoretico; viceversa la filosofia, contrariamente ai luoghi comuni, può portare un grande contributo alla vita concreta, accrescendo in ogni ambito il livello di consapevolezza di pensiero, di azione e di responsabilità, essenziale per progettare in modo consapevole qualsiasi tipo di intervento nel privato come nel pubblico.

In particolare, **all'interno del contesto della scuola, la Filosofia, aprendo liberi spazi di espressività, dialogo, riflessione e confronto, assume una valenza fortemente educativa, socializzante, e di promozione di processi di inclusività sociale e di senso sia per studenti italiani sia per studenti immigrati stranieri, i quali in alcuni casi a causa dell'esperienza migratoria si trovano ad affrontare una nuova fase di vita, che irrompe spesso in modo traumatico e che fa vivere una situazione di solitudine alcune volte radicale.**

La pratica filosofica inoltre comporta momenti di **importante riflessione in senso autobiografico**, di cui i giovani hanno un vivo e spesso **inespresso bisogno** (il "fare i conti con la propria vita" tra pari e con metodi che valorizzino la loro libera espressività, i loro linguaggi), un "sostare narrativo" sulla propria vita che metta in luce gli aspetti positivi e trovi le giuste motivazioni per il proprio agire, insieme agli altri.

La Filosofia, infine, attraverso il confronto tra visioni del mondo differenti promuove il rispetto per ogni forma di diversità (culturale, religiosa, personale) e un'idea di identità fondata sul dialogo e sul riconoscimento dell'altro.

*Sezione Fnism Torino

Bibliografia

- G.B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano 2004
- M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi, Io e tu*, Ed. San Paolo, Milano 1993
- E. Borgna, *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017
- E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014
- C. Castiglioni, *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi ed esperienze*, Mursia, Milano 2017
- C. Castiglioni, *Tra estraneità e riconoscimento. Il sé e l'altro in Paul Ricoeur*, Mimesis, Milano 2012
- A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996
- Epitteto, *Manuale*, Bur, Milano 2012
- G. Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010
- J. L. Ferry, *Vivere con filosofia. Trattato di filosofia a uso delle nuove generazioni*, Garzanti, Milano 2010
- U. Galimberti, *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano 2005
- A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 2014
- P. Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 1998
- P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005
- K. Jaspers, *Psicologia delle visioni del mondo*, Astrolabio, Roma 1950
- P. Jedlowsky, *Storie comuni. La narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000
- Ran Lahav, *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004
- Ran Lahav, *Uscire dalla caverna di Platone. Consulenza filosofica, pratica filosofica e auto trasformazione*, Loyev Books, Hardwick-Vermont (Usa) 2017.
- M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005
- R. Madera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003
- M. Montanari, *La filosofia come cura*, Mursia, Milano 2012
- M. Montanari, *Vivere la filosofia*, Mursia, Milano 2013
- R. Panikkar, *La confidenza. Analisi di un sentimento*, Jaca Book, Milano 2013
- P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e linguaggio* (a cura di D. Jervolino), Guerini e Associati, Milano 2000, pp. 169-185.
- P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993
- P. Ricoeur, *Tempo e racconto* (Vol.1,2,3), Jaca Book, Milano 1987, 1991, 1994
- P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano 2005
- J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 2007
- Seneca, *I Dialoghi*, Mondadori, Milano 1990 (in particolare: *Della brevità della vita, Della vita felice, Della tranquillità dell'animo*)
- L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980
- L. Nave, P. E. Pontremoli, E. Zamarchi (a cura di), *Dizionario del counseling filosofico e delle pratiche filosofiche*, Mimesis, Milano 2013



Biblioteca del Senato - Sala Capitolare - 5 dicembre 2019

Convegno

La scuola dell'inclusione non ha confini

Istruzione per adulti e scuola in carcere - Esperienze italiane e europee a confronto

Introduzione

PIERO FASSINO

deputato (PD)- Presidente del CeSPI (Centro Studi di Politica Internazionale)

coordina

ADA MAURIZIO

dirigente scolastico del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti 3 Roma
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, modera il convegno

saluti di

CARLO MARI

presidente dell'Associazione Culturale Iscritti a Parlare

PAOLA FARINA

presidente della FNIMS, sezione di Roma

prima sessione: Istruzione per gli adulti

Carmela Palumbo (capo del Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione del MIUR)

Lorenza Venturi (responsabile dell'Unità Nazionale di Supporto Electronic Platform for Adult Learning)

Sara Pagliai (coordinatrice dell'Agenzia Nazionale Erasmus +)

Paolo Di Rienzo, Vittorio Calaprice (analista politico della Rappresentanza in Italia della Commissione europea)

seconda sessione: Scuola in carcere

Pietro Buffa (provveditore regionale dell'Amministrazione Penitenziaria della Lombardia)

Silvia Mei (dirigente del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità)

Francesca Rapanà (pedagogista)

Mauro Palma (garante nazionale dei Diritti delle persone detenute o private della libertà personale)

Andrea Giorgis (sottosegretario di Stato al Ministero della Giustizia, Partito Democratico)

LA RESPONSABILITÀ DEI GENITORI TUTORI, PRECETTORI E MAESTRI D'ARTE

di Saverio Gallizzi *

L'articolo 2048 del Codice Civile detta un elenco di soggetti potenzialmente responsabili sulla vigilanza e sull'educazione del minore capace. Tale elenco che comprende genitori, tutori, precettori e dei maestri d'arte è da ritenersi tassativo, ovvero, non estensibile ad altri soggetti, pur ricomprendendo a pieno titolo per via analogica la figura del docente di ogni ordine e grado. La tassatività deriva dalla particolare delicatezza dei rispettivi ruoli e dalla peculiare responsabilità a essi attribuita. La *responsabilità genitoriale*, ad esempio, è solidale, questo implica che entrambi i genitori siano chiamati a rispondere in egual misura e non solo i genitori legittimi, ma anche quelli naturali oppure adottivi. In quest'ultimo caso, infatti, l'adottato acquista lo stato di figlio legittimo come disposto dall'art. 261 del Codice, pur essendo necessaria, a tal fine, la convivenza con il figlio in questione. Discussa appare invece l'ipotesi contraria, ovvero se in mancanza di riconoscimento l'articolo 2048 possa essere applicato al genitore naturale che conviva con il minore. Una soluzione negativa, tuttavia, contrasta non solo con il dato letterale della norma che richiede la qualità di genitore e la coabitazione, ma anche con la circostanza che, normalmente, il genitore convivente con il figlio, anche se non ha effettuato il riconoscimento, esercita, di fatto, i poteri relativi alla potestà, che costituiscono il fondamento della responsabilità in esame. Pertanto, al fine di poter ipotizzare una ipotesi di responsabilità genitoriale a seguito di fatto illecito compiuto da minore capace, è necessaria la ricorrenza di tutti gli elementi della fattispecie compendiata dalla predetta norma, vale a dire la commissione del fatto da parte del minore che non sia privo della capacità naturale e non risulti emancipato, il rapporto di genitorialità e la convivenza.

L' art. 2048, comma 1, è pienamente applicabile anche al *tutore*, il quale risponde anche quando a cagionare il danno sia stato un soggetto interdetto, affidatogli per la custodia ma in un lucido intervallo di coscienza. In questo caso, la prova liberatoria per il tutore consisterà nella dimostrazione di avere eseguito un'adeguata vigilanza sulla persona dell'incapace, senza che abbia alcun rilievo la dimostrazione di avere convenientemente educato l'interdetto.

Posizione analoga, ma con opportune distinzioni, è rappresentata dai "*precettori*".

Il comma 2 dell' art. 2048 nel disciplinare la responsabilità di tali soggetti, nonché di tutti "*coloro che insegnano un mestiere o un'arte*", pone un limite temporale circoscritto al "*tempo in cui sono sotto la loro vigilanza*". L'accostamento con il comma 1, dell'art. 2048, che disciplina la responsabilità dei genitori, non è casuale ma affonda le sue radici nell'art. 1384 del Codice Napoleonico, recepito a pieno titolo nel nostro vigente Codice civile. La ratio si fonda nella secolare convinzione che il precettore è il continuatore dell'autorità paterna sull'allievo, sicché quando il minore è sottoposto alla sua vigilanza, il precettore deve rispondere, esistendo tra quest'ultimo e l'allievo, un rapporto simile a quello tra genitore e figlio. Con il mutare dei tempi, tuttavia, si è attribuito ai precettori una funzione precisa, con la conseguenza che anche la responsabilità degli stessi ha assunto un ruolo distinto, rispetto a quella dei genitori. In primo luogo, si deve osservare che *il termine precettore è sorpassato ed arcaico e pertanto, deve essere adattato, alla realtà odierna: in base alla recente giurisprudenza infatti, sono considerati precettori gli insegnanti di scuole pubbliche e private, lo stesso dicasi per "gli istruttori sportivi, gli organizzatori di*

una settimana bianca, gli assistenti di colonie per le vacanze dei minori, gli addetti alla vigilanza dei minori negli istituti di osservazione dei centri di rieducazione per minorenni, i maestri in servizio presso un patronato scolastico, ed ogni altro adulto che svolga funzioni di vigilanza accessorie all'insegnamento". Posizione residuale in tale contesto è quella assunta dal dirigente scolastico, al quale non spetta la qualifica di "*precettore*" svolgendo funzioni prettamente di carattere amministrativo, e a coloro (come bidelli, uscieri, inservienti) che non svolgono attività di insegnamento. Nel caso del dirigente scolastico nulla vieta che si possano tuttavia integrare gli estremi per una *culpa*, nel non avere provveduto a disporre supplenze idonee a fronteggiare le necessità della scuola (Cass. 26 aprile 1996, n. 3888). Vi è da aggiungere, comunque, che precettori (e quindi gli insegnanti), rispondono dell'illecito commesso dagli allievi limitatamente al periodo in cui sono sotto la loro vigilanza, di conseguenza, è plausibile sostenere che la loro responsabilità si fondi principalmente su un'omissione della stessa. C'è, tuttavia, da dire che questo arco temporale di cui trattasi non si limita a quello durante il quale si svolgono le lezioni, ma si estende anche alla ricreazione, alle gite scolastiche, alle ore di svago trascorse nei locali scolastici o di pertinenza della scuola, *fino al momento della presa in consegna da parte dei genitori*. Tali tesi sono ormai da tempo consolidate in giurisprudenza, la quale oltre a ribadire che il dovere di vigilanza che grava sugli insegnanti si estende al periodo destinato alla ricreazione, postula l'effettiva presenza degli insegnanti nel luogo dove si svolge l'attività ricreativa.

*Componente Collegio dei Garanti e referente Fnism Bologna

STUDIARE INSIEME E CONFRONTARSI TRENTA ANNI DEL LABORATORIO FNISM DI FILOSOFIA

BREVE STORIA DI UN'ESPERIENZA DIDATTICO-CULTURALE

di David Sorani *

Il "Laboratorio di Filosofia" festeggia il proprio trentennale. L'edizione 2019-2020 si è aperta con il Convegno "Filosofia, letteratura, scienza. Trent'anni del Laboratorio di Filosofia della sezione torinese della FNISM": in tale occasione, David Sorani ha riassunto la storia di questa importante esperienza.



Perché ripercorrere insieme tre decenni di intenso approfondimento/aggiornamento in chiave contenutistica e didattica? Non certo per celebrare l'iniziativa e i suoi promotori, per quanto una simile continuità formativa sia cosa fuori dal comune. Piuttosto per analizzare e valorizzare gli aspetti salienti di un'esperienza che dopo tanto tempo ancora continua sia pur in forma un po' diversa da quella iniziale, traendo da essi eventualmente spunto per riproporne la validità e l'adozione ancora oggi. Il progetto partì all'inizio dell'anno scolastico 1989-1990. Solo pochi mesi prima la sezione torinese della Fnism aveva organizzato con buon successo un convegno per docenti sull'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori. Giuliano Gliozzi, docente di Storia della Filosofia moderna e contemporanea all'Università di Torino e membro del Consiglio nazionale della Federazione, propose di stabilizzare il percorso formativo per gli insegnanti di filosofia e di mutarne in maniera significativa l'approccio, passando da un tradizionale metodo frontale/cattedratico a un taglio più coinvol-

gente e collettivo. Assieme a Cesare Pianciola, fin dall'inizio e ancora oggi, anima del nostro laboratorio, fu Carlo Ottino, indimenticabile docente del Liceo Alfieri promotore del Comitato Torinese per la Laicità della Scuola e da sempre punto di riferimento della Fnism torinese, a collaborare col professor Gliozzi nell'organizzazione dell'iniziativa: un itinerario all'epoca sperimentale, in cui un gruppetto di insegnanti entusiasti si gettò con convinzione. Per descriverne il senso e il funzionamento riprendo - scusandomi per l'autocitazione - un mio articolo pubblicato nel marzo-aprile 2002 da "L'Eco della Scuola Nuova": «Metti un certo numero di insegnanti volenterosi e disposti al cambiamento intorno a un tavolo. Crea fra di loro un buon affiatamento legato anche a comuni giudizi e a comuni aspirazioni sulla scuola e sulla società. Fa' in modo che discutendo animatamente essi individuino un tema filosofico suscettibile di approfondimento, di interessante sviluppo dialettico, di concreta e stimolante riproposizione in classe. Indirizza quindi l'attenzione e focalizza un progetto intorno ad al-

cuni testi fondamentali, scelti dal gruppo come base comune di lettura, di preparazione e di dibattito sull'argomento stabilito. Fissa un calendario di incontri, assegnando ad alcuni (non sempre gli stessi) il compito di introdurre di volta in volta la discussione sui nodi centrali e sulle modalità di attivazione didattica, ma prevedendo altresì uno spazio adeguato e prevalente per l'effettivo scambio di idee fra tutti i componenti del gruppo. Il progetto è fatto: una ricetta facile, addirittura ingenua ma efficace nel suo fondarsi su un'effettiva preparazione da parte di tutti i partecipanti e nel suo proporsi come vera e propria forma di autoaggiornamento attraverso il dialogo. (...) Davvero la lettura condivisa di alcuni testi ha costituito, anno dopo anno, la base di confronto dialettico su temi significativi. Davvero un gruppo di insegnanti (con nuovi interventi e qualche inevitabile uscita) si è autoaggiornato, sperimentando talvolta in classe lo svolgimento delle tematiche affrontate». Ma perché questa idea nasceva proprio allora? E cosa rappresentava, quale ruolo voleva interpretare la FNISM negli

anni Ottanta/Novanta del secolo scorso? Confermando l'obiettivo primario di un libero insegnamento improntato ai valori della laicità con cui era nata nel lontano 1901 per volontà di Giuseppe Kirner e Gaetano Salvemini, l'Associazione (e la sua sezione torinese in particolare) manifestava un'attenzione crescente per il rinnovamento della scuola e l'attuazione di una didattica più coinvolgente e più sensibile alla realtà sociale circostante rispetto a quella tradizionale. L'esigenza di radicali cambiamenti nella scuola, dopo una fase di sostanziale immobilismo ministeriale, era del resto palese ovunque; il clima era favorevole all'emergere di nuove proposte, particolarmente nella secondaria superiore. Del 1988 è il progetto di riforma dei licei elaborato dalla cosiddetta Commissione Brocca. Torino era un polo sensibile a queste tendenze innovative. Proprio in quegli anni, nel 1985, nasceva il Ce.Se.Di. (Centro Servizi Didattici della Provincia) "con il compito di raccogliere, produrre e mettere a disposizione degli insegnanti delle scuole - sto citando il sito dell'Istituto - una serie articolata di opportunità formative per docenti e studenti, di strumenti per la progettazione didattica e di servizi a integrazione della didattica e a supporto delle autonomie", nonché "per l'aggiornamento e l'approfondimento delle attività didattiche, curricolari ed extracurricolari (biblioteca, emeroteca e materiali didattici)". Non a caso, sarà il Ce.Se.Di. a rivelarsi il migliore collaboratore e il più efficace supporto logistico di questa ed altre iniziative della FNISM torinese, mettendo a disposizione la sua sede per gli incontri, diffondendone la notizia nel mondo scolastico, inserendo i programmi di approfondimento/aggiornamento nell'ambito delle proprie proposte didattiche. Ma siamo stati ospitati anche in istituti torinesi come i Licei Gioberti e Alfieri, e il Convitto Nazionale Umberto I. L'organizzazione efficace ma poco bu-

rocrattizzata e la colleganza amichevole che legava i partecipanti al laboratorio sono stati certo due elementi capaci di favorire l'avvio e poi la stabilizzazione del corso, che nasceva come un'autentica occasione di incontro volta all'analisi, allo studio, alla riflessione, al dialogo. Già l'uso del termine "laboratorio" - oggi più scontato e quotidiano - appariva allora nuovo e forse audace: significava creare insieme e condividere un progetto di lavoro culturale/didattico, voleva davvero dire mettersi lì a leggere e scavare nei testi di grandi autori, scambiarsi impressioni opinioni idee dirette alla tematica affrontata ma contemporaneamente e inevitabilmente anche alla loro valenza e presa didattica, perché il punto di riferimento finale nel progetto formativo di ognuno di noi partecipanti restava comunque la classe, il gruppo di studenti insieme ai quali riprendere e proseguire l'esame dei vari argomenti. Rispetto a ciò, non mi è stato possibile verificare da vicino le concrete ricadute didattiche dell'esperienza. Nell'insieme, credo si possa affermare che esse sono state più indirette e parziali che dirette e programmate: singoli aspetti, particolari argomenti, passi esemplari sono stati certo riproposti agli studenti; non mi risulta - ma posso sbagliare - che interi percorsi annuali o interi testi siano stati oggetto di specifici lavori scolastici. Ma anche se ripreso in classe solo parzialmente, l'apporto didattico del laboratorio è stato effettivo. Soprattutto, il lavoro comune ha significato per tutti i partecipanti una crescita culturale, professionale e umana non usuale, che ha fornito contributi non indifferenti al loro percorso di insegnanti. Altro aspetto peculiare della nostra iniziativa, capace di renderla ogni anno un "cantiere aperto" o se preferite un "work in progress" - comunque un laboratorio di nome e di fatto, è stato il suo lato progettuale. Il suo lungo percorso è stato di fatto, anno dopo anno, il frutto di

scelte discusse e condivise che riguardavano i temi da approfondire, i testi da analizzare, gli eventuali autori/relatori da interpellare: un esempio singolare di lavoro culturale e didattico di gruppo. Proviamo a ripercorrere sommariamente gli itinerari filosofici proposti anno dopo anno dal nostro laboratorio. L'argomento scelto per inaugurare questa esperienza di autoformazione collettiva fu quello della "natura", centrale nella visione filosofica dell'età antica e dell'età moderna: L'idea di natura in alcuni testi: Platone, "Timeo" - Galileo, "Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo" - Diderot, "Il sogno di D'Alembert". L'indirizzo tematico venne allora dallo stesso promotore del corso, Giuliano Gliozzi, che sul concetto di natura e sulla sua elaborazione da parte del pensiero filosofico moderno aveva dato contributi importanti (su tutti, le riflessioni contenute in Adamo e il Nuovo Mondo. La nascita dell'antropologia come ideologia coloniale: dalle genealogie bibliche alle ideologie razziali (1500-1700), Firenze 1977). Al di là delle differenze evidenti fra tre opere (e tra i rispettivi autori) legate a epoche distanti o, comunque, diverse e quindi a concezioni non omogenee, l'attenzione della lettura comune andò a un sottile filo capace di connettere tra loro pagine così apparentemente lontane: se nel Timeo - l'opera forse più "matematica" di Platone - la configurazione fisica della realtà è il riflesso delle forme geometriche solide e in ultima istanza della perfezione del triangolo, "matematica" e dunque "platonica" può dirsi anche l'interpretazione di Galileo il cui metodo sperimentale è praticabile nel quadro di un universo fondato su leggi fisicomatematiche che costituiscono la sua stessa lingua e lontano da una visione finalistica di tipo "aristotelico"; quanto al Sogno di D'Alembert, l'interpretazione materialistico-sensistica che Diderot dà della natura lo porta a ritenere il

mondo un unico grande animale la cui organizzazione sfugge alle più approfondite delle nostre analisi - una unità vivente non dissimile in fondo da quella ipotizzata da Platone nello stesso Timeo. Gli appunti di lettura di questo primo anno, base della discussione tra i partecipanti, furono raccolti e pubblicati successivamente a cura della FNISM, inaugurando una scelta che - quando fu materialmente possibile realizzarla - venne adottata anche in edizioni successive del laboratorio, divenendo parte del suo metodo di lavoro: lasciare traccia anche schematica del percorso seguito e incrementa l'utilità didattica. Più tardi abbiamo preso la consuetudine di fornire ai partecipanti schede bibliografiche e tracce di lettura dei testi proposti. La malattia e poi la morte prematura di Giuliano Gliozzi bloccarono nel 1990-91 un'iniziativa così legata al suo ruolo propositivo. Poi, quale miglior risposta possibile alla grave perdita, il gruppo di colleghi e di amici che aveva assecondato la sua proposta di impegno didattico decise di dare un seguito al Laboratorio filosofico della FNISM, che ripartì, dunque, nel 1991-92 con l'Esame di alcuni manuali scolastici di filosofia. Da un impatto teoretico si passò quindi bruscamente a un taglio più scolastico, quasi a voler ribadire l'esigenza primaria di rinnovare l'approccio didattico. In effetti, l'impulso a questa scelta venne dalla pubblicazione di nuovi testi, sempre meno legati alla tradizionale silloge e sempre più proiettati verso la presentazione diretta e commentata di pagine dei filosofi. A monte vi era insomma il bisogno di introdurre e incrementare negli studenti la conoscenza concreta dei problemi, dei linguaggi filosofici: che era poi quanto noi stessi docenti facevamo nell'ambito del laboratorio, impegnandoci tutti in prima persona a leggere i testi discussi. L'anno dopo il corso riprese l'approccio tematico, partendo ancora dal basilare concetto di natura ma interrogandosi su Scienza, tec-

nica, società nei filosofi del Novecento. Al centro del dibattito si poneva per la prima volta - e questo era un fatto a mio giudizio non comune per la didattica dell'epoca - il pensiero contemporaneo, colto per di più in uno dei suoi nodi più intricati: lo sviluppo scientifico, la sua evoluzione/involuzione nella tecnologia e i risvolti sociali del "progresso". Si trattava di un'apertura importante verso il mondo e le problematiche novecentesche, lanciata almeno indirettamente nella realtà di una scuola ancora piuttosto chiusa verso la contemporaneità. In vista del programma del 1993-94 e del 1994-95 fu decisivo l'apporto dell'allora Presidente della Sezione torinese Laura Poli, che non a caso oggi coordina i nostri lavori. Insegnante di Diritto ed Economia appassionata di filosofia, saggiamente suggerì di dedicare un'attenzione analitico-critica all'opera di Nietzsche, apparentemente isolata ma foriera di una vera e propria svolta nella storia del pensiero. Consiglio avveduto, il suo, anche perché capace di recepire e rilanciare a livello professionale/didattico quella Nietzsche renaissance che era da alcuni anni in pieno svolgimento e che la nuova edizione critica delle opere a cura di Colli e Montinari contribuiva con decisione a realizzare. Si cominciò questo percorso tematico intorno al filosofo tedesco dai suoi stessi scritti: le Letture di testi di Nietzsche si soffermarono su *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, *Verità e menzogna in senso extra-morale*, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, *Richard Wagner a Bayreuth*, *Il caso Wagner*, *Nietzsche contra Wagner*, *Genealogia della morale*. Dopo aver messo a fuoco la svolta anti-scientista e anti-storicista che caratterizzava già i fondamentali testi giovanili, l'attenzione si concentrava sul variegato ed efficacissimo ritratto nietzschiano di Wagner, che passati gli entusiasmi giovanili finisce per trasformarsi agli occhi del filosofo nell'uomo decadente pieno di sé e pervaso di risen-

timento capace di incarnare gli aspetti deteriori del Romanticismo. A completare il percorso analitico, l'esame della *Genealogia* permetteva di cogliere da vicino, in tutta la sua lucidità e in tutta la sua forza dirompente, la critica di Nietzsche alla morale tradizionale. Già in parte prima di questi incontri, ma soprattutto dopo di essi, Nietzsche non era più per molti di noi insegnanti-lettori un "demone inquietante", bensì un capolinea e una svolta decisiva della filosofia, un de-mitizzatore capace di aprire nuove strade al pensiero. Poiché valeva la pena di insistere sui significati e le conseguenze di questa svolta, l'appuntamento del 1994-95 fu dedicato ancora a Nietzsche e a due autori del Novecento che scrissero saggi importanti sull'interpretazione del suo pensiero: Martin Heidegger e il suo allievo Karl Löwith. Questi i testi esaminati nel corso di quell'anno: *F Nietzsche; Socrate e la tragedia*, *Sul pathos della verità*, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*; *M. Heidegger, La dottrina platonica della verità* (in Segnavia); *M. Heidegger, La sentenza di Nietzsche "Dio è morto"* (in *Sentieri interrotti*), *K. Löwith, Interpretazione di ciò che rimane taciuto nel detto "Dio è morto"* (in *Saggi su Heidegger*). Il 1995 - cinquanta anni dalla fine della seconda guerra mondiale, cinquanta anni dalla liberazione del Lager di Auschwitz - era un momento significativo, segnava una tappa di riflessione che anche il nostro laboratorio volle attraversare soffermandosi sulle sue profonde implicazioni filosofiche, storiche e formative. Ne nacque il corso 1995-96, intitolato appunto *Dopo Auschwitz: questioni etiche, storiografiche, educative*. A segnare la rilevanza didattica e l'impegno collettivo, la FNISM con la collaborazione del Ce.Se.Di. pubblicò allora in un quaderno gli interventi preparati per gli incontri di quell'anno, che - con la presentazione di Laura Poli - vertevano sui seguenti temi specifici: *Perché insegnare Auschwitz e studiare le radici*

dell'antisemitismo (di Carlo Ottino e David Sorani, sulla base di *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, a cura di Enzo Traverso); *L'antisemitismo secondo Adorno* (di Lando Carruccio e Francesco Fratta); *Hannah Arendt, l'ebraismo, Auschwitz* (di Cesare Pianciola); *Guida alla lettura di Hannah Arendt: l'antisemitismo (Le origini del totalitarismo, parte prima)* (di David Sorani); *Jean-Paul Sartre e l'antisemitismo: un'introduzione* (di Carlo Ottino); *Jean-Paul Sartre, L'antisemitismo. Guida alla lettura* (di Paolo Giacotto); *Hans Jonas e l'etica della responsabilità* (di Mirella Bert e Grazia Dalla Valle); *Karl-Otto Apel e la fondazione dell'etica* (di Fulvia de Luise e Giuseppe Farinetti). Il significato del corso di quest'anno fu effettivamente molteplice. Innanzitutto, la centralità didattica conferita allo studio e alla riflessione intorno alla Shoah, elemento relativamente nuovo in una fase in cui l'interesse storiografico per un tema a lungo negletto era certo crescente ma ancora - qualche anno prima dell'introduzione del Giorno della Memoria - esso non veniva declinato spesso in termini scolastici entro la pianificazione curricolare. Nello specifico, in tale quadro, l'approfondimento analitico calato all'interno delle pagine filosofiche sull'argomento: testi difficili, problematici, "scomodi", che un gruppo di insegnanti aveva scelto di studiare, di discutere, di valutare criticamente in vista di effettivi percorsi di lavoro con gli studenti, nella convinzione che riflettere insieme con angoscia ma nello stesso tempo con lucidità sui significati dell'antisemitismo e dello sterminio racchiudesse una plurima potenzialità formativa: storica, civica, etica. Infine, all'interno dello sviluppo del nostro laboratorio di filosofia, la indubbia svolta rappresentata dalla scelta convinta di un indirizzo contemporaneamente storico ed etico, a segnare una riflessione sulla contemporaneità che ci sembrava ineludibile e gravida di

implicazioni costruttive. E in effetti il laboratorio 1996-97 si muoveva nel solco tracciato dal precedente, ampliando la prospettiva all'altra catastrofe epocale, la bomba atomica: *Problemi etici dopo Auschwitz e Hiroshima*. I testi di riferimento, altrettanto rilevanti e impegnativi, furono *Modernità e olocausto* di Zygmunt Bauman (*Il Mulino*, 1991), *Essere o non essere. Diario di Hiroshima e Nagasaki* di Günther Anders (*Linea d'Ombra*, 1995), *Gli aratori del vulcano. Razzismo e antisemitismo e più specificamente il capitolo Il mio ebraismo* di Alberto Cavaglion (*Linea d'Ombra*, 1994), *Noi figli di Eichmann* di Günther Anders (*La Giuntina*, 1995), *Hiroshima, non dovevamo* di John Rawls con testi anche di Michael Walzer (*Donzelli*, 1995), *Di fronte all'estremo* di Tzvetan Todorov (*Garzanti*, 1992). Dieci incontri - di cui uno introduttivo, otto dedicati ai quattro autori posti a tema (Bauman, Anders, Rawls, Todorov), uno di bilancio conclusivo - tentavano di mettere a fuoco la dimensione della totalità distruttiva legata ai due eventi nelle sue implicazioni sociali ed etiche. Dopo due seminari così pregnanti il nostro corso rimase per alcuni anni legato alla dimensione etica, settore in trasformazione nella filosofia contemporanea e dunque suscettibile di interessanti approfondimenti, oltre che di coinvolgente trattazione in classe. Ad alcune Teorie etiche contemporanee fu dedicato il laboratorio 1997-98, ospitato dal Liceo Gioberti. Partendo dall'importante *Etica* di C. A. Viano (*Mondadori*, 1981) che pone al centro la "rinascita dell'etica" successiva alla sua crisi nel Novecento, il discorso spaziava da una introduzione al "neoaristotelismo" (sulla base di di F. Volpi, *Che cosa significa neoaristotelismo? La riabilitazione della filosofia pratica e il suo senso nella crisi della modernità*, in E. Berti, *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Marietti, Genova 1988), al "multiculturalismo" di Ch. Taylor (*Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, Ana-

basi, 1993), ai rapporti tra etica e diritto (con riflessioni su testi di L. Gianformaggio, Ch. Perelman, N. Bobbio), alla bioetica e in particolare alla questione del "fine vita" (a partire da pagine di M. Mori, R. Braiddotti, S. Maffettone, S. Nespor, S. Rodotà). I dieci incontri del 1998-99 all'etica affiancavano la politica, mettendo al centro un classico come Max Weber e un punto di riferimento del pensiero etico-politico contemporaneo come Jürgen Habermas. Questi i testi presi in esame: di Max Weber: *La politica come professione*; *La scienza come professione*; *Il significato della "avalutatività" delle scienze sociologiche e economiche in Il metodo delle scienze storico sociali*; *Conferenza del 1918 su Il socialismo*; di Jürgen Habermas: *Morale, Diritto, Politica*; *L'inclusione dell'altro. Il "filo rosso" del nostro laboratorio* - dopo le coinvolgenti riflessioni su Nietzsche e dopo gli interrogativi globali intorno ad Auschwitz e a Hiroshima - continuava significativamente ad avvolgere il decisivo intreccio tra etica e politica, più precisamente si annodava sull'esigenza e sulla difficoltà di coniugare in senso sociale la irrinunciabile dimensione morale con l'altrettanto irrinunciabile dimensione politica della libertà e della partecipazione, collegata alla riflessione economica e sociologica. Motivo di analisi era anche il confronto tra le prospettive dei due pensatori, con un incontro dedicato a Habermas interprete di Weber. Il nucleo della riflessione tendeva a spostarsi sulla contemporaneità, tanto che il seminario 1999-2000 mise al centro alcune Introduzioni al pensiero del Novecento, con approfondimenti su saggi di Warburton, Nagel, Scruton, Bencivenga, Popkin-Stroll, Messeri. Il nostro sguardo, quell'anno, cercava di mettere a punto il senso complessivo della visione filosofica nell'interpretazione di questi autori contemporanei, per poi soffermarsi ancora una volta sulle voci etiche di quei trattati introduttivi. Il ciclo sull'etica contem-

poranea si chiuse con il laboratorio 2000-2001, organizzato con una metodologia particolare: due presentazioni pubbliche di volumi etico-politici (Profili filosoficopolitici di Habermas e Liberalismo e multiculturalismo. Una sfida per il pensiero democratico di Ermanno Vitale), affiancati a sei incontri di aggiornamento legati a percorsi sull'etica del Novecento (etiche della responsabilità: Weber, Sartre, Jonas; i rapporti tra morale e diritto) e a questioni di etica: "Cosa significa libertà in senso etico?", "Quale responsabilità nei confronti della natura extra-umana?" L'affiatato gruppo di insegnanti che continuava con entusiasmo ad animare il corso filosofico della FNISM decise l'anno seguente di isolare un concetto etico da sempre fondamentale nella storia del pensiero occidentale, quello di felicità, e di lavorare su di esso per due sessioni, prima in modo teorico, poi in chiave più didattica. Il progetto non nasceva a caso, naturalmente. Era uscito in quei mesi per Einaudi il bel volume Storia della felicità. Gli Antichi e i Moderni di Fulvia De Luise e Giuseppe Farinetti, attivissima coppia di insegnanti liceali di filosofia sin dall'inizio punto di riferimento del nostro laboratorio. Quale occasione migliore dunque per approfondire un tema cardine, che non farlo sotto la guida di due colleghi e amici che coniugavano quotidianamente l'impegno dello studioso e quello del docente? Dopo la presentazione generale del libro e un'introduzione intitolata significativamente Noi, edonisti fragili e infelici (tendenza continua alla edonè non è felicità, dunque), cinque incontri approfondivano l'argomento, tra filosofia antica e filosofia moderna. Per avere un'idea del percorso tracciato e cogliere la portata delle problematiche messe a fuoco, vale la pena di citare almeno i titoli generali dei temi affrontati. La felicità degli Antichi: Dal dominio della *tyche* al bios filosofico; Socrate: maschera e mito. La felicità della virtù; Percorsi socratici divergenti: Anti-

stene e Aristippo; Platone; Aristotele; Diogene di Sinope e la "via breve" dei cinici; L'eudaimonia dell'età ellenistica e la formula del "fine"; I Cirenaici, una scuola fantasma di edonismo; Epicuro; Lo stoicismo; Sesto Empirico: la terapia scettica e la felicità senza pretese dell'uomo comune; Plotino: la felicità dell'io interiore. Tra gli Antichi e i Moderni: Il paradiso perduto e la promessa cristiana di felicità. La felicità dei Moderni: La nuova immagine dell'uomo; Hobbes; Il ritorno di Epicuro; Locke; L'elaborazione metafisica dell'individualità; A partire da Hobbes; La moralizzazione dell'edonismo tra Inghilterra e Scozia; La moda francese della felicità; La questione sociale della felicità; Rousseau: una felicità sofferta; L'altra modernità; Felicità femminile?; La dignità dell'uomo come alternativa alla felicità: il modello kantiano; Il diritto alla felicità; Il primato dell'interesse; L'infelicità necessaria: eutanasia di un'idea. Dal 2003 il nostro laboratorio conobbe dei cambiamenti di rilievo, non tanto negli obiettivi - sempre centrati su una approfondita e dibattuta preparazione tematica proiettata sul lavoro didattico - quanto nella metodologia di approccio e di studio. Pur confermando la tipologia seminariale della formazione e del confronto, il corso assunse allora e confermò negli anni successivi la modalità dell'incontro con l'autore, con lo studioso, col critico. Era un ripiegamento rispetto alla gestione collegiale e collettiva mantenuta sino a quel punto? Potremmo dire che si trattò di un riflusso "tradizionalista" rispetto al modo di procedere "sessantottesco" scelto all'inizio? Forse. E forse il fatto ebbe qualche conseguenza sui risultati conseguiti, come vedremo più avanti. Ma certo si trattò di una necessità, dettata dall'esigenza di incrementare anche tramite l'intervento di autori e studiosi di rilievo il numero dei partecipanti a un corso che rischiava di divenire troppo "di nicchia" e quindi solo parzialmente utile. D'altra parte, l'intensificata

partecipazione di docenti universitari e filosofi all'iniziativa contribuì senz'altro ad arricchire ulteriormente i contenuti dei nostri appuntamenti di aggiornamento. Dal 2004 al 2011 si svolsero incontri con studiosi, tra cui: Ermanno Vitale, Costanzo Preve e Simona Forti (2004-2005); Filippo Trasatti, Carlo Augusto Viano, Enrico Donaggio (2005-2006); Giuseppe Bailone, Giuseppe Panella, Giovanni Spina (2006-2007); Fulvia De Luise, Mauro Piras, Telmo Pievani (2007-2008); Giovanni Fornero e Francesco Remotti (2008-2009); Franco Sbarberi, ancora Fulvia De Luise, Mario Vegetti, Giuseppe Farinetti e Diego Fusaro (2009-2010); Mauro Piras e Elisabetta Galeotti (2010-2011). I temi trattati furono molti e di molteplice interesse, prevalentemente legati a nuove pubblicazioni illustrate dagli stessi autori o da altri studiosi ai frequentatori del nostro laboratorio. Ne ricordo qui alcuni in passant senza indicazioni precise, solo per focalizzare l'attenzione sull'attività di questi anni: la "modernità liquida" individuata da Zygmunt Bauman, il totalitarismo e le sue inquietanti eredità, gli appassionanti itinerari della filosofia antica e del pensiero europeo, il contributo di Michel Foucault alla visione del mondo contemporanea, il rapporto tra scienza e fede, i significati del concetto di "laicità" e il suo ruolo in ambito filosofico, i legami tra politica e cultura con una riflessione sul Platone politico e sull'attualità del pensiero marxiano, le connessioni tra religione e potere e quelle tra etica e democrazia. Il 25 aprile 2011 - e quella data, 25 aprile, sembrava scelta apposta - ci lasciava Carlo Ottino, punto di riferimento irrinunciabile e maestro per tanti di noi della FNISM. Chi conosceva Carlo e ciò che ha dato alla scuola italiana e alla FNISM non ha bisogno di ulteriori commenti per sottolineare la gravità di questa perdita per il nostro gruppo. I primi anni Duemila sono stati dunque un periodo intenso per il nostro seminario. Fra l'altro la FNISM aveva

intrapreso proprio allora un altro indirizzo di approfondimento/aggiornamento legato alla filosofia, quello dedicato alla bioetica: dopo un convegno dedicato a temi animalisti nell'ottobre 2004, dal 2006 al 2009 si svolse, al di fuori ma parallelamente rispetto all'ormai canonico Laboratorio, una serie annuale di incontri - portati anche in alcune scuole torinesi - su un settore divenuto sempre più centrale nella riflessione contemporanea. In questo ambito è stato determinante l'apporto fornito dalle colleghe Mirella Bert e Grazia Dalla Valle. Eppure, nonostante una immutata vivacità culturale, la folla di argomenti e di importanti personalità ospitata allora dai nostri appuntamenti andava forse a detrimento della specificità e della partecipazione diretta di ciascuno. Il ritorno all'argomento unitario per ogni anno che si registra dal Laboratorio 2011-2012 rappresentò dunque una scelta saggia volta a evitare dispersione e a favorire un più circostanziato dibattito tematico. Quell'anno, prendendo spunto da un precedente intervento del prof. Remotti ai nostri incontri, si decise di approfondire in modo adeguato l'antropologia culturale, settore confinante ma differente rispetto alla filosofia; indirizzo, soprattutto, fortemente proiettato verso la conoscenza/comprendimento del "diverso da noi" e dunque potenzialmente centrale in una didattica contemporanea che deve essere capace di proiettarsi oltre l'euro-centrismo, in quell'orizzonte di globalità in cui siamo oggi tutti immersi. Abbiamo studiato Montaigne, l'antropologia di Kant, G. Anders e Lévi-Strauss. Nel 2012 cadeva il trecentesimo anniversario della nascita di Rousseau e la FNISM colse l'occasione per dedicargli una parte significativa delle sue attività per l'anno scolastico 2012-2013. Il percorso iniziò il 12 novembre 2012, con un convegno intitolato Rousseau oggi, nel tricenenario della nascita e ospitato dal Liceo Classico "Vittorio Alfieri". Dopo una presentazione di Marco

Chiauzza, le relazioni si soffermarono su Le idee politiche (Giuseppe Farinetti), Le idee sull'educazione (Stefano Vitale) e Giuliano Gliozzi interprete di Rousseau (Anna Strumia). Per l'occasione era stato proposto a gruppi di studenti un tema che prendeva spunto da una frase del Discorso sulle scienze e le arti (1750): « "Regna nei nostri costumi una vile e ingannevole uniformità, e tutti gli spiriti sembrano esser stati fusi in uno stesso stampo: senza posa la civiltà esige, la convenienza ordina; senza posa si seguono gli usi e mai il proprio genio. Non si osa più apparire ciò che si è; e in questa costrizione continua, gli uomini, che formano quel gregge che si chiama società, posti nelle stesse circostanze, faranno tutti le stesse cose, se motivi più potenti non li distolgano". Ti sembra che questo conformismo di massa esista oggi? Se sì, quali sono a tuo giudizio i mezzi per contrastarlo? Se invece pensi che non esista, trovi che comunque ci sia un avvertimento da tener presente nel brano di Rousseau? » ; i migliori elaborati vennero letti durante i lavori. Ulteriore tappa dell'itinerario rousseauiano fu naturalmente il nostro laboratorio di filosofia, che approfondì l'analisi del pensatore ginevrino partendo da un incontro con i relatori del convegno, per poi sviluppare argomenti più specifici: Il posto di Rousseau nel repubblicanesimo moderno (Marco Geuna), La religione naturale e la religione civile (Gabriella Silvestrini), Être et paraître. Rousseau critico della società dello spettacolo (Giuseppe Panella), La scrittura autobiografica di Rousseau in rapporto agli scritti filosofici (Anna Battaglia). Dopo questa anata dedicata alla riflessione su un grande filosofo (rivoluzionario e pre-totalitario a un tempo?) e sulla sua innegabile attualità, il 2013-2014 riprese lo spunto offerto dall'accostamento filosofia - antropologia per proporre un altro altrettanto significativo. L'illuminante titolo del ciclo era Scienze neglette / Discipline dia-

loganti. Filosofia, Economia e Diritto. La visione filosofica si apriva così ai concreti problemi strutturali di costruzione sociale; la considerazione economica e giuridica andava alla ricerca dei suoi orientamenti interpretativi di fondo. Dopo un incontro introduttivo a cura di Giuseppe Farinetti in occasione del tricentenario della nascita di Diderot intitolato Diderot e i dilemmi della virtù, si seguirono una tavola rotonda su Filosofia, economia, diritto nell'insegnamento secondario (Marco Chiauzza, Laura Poli, Gianluigi Vaccarino, coordinatore Paolo Calvino), tre incontri dedicati a: Filosofia ed economia in Adam Smith (Maria Luisa Pesante), Filosofia ed economia in Karl Marx (Cesare Pianciola), La critica keynesiana del liberismo (Lino Sau), una discussione sul libro di Stefano Rodotà Il terribile diritto. Studi sulla proprietà privata e i beni comuni, Il Mulino 2013 (Valentina Pazè). La cronistoria del nostro laboratorio si avvia alla conclusione. Gli ultimi cinque anni del suo percorso proseguono la felice intuizione dell'incontro interdisciplinare nata nel 2012 proponendo e poi ampliando una confluenza che può dirsi naturale e certo destinata a durare, quella - apparentemente più banale ma foriera di fecondi risultati - tra filosofia e letteratura. Questo nuovo indirizzo (un'intuizione felice) apriva davvero nuove prospettive, spingendo insegnanti di discipline diverse ma convergenti a confluire e dialogare su temi di comune interesse e di effettiva valenza formativa per entrambi i settori. Il successo raggiunto da questa nuova recente formula e la crescita significativa del numero di partecipanti sono una prova concreta dell'opportunità dell'idea. Dicevo "entrambi i settori": ma "entrambi" solo per tre anni; poi gli indirizzi "fratelli nell'aggiornamento" divennero tre, aprendosi anche alle scienze. Andiamo comunque con ordine e seguiamo ancora brevemente gli appuntamenti proposti dalla fase interdisciplinare del laboratorio. Romanzi e

racconti del Novecento tra filosofia e letteratura era il titolo del corso 2014-2015. Gli approfondimenti riguardarono *La metamorfosi* di Kafka (Gianluca Cuozzo), *La montagna incantata* di Thomas Mann (Andrea Casalegno e Leonardo Ceppa), *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello (Davide Dalmas e Beatrice Manetti), *La nausea* di Sartre (Cesare Pianciola), *La peste* di Camus (Samantha Novello), *1984* di Orwell (Manuela Ceretta). Le discipline dialoganti continuarono a parlarsi l'anno dopo (Ancora il Novecento tra filosofia e letteratura), proponendo un altro itinerario appassionante che partiva dal filosofo Pietro Chiodi nel centenario della nascita (Giuseppe Cambiano ne tracciò il profilo, vennero letti brani dal suo diario partigiano *Banditi* e da altri scritti, con interventi di Cesare Pianciola e di Francesco Remotti) per continuare attraverso *Il tamburo di latta* di Günter Grass (Massimo Bonifazio), *Tutto scorre...* di Vasilij Grossman (Massimo Salvadori), *Il Maestro e Margherita* di Michail Bukgakov (Roberto Salizzoni), *La giornata di uno scrutatore* di Italo Calvino (Mario Barenghi), *Il sistema periodico* di Primo Levi (David Sorani). Per il 2016-2017 l'analisi filosofico-letteraria mise al centro il genere particolare e rivelatore dell'autobiografia. Dal *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg nel centenario della nascita (introdotto da Domenico Scarpa) si passò alle *Confessioni* di J. J. Rousseau (Anna Battaglia e Cesare Pianciola), a *Sulla mia attività di scrittore* di S. Kierkegaard (Ingrid Basso), a *Ecce homo* di F. Nietzsche (Tiziana Andina), a *Le parole* di J. P. Sartre (Cesare Pianciola), a *Il primo uomo* di A. Camus (Gabriella Bosco e Samantha Novello). A completare il quadro delle discipline dialoganti nella ricerca di significati, nel 2017-2018 si ampliò lo sguardo anche agli scienziati, partendo ancora dall'approccio dell'autobiografia: da *Benedetto Croce* (Contributo alla critica di me stesso - Introduzione di Marco



Carlo Levi

Chiauzza, relazione di Massimo Ferrari) a György. Lukács (*Pensiero vissuto. Autobiografia in forma di dialogo*, introdotta da Cesare Pianciola e presentata da Oliviero Calcano), a Georges Perec (*W o il ricordo d'infanzia*, introdotto da David Sorani e presentato da Mariolina Bertini), a Marguerite Duras (*Il dolore - Introduzione* di Cesare Pianciola, presentazione di Franca Bruera), a Werner Karl Heisenberg (*Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti (1920-1965)* - introdotto da Mario Bertelli e presentato da Riccardo Urigu), a Rita Levi Montalcini (*Elogio dell'imperfezione - introduzione* di Paolo Calvino e presentazione di Amalia Bosia). Infine, eccoci al programma dello scorso anno: ancora letteratura e scienza a dialogare con la filosofia, ma stavolta con un taglio prettamente politico. Partendo da una rilettura della *Questione ebraica*, in occasione del bicentenario della nascita di Karl Marx (testo presentato da Cesare Pianciola, dopo una introduzione di Marco Chiauzza e Vanessa Iannone), ci siamo soffermati sul rapporto tra *l'Utopia* di Moro e *la Repubblica* di Platone (Giuseppe Cambiano), su *La scuola dei dittatori* di Ignazio Silone (con introduzione di Paolo Calvino e presentazione di Sergio Soave), su *Pensieri degli anni difficili* di Albert Einstein (introdotto da Mario Bertelli e presentato da Riccardo Urigu), su *Che cos'è la geopolitica?* di Yves Lacoste (per l'introduzione di Ferruccio Nano e la presentazione di Egidio Dansero), chiudendo

con Cristo si è fermato a *Eboli* di Carlo Levi (introdotto dal sottoscritto e presentato da Cesare Pianizza). Che dire ancora in chiusura? Nel tempo, tanti amici e colleghi hanno fornito con entusiasmo e con competenza un contributo importante all'iniziativa, ma un particolare riconoscimento va a Cesare Pianciola, che ha saputo infondere continuità di interesse, costruire percorsi di non comune spessore culturale, proporre metodologie di studio aggreganti, individuare studiosi di primo livello capaci di illuminare questi itinerari. A lui va dunque il nostro grazie più sentito e convinto, nella certezza che continuerà a essere il centro propulsore dei nostri seminari di aggiornamento. Infine, un piccolo rilievo in funzione di un suggerimento. Sono un forte sostenitore dell'attuale formula interdisciplinare, foriera di nuove conoscenze, di intrecci fecondi tra saperi differenti, di prospettive diverse dalle quali guardare al mondo. Credo però che la modalità-conferenza con cui si svolgono oggi i nostri incontri finisca per indurre nei partecipanti una tendenza alla passività culturale, rischiando di trasformarli in "pubblico" o in semplici "fruitori", mentre mi sembra più produttivo (e più consono alla definizione stessa della nostra iniziativa) che gli iscritti al laboratorio partecipino consapevolmente alla costruzione dei percorsi tematici e didattici, nonché al dibattito che ne consegue. In sostanza, ritengo che introduzione e approfondita relazione a cura di esperti studiosi vadano mantenute; ma sulla base di una effettiva lettura/conoscenza comune dei testi affrontati e come premessa a percorsi di approfondimento/impiego didattico affidati alla concreta realizzazione dei partecipanti al laboratorio. Il che suona in fondo come un parziale ritorno alle origini di questi incontri, quando un gruppo di colleghi e amici prese a riunirsi per dialogare di letture comuni.

LA REPUBBLICA ROMANA DEL 1849

di Anna Maria Casavola*

Questo 2019 ricorda, a chi ha interesse alle rievocazioni storiche, due eventi entrambi grandemente drammatici della storia d'Italia, che, però, occupano poco spazio nei libri di testo per le scuole ed ancor meno nella memoria collettiva degli italiani: i duecentoventi anni della Repubblica napoletana del 1799 e i centosettanta anni della Repubblica romana del 1849.

Su questi eventi esiste, certo, una ricca bibliografia ma assai poco di ciò che è stato scritto è transitato nei manuali scolastici, che, in definitiva, formano l'opinione dei futuri cittadini in quanto, per molti, restano gli unici libri letti nel corso della vita.

Chi si interessa non superficialmente di storia non può non porsi questa domanda ogni qualvolta si imbatte in fenomeni di rimozione, omissione o addirittura silenzio e cancellazione.

M. Antonietta Maciocchi s'interroga su tale fenomeno nella sua appassionata ricostruzione degli eventi della Repubblica napoletana nel saggio *Cara Eleonora*, BUR '96. Quegli eventi appaiono alla storica e giornalista il primo esperimento di rivoluzione democratica in Italia, la prima tappa del nostro Risorgimento, eppure sono sempre stati nel dimenticatoio. Quale la risposta? Una prima responsabilità è nella tesi sabaudista che ha orientato la ricostruzione ufficiale del nostro Risorgimento, svalutando quanto non rientrava nel disegno di Cavour e Vittorio Emanuele II; non solo: anche il ventennio fascista con la nuova teoria sullo Stato ha avuto buon gioco nel cancellare dalla storia del nostro Paese tutti quegli spunti ed esperimenti democratici che si erano avuti nel passato. Paradossalmente questa visione si è saldata con quella marxista che ha dominato fino a qualche decennio fa nella storiografia e che ha fatto della rivoluzione sovietica del 1917 il parametro in base al quale rapportare tutte le altre rivoluzioni li-

quidate in blocco come passive, astratte e borghesi. Questo, a nostro avviso, spiegherebbe perché nei libri di scuola, più sensibili all'opinione corrente, si dedichi un paragrafo o poco meno ai fatti di Napoli, con citazione di qualche nome illustre, che così detto, senza contesto, resta né più né meno che un flatus vocis.

Stessa cosa può dirsi per la Repubblica romana del 1849. Nei libri per le scuole, l'evento è visto marginalmente, non come maturato all'interno della cittadinanza a conclusione di un processo di crescita civile, ma quasi come imposto dalle circostanze esterne e risolto solo in un fatto militare che si è giovato della partecipazione di patrioti, in gran parte non romani. Infatti, i nomi che si ricordano sono quelli di Mameli, Manara, Dandolo e soprattutto Mazzini, tutti uomini del Nord; nessun manuale o pochissimi ricordano che l'eroe popolare romano, Cicerucchio ovvero Angelo Brunetti fu fucilato dagli austriaci insieme col figlio tredicenne Lorenzo mentre fuggiva, al seguito di Garibaldi, per andare a difendere Venezia.

Un altro particolare importante, che va sottolineato, per cogliere la specificità di questa rivoluzione è che per tutto il tempo che durò la Repubblica romana non ci fu quell'esperienza terribile di terrore che ha accompagnato quasi tutte le rivoluzioni, da quella francese a quella russa, per non parlare poi della guerra civile in Spagna.

A Roma non ci fu sanfedismo, non ci fu controrivoluzione, nel 1849 non ci fu una sola condanna a morte. Nella



Costituzione della Repubblica romana, all'art.5 dei doveri e diritti dei cittadini risulta abolita la pena di morte e anche la confisca dei beni. I soldati francesi, fatti prigionieri nella battaglia del 30 aprile, vinta dai romani, furono restituiti subito al loro campo con la seguente motivazione *"il popolo romano non rende malleadori dei fatti di un governo ingannatore i soldati che, combattendo, ubbidirono"*, esempio davvero straordinario di mitezza e comprensione. Tutto questo, però, fu possibile perché la Repubblica era forte della convinta adesione popolare.

L'Assemblea costituente, eletta a suffragio universale maschile, il 21 gennaio del 1849, traeva il suo fondamento dall'investitura popolare, grande, infatti, era stato l'afflusso degli elettori, duecentocinquanta-mila votanti, nonostante la pena della scomunica comminata dal papa Pio IX. Per quanto riguarda l'apporto esterno, è vero che Mazzini ha segnato un'impronta indelebile nei lavori della Costituente e nella direzione del governo, ma il terreno a Roma era già preparato ed era alto il clima ideale. Mazzini non c'era quando il 9 febbraio del 1849 si proclamò la Repubblica; egli giunse a Roma soltanto il 5 marzo, invitato dall'Assemblea costituente e informato da un telegramma di Goffredo Mameli così icasticamente concepito *"Roma, Repubblica, venite"*.

Inoltre, Roma fu difesa non solo dai volontari provenienti da tutte le parti d'Italia, ma anche da tutto l'esercito pontificio passato quasi in blocco al servizio della Repubblica. Tutto questo va ricordato se si vuol capire la vera natura della rivoluzione romana del '49 che è stata una preparazione e il primo effettivo esperimento di quella che sarebbe dovuta essere la rivoluzione nazionale italiana.

Questo anniversario ci sembra l'occasione per riflettere sulla sua straordinaria attualità e modernità.



Non a caso i costituenti italiani del 1946-48, dopo la fine della guerra e del fascismo, tennero presente per i loro lavori, insieme con le altre carte costituzionali straniere, la Costituzione della Repubblica romana del 1849, in quanto ben consapevoli che si trattava dell'esperienza statale più ardita e democratica che si era avuta in Italia. Inoltre quella Assemblea Costituente non si limitò a redigere la Costituzione ma, in quei cinque mesi, da febbraio a giugno, svolse anche un'attività di governo intensa e tesa a mettere in pratica quei principi che andava elaborando, sicché non restassero degli enunciati retorici ma fossero un tentativo, calato nella dura prassi politica, di fondare un nuovo rapporto dei cittadini con lo Stato e con la società civile, un rapporto di armonia, di reciproco controllo di collaborazione.

"Noi non possiamo essere repubblicani senza essere e dimostrarci migliori dei poteri rovesciati per sempre", così soleva ricordare Maz-

zini. Ciò che colpisce nell'attività di riforma del governo di quella Repubblica è il forte impegno sociale, ben espresso dalle parole del ministro Rusconi *"la libertà che non migliora e solleva le classi numerose è libertà bastarda, e noi tale libertà non vorremmo..., i poveri saranno da noi assiduamente curati..."*.

C'è tra i provvedimenti urgenti un inizio di riforma agraria, affrontata in modo realistico con l'incameramento dei beni del clero e l'assegnazione in enfiteusi, per le famiglie di contadini poveri, di appezzamenti di terra; c'è una politica fiscale, di abrogazione di tanti balzelli inutili e dannosi (tasse sul macinato), una politica sanitaria di riscatto per i bisognosi, una sensibilità per il problema della casa, diritto fondamentale di tutti, una grande ansia di educazione ed una lungimirante politica scolastica con abolizione delle tasse anche nelle scuole superiori.

Passiamo ad esaminare qualche punto di quella Costituzione discussa ed approvata sotto le bombe francesi, durante la morsa dell'assedio dal 3 giugno al 3 luglio, quando ormai la resistenza era stata dichiarata impossibile di fronte alla superiorità numerica militare delle forze francesi accorse in difesa del Papa, la difesa della città ha quindi un valore simbolico. L'Assemblea Costituente resta al suo posto, senza intavolare trattative con Napoleone III, per non convalidarne la prepotenza, e la Costituzione viene approvata il due luglio e letta al popolo mentre i francesi stanno per entrare in città.

Si tratta di una costituzione breve di 69 articoli cui fanno da premessa 8 articoli fondamentali. A differenza dello Statuto Albertino è una costituzione rigida, in quanto non può essere modificata da una legge ordinaria.

Il primo principio riguarda la trasformazione grandiosa dello stato della

Chiesa monocratico e teocratico in repubblica democratica definita pura perché senza la commistione di alcun elemento aristocratico o monarchico.

Il secondo principio precisa che i connotati di questa democrazia sono non solo l'eguaglianza come nella nostra costituzione del 1948 ma la libertà e la fraternità. Ha quindi un respiro più ampio.

Il terzo principio della costituzione romana è transitato, si può dire di peso, nel secondo capoverso dell'articolo 3 della nostra Costituzione. Esso così recita: *la Repubblica con le leggi e le istituzioni promuove il miglioramento delle condizioni morali e materiali di tutti i cittadini*.

Notare come l'obiettivo non sia affidato alle sole leggi ma a tutte le istituzioni della repubblica, in quanto le leggi da sole sarebbero inefficaci: si tratta di un concetto assai moderno. Il quarto principio, di chiara derivazione mazziniana, ci fa capire come questa repubblica avesse come progetto la fondazione della nazione italiana e nel contempo l'educazione al rispetto di tutti i popoli visti su un piano di assoluta parità. Il quinto principio si affretta a sancire l'indipendenza dei comuni: *"la loro indipendenza non è limitata che dalle leggi di interesse generale"*; insieme con il quarto esso delinea un progetto di stato che superava molto quello allora vigente di tipo accentrato napoleonico per ipotizzare piuttosto quello di uno Stato garante delle autonomie locali, che era ancora assai di là da venire.

Ancora più innovativi e rivoluzionari gli ultimi due principi che affrontano la complessa e delicata questione della materia religiosa e quella ecclesiastica e che tengono a battesimo la nascita del primo stato laico in Italia. La costituzione romana si differenzia da tutte le altre costituzioni dell'epoca perché non fa riferimento alla religione cattolica, ribaltando la formulazione dello Statuto di Pio IX del 1848 là dove espressamente diceva: *"la professione cattolica è condizione neces-*

saria del godimento dei diritti politici nello Stato", afferma invece: "dalla credenza religiosa non dipende l'esercizio dei diritti civili e politici", riportando la religione nella sfera tutta interiore della coscienza.

Il nostro stato democratico solo con la sentenza della Corte costituzionale n. 203 del 1989, con grave ritardo è giunto ad affermare che il principio di laicità è uno dei principi supremi dell'ordinamento costituzionale italiano.

Con il principio ottavo si garantisce al capo della chiesa cattolica l'esercizio indipendente del potere spirituale, cosa che nei fatti sarà realizzata, in un mutato contesto storico, nel maggio del 1871 con le leggi ap-

punto delle garanzie, definite dal Croce un monumento di sapienza giuridica. Altri due articoli della costituzione romana hanno personalmente colpito chi scrive queste note per la loro lungimiranza. Si tratta dell'articolo 12 dei doveri e diritti dei cittadini relativo all'obbligo per tutti i cittadini di appartenere alla guardia nazionale e l'articolo 57 titolo VIII relativo all'arruolamento volontario nell'esercito. Quindi il servizio nella guardia nazionale, che è una sorta di servizio civile a difesa dei valori della costituzione e dell'ordine interno è obbligatorio per tutti, il servizio nell'esercito invece è volontario. Anche questa per i tempi è una soluzione rivoluzionaria, specie se si

pensa che dalla rivoluzione francese in poi la tradizione della sinistra democratica aveva identificato nell'esercito il popolo in armi. I costituenti di Roma fanno invece dei distinguo: è giusto e sacrosanto richiedere un servizio civile da tutti, in armonia con l'idea mazziniana che la nazione esiste laddove c'è un vincolo di solidarietà tra i membri di essa, non è invece giusto richiedere a tutti un servizio militare vero e proprio perché l'usare le armi comporta il possesso di attitudini e di convinzioni che non possono per legge essere rese obbligatorie per tutti.

* Vice presidente
Consiglio Nazionale FNISM

IL FASCINO DELLA LUNA

di Alessandro Casavola

Questo 2019 è l'anno anniversario dell'allunaggio. Cinquant'anni fa l'uomo ha messo piede sul suolo lunare. Costituivano il drappello dell'Apollo 11 tre astronauti Neil Armstrong, Michael Collins e Edwin E. Aldrin.



Aldrin e Armstrong, i soli che calcarono fisicamente la superficie lunare, vi lasciarono una targa con incise queste parole: "Qui uomini del pianeta Terra posero piede sulla luna per la prima volta nel luglio 1969, anno del Signore. Siamo venuti

in pace e a nome di tutta l'Umanità" Negli anni successivi un'attrezzata vettura salì e scese per i crinali di montagna e costeggiò i bordi dei così detti mari lunari, sicché frammenti di rocce finirono nei musei della NASA.

Speriamo che in altre esplorazioni si raccolgano ancora novità, perché l'impressione riportata allora fu conturbante, come quella di una stanza vuota, immersa in un silenzio impressionante.

Si è di recente raggiunto con un robot un altro pianeta a noi più vicino, Marte, in cui si è trovata dell'acqua, più precisamente dell'umidità nelle rocce che è condizione per presenze vitali di qualsiasi tipo.

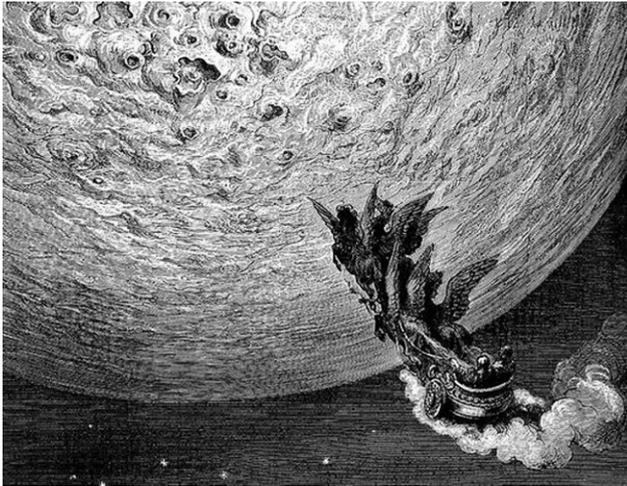
Un'origine materiale dunque dei corpi celesti? Ma da quanto tempo e in favore di chi?

Comunque questo scenario mi ha fatto sognare ed anche tremare.

Negli anni '50 e '70 non furono visti - così è sembrato ad alcuni - planare tra noi dei dischi volanti ... con esseri che avevano solo una lontana rassomiglianza umana ma che sembravano volersi avvicinare per conoscerci?

Ma torniamo alla luna, la luna violata ha rischiato di uscire dal nostro immaginario? No, non uscì neppure quando Galileo Galilei nel 1609 la scrutò col primo cannocchiale e quanti scrittori, poeti, rivolgendosi a lei, hanno continuato a trarvi ispirazione per i loro racconti ... perciò siamo grati alla luna! Individuiamone qualcuno ... Ludovico Ariosto nell'*Orlando furioso* non immaginò Astolfo a cavallo dell'ippogrifo che va a cercare su una delle tante fosse lunari il senno perduto di Orlando?

"Tutta la sfera varcano del fuoco / e



indi vanno al regno della luna / Veggono per la più parte esser quel loco / come un acciar che non ha macchie alcuna / e lo trovano uguale o minor poco / di ciò che in questo globo si raguna”.

I giri immutabili della luna, simili a quelli della terra, non spinsero Giacomo Leopardi a chiedersi il senso e il fine del moto eterno degli astri? Forse perché noi mortali si abbia un'idea del tempo inarrestabile ... che ci sottomette e poi ci logora? Questo dice rivolgendosi alla luna: “Dimmi: ove tende questo vagar mio breve, il tuo corso immortale... “E tu certo comprendi il perché delle cose / e vedi il frutto del mattino, della sera, / del tacito, infinito andar del tempo (Canto notturno di un pastore errante nell'Asia).

Un notturno lunare che ci distrae, facendoci alzare gli occhi al cielo è utilizzato da Alessandro Manzoni nel capitolo ottavo de “I promessi sposi” quando Renzo e Lucia

sono in fuga sul lago... “non tirava un alito di vento, il lago giaceva liscio e piano, sarebbe apparso immobile se non fosse stato il trascolorare e l'ondeggiare leggero della luna, che si specchiava da mezzo il cielo” Il loro paese è in

penombra, e stranamente non li immalinconisce più di tanto ... perché a soccorrerli è il pensiero che Dio è ovunque e penserà a proteggerli dove sbarcheranno..

La luna diventa suscitatrice di tantissime emozioni in Giosuè Carducci nella poesia: *Notte di maggio* ... “Quando la notte è fitta più di

stelle, a me giova appo l'onde, entro il bel verde, mirar sui colli la sedente luna”. Come appare al poeta questa luna? Candida, vereconda, austera luna. Tentiamo di spiegare almeno uno di questi aggettivi. La luna è definita vereconda forse perché spinge all'amore pudico, non sfacciato.

Giovanni Pascoli nella poesia “// ponte” dice che la luna richiama l'attenzione non solo nostra ma di tutta la natura che è sotto di lei: i cipressi sembrano alzarsi per guardarla, “spunta la luna, a lei sorgono intenti gli alti cipressi dalla spiaggia triste”



e le nubi, a lei volte, sembrano so-stare, nel loro scorrere “le infinite scalee del tempo azzurro”.

In Guido Gozzano la luna fa da riquadro a scene spettrali perché il suo chiarore accompagna una donna misteriosa che di notte acquista realtà

e lascia il suo ritratto “in certi noviluni s'ode il suo passo lungo i corridoi...” così in”.

In Gabriele D'Annunzio la luna è in certi momenti femmina, una giovane femmina da avvicinare senza soggezione: “... Nascente luna in ciel esigua, come il sopracciglio de la giovinetta ...” così nel libro di Alcione, *Lungo l'Affrico*.

In Alfred De Musset - *Notte d'ottobre* - il gusto futurista suggerisce al posto di una parola un disegno “era nella notte bruna sul campanile ingiallito la luna come un puntino ...”.

Chiediamoci infine se, in quel momento supremo, gli astronauti non abbiano avvertito aleggiare la presenza misteriosa di Dio.

Infatti Buzz Aldrin, presbiteriano osservante, non volle rinunciare a un rito preparato da tempo: la prima comunione sulla luna. Il pastore della sua chiesa gli aveva dato una fiaschetta di vino e una ostia consacrata, e al momento della cena, annunciò al mondo radio video collegato che stava consumando l'Eucarestia. Ma perché? per prepararsi a sostenere l'incontro con il Mistero?

La conduzione della diretta, a suo tempo per la voce indimenticabile del giornalista Tito Stagno, forse non permise a tanti di accorgersi di questa situazione, essendo con gli occhi in attesa di vedere gli astronauti sul suolo lunare fare i primi passi, lenti, impediti dalla ridottissima spinta gravitazionale.

Con la commemorazione del cinquantenario e con la ripetizione del video dell'allunaggio, forse questa volta si farà caso alla scena davvero straordinaria, io ci tornerò sopra... immaginando, trascolorando un poco.

LA PRATICA EDUCATIVO-DIDATTICA DEL DIBATTITO

UNA OPPORTUNITÀ DI CRESCITA DEMOCRATICA E CULTURALE

di Adriana Cantaro *

I termine Debate significa dibattito. Nel dizionario Treccani il suo significato viene così esplicitato: discussione alla quale prendono parte i partecipanti a un'assemblea, a una seduta, a una riunione pubblica o privata, e nella quale si contrappongono e valutano idee e opinioni diverse in merito a determinati argomenti proposti o a decisioni da prendere.

Non si può iniziare un intervento sul *dibattito* senza attuare la prima regola del *debate* stesso: definire i termini di cui si discute. È utile richiamare le competenze-chiave presenti nella nostra quotidianità educativo-didattica: *saper ragionare in modo critico, presentare le proprie idee, ascoltare le idee altrui, comprendere le dinamiche del dialogo, risolvere conflitti*.

Possiamo provare a immaginarle come azioni cognitive che alunne e alunni dovrebbero praticare e di confrontarsi con le seguenti: *osservare - immaginare - contestualizzare - analizzare - leggere - comprendere - ricordare - rappresentare - comunicare - rielaborare*.

Questa premessa è utile per creare un tessuto comune nel quale situare le riflessioni sulla pratica educativo-didattica del *debate*, che sempre più si diffonde.

Nella struttura del *dibattito*, su cui ritornerò avanti, ciascuna azione elencata si compone in un insieme che riqualifica in senso olistico l'apprendimento realizzato, lo dirige alla prassi attuativa basata sulla dialettica dialogica, esalta l'autonomia partecipativa sottesa alle competenze e alle azioni cognitive.

Ragionando di *debate*, mi piace pensare alle dieci abilità-competenze per

il benessere psicofisico dell'età infantile e adolescenziale elaborate nel 1993 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con l'auspicio del ruolo centrale della scuola nella loro realizzazione:

capacità decisionale: saper decidere motivatamente;

problem solving: analizzare, affrontare e risolvere costruttivamente i problemi;

creatività: esplorare alternative, individuare opzioni diverse con flessibilità e originalità;

pensiero critico: analizzare, valutare il pro e il contro;

comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace e appropriato;

capacità di relazioni interpersonali: convivere, interagendo positivamente;

autocoscienza: conosci te stesso, nei tuoi punti deboli e forti;

empatia: ascoltare e comprendere gli altri;

gestione delle emozioni: riconoscerle e controllarle;

gestione dello stress: governare le tensioni e le fonti d'ansia.

Che rapporto ha tutto ciò con il *debate*, cioè organizzare discorsi argomentati pro/contro una asserzione per giungere al confronto regolamentato di fronte ad una giuria?

Ebbene, le fasi preparatorie e la realizzazione si determinano attraverso scelte didattiche che promuovono l'abilità del comprendere il ruolo altrui, la valutazione e l'autovalutazione, la creatività, l'empatia, l'ascolto attivo, la consapevolezza psico-fisica del sé, il senso di responsabilità collettiva e la connessione con la vita sociale...direi che ci si può fermare per provare ad analizzare!

Il *debate* è didattica laboratoriale ricca di potenzialità in quanto sviluppa competenze comunicative, linguistiche, logiche, relazionali ed etiche: allena la mente a sviluppare il pensiero logico-critico, espande gli orizzonti culturali e le competenze, valuta punti di vista "altri" attraverso un ascolto partecipato, il tutto nella consapevolezza della necessità di agire per migliorare la società.

La metodologia consiste in un confronto dialogico e dialettico: due squadre sostengono una opinione inerente un argomento (scelto dall'insegnante e/o dalla classe, attinente al curriculum e all'attualità) coinvolgente e controverso, così da consentire la formazione di posizioni pro e contro. Per dare un'idea riporto alcuni dei temi preparati che sono stati dibattuti durante le due prime edizioni, del 2017 e 2019, delle "Olimpiadi italiane di Debate":

- il reddito di cittadinanza dovrebbe essere adottato da ogni stato europeo;
- la gestione delle risorse idriche deve essere sostenibile e dovrebbe essere affidata solo a enti pubblici;
- i paesi sviluppati hanno obblighi maggiori di tutti gli altri nelle politiche di mitigazione del cambiamento climatico;
- l'ingegneria genetica rivolta alla modificazione dell'essere umano dovrebbe essere vietata.

Ricordo, anche, alcuni temi dei dibattiti *impromptu*, preparati dal vivo durante i tornei, in un'ora di tempo. Caratteristica è l'impossibilità di consultare ausili multimediali o cartacei: alunne/i devono far conto solo delle loro forze culturali:

- i cibi calorici e ricchi di grassi, comunemente chiamati cibo spazzatura, dovrebbero essere tassati maggiormente rispetto ai cibi sani;
- i social network hanno migliorato il nostro stile di vita.

Gli studenti della scuola superiore dovrebbero partecipare obbligatoriamente ad un programma Erasmus di almeno un semestre.

Se i *format* del *debate* sono molteplici - *World School debate*, più diffusa nelle scuole e nei tornei scolastici internazionali ed adoperata durante le Olimpiadi italiane, *Lincoln-Douglas debate*, *Karl Popper*, *Parliamentary debate*, *Botta e risposta*, *Patavina Libertas* - poiché variano il numero dei componenti delle squadre, il tempo per ogni intervento, la specificità dei ruoli, in tutti è presente la piacevolezza di incontrarsi/scontrarsi per con-vincere, argomentando e confutando, la giuria.

Le squadre devono prepararsi attraverso ricerca documentale e studio personale e di gruppo, in modo da poter sostenere la propria opinione e confutare quella contraria: seguirà, poi, il dibattito strutturato con precisi tempi, regole e compiti per ciascun/a *debater*. La preparazione dei discorsi argomentativi, in quanto la confutazione è determinante, fa approfondire entrambi i versanti della controversa mozione, alimentando la consapevolezza della prospettività del reale e esercitando l'elasticità mentale.

Il lavoro di documentazione, basilare per discutere con dati di fatto veritieri e non disonesti, utile a contrastare questa nefasta tendenza così in uso oggi, permette agli studenti di imparare a ricercare e selezionare le fonti, a lavorare in gruppo, a conoscere le proprie capacità; la caratteristica dell'attività del docente-coach, dopo un iniziale momento di *scaffolding*, per come ci ha insegnato Bruner, è diventare *risorsa a disposizione* di un gruppo alunni/e che si avvia a costruirsi una "*testa ben fatta*". E la linea educativa che da Montaigne arriva a Morin è presente nel *debate* anche, a mio parere, nel momento in

cui, applicando la *decima epistemologica*, praticare il dibattito ci fa possedere azioni congrue con tale bilancio autovalutativo.

Il dibattito, in cui prende forma il lavoro di preparazione e si arriva finalmente al confronto, attua le competenze logico-linguistiche, comunicative e socio-relazionali, relative queste ultime due anche al public speaking, altra specificità della pratica - già adoperata durante la preparazione: ascoltare rispettosamente ed attivamente, argomentare e controargomentare, riflettere sugli argomenti inserendoli in un appropriato schema di significanza logica, pretendere da sé e dagli oppositori prove documentabili, imparare a gestire le emozioni e comprendere le valenze/opportunità del linguaggio non verbale, mantenere il senso dell'appartenenza alla squadra pari a quello del rispetto dell'avversario.

Ma ciò su cui si lavora costantemente, ed è trasversale ad ogni attività, è l'esercizio del rispetto del dialogo democratico. Sappiamo che l'obiettivo di una sana formazione è creare persone consapevoli e autonome, formare persone in grado di "pensare con la propria testa", capaci di sottoporre a collaudo queste loro elaborazioni, di difenderle di valutare le elaborazioni degli altri.

Una formazione controversiale si fonda epistemologicamente sull'idea che se non vi fosse un'opinione contraria bisognerebbe inventarla, idea patrocinata tra gli altri da Leibniz, da Stuart Mill e da Popper: il grave in una discussione non è che ci siano vizi ed errori, inevitabili *finché tutte le persone buone non saranno brave e tutte le persone brave non saranno buone*, ma che l'interlocutore non li sappia individuare, smascherare e neutralizzare.

Fare *debate* è una efficace arma per ottenere tali obiettivi cognitivi e di competenza, come evidenziano alcune caratteristiche di metodo e di merito modulabili a seconda della specificità della scuola:

- la comprensione del tema da dibattere prevede la regola, per cui si ri-

flette sul significato dei termini e si accetta l'esistenza di significati diversi;

- sostenere una tesi prevede ricercare criticamente ragioni, informazioni e fonti attendibili;
- individuare le debolezze altrui nel difendere la propria posizione è finalizzato a confutare ma anche al cambiare idea;
- non posso dibattere se non ascolto con attenzione e rispetto e se non agisco lealmente;
- non si dibatte per vincere ma per convincere;
- cura dell'efficacia comunicativa e consapevolezza del sé e del linguaggio non-verbale.

Di conseguenza, il lavoro in aula può, schematicamente, essere:

1. individuazione dell'argomento e delle discipline all'interno del Consiglio di Classe;
2. divisione in gruppi di lavoro "pro" e "contro";
3. laboratorio di ricerca a casa e in aula: raccolta di dati e fonti;
4. preparazione di argomentazioni e controargomentazioni: gruppi in classe;
5. dibattito: esposizione delle tesi e delle prove a sostegno della validità delle argomentazioni;
6. valutazione del *Debate* - giuria di pari;
7. autovalutazione e discussione collettiva tra alunne/i e docenti del Consiglio di Classe.

Il fondamentale lavoro di ricerca è notevolmente aiutato dall'uso delle TIC, anche nella produzione di testi da adoperare per il dibattito (cloud storage di Google Drive o DropBox, o *padlet canvas*, *blendspace* e altro...). Questo rappresenta un ulteriore punto di forza del *debate*: educare all'uso consapevole e culturalmente funzionale della Rete. Perché esorcizzare tale strumento che nella realtà è sovente la più frequentata finestra sul reale? L'opportunità di "navigare" insieme fa nascere curiosità e interesse verso siti non conosciuti, fa giudicare i contenuti unendo le differenti esperienze ed aspettative dei ruoli

docente/discente, dota i/le giovani di una "cassetta degli attrezzi" per selezionare e classificare fonti e informazioni, evita l'uso acritico della Rete e restituisce all'alunno/a la centralità: ricordiamoci delle acute denunce di Pariser nel suo testo *Il Filtro. Quello che Internet ci nasconde* [1].

Venendo all'ambito programmatico, è necessaria la disponibilità dell'istituzione scolastica e dei/le docenti a individuare nelle programmazione didattica lo spazio per svolgere la lezione secondo parametri innovativi e interdisciplinari, per modificare ruoli e *routines* didattiche, esigenze che potrebbero trovare resistenza alla sperimentazione.

Nel mio ruolo di docente-coach e di formatrice durante le occasioni organizzate dalla rete nazionale WeDebate, dagli Ambiti Territoriali Regionali o dalle singole scuole, certamente ho incontrato perplessità legate o allo scetticismo sui benefici che il *debate* può portare rispetto al tradizionale insegnamento frontale, specie perché si tratta di una pratica dove ciò che conta è il processo più del risultato; o all'aver chiara la specificità epistemologica del dibattito, spesso rubricato come sterile attività retorica e semplicistico scambio di opinioni; o sulla necessità di autonomizzare alunne/i attraverso un nostro apparentemente poco appropriato "stare a disposizione", che spiazzato rispetto alla canonica immagine del gruppo classe che per emanciparsi necessita di concludere l'intero corso di studi; in ultimo, il timore che fare *debate* vada a nocimento del programma ministeriale, che si smentisce da sé perché l'argomento da dibattere è sempre disciplinarmente curricolare e trasversale e perché lo stesso MIUR incentiva la pratica del *dibattito*, allineandosi alla ricerca di INDIRE che ne fa una delle dieci idee di base dell'apprendimento innovativo.

Alunni/e, invece, manifestano entusiasmo per un'attività in cui diventano protagonisti/e e tramite cui sperimentano l'autonomia del ruolo. Da docenti, ci si stupisce sempre, du-

rante il *dibattito*, di come ogni elemento della classe si valorizzi e impari a autovalutarsi all'interno di un ambiente "reticolare" e socialmente democratico. I/le giovani praticano competenze relative al riconnettere i saperi della scuola ai saperi della società della conoscenza, comprendendo che si gestisce un buon *debate* (e di riflesso una discussione con l'altro/a) solo tramite l'ampliamento delle conoscenze disciplinari e il riuscire poi ad adoperarle nel reale, posizionandole in una griglia logica di argomentazioni e controargomentazioni. Sulla modalità comunicativa, orale e non verbale, si realizza un lavoro di perfezionamento notevole e appassionato, pieno di voglia di migliorarsi e di superare i propri limiti.

Le potenzialità del *debate* agiscono anche come strumento di inclusione didattica, consentendo a tutte le componenti della classe di individuare un proprio ruolo e di vivere una esperienza scolastica in grado di rivalutare doti che a volte non trovano le giuste vie per emergere.

Implicita in queste riflessioni è la capacità del *dibattito* di interfacciarsi con le conoscenze/competenze della sfera "Cittadinanza e Costituzione" e con le indicazioni che su di esse il MIUR fornisce. Come docenti, siamo chiamati a organizzare curricolo e proposte didattiche nella cornice di senso e significato della cittadinanza: attraverso il *dibattito*, le conoscenze rinforzano abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali e nutrono la consapevolezza di una cittadinanza attiva e globale, il diritto/dovere di migliorare gli assetti sociali.

Considerando che pressochè in quasi tutte le nazioni (dal Qatar al Niger, dalla Palestina alla Croazia, alle Filippine, al Vietnam, al Giappone, alla Corea, al Pakistan, all'India...inutile ricordare Francia, USA, Inghilterra, Germania etc...), il *debate* è disciplina curricolare da svariati decenni, certamente in considerazione delle peculiarità che ho sinora provato a illustrare, dal 2016-17 anche il MIUR vi

ha posto attenzione, come già fatto da INDIRE, tramite un progetto Monitor ex-440.

Riferimenti italiani, oltre all'INDIRE e al MIUR, sono la Rete Nazionale WeDebate, capofila l'ITE "Tosi" di Busto Arsizio (www.wedebate.org - www.debateitalia.it), articolata anche in Scuole Polo Territoriali Regionali, e la Società Nazionale Debate Italia (www.wenews.it/sndi/ - info@sn-di.it) che consente la libera iscrizione di ciascuno/a.

È sufficiente digitare il termine *Debate* perché la rete ci apra consistenti opportunità di informazioni; Youtube, poi, il canale dedicato alle "Olimpiadi italiane", ottimo per introdursi al dibattito, insieme ad altri canali dedicati alle molteplici esperienze in aula. Il *debate* si diffonde nelle scuole di ogni ordine e grado, guadagnando visibilità anche all'interno dei Dipartimenti Universitari. Tra numerosi testi disponibili, consiglio *Debate. Pratica, teoria, pedagogia*[1] e *Il debate nelle scuole*[2], entrambi frutto dell'impegno della Rete WeDebate.

Vorrei concludere condividendo come ho vissuto e maturato il *debate* in questi anni di lavoro. *Fare debate* ha legato il mio operare alla prospettiva di trasferire conoscenze e competenze attraverso il dialogo socratico e l'esperienza enciclopedica aristotelica che mette in ciclo gli attori del *setting* educativo. Se la mia finalità di docente è offrire strumenti per pensare e interpretare criticamente la complessità, suscitare un approccio dubitativo alle tematiche per crescere confrontandosi, comprendere e attuare il rispetto delle diversità, il *debate* rappresenta quell'efficace ausilio che per alunne/i diviene un piacevole "contagio" di democrazia partecipata.

*Sezione Fnism di Catania

Bibliografia

- [1] Pariser E., *Il Filtro. Quello che Internet ci nasconde*, Il Saggiatore, Milano, 2012.
 [2] De Conti M., Giangrandi M., *Debate. Pratica, teoria, pedagogia*, Pearson, Milano, 2017.
 [3] Sanchez G., *Il debate nella scuola*, Pearson, Milano, 2018.

L' ANIMATORE DIGITALE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

di Anna Tataranni *

Abstract

Le tecnologie, divenute dirompenti in ogni ambito del sociale, sono nella scuola al centro di un dibattito concernente la didattica delle innovazioni nell'era digitale, in un connubio che vede strategie educative e innovazione pedagogica guardare con attenzione alle potenzialità offerte dalle scienze tecnologiche, che concorrono alla diffusione delle conoscenze e alla promozione del benessere emotivo-motivazionale dello stare insieme a scuola. Attenzione è stata posta alle implicazioni derivanti dal nuovo Quadro europeo delle competenze del 22 maggio 2018, nonché al Piano Nazionale Scuola Digitale, con particolare riguardo a quanto attiene la figura dell'animatore digitale e la formazione docenti.

Keywords: Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione, animatori digitali, formazione docenti



Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT - Information and Communication Technology) sono diventate parte integrante del panorama formativo, "permeano tutti gli aspetti della società arricchendone, per quanto concerne il campo educativo, l'apprendimento, rendendolo accessibile a tutti, dischiudendo l'accesso a un'enorme quantità di informazioni e di risorse"[1]. "La scuola, in tale contesto, si prefigura non solo come appa-

rato di erogazione di nuovi saperi e conoscenze ma, anche e soprattutto, quale luogo deputato all'interpretazione dei mutamenti della società civile e tecnologica"[2]. A tale scopo, i diversi Paesi europei sono stati impegnati nella revisione dei sistemi formativi, rapportata alle sfide emergenti provenienti da una società sempre più complessa e caratterizzata, in maniera preponderante, dalla continua evoluzione delle scienze e delle tecnologie; dalla rapida circolazione dell'informazione e della globalizzazione dell'economia, che ha imposto nuove regole anche nel mercato del lavoro.

Ne è derivata l'imprescindibilità della formazione dei cittadini, avente quale principio cardine non più solo connotati etici e sociali ma, secondo quanto riportato nel Rapporto Delors [3], ma anche la valorizzazione del capitale umano, il cui obiettivo è quello di porre gli alunni nelle condizioni di imparare a imparare per tutto il corso della vita (*long life learning*).

Importanti sono stati in tal senso i lavori che hanno portato all'emanazione delle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [4] del 2006, ove la competenza digitale è stata definita come "il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le Tecnologie della Società dell'Informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione", e del nuovo Quadro europeo delle Competenze del 22 maggio 2018 [5], che ha posto il digitale quale "competenza di base", accanto al leggere e allo scrivere, la cui funzione è quella di: "innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla so-

cietà in una prospettiva di apprendimento permanente".

A chi il compito nella scuola di promuovere l'educazione digitale e di essere perno, figura di riferimento rispetto a questa nuova competenza emergente?

In Italia, negli anni 80, fu istituita, per effetto della riconversione dei docenti di Educazione tecnica in esubero, la figura dell'operatore tecnologico, il cui profilo professionale comprendeva competenze sia tecniche che didattiche e organizzative. Il nuovo profilo del docente, secondo Galliani, rappresentava "l'insegnante esperto multimediale che introduceva i colleghi alla cultura e all'uso delle tecnologie" [6]. Sul finire degli anni '90 del secolo scorso Pier Cesare Rivoltella [7] delineava il profilo del *media educator* come colui che possiede competenze di progettazione unite alla conoscenza dei linguaggi, dei processi mediali, delle metodologie e pratiche didattiche.

A livello nazionale nei primi anni 2000 il progetto di formazione "Fortic"[8], contemplava, invece, due distinti profili: uno relativo al referente delle tecnologie specificatamente didattiche, l'altro, figura non riconosciuta, quale leva strategica per il cambiamento di sistema, legato alle infrastrutture.

È stata la L. 107/2015 [9] all'art. 1 comma 59 a fornire alle istituzioni scolastiche la possibilità di individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, di docenti cui affidare il coordinamento delle attività di cui ai commi 56, 57, 58 e di adottare il Piano nazionale per la scuola digitale all'interno dei piani triennali dell'offerta formativa, in sinergia con la programmazione europea e regionale e con il Progetto strategico nazionale per la banda ultralarga, al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costru-

zione delle competenze in generale". Con la presentazione del PNSD [10] il Miur ha inteso lanciare una strategia di innovazione della scuola italiana e del suo sistema educativo; ha ambito a "generare una trasformazione culturale che, a partire dalla scuola, raggiunga tutte le famiglie, facendo sì che nessuno studente resti indietro: la scuola è vista quale più potente moltiplicatore di domanda di innovazione e cambiamento del Paese", ove il paradigma su cui lavorare è la didattica per competenze, intesa quale progettazione che pone al centro trasversalità, condivisione, co-creazione, caratterizzata da un'azione didattica volta all'esplorazione, all'esperienza, alla riflessione, all'autovalutazione, al monitoraggio e alla valutazione quali condizioni imprescindibili per l'esercizio attivo della Cittadinanza Digitale, nonché alla riconfigurazione dei diritti e dei doveri del cittadino europeo legata alla evoluzione tecnologica.

Animatori digitali e formazione docenti

Tra gli elementi di maggiore interesse di questa sfida e punto di riferimento per una efficace propulsione dell'educazione al digitale spicca l'AZIONE #28, che ha delineato la figura dell'animatore digitale (AD) quale docente che, in sinergia con il dirigente scolastico, il direttore amministrativo e il team digitale ha attuato/sta attuando un ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione nella scuola, a partire dai contenuti del Piano stesso.

È la Circolare Ministeriale n. 17791 del 19/11/2015 a riportare tra i propri riferimenti normativi il decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 16 giugno 2015, n. 435, nell'ambito del quale "sono state stanziare risorse per l'organizzazione, a livello capillare su tutto il territorio nazionale, percorsi di formazione diretti a favorire un pieno sviluppo del processo di digitalizzazione delle scuole attraverso l'animatore digitale, docente individuato nell'ambito di ciascuna istituzione scolastica" [11].

In tali contesti gli Animatori Digitali si configurano come veri e propri manager dell'innovazione: a essi spetta il

compito di (ri)predisporre gli spazi scolastici, coinvolgendo le famiglie e le nuove istanze territoriali nei progetti. A questo scopo devono stimolare i diversi interlocutori anche attraverso i canali di comunicazione istituzionali, quali i siti web degli istituti di appartenenza, farsi portavoce di un'intera comunità di pratica costituita da docenti, studenti, personale amministrativo, dirigenti scolastici, territorio (comuni, aziende, etc.) e genitori che chiedono alla scuola di innovarsi mantenendo i propri valori.

Il reale cambiamento trova forma in una didattica che pone lo studente al centro del proprio apprendimento. Compito del docente non è trasmettere contenuti, ma suscitare interesse, passione, curiosità, formare cittadini consapevoli, sviluppando capacità logiche, di analisi e di sintesi.

Come poter riuscire a realizzare ciò? Come poter formare studenti che vivono in una società digitale, imperniata nel digitale dove l'informazione e la conoscenza utilizzano strumenti tecnologici? Come poter rendere la scuola e la didattica avvincente e accattivante?

Dotare gli studenti di tablet richiede solo un investimento finanziario; renderli protagonisti del proprio apprendimento attraverso l'adozione di pratiche didattiche che li rendano protagonisti fornendo loro un ruolo attivo alla ricerca dei modi attraverso cui rispondere al proprio bisogno rappresenta la vera sfida. Le TIC (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione) sono lo strumento che sta assecondando il cambiamento, promuovendo un insegnamento creativo e innovativo.

Necessaria in tal senso la riduzione della distanza intergenerazionale in virtù della conoscenza da parte del docente dell'uso delle tecnologie. Stimolare modalità di interazioni più flessibili tra docenti e studenti facilita la creazione di "comunità di pratiche" che, attraverso esperienze di vita comune, giungono a condividere una cultura, un linguaggio, un proprio modo di esprimersi, con ripercussioni positive sia nei processi di socializzazione che

nel sentimento di appartenenza alla comunità. Discutere in rete su problemi reali (mediante forum, chat, blog, social network ecc.), o impiegare la LIM per condividere riflessioni su problemi legati alla realtà, consente agli alunni non solo di assegnare valore al confronto e alla partecipazione, ma anche di acquisire competenze specifiche. A tal proposito, viene evidenziata la promozione di processi cognitivi e metacognitivi, grazie alla condivisione dei significati emergenti dallo scambio di materiale digitale (appunti, schemi, mappe concettuali, altro, che possono essere utilizzati anche da chi è temporaneamente assente e oggetto di continue modifiche), alla riflessione (individuale e collettiva) sui processi cognitivi, motivazionali (personali e di gruppo) e sui prodotti finali. Tale modalità di conduzione delle lezioni in classe permette di creare la storia del gruppo che, in virtù degli interscambi e della co-costruzione del sapere, assolve alle funzioni fondamentali di supporto delle conoscenze, della costruzione del sé e della propria identità personale e sociale [12].

La formazione dei docenti e dell'animatore digitale in particolare assume in tale contesto grande rilevanza, in quanto la capacità di volgere in senso pedagogico e didattico l'uso delle tecnologie costituisce una ragguardevole opportunità per potenziare gli apprendimenti e le competenze chiave, di supporto allo sviluppo delle competenze di cittadinanza volte al pieno sviluppo critico degli alunni.

Purtroppo, l'urgenza da parte dei Poli formativi territoriali - a.s. 2016/2017- di dar corso alla formazione degli AD e dei Team di innovazione nelle scuole ha visto nascere una notevole disomogeneità nelle diverse iniziative; i percorsi formativi sono stati, spesso, molto variegati da regione a regione, da provincia a provincia; in molti casi è mancato il coordinamento tra i formatori: ognuno ha operato con modalità diverse e criteri personali su programmi di corsi descritti in poche righe, equivalenti solo sulla carta; inoltre, molti esperti si sono orientati sulla formazione prettamente tecnologica,

quasi che il PNSD fosse solo composto dalle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione e non anche da modelli teorici di riferimento (costruttivismo, connettivismo, digital literacy), ciò anche su richiesta di molti AD.

Dal canto loro, gli Animatori Digitali hanno iniziato a creare (talvolta con l'ausilio dei docenti del Team dell'innovazione) delle micro reti di ambito, di tipo provinciale per interscambi di esperienze e di buone pratiche; più difficile è stata la realizzazione delle stesse in ambito regionale o nazionale. I compiti dei formatori risultano delicati e complessi: sia quelli degli esperti verso gli AD e il Team dell'innovazione, che quelli degli animatori verso i colleghi della scuola. Occorre entrare in punta di piedi, essere attenti a percepire le difficoltà e le sfumature emergenti tra i colleghi e in aula, in modo da poter intervenire tempestivamente in caso di difficoltà e scoramenti.

Ad oggi non esistono soluzioni universali all'impiego del digitale nelle classi; vi sono ancora molte resistenze alla progettazione di ambienti tecnologici, sia per quanto concerne la "variabile tempo" (quello da dedicare alla fase di preparazione dei materiali e per allestire la classe in direzione collaborativa), che per la carenza di strumenti tecnologici a disposizione delle classi. Nello studio attuato da Cesareni e Cacciamani[13] viene mostrato che, mentre la "variabile tempo" può essere superata nel lungo periodo (attraverso la creazione di database, di materiali flessibili da condividere e riutilizzare), la progettazione di ambienti tecnologici richiede una presa di coscienza da parte del docente su quale sia l'obiettivo da perseguire nella scuola: se l'acquisizione di contenuti o, piuttosto, l'appropriazione attiva, riflessiva, consapevole, responsabile e condivisa della cultura che viviamo. Riguardo alla carenza di strumenti tecnologici a disposizione delle classi essi ritengono che spetti agli insegnanti ricercare una soluzione: creazione di ambienti cooperativi, turnazione degli strumenti, utilizzo degli BYOD.

La carenza di tempo a disposizione, la

manca di risorse tecnologiche, di vincoli strutturali e temporali nonché di competenze, sono aspetti sui quali è possibile intervenire solo a partire da una formazione adeguata di tutto il corpo docente, per sviluppare una sensibilità e una capacità di autoformazione e progettazione mirante all'introduzione di nuove strategie didattiche.

Affinché l'utilizzo delle tecnologie nella didattica non venga percepito come "altro", risulta fondamentale che l'AD si confronti costantemente con i propri colleghi e il territorio di riferimento, crei sinergia con essi, determinando un insieme di azioni efficaci per la propria comunità.

Nel mese di luglio 2019 è stata indetta una procedura selettiva pubblica [14] mediante comparazione per titoli, esperienze professionali e colloquio, finalizzata a individuare, per gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021, un numero massimo di centoventi docenti di ruolo e in servizio, a tempo indeterminato, presso le istituzioni scolastiche statali delle regioni italiane ripartiti sulla base del numero delle istituzioni scolastiche presenti sul territorio, da esonerare dall'esercizio delle attività didattiche. Tali docenti costituiscono le *équipe* territoriali formative istituite per garantire la diffusione di azioni legate al Piano nazionale per la scuola digitale, nonché per promuovere azioni di formazione del personale docente e di potenziamento delle competenze degli studenti sulle metodologie didattiche innovative, ai sensi dell'articolo 1, comma 725, della legge 30 dicembre 2018, n. 145, mediante la definizione di graduatorie regionali.

Si tratta di un'iniziativa lodevole che continuerà a supportare Animatori Digitali e team dell'innovazione nelle scuole, ma che si rivelerà insufficiente per una vera significativa spinta propulsiva verso l'innovazione e la didattica digitale nelle scuole. Solo chi lavora all'interno delle diverse realtà scolastiche percepisce le esigenze formative dei docenti, degli alunni e del territorio.

Auspicabile risulterebbe, pertanto, un esonero parziale degli Animatori Digi-

tali in modo che possano essere di reale sostegno alle attività della scuola di appartenenza. Solo in questo modo lo stesso potrà promuovere una molteplicità di modelli di innovazione didattica attraverso le tecnologie digitali, animare e attivare le politiche contenute nel PNSD coinvolgendo il personale, gli alunni e le famiglie.

*Referente sezione
Ginosa Marina (TA)

Riferimenti Bibliografici e sitografici

- [1] Comunicazione della Commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sul piano d'azione per l'istruzione digitale, Bruxelles, 17.1.2018
- [2] Milito D., Tataranni A., *Didattica innovativa nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2018.
- [3] Delors, J., *Crescita, Competitività, Occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco della Commissione Europea, 1993
- [4] Dal sito ufficiale dell'UE: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf. Le otto competenze sono: 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7. imprenditorialità; 8. espressione culturale.
- [5] [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- [6] ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/312/301
- [7] Rivoltella P.C., Marrazzi C., *Le professioni della media education*, Carrocci, Roma, 2001.
- [8] <https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/tic.shtml>
- [9] Legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- [10] https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- [11] Circolare Ministeriale n. 17791 del 19/11/2015, disponibile all'indirizzo <http://www.istruzione.it/allegati/2015/AnimatoriDigitali.pdf>
- [12] Tajfel, H., & Turner, J. C., *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, in J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (p. 276-293). Psychology Press, 2004.
- [13] Cesareni, D., Cacciamani, S., *Costruire ambienti di apprendimento motivanti utilizzando le tecnologie digitali. Tenere la classe. La responsabilità degli adulti*, Ed. Valore Italiano & Infantiae. Org., Roma, 2013.
- [14] <https://www.orizzontescuola.it/wpcontent/uploads/2019/07/bando.pdf>

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

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Fausto Dominici, Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Francesco Paolo Casavola, John Polesel, Maria José Martínez Segura.

COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa laquinta, Tiziana laquinta, Domenico Lenzi, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille Notti, Francesco Panarelli, Simona Perfetti, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa laquinta, Emiliana Lisanti, Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)
00185 Roma

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Alisia Rosa Arturi, Barbara Bertola, Marika Calenda, Carla Campana, Adriana Cantaro, Mario Carini, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Chiara Castiglioni, Ilaria Cerabona, Maria Anna Formisano, Saverio Gallizzi, Antonella Manfredi, Elena Piazza, Giuseppe Sangeniti, Rosalia Santarcangelo, Peppino Sapia, Carla Savaglio, David Sorani, Anna Tataranni.

EDITORE

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21/12/81

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

Il costo di un numero singolo è di € 7,00

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su

- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

Finito di stampare Dicembre 2019

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

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università. Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati.

L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.b. **Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572**

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.

Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

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

FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma - oppure: presidente@fnism.it.

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

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma

Tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.comwww.grficadimarcotullio.com**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma