

# L'ECO

## della scuola nuova

Organo della *Frism*  
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

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

### Sommario

#### Editoriale

di Domenico Milito

3

#### Per la salvaguardia del patrimonio scolastico-educativo al tempo del Covid-19

di Michela D'Alessio

4

#### La guerra civile negli antichi e nei moderni con una riflessione sulle vicende italiane nel Novecento

di Mario Carini

11

#### Ricordare Enzo Biagi a cento anni dalla nascita

di Alessandro Casavola

12

#### Pluralità etica e unione politica

di Mariella Calogero

13

#### Unione Europea Erasmus, il programma educativo per l'Europa

Un'intervista a Sofia Corradi  
di Ferdinando Cabrini

16

#### Thinking pair share e benessere psicologico nei contesti di apprendimento

Maria Anna Formisano

20

#### La disabilità: "una condizione di salute in un ambiente sfavorevole"

di Enrica Rosa Granieri

22

#### La scuola capovolta

Didattica on line e inclusione: un binomio incompatibile per i più fragili  
di Francesco Belsito

25

#### Didattica a distanza: equità di opportunità e innovazione didattica

di Eliana Melluso

27

#### Apprensione e speranza accompagnano la necessaria ripartenza

di Gabriella Blanchino

29

#### La pratica didattica tra innovazione e tradizione

di Sonia Iervolino

## Applicazione del Titolo V della Costituzione, divario tra nord e sud e salvaguardia dell'unità nazionale



La pandemia e l'emergenza sanitaria hanno messo a nudo la fragilità degli Organi che, a seguito della riforma federalista della Repubblica, avvenuta con la Legge n. 3 del 2001, si sarebbero dovuti impegnare per soddisfare i bisogni dei cittadini in adesione al Dettaglio costituzionale. Chiaramente campi privilegiati di intervento sarebbero dovuti essere quelli dell'istruzione, della formazione, della sanità, della sicurezza e dei trasporti.

In circa venti anni le Regioni, i Comuni e le Province "rimodulate" hanno stentato nel porre in essere momenti e modalità di raccordo consoni rispetto alla necessità di soddisfare le legittime aspettative che erano sorte in clima di seconda Repubblica.

Il processo al quale, invece, abbiamo assistito non è stato caratterizzato da un'adeguata mobilitazione per concretizzare al meglio le novità istituzionali e organizzative introdotte con la Riforma del Titolo V. Al contrario, ci si è attardati in un'analisi sterile, se non generativa di proiezioni divergenti e conflittuali, in ordine al modo di intendere la Repubblica federalista.

È così che, al posto di porre l'accento sul da farsi per gestire il cambiamento ordinamentale, il dito è stato puntato verso un quadro futuribile sorretto da un'impetosa analisi tesa a sottolineare le caratteristiche diversificate tra Regioni ricche e Regioni povere, escludendo l'impegno nella ricerca di

soluzioni efficaci per superare le divergenze di natura storica, culturale, politica e, soprattutto, economica, che hanno continuato non solo a permanere ma che si sono ulteriormente acuite.

I cittadini più avveduti e consapevoli hanno gridato l'allarme allorché la situazione ha rischiato di degenerare con l'emergere di ipotesi relative alla stipula d'intese separate fra Regioni ricche, come Emilia Romagna, Lombardia e Veneto, a discapito delle altre, ricercando soluzioni peregrine e assurde come quelle raccordate con la teorizzazione di un'autonomia cosiddetta differenziata.



Noi segnaliamo con forza la necessità che venga neutralizzata e inibita sul nascere tale tendenza. In contro a ciò potrebbe venire in soccorso la destinazione delle risorse finanziarie del Recovery fund a iniziative da attivare concretamente in direzione degli obiettivi di equità e civiltà. In tanti riconoscono che si tratta di un'opportunità unica da cui potrebbero derivare le migliori condizioni per archiviare, una volta per tutte, il divario fra Nord e Sud e tra le fasce povere e ricche della popolazione.

La prima delle scommesse, allora, consiste nell'affrontare, con decisione e fermezza, il tema delle pari opportunità tra cittadini settentrionali e meridionali, assumendo misure idonee, da tempo auspicate e mai poste in essere, come la realizzazione di interventi seri e incisivi sulle infrastrutture, indispensabili per ampliare le aree produttive, soprattutto nel Meridione d'Italia. Spunto di particolare interesse per una politica equa e paritaria deriva proprio dal "nuovo" articolo 117 della Costituzione, in cui si parla dei livelli essenziali delle prestazioni, da garantire realmente e concretamente, su tutto il territorio nazionale.

Il Sud non è un carrozzone destinato ad assorbire ingenti risorse senza nulla produrre e restituire. A partire dal funzionamento delle Pubbliche Amministrazioni, se i finanziamenti diventeranno equi e le risorse, destinate allo sviluppo, saranno oculatamente utilizzate si potrà determinare il capovolgimento di una situazione incancrenita nel tempo. Elemento cruciale per il funzionamento delle Pubbliche Amministrazioni e per garantire la qualità dei servizi erogati è quello di individuare i costi standard dei relativi servizi. A tal proposito occorrerà rivolgere una particolare attenzione ai cosiddetti LEP (Livelli Essenziali delle Prestazioni). Settori privilegiati non potranno che essere quelli della formazione, dell'istruzione, della sanità, della sicurezza e dei trasporti.

Certamente occorrerà calcolare i costi unitari da correggere, rapportandoli ai vantaggi e agli svantaggi territoriali, pervenendo alla prefigurazione dei cosiddetti costi standard.

Si tratta di questioni imprescindibili da risolvere al fine di superare un'ottica puramente strumentale e rivendicazionista rivolta al Governo.

Tra l'altro, sono in molti a sostenere che i meccanismi prima richiamati succintamente varrebbero a svelare un'ipotesi ritenuta alquanto veritiera, finora occultata da numeri non sempre decifrabili. Essa dimostrerebbe che al Sud vengono, di fatto, destinate risorse finanziarie inferiori rispetto a quelle che comunemente si vorrebbe far credere.

Il nostro stato d'animo è di fiduciosa attesa, nel momento in cui anche il rapporto Stato-Regioni, che per lungo tempo è rimasto tutto da costruire, oggi, pur se caratterizzato da conflitti e contrapposizioni, potrebbe diventare la sede decisionale per risolvere problemi che vanno sempre più svelandosi per la gravità del loro peso. Alla classe dirigente, forgiata nel cercare di tenere testa alle problematiche implicate dalla pandemia, si chiede, ora, di accelerare i tempi, contribuendo all'attivazione di ruoli e funzioni appartenenti agli Organi della Repubblica (Stato, Regioni, Comuni e Province e Città metropolitane).

L'auspicio è che essi si impegnino in maniera seria e concreta per la risoluzione di problemi vitali, reagendo con determinatezza nel contrasto ai rischi che, in ultima analisi, metterebbero a repentaglio la stessa unità della Nazione.

Il vero pericolo da esorcizzare è quello che si possano aprire scenari dalle conseguenze nefaste.

*Domenico Milito*

# Per la salvaguardia del patrimonio scolastico-educativo al tempo del Covid-19

## Una riflessione e un appello a tutti gli operatori del mondo della scuola

di Michela D'Alessio\*

Sebbene il patrimonio storico-educativo rappresenti una categoria relativamente recente di riconosciuto valore culturale, esso si compone di beni materiali e immateriali, fruiti o prodotti nei diversi contesti educativi, che consentono di ricostruire e trasmettere la memoria del passato storico e culturale, locale e nazionale. Pertanto, nell'emergenza COVID-19 che si è andata determinando, a fronte dello sforzo di una riconfigurazione degli spazi utili alla necessaria ripresa in sicurezza delle attività scolastiche alla riapertura del nuovo anno (priorità principale), non può essere sottaciuto il rischio incontro a cui va oggi incontro proprio la salvaguardia del patrimonio storico-educativo. Se ne fa in particolare portavoce la Società italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo ([www.sipse.eu](http://www.sipse.eu)) che ha inviato un appello a tutti i dirigenti scolastici, ai professori e agli operatori del mondo della scuola, affinché non venga posta in secondo piano l'attenzione alla cura e conservazione di un ricco ventaglio di beni culturali scolastici - dai banchi, agli arredi, agli archivi documentari, alle collezioni scientifiche e librerie -, che spesso lasciati sotto la polvere, accantonati o sottoposti a irrimediabili modalità di scarto, non solo va riportato alla luce, ma con ogni cautela investito di un impegno comune volto a custodire le tracce materiali e immateriali, i luoghi e gli strumenti del fare scuola che appartengono all'intera collettività.

Sarà utile pertanto focalizzare lo sguardo sul significato di un patrimonio educativo che non viene sempre percepito adeguatamente nel suo valore di attrattore di memoria storica e sociale delle singole istituzioni e delle comunità territoriali in cui sono collocate. Si intende qui così

portare una considerazione sulle piste abbracciate dalla recente storiografia del settore intorno al tema del patrimonio educativo e su di essa fare leva per dare un'ampia "eco" in questa sede all'appello della SIPSE.

### *Dentro la "scatola nera" della scuola*

Negli anni Novanta del Novecento lo storico francese Dominique Julia consegnava un contributo fondativo di un nuovo filone di studi e ricerche, ponendo per primo in uso una metafora che ormai è ampiamente ripresa in relazione alla conoscenza della cultura scolastica: l'uso strumentale della cosiddetta "scatola nera" della scuola per addentrarsi nei congegni della vita educativa e nelle vicende dei suoi protagonisti. L'attenzione è stata pertanto trasposta dall'elemento esterno di rappresentazione delle istituzioni alla vita della scuola ed ai suoi attori principali - gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i direttori didattici, gli ispettori scolastici, gli alunni -, così come pure agli strumenti di apprendimento dello "scrivere, leggere e far di conto" e quindi verso la materialità e la quotidianità scolastica. Tra le piste di ricerca abbracciate negli ultimi decenni si colloca per l'appunto lo studio e la valorizzazione del patrimonio scolastico educativo materiale e immateriale delle singole istituzioni scolastiche e delle loro comunità di riferimento. La *cultura quotidiana scolastica* è consegnata agli oggetti, le immagini, i testi, i sussidi didattici e ai diversi materiali di apprendimento e di scrittura nei quali è depositata la memoria e la storia materiale della scuola. L'oggetto di studio della cultura materiale della scuola è rappresentato in particolare da edifici scolastici; arredi e suppellettili di aule, laboratori e gabinetti scientifici, palestre,

biblioteche di classe e d'istituto (banchi, cattedre, lavagne, carte geografiche ecc.); corredo didattico dell'alunno (penne, inchiostro, manuali e quaderni scolastici, ecc.); strumentazione del docente (penne, diari e registri di classe, ecc.).

### *Il patrimonio scolastico: un giacimento culturale dal valore identitario e comunitario*

Il patrimonio scolastico si qualifica in tal senso quale un "giacimento" a cui attingere per il recupero della memoria utile alla ricostruzione ed al consolidamento d'identità e quale percorso storiografico per la partecipazione comunitaria ad una storia sociale, istituzionale, della mentalità e della vita quotidiana.

Occorre rimarcare, inoltre, come tale filone di ricerca costituisca il campo preparatorio di studio e supporto scientifico-educativo per possibili attività didattiche interne ed esterne, riguardanti lo studio e il riuso culturale e sociale degli ambienti scolastici e del patrimonio educativo delle scuole storiche italiane, favorendo un processo partecipativo della comunità allargata. Un percorso di riappropriazione identitaria, nell'intreccio dei fili delle memorie individuali nel grande telo della storia educativa collettiva.

Si ribadisce pertanto oggi l'esigenza di cura e attenzione non solo agli spazi fisici, ma a quegli spazi della memoria e della vita scolastica collettiva, che tutti siamo chiamati con senso di responsabilità civile ad assicurare per il futuro, contro l'emergenza altrettanto pericolosa di un inaccettabile oblio della vita biografica e didattica spesa tra le mura degli istituti scolastici.

\*Università degli Studi della Basilicata

# La guerra civile negli antichi e nei moderni con una riflessione sulle vicende italiane nel Novecento

(seconda parte)

di Mario Carini\*



## Sommario:

- 1) introduzione al concetto di guerra civile;
- 2) la guerra civile nell'antica Grecia e a Roma;
- 3) Resistenza e guerra civile in Italia nel periodo 1943-1945;
- 4) narrativa e memorialistica della Resistenza e della guerra civile;
- 5) oltre la guerra civile, il significato della Liberazione.

### 3) Resistenza e guerra civile in Italia nel periodo 1943-1945

Se passiamo dalla storia antica a quella contemporanea, con particolare riferimento alle vicende d'Italia, non possiamo non soffermarci su un periodo davvero cruciale per il nostro Paese, i mesi dal 1943 al 1945. È il periodo degli anni drammatici della seconda guerra mondiale, segnati, dopo l'ingresso in campo a fianco della Germania nazista voluto e proclamato da Mussolini il 10 giugno 1940, dalle sconfitte dell'Asse in Africa e in Russia, e insieme dalla crisi del regime fascista, che, per la sostanziale impreparazione dell'esercito, per le sconfitte subite in Grecia e in Africa e lo sbarco degli Alleati nella stessa Sicilia, aveva perso ogni credibilità all'interno del Paese. Sicché la famosa seduta del Gran Consiglio del Fascismo (culminata con l'ordine del giorno Grandi che, raccogliendo la maggioranza di 19 voti favorevoli su 28, di fatto sfiduciava lo stesso Duce e chiedeva il ripristino immediato di tutte le funzioni statali) sancì la definitiva crisi del regime e la fine stessa di Mussolini, che venne dimissionato dal re Vittorio Emanuele III e fu arrestato a Villa Savoia il giorno

dopo, il 25 luglio 1943. La fine del fascismo, salutata con manifestazioni di giubilo nelle città e accolta dagli stessi fascisti con sostanziale indifferenza, non significò però la fine della guerra. Il maresciallo Badoglio, subentrato a Mussolini alla guida del Paese,

condusse nell'estate del 1943, all'insaputa dell'alleato tedesco, una serie di trattative con gli anglo-americani, che ebbero come esito il famoso armistizio firmato a Cassibile il 3 settembre e proclamato, in anticipo rispetto alle richieste italiane, l'8 successivo.

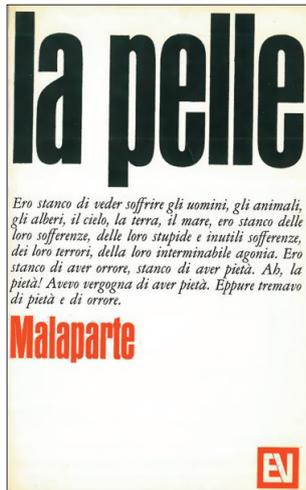
Da tempo gli storici hanno considerato quella dell'8 settembre come una data veramente cruciale nella storia dell'Italia. È il giorno in cui una traumatica tempesta si abbatte sul nostro Paese, in cui l'esercito, la compagine statale, la popolazione si disgregano nel totale disorientamento, dopo la fuga del re e dello Stato Maggiore a Pescara. È il giorno in cui addirittura, per alcuni storici, vengono meno le idee di patria e di nazione, scomparse nel caos che sembrò impossessarsi di un popolo intero. Le numerose testimonianze di quel giorno e dei successivi ci danno, in effetti, una chiara idea dello sfaldarsi delle istituzioni e delle coscienze degli Italiani, ad ogni livello: lo Stato cessa di esistere e la popolazione si riduce a "volgo disperso che nome non ha". Citiamo, per un giudizio sul piano storico, le parole di Ernesto Ragionieri, che ben rappresentano la ferita traumatica inferta dall'8 settembre al corpo della nazione:



“Nel quadro di una tragedia collettiva, che investì l'intera comunità nazionale, l'8 settembre rappresentò la pagina più buia delle classi dirigenti italiane, quella in cui si espressero nella maniera più evidente i tratti di egoismo e di pavidità, di incompetenza e di incuria nei confronti del destino del paese che ne avevano contrassegnato tutta la vicenda storica, quasi concentrati e assommati nel breve spazio di una prova esemplare e decisiva. Ferita non più rimarginata nel corpo della nazione, l'8 settembre ha continuato per lunghi anni a dividere gli italiani, ha dato vita a controversie e recriminazioni non disgiunte da risvolti giudiziari, a una pubblicistica spesso alla ricerca del sensazionale, come ad autodifesa generalmente prive di elementi di autocritica, nelle quali ogni protagonista è stato spinto, per scagionarsi dalle accuse, ad infangare tutti gli altri.”

Amplissima, com'è noto, è la memorialistica sull'8 settembre. Le pagine degli scrittori mettono in rilievo con cruda efficacia la repentina scomparsa di ogni senso del dovere, e del senso stesso dello Stato, che prese piede nella coscienza dei più e persino dei rappresentanti dello Stato. Per citare

un significativo esempio, l'impressionante quadro dello sfacelo morale e materiale di un Paese intero allo sbando, dimentico della sua dignità e preda di un'incoscienza euforica collettiva per l'illusione della pace, è stato riassunto con toni grotteschi da Curzio Malaparte, nel suo romanzo *La pelle*:



ficative del clima di "Tutti a casa!" che si creò in quei frangenti, la testimonianza del grande giurista e scrittore Salvatore Satta (1902-1975), che in *De profundis* narra con crudo sarcasmo e profonda amarezza la dissoluzione dello Stato italiano, di cui sono simbolo le sconvolgenti scene dei saccheggi nelle caserme abbandonate da

ufficiali e soldati all'indomani dell'8 settembre. Citiamo un ampio brano, che contiene una lucida e incisiva analisi in cui si fondono psicologia individuale, psicologia della folla e diritto:



"Tutti noi, ufficiali e soldati, facevamo a gara a chi buttava più «eroicamente» le armi e le bandiere nel fango, ai piedi di tutti, vincitori e vinti, amici e nemici, perfino ai piedi dei passanti, perfino ai piedi di coloro che, non sapendo di che si trattasse, si fermavano a guardarci meravigliati. Buttavamo ridendo le nostre armi e le nostre bandiere nel fango, subito correvamo a raccoglierle per ricominciare da capo. «Viva l'Italia!» gridava la folla entusiasta, la bonaria, ridente, rumorosa, allegra folla italiana. Tutti, uomini, donne, bambini, parevano ubriachi di gioia, tutti battevan le mani gridando «bis! bravi! bis!», e noi stanchi, sudati, trafelati, gli occhi scintillanti di virile orgoglio, il viso illuminato di patriottica fierezza, buttavamo eroicamente le armi e le bandiere ai piedi dei vincitori e dei vinti, e subito correvamo a raccoglierle per buttarle nuovamente nel fango. Gli stessi soldati alleati, gli inglesi, gli americani, i russi, i francesi, i polacchi, battevan le mani, ci gettavano in viso manciate di caramelle, gridando: «bravi! bis! viva l'Italia!» E noi buttavamo sghignazzando le armi e le bandiere nel fango, e subito correvamo a raccoglierle per ricominciare da capo."<sup>2</sup>

*"Tutto ormai era in fuga o allo sfascio, dalla Monarchia e dal governo fino al più periferico battaglione, sotto la durezza delle intimidazioni alleate e della minaccia di rappresaglia germanica"*, commenta il poeta Mario Luzi, in *8 settembre: i giorni dell'armistizio*, in «Nuova Antologia», n. 2188, 1993, p. 276.

Menzioniamo anche, tra le più signi-

ficative del clima di "Tutti a casa!" che si creò in quei frangenti, la testimonianza del grande giurista e scrittore Salvatore Satta (1902-1975), che in *De profundis* narra con crudo sarcasmo e profonda amarezza la dissoluzione dello Stato italiano, di cui sono simbolo le sconvolgenti scene dei saccheggi nelle caserme abbandonate da ufficiali e soldati all'indomani dell'8 settembre. Citiamo un ampio brano, che contiene una lucida e incisiva analisi in cui si fondono psicologia individuale, psicologia della folla e diritto:

"I mendicanti che, come tutte le mattine, sostavano davanti alla caserma coi pentolini di latta, avevano assistito senza comprendere a quella fuga improvvisa, che faceva di ogni soldato un mendicante. Privati della broda nera, tanto necessaria dopo una notte passata fra i cenci sotto l'arco di un ponte o sulla panca di un giardino, attesero un poco: poi lentamente, timidamente, entrarono nella caserma. I vasti spazi vuoti spaurirono la turba che da tempo memorabile non aveva albergato in una stanza: e ciascuno sostava davanti alle ricche cose abbandonate sui tavoli, sui sedili, dappertutto, guardandole senza desiderio, come si guardano le cose precluse da una vetrina. Ruppe l'incanto un vecchio dagli occhi cisposi, che negli anni migliori era stato un ciabattino: avendo scorto in un angolo uno di quei piedi di ferro che adoperano i calzolari per ribattere i chiodi nelle scarpe si precipitò su di esso, e ghermitolo fuggì via come un razzo. Fu il segnale dell'assalto: e ogni pezzente si ebbe la sua preda, e la preda fu in generale una lucida gavetta, che po-

teva finalmente sostituire il barattolo di pomodoro che gli serviva da pentola, da mensa e da piatto. La notizia della fuga si era intanto sparsa per la città e per la campagna; era penetrata nelle case e nei cuori: e in ogni cuore aveva risvegliato il medesimo istinto. (...) Mille e mille persone che un atavico istinto volge a rapina non hanno nulla in comune: ciascuna mantiene terribile e atroce l'individualità che gli è propria, e serve soltanto il suo io. Perciò andavano, ignare quasi l'una dell'altra, come bestie sospinte dal fiuto. Quando giunsero alla caserma, il rapido passo era diventato una corsa. Travolti i mendicanti che stavano davanti alla soglia, contemplando con riso ebete le lucenti gavette, irrupero nell'atrio, dilagarono nel cortile, ed ebbe inizio il saccheggio. I saccheggi tradizionali - quelli

che la storia registra e anche quelli che non registra - non sono in sostanza che rudi forme di incidenza del diritto pubblico nel diritto privato. Il soldato che cala sulla città e la plebe che sale dai bassifondi, ministri augusti di quei saccheggi, rappresentano la sovranità nella specie più pura, di fronte alla quale il cittadino armato di pandette, con tutta la tragedia del caso particolare, fa una figura abbastanza ridicola. I saccheggi dell'8 settembre costituiscono una nuova esperienza nella storia. Nel rapporto fra diritto pubblico e diritto privato, essi segnano l'incidenza di questo su quello. Il soldato non saccheggiò, ma fu saccheggiato e coloro che saccheggiarono non erano plebe, erano gente che non aveva alcun bisogno, e quindi non esprimeva col suo misfatto nessuna idea. L'individuo che il 10 giugno 1940 aveva opposto se stesso alla guerra concludeva logicamente l'8 settembre il suo ciclo: da ladro. Come per salvarsi aveva voluto la sconfitta, così trovava nella sconfitta quel titolo per il saccheggio che di solito si trova nella vittoria."<sup>3</sup>

Quella che una prosa intinta di amaro sarcasmo narra è la decomposizione dello Stato (e insieme di una comunità civile degradata a branco di predoni), registrata da un testimone di quei giorni quale fu allora il Satta, poi divenuto celebre studioso di procedura civile: dalle pagine del suo memoriale prende corpo il naufragio morale di una nazione (di cui l'esperienza della guerra aveva messo alla prova l'intima fibra), simboleggiata qui dalla caotica irruzione del popolo e dalla fuga in massa della truppa, che recidendo il suo legame con la caserma, ha al contempo reciso il legame con la patria ed è pronta ad accettare, salvo lodevoli eccezioni, in cambio della salvezza l'umiliante occupazione dei tedeschi. Un intero esercito, ancora relativamente in efficienza, è ridotto, per la latitanza dei generali e delle più alte gerarchie e la mancanza di ordini, a fuggire come una turba allo sbando, nella misera e incerta condizione dei mendicanti, che invece dalle strade irrompono nelle caserme abbandonate, piene di ogni bandidio (per quei tempi di penuria assoluta), e rappresentano l'avanguardia dei razziatori: un'inversione di ruoli e di posizioni, allegoria del caos e dello smarrimento morale in cui è precipitata la nazione. È un assalto che sembra ripetere, moltiplicato per mille su tutto il suolo nazionale, quello celebre al forno delle Grucce di manzoniana memoria:

“Ora, nei magazzini militari le scarpe si contavano a mucchi, le casse di sapone a montagne, e c'erano chilometri e chilometri di panno pesante di lana, di tela kaki, di seta morbida e robusta per paracadute, e c'erano pentole di greve alluminio, gavette, badili, zappe, finimenti, c'era farina, burro, olio, zucchero, c'era soprattutto il caffè, il caffè, non a chili, ma a sacchi, nei suoi sacchi piccoli e tozzi, allineati lungo le pareti, con quell'odore inconfondibile d'oltremare. L'uomo civile reclamava quei beni che la guerra gli contendeva, e per i quali egli aveva conteso la guerra. Come colui che troppo lungamente aveva atteso, si gettò sopra di essi, ne ghermì quanto poté con le mani impari al desiderio, se

ne caricò le spalle, e si avviò con la preda, seminando lungo la strada quel che eccedeva le forze.”<sup>4</sup>

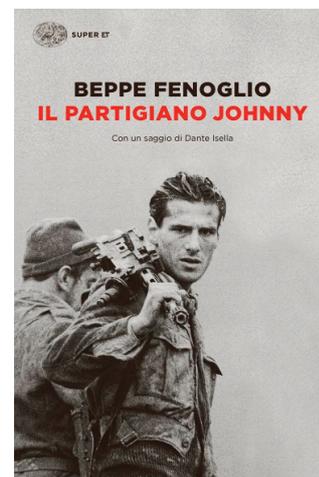
Abbiamo volutamente dato ampio spazio al racconto del Satta, perché le sue cupe e accorate riflessioni sulla repentina scomparsa del senso dello Stato, anzi dello Stato stesso, all'indomani dell'8 settembre, e sulla “morte della Patria” sono state poi sviluppate in un famoso e discusso saggio dallo storico e politologo Ernesto Galli della Loggia (per il quale la Resistenza non sarebbe stata sufficiente a fondare una identità nazionale), *La morte della patria*, Laterza, Roma-Bari 1996.<sup>5</sup> Ancor oggi, a confermare le tesi di Galli della Loggia, v'è da rilevare che gli storici si dividono tra chi considera l'otto settembre una tragedia della nazione, il suo collasso morale, e chi, invece, il primo momento della lotta di liberazione nazionale.<sup>6</sup> Alla fuga del re

e dei generali a Pescara (da dove, imbarcatisi su una corvetta, raggiunsero Brindisi) e alla mancata difesa di Roma (il Corpo d'armata motocorazzato, comandato dal generale Carboni, schierato a difesa della capitale, aveva ricevuto, nonostante fosse in superiorità numerica rispetto ai tedeschi, dal Capo di Stato Maggiore Roatta l'inopinato ordine di ripiegare su Tivoli, a protezione del corteo reale che stava abbandonando la città), risposero però gli attacchi delle divisioni “Piave” e “Ariete” ai tedeschi, a Monterotondo e Bracciano, e l'eroica resistenza dei Granatieri a Porta San Paolo, a cui parteciparono anche i civili, mentre i partiti antifascisti fondavano il Comitato di Liberazione Nazionale per chiamare gli Italiani alla lotta contro l'invasore nazista.<sup>7</sup> Stante comunque una chiara reazione di esercito e popolo che si concretizzò, ad esempio, nell'eccidio di Cefalonia (ove il 22 settembre furono passati per le armi 341 ufficiali e 4750 soldati della divisione “Acqui”, che non aveva voluto arrendersi ai tedeschi) e

nelle famose quattro giornate di Napoli (28 settembre - 1° ottobre 1943), è indubbio che l'8 settembre ebbe per conseguenza la frantumazione dello Stato italiano e, dopo la liberazione di Mussolini dalla prigionia del Gran Sasso il 12 settembre e la costituzione della Repubblica Sociale Italiana, la divisione del suolo nazionale in due parti, l'una occupata dai tedeschi e retta formalmente dai fascisti di Salò l'altra occupata dalle truppe angloamericane, che risalivano faticosamente la penisola, e retta dal governo Badoglio (che dichiarò guerra alla Germania il 13 ottobre, portando così al riconoscimento dell'Italia come nazione cobelligerante da parte di Stati Uniti, Inghilterra e Unione Sovietica). Si innestava in questi drammatici avvenimenti l'inizio del movimento resistenziale, che tenne impegnati i nazifascisti nelle zone occupate fino all'aprile 1945.

#### 4) Narrativa e memorialistica della Resistenza e della guerra civile

Della ricchissima memorialistica e narrativa d'ispirazione partigiana, ambientata in quel periodo in cui gli italiani furono divisi, non occorre parlare, essendo ben noti a tutti romanzi, per citare qualche famoso esempio, come *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino, *L'Agnese va morire* di Renata Viganò e *Il partigiano Johnny* di Beppe Fenoglio.<sup>8</sup> Ma anche la memorialistica



e la narrativa di chi affrontò la lotta di Liberazione stando dall'altra parte sono, a nostro avviso, importanti per comprendere le ragioni umane, le motivazioni psicologiche che spinsero tanti giovani ad arruolarsi nella Repubblica Sociale, consapevoli che nulla c'era da aspettarsi, al di là della propaganda sulle "armi segrete" dei tedeschi che avrebbero dovuto rovesciare le sorti della guerra, e che sarebbe inevitabilmente venuta la resa dei conti finale.

Sui giovani che combatterono per la RSI, e che per questa scelta scontarono, alla fine della guerra, una condanna morale che li riduceva al rango di *hostes publici* da perseguitare spietatamente, anche con la *damnatio memoriae*, si sono indirizzati gli sprezzanti e ingiuriosi epiteti di Elio Vittorini, il "figli di stronza" (con cui distingueva, fra l'altro, gli "uomini e no" di un suo celebre romanzo resistenziale), ma anche l'umanissima riflessione di Cesare Pavese, quella di *La casa in collina*, che ci piace qui ricordare:



"Ma ho visto i morti sconosciuti, i morti repubblicani. Sono questi che mi hanno svegliato. Se un ignoto, un nemico, diventa morendo una cosa simile, se ci si arresta e si ha paura a scavalcarlo, vuol dire che anche vinto il nemico è qualcuno, che dopo averne sparso il sangue bisogna placarlo, dare una voce a questo sangue, giustificare chi l'ha sparso. Guardare certi morti è umiliante. Non sono più faccenda altrui; non ci si sente capitati sul posto per caso. Si ha l'impressione che lo stesso destino che ha messo a terra quei corpi, tenga noialtri inchiodati a vederli, a riempircene gli occhi. Non è paura, non è la solita viltà. Ci si sente umiliati perché si capisce - si tocca con gli occhi - che al posto del morto potremmo essere noi: non ci sarebbe differenza, e se viviamo lo dobbiamo al cadavere imbrattato. Per questo ogni guerra è una guerra civile: ogni caduto somiglia a chi resta, e gliene chiede ragione."<sup>9</sup>

La medesima sensazione che promana dalla pagina di Pavese, ossia la scoperta che il nemico ucciso, e di cui si vorrebbe obliterare il ricordo, è in fondo uno come noi, uno di noi, si avverte anche leggendo la narrativa della "altra parte", testimonianza della guerra civile che fa da contraltare alle memorie partigiane. Pensiamo a romanzi autobiografici come *Tiro al piccione* di Giose Rimaneli,<sup>10</sup> *Un banco di nebbia* di Giorgio Soavi,<sup>11</sup> *A cercar la bella morte* di Carlo Mazzantini,<sup>12</sup> che hanno dato corpo e anima agli ideali di chi intraprese la scelta sbagliata, e insieme anche alla sorpresa e all'amara disillusione per essere stati coinvolti in

una terribile guerra fratricida e, alla fine, per essere stati abbandonati dai capi, ad onta dei propositi di resistere fino alla fine, nei giorni convulsi dell'aprile 1945. E quindi gli amari momenti del castigo, sentito come una durissima, dolorosa e immeritata espiazione.<sup>13</sup> Leggendo questi scritti e altri consimili, dobbiamo superare la tentazione di giudicare guardando al solo in-

tento apologetico e/o autoassolutorio (che pure non manca in buona parte delle opere di questo filone), per sforzarci, invece, di conoscere, laddove le testimonianze siano intellettualmente oneste e sincere, le ragioni psicologiche, umane, ambientali, che spinsero questi giovani a impegnare le loro energie, il loro residuo entusiasmo, la loro volontà, la loro ansia di riscossa al servizio di una causa che non era certamente popolare, che difficilmente avrebbe potuto essere vincente e che ancor più difficilmente li avrebbe sottratti all'ira del vincitore ("pietà l'è morta!", si diceva in quel tempo). Erano generazioni di giovanissimi cresciuti nelle scuole del regime fascista, indottrinati dal fascismo e abituati a credere alla missione fatale di Roma, alla potenza del nostro esercito, ai principi inculcati del "credere, obbedire, combattere", di "Mussolini ha

sempre ragione". Ora che avevano l'occasione di mostrare con i fatti la validità dell'insegnamento ricevuto e la loro personale coerenza, difficilmente avrebbero potuto fare una scelta di campo diversa (anche se ci fu chi la fece, giovandosi di migliori circostanze o giudicando con più piena coscienza critica i fatti). Se poté giocare un ruolo nell'attrarre migliaia di ragazzi e ragazze verso la RSI il fascino del dittatore che per venti anni era stato padrone assoluto d'Italia, aveva creato un impero ed era caduto per una congiura di palazzo, esercitarono un ancor più forte impulso la rabbia e la volontà di far qualcosa per riscattare l'onore perduto della patria, agli occhi delle altre nazioni, dopo l'armistizio dell'8 settembre e la fuga del re.<sup>14</sup>

Ancora più impressionanti, a nostro giudizio, nel mostrare la lacerazione devastante degli animi, conseguenza della disgregazione dello stato-nazione e del non riconoscersi più in un'unica comunità, sono le sillogi di testimonianze (interviste, ricordi narrati, epistolari), disposte in raccolte "sinottiche" che danno voce ai combattenti di entrambi gli schieramenti: si ha la sensazione che le motivazioni delle scelte e gli slanci ideali fossero in fondo analoghi, ma che il fraintendimento di basilari concetti etici come quello dell'onore e la non univocità dell'idea di patria (dopo l'8 settembre nella coscienza dei combattenti ve ne furono due) abbiano spinto gli uni e gli altri ad opposte e irriducibili prese di posizione.<sup>15</sup>

##### 5) Oltre la guerra civile, il significato della Liberazione

Tornando al principio della nostra riflessione, da quanto siamo venuti dicendo potremmo porci una domanda. Si può applicare lo schema bettiano della "opposizione tragica di principi" (formula che ben esprime l'essenza della guerra civile, quale storicamente si verificò nella Roma antica) alle vicende che si svolsero in Italia tra il settembre del '43 e l'aprile del '45? Basta il riconoscimento delle ragioni di quei giovani, ossia che quei combattenti in camicia nera ebbero la medesima determinazione, il coraggio, il desiderio di

battersi per l'onore del proprio Paese, per equiparare gli appartenenti alla RSI ai partigiani, e quindi per giustificare entrambe le parti in lotta? La domanda richiede una risposta articolata, per evitare incomprensioni e al contempo non scadere in vietati schemi ideologici. Anzitutto, ammettiamo che può esservi anche una comprensione delle ragioni dei "ragazzi di Salò" (come auspicò il Presidente della Camera Luciano Violante), anche una

e agli assassini dei loro compatrioti. Fu anche questa riflessione che condusse i 650.000 militari del Regio Esercito deportati in Germania dopo l'8 settembre e denominati Internati Militari Italiani (I.M.I.) a rifiutare l'adesione alla RSI o la collaborazione con il Terzo Reich, come lavoratore ausiliario, come veniva proposto dai Tedeschi e dai gerarchi e rappresentanti repubblicani che visitavano i vari campi d'internamento per propagandare la

aver combattuto per la libertà di quella patria. Ed è la libertà che fa il "valore aggiunto". Pur volendo superare connotazioni ideologiche di ogni tipo per non cadere in semplicistiche e riduttive osservazioni e pur riconoscendo che nella RSI, oltre ai torturatori e ai complici delle efferatezze naziste, vi furono persone perbene e in buona fede, fascisti onesti e generosi che si adoperarono anche per salvare gli ebrei dalla deportazione,<sup>17</sup> così come tra le fila dei

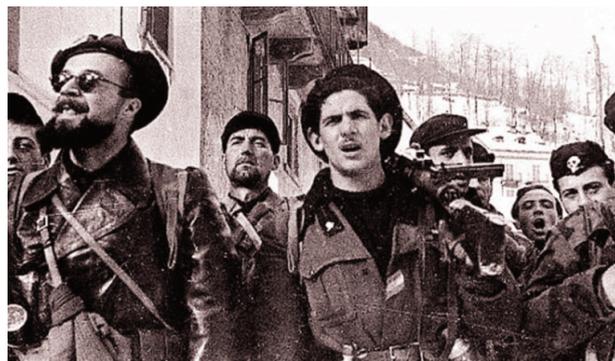


equiparazione sul piano umano, giacché a tutti i caduti in guerra, specialmente a chi ha generosamente versato il suo sangue credendo di agire per il bene della patria, e anche in nome della pietà umana e cristiana, è doveroso portare rispetto per il sacrificio compiuto e tutelarne il ricordo.

Ma dobbiamo anche doverosamente aggiungere, a scanso di equivoci, che se i morti sono uguali, le idee che hanno guidato da vivi non lo sono: nel caso del drammatico periodo 1943-1945 in Italia, da una parte v'era chi combatteva per la libertà di tutti, dall'altra chi, pensando di riscattare l'onore del proprio Paese e difendendo un suo personale ideale di patria, si trovava, lo volesse o no, a combattere al fianco di chi aveva scatenato una terribile guerra di aggressione e non si prodigava certo per il raggiungimento della libertà dei popoli. Non solo: chi sceglieva di combattere con la RSI di Mussolini, fosse ingenuamente animato o no da intenzioni più o meno nobili di riscatto dell'onore della Patria, veniva a trovarsi assieme ai torturatori

repubblica di Mussolini. Gli Internati Militari preferirono non optare per la RSI o il Terzo Reich, rinunciando all'immediato rimpatrio e al netto miglioramento delle condizioni di vita e continuando a sopportare mesi di prigionia, sofferenze, vessazioni, violenze, fame, malattie, lavori forzati, solitudine angosciante, pur di non farsi complici dei nazi-fascisti. Va considerato che l'essere stati definiti Internati Militari Italiani dai Tedeschi li sottraeva alle tutele riservate dalla Convenzione di Ginevra ai prigionieri di guerra e all'assistenza della Croce Rossa Internazionale. Il loro NO alle lusinghe e alle promesse di chi opprimeva l'Italia fu l'apporto della loro particolare "Resistenza senz'armi" che contribuì alla ricostruzione di una Italia libera, giusta e democratica, degna di riprendere il suo posto nel consesso delle nazioni civili e democratiche.<sup>16</sup>

Se gli ex appartenenti alla RSI sostengono di aver lottato per l'onore della patria, non possono certo affermare di



Partigiani in città, militari della RSI e Internati Militari Italiani.

partigiani operarono anche certuni indegni, pensiamo comunque che il significato che rivestono le vicende italiane del periodo 1943-1945, e che è quello che gli storici hanno definitivamente assodato, non debba cambiare. In quel periodo l'Italia venne a essere teatro di una guerra di Liberazione, che assunse anche le forme di una guerra civile per la drammatica spaccatura che si creò nel nostro Paese dopo l'8 settembre e la contemporanea presenza di due eserciti stranieri e nemici sul suolo nazionale.<sup>18</sup> E alla Liberazione degli italiani dall'occupante nazista portò la lotta che pochi coraggiosi intrapresero contro un nemico oppressore, quella lotta il cui ricordo è stato affidato alla memoria degli italiani ed è chiamata Resistenza.

A distanza di oltre sessant'anni dai fatti e nonostante sia emersa l'esigenza di

“smitizzare” determinati aspetti troppo trionfalistici e strumentalizzati,<sup>19</sup> la Resistenza mantiene intatto, ci sembra, il suo valore di insegnamento morale, quale straordinaria prova di riscatto civile e patriottico, dovuta alla riconquista di un senso sicuro della patria, come ha ricordato il Presidente Giorgio Napolitano (nel discorso celebrativo del 63° anniversario della Liberazione, Genova, Palazzo Ducale, Sala del Maggior Consiglio, 25 aprile 2008):



“essa non può perciò appartenere solo a una parte della nazione, ma deve porsi al centro di uno sforzo volto a «ricomporre, in spirito di verità - come dissi nel mio primo messaggio al Parlamento - la storia della nostra Repubblica»”.<sup>20</sup>

Se si riducesse lo scontro che vi fu in Italia alla dimensione di una mera guerra civile, giustificando le posizioni di entrambe le parti, la Resistenza perderebbe il suo valore (e non si dimentichi che, come ammoniva il Pre-

sidente Ciampi, la Resistenza, assieme al Risorgimento, è uno dei valori che garantiscono l'unità politica e morale del nostro Paese) e l'anniversario della Liberazione verrebbe svuotato del suo peculiare significato.<sup>21</sup> Che è, appunto, il ricordo di un grande evento collettivo, di una doppia liberazione: la liberazione di un popolo sia da un esercito straniero sia dalla dittatura fascista. Citiamo in proposito le parole di Francesco Paolo Casavola, eminente giurista, già Presidente della Corte Costituzionale:

“La parola Liberazione univa una parte del genere umano contro un popolo, o meglio contro i soldati di uno Stato che aveva invaso le patrie altrui in nome di un nuovo ordine geopolitico da dare al mondo. Non foss'altro che per questa corale partecipazione di tanti popoli alla guerra in Italia per scacciare i tedeschi dal nostro territorio, è difficile ridurre la lotta di liberazione ad una vicenda tra fazioni italiane, tra fascisti e antifascisti. Chi si attarda ancora in questa interpretazione è probabilmente uscito da quel tempo, o è nato dopo quel tempo appreso solo su libri e documenti non di storia, ma di propaganda. Un secondo significato della parola liberazione implica l'acquisto o il riacquisto della libertà politica. E anche qui è incontestabile che la libertà politica era stata soppressa dall'avvento del fascismo. Si possono trovare e provare tante

ragioni di quel passaggio da un regime liberale ad una dittatura, ma non si può negare che in quel passaggio gli italiani perdettero il diritto di cittadini elettori e il diritto di esprimere liberamente il proprio pensiero, le due prerogative essenziali di un popolo libero. Liberazione significava dunque anche, e forse soprattutto, riacquisto di questi due diritti di libertà. Non solo perciò una liberazione dal tedesco invasore, legata alla vicenda bellica, ma liberazione da un clima, da una cultura e mitologia politica che avevano soggiogato almeno due intere generazioni.”<sup>22</sup>

E se ancora un'idea unitaria della nazione e della sua storia fatica ad affermarsi nel nostro Paese ed è tuttora contrastata, quasi che gli italiani ancor oggi proseguissero, in modo dissimulato e latente, la guerra civile del 1943-1945,<sup>23</sup> bisogna allora moltiplicare le occasioni di confronto civile e pacifico, tra coloro che sono detentori di ricordi su quel periodo per avervi direttamente o indirettamente partecipato nell'uno o nell'altro campo, al fine di attuare un incontro degli animi e una reale pacificazione tra gli italiani (ammesso che sia necessaria), possibile soltanto attraverso la creazione se non di una memoria (cosa difficile, perché ogni memoria ha sempre qualcosa di soggettivo) almeno di una narrazione da tutti condivisa.<sup>24</sup>

## Note

- Ernesto Ragionieri, *Il crollo del fascismo*, in Aa. Vv., *Storia d'Italia, Dall'Unità ad oggi*, vol. XII *Dall'Italia fascista all'Italia repubblicana*, Giulio Einaudi editore - Il Sole 24 Ore, Milano 2005, p. 2348.
- Curzio Malaparte, *La pelle*, Garzanti, Milano 1967 (1 ed. 1949), p. 58.
- Salvatore Satta, *De profundis*, Adelphi edizioni, Milano 2003, pp. 174-176.
- Ibid., pp. 176-177.
- Cfr. però, in risposta a della Loggia, l'intervista allo storico Pier Giorgio Zunino di Nello Ajello, *La patria non è morta*, in «La Repubblica», 17 dicembre 2003.
- Per il primo senso, ossia l'8 settembre considerato come una catastrofe nazionale che fece precipitare il Paese nella frustrazione e nella demoralizzazione, ricordiamo Renzo De Felice, *Mussolini l'alleato*, vol. II *1943-1945*, Einaudi, Torino 1997, pp. 72-101; per il secondo

Enzo Santarelli, *Storia del fascismo*, vol. III, Editori Riuniti, Roma 1973, pp. 306-312 (da rilievo alla lotta antifascista e contro l'occupante tedesco, che si organizzò a livello popolare proprio nei giorni della dissoluzione dello stato unitario). Sull'8 settembre e i retroscena dell'armistizio: Mario Cervi (a cura di), *L'8 settembre* («I documenti terribili», n. 11), Mondadori, Milano 1973; Paolo Pavolini, *1943 La caduta del fascismo*, vol. I (*Badoglio & C. strateghi della disfatta*) e vol. II (*La fuga dei Savoia*), Fratelli Fabbri Editori, Milano 1973; Indro Montanelli - Mario Cervi, *L'Italia della disfatta*, Edizione CDE, su lic. Rizzoli, Milano 1982, pp. 397-432 (con giudizi severissimi sul comportamento del re e degli alti comandi, estesi anche alla truppa e, in generale, agli italiani); Gianfranco Romanello, *L'8 settembre e La fuga del re*, in Enzo Biagi, *La Seconda Guerra Mondiale. Una storia di uomini*, vol. IV *El-Alamein e l'8 settembre*, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 1983 rist., pp. 1369-1392 e 1393-

1416; Silvio Bertoldi, *8 settembre 1943: il significato di una data*, in “Storia Illustrata”, n. 310, settembre 1983, pp. 24-30; Nicola Tranfaglia, *Badoglio o la commedia degli inganni*, in «La Repubblica», 7 settembre 1983; Gaetano Afeltra, *I 45 giorni che sconvolsero l'Italia*, Rizzoli, Milano 1993; Arrigo Petacco, *Fu il caso o la rabbia, e i ragazzi del '43 si divisero in buoni e cattivi*, in «Corriere della Sera», 2 settembre 2003. Da ultimo citiamo il saggio recente di Marco Patricelli, *Settembre 1943. I giorni della vergogna*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009, particolarmente critico nell'individuare le gravi responsabilità del re e della classe dirigente dell'esercito, ossia dei generali Ambrosio, Roatta e Carboni.

<sup>7</sup> Roberto Battaglia - Giuseppe Garritano, *Breve storia della resistenza italiana*, Editori Riuniti, Roma 2007, pp. 62-64.

<sup>8</sup> Un'antologia di scritti memorialistici e letterari ispirati dalla Resistenza è *L'Italia partigiana*, antologia a cura di Giorgio Luti e Sergio Ro-

- magnoli, Longanesi & C., Milano 1975. Sulla narrativa resistenziale: Rosario Contarino - Marcella Tedeschi, *Resistenza e guerra partigiana: testimonianze*, in *Dal fascismo alla Resistenza*, Letteratura Italiana Laterza, vol. 64, Editori Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 167-211, rist.
- <sup>9</sup> Cesare Pavese, *La casa in collina*, in *Romanzi*, Gruppo Editoriale L'Espresso, su lic. Einaudi, Bergamo 2005 (I ed. 1948), pp. 601-602.
- <sup>10</sup> Giose Rimanelli, *Tiro al piccione*, Einaudi, Torino 1991 (I ed. 1953).
- <sup>11</sup> Giorgio Soavi, *Un banco di nebbia*, Rizzoli, Milano 1974 (I ed. 1955).
- <sup>12</sup> Carlo Mazzantini, *A cercar la bella morte*, Mondadori, Milano 1986.
- <sup>13</sup> Va detto in proposito che se da parte della destra, soprattutto estrema, continue sono state le denunce dei "giorni dell'odio", ossia dei massacri di fascisti, ad opera dei partigiani, avvenuti dopo il 25 aprile (emblematico nel titolo il volume *I giorni dell'odio* di Aa. Vv., intr. di Alberto Giovannini, Ciarrapico Editore, Roma 1983, rist., da cui Giampaolo Pansa ha tratto molta documentazione per il suo discorso *Il sangue dei vinti*), i volumi fotografici curati da Pasquale Chessa (*Guerra civile 1943-1945. Una storia fotografica*, Mondadori, Milano 2005), Mimmo Franzinelli (*RSI La Repubblica del duce 1943-1945*, Mondadori, Milano 2009, rist.) e Adolfo Mignemi (*Storia fotografica della Resistenza*, Bollati Boringhieri editore, Torino 2002 rist.) danno ampia e impressionante testimonianza visiva delle torture e degli eccidi commessi da tedeschi e fascisti, anche contro la popolazione civile, durante i tragici mesi della guerra in Italia. La guerra civile di Claudio Pavone. Un'analisi sui simboli e le forme della violenza, come la rapatura delle ausiliarie, inflitta dai partigiani ai fascisti è nel saggio di Mirco Dondi, *La lunga liberazione. Giustizia e violenza nel dopoguerra italiano*, Editori Riuniti, Roma 2004.
- <sup>14</sup> Potremmo pensare che, forse, la condanna morale che ha colpito Casa Savoia per il comportamento di Vittorio Emanuele III durante il fascismo e la seconda guerra mondiale, sia stata addirittura superiore a quella che ha colpito il Duce. Sta di fatto che i Savoia sono stati banditi dalla patria con un lunghissimo esilio, stabilito peraltro dalla Costituzione (la XIII delle Disposizioni transitorie e finali, poi parzialmente abrogata, vietava agli ex re di Casa Savoia, alle loro consorti e ai discendenti maschi l'ingresso e il soggiorno nel territorio nazionale), e mentre la salma di Mussolini riposa da decenni indisturbata nel cimitero di San Cassiano, a Predappio, quella di Vittorio Emanuele III soltanto nel 2017 è potuta rientrare in patria.
- <sup>15</sup> Ci riferiamo a testi che, presentando affiancate le testimonianze di partigiani e di combattenti della RSI, danno rilievo al parallelo conflitto morale che essi vissero nelle loro coscienze e che li portò, spesso inizialmente tra incertezze e confusioni, a scegliere per l'una o per l'altra parte: Silvio Bertoldi, *La guerra parallela 8 settembre 1943 - 25 aprile 1945*, Mondadori, Milano 1966; Francesco Giorgino, *L'un contro l'altro armati. Dieci testimonianze della guerra civile (1943-1945)*, Mursia, Milano 1995; Rosario Bentivegna - Carlo Mazzantini, *C'eravamo tanto odiati*, a cura di Dino Messina, Baldini&Castoldi, Milano 1997. Impressionante, poi, è la raccolta di lettere *Ho il cuore buono, lettere di condannati a morte della Resistenza e della Repubblica Sociale Italiana*, Maurizio Minchella Editore, Milano 1995, ove si colgono, negli scritti estremi degli appartenenti alle fazioni opposte, talvolta le medesime espressioni di dedizione alla patria, di coscienza del personale sacrificio, di orgoglio per aver compiuto il proprio dovere, di rimpianto e nostalgia per gli affetti privati, quasi che il passo estremo facesse scoprire improvvisamente e inconsapevolmente l'appartenenza a una medesima comunità.
- <sup>16</sup> Vd. al riguardo Alessandro Natta, *L'altra resistenza*, Einaudi, Torino 1997 (I ed. 1955). *Resistenza senz'armi. Un capitolo di storia italiana (1943-1945) dalle testimonianze di militari toscani internati nei lager nazisti*, è il titolo di una raccolta di ricordi di ex deportati curata dall'Associazione Nazionale Ex Internati, Le Monnier, Firenze 1984. Sul profondo significato morale del "NO", come Resistenza non armata degli Internati Militari Italiani ai Tedeschi e ai fascisti, rimandiamo alle pagine di Antonio Parisella, *L'esperienza del Lager come lotta non armata nella Resistenza*, in *Sopravvivere liberi*, Atti del convegno di studi Roma 12 marzo 2002, a cura di Anna Maria Casavola - Nicoletta Sauve - Maria Trionfi, A.N.E.I., Roma 2005, pp. 71-86.
- <sup>17</sup> Ricordiamo il caso dell'eroico questore di Fiume Giovanni Palatucci (nominato dagli ebrei "Giusto tra le Nazioni" e del quale è in corso la causa per la beatificazione), che durante la RSI riuscì a salvare migliaia di ebrei e fu deportato a Dachau, ove morì il 10 febbraio 1945. Su Giovanni Palatucci: Piersandro Vanzan, *Giovanni Palatucci*, Editrice Velar, Gorle 2008. Non condividiamo le critiche, a nostro giudizio eccessive, di Enzo Collotti sulla presunta "mitizzazione" della figura di Palatucci: vd. Enzo Collotti, *La Shoah e il negazionismo*, in Aa. Vv., *La storia negata. Il revisionismo e il suo uso politico*, Neri Pozza Editore, Scienza 2009, pp. 248-251. In qualche caso furono gli stessi partigiani ad ammettere il buon comportamento dei fascisti, quando vi fu, come scrive il giovane partigiano azionista Pedro Ferreira (Medaglia d'Oro al Valor Militare), condannato a morte e fucilato dai repubblicani il 23 gennaio 1945 a Torino, nella sua ultima lettera, a proposito del tenente Marcacci, "avversario leale, onesto e d'onore" (in *Lettere di condannati a morte della Resistenza italiana (8 settembre 1943 - 25 aprile 1945)*, a cura di Pietro Malvezzi e Giovanni Pirelli, Einaudi, Torino 2007, p. 111).
- <sup>18</sup> Un fondamentale saggio che ha condotto ad un ripensamento (ma non certo ad una svalutazione) della Resistenza è quello di Claudio Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità della Resistenza*, Bollati Boringhieri editore, Torino lo storico ha posto in chiaro, attraverso una enorme messe di documenti e testimonianze, come la Resistenza in Italia abbia inglobato tre forme di conflitto: la guerra patriottica, la guerra civile, la guerra di
- classe. Nell'ambito della guerra civile egli dimostra che persistette un'ampia gamma di relazioni e comportamenti nelle e fra le due parti in campo.
- <sup>19</sup> In questa prospettiva si muove il saggio di Romolo Gobbi, *Il mito della Resistenza*, Rizzoli, Milano 1992.
- <sup>20</sup> Giorgio Napolitano, *La Festa della Liberazione*, Società editrice il Mulino, Bologna 2009, p. 82.
- <sup>21</sup> E anche la nostra Carta Costituzionale riceverebbe un serio *vulnus* nei suoi principi fondamentali, giacché essa è repubblicana, democratica e antifascista (la XII delle Disposizioni transitorie e finali vieta, appunto, la riorganizzazione sotto qualsiasi forma del disciolto partito fascista: essa è stata attuata dall'ancora vigente legge 20 giugno 1952, n. 645, la "legge Scelba"). Permane altresì l'eredità morale dell'antifascismo, a cui richiamarsi non per demonizzare chichessia, ma per educare i giovani ai valori della libertà e della democrazia, e all'opposizione ad ogni forma di dittatura, ed evocare il ricordo di coloro che diedero la vita per un'Italia più libera, giusta e democratica, da consegnare alle future generazioni.
- <sup>22</sup> Francesco Paolo Casavola, *Liberazione, il ritorno dei diritti di un popolo*, in *Custodia del tempo*, Salerno Editrice, Roma 2003, pp. 466-467 (art. apparso su «Il Messaggero», 25 aprile 2001).
- <sup>23</sup> Dal dopoguerra fino ad oggi, per le susseguite anomalie politiche che avrebbero impedito per decenni la realizzazione di un compiuta alternanza di governo, l'Italia avrebbe vissuto una guerra civile a bassa intensità, secondo Giovanni Fasanella - Giovanni Pellegrino, *La guerra civile*, Rizzoli, Milano 2005. Sarebbe dar riscontro a questa tesi l'impressionante raccolta di testimonianze dei familiari delle vittime della violenza bellica e politica, raccolte da Edgarda Ferri, *Il perdono e la memoria*, Rizzoli, Milano 1988: in esse si alternano sentimenti di perdono e di odio inestinguibile, propri di chi ha subito la tragica violenza di una vera e propria guerra civile.
- <sup>24</sup> Le iniziative in tal senso non sono mancate: tra quelle editoriali, menzioniamo il volume scritto a due mani da Rosario Bentivegna e Carlo Mazzantini, *C'eravamo tanto odiati*, cit., il dialogo tra il filosofo Norberto Bobbio e lo storico Renzo De Felice, sostenitori di visioni assolutamente discordanti di Salò e della Resistenza (pubblicato in Norberto Bobbio - Renzo De Felice - Gian Enrico Rusconi, *Italiani, amici nemici*, I libri di Reser, Donzelli editore, Roma 1996), il saggio di Furio Colombo e Vittorio Feltri, *Fascismo/antifascismo*, Rizzoli, Milano 1994. Ricordiamo anche la tavola rotonda organizzata sulla RSI dalla rivista "Storia Illustrata", alla cui discussione, svoltesi in modo civile e pacato, presero parte Giorgio Almirante, Giorgio Bocca, Oreste Del Buono e Indro Montanelli (*Tavola rotonda: i giovani nella Repubblica di Salò*, a cura di Antonio Pitamitz, in "Storia Illustrata", n. 278, gennaio 1981, pp. 22-37).

\*Fnism Roma

# Ricordare Enzo Biagi a cento anni dalla nascita

## Una vita da giornalista scomodo

di Alessandro Casavola

Mi auguro che non stia passando inosservata la ricorrenza dei cento anni dalla nascita di Enzo Biagi, cui la RAI sta dedicando in questi giorni, su RAI3, un revival, con la messa in onda di alcune sue celebri interviste, perché egli è stato quello che si dice un maestro. Giornalista della carta stampata e dei rotocalchi televisivi, cronista in corsa con cartella sotto il braccio prima, e poi reporter, scrittore, editorialista di tanti giornali e direttore del Resto del Carlino e di Epoca. Noi vogliamo qui ricordarlo come giornalista e come cittadino, orgoglioso del suo passato di partigiano nelle formazioni di Giustizia e libertà e convinto che la democrazia è un bene da sorvegliare perché si può tornare a perdere. Credeva da giornalista che la curiosità è la molla che spinge a scrivere. Curiosità e correttezza. Ma la correttezza non lo tratteneva dall'esprimersi talora a caldo senza perifrasi... e naturalmente restò indigesto ai potenti... nell'elenco Tambroni, Craxi, Berlusconi. Ma chissà quanti altri. Quando Berlusconi salì al governo nel 1995, ebbe a dire subito: "Questo vuole aggiustare l'Italia, ma come si possono aggiustare le persone?" Avvertiva evidentemente nel progetto un'impostazione aziendalistica, irrispettosa delle diversità. Nel 2002 Berlusconi lo estrometteva platealmente dalla televisione. Noi qui ora vogliamo ricordarlo anche per certe sue battute, rilasciate, non certo per i futuri biografi, per confidare la vita vissuta da cui aveva tratto insegnamento: "Mi va di sentirmi italiano, perché noi italiani esprimiamo solidarietà nel mondo, quando il mondo meno se lo aspetta".

Mamma Bice mi diceva sempre "Prima si fanno i compiti e poi si va a giocare", ma lui aveva giocato sempre poco. An-

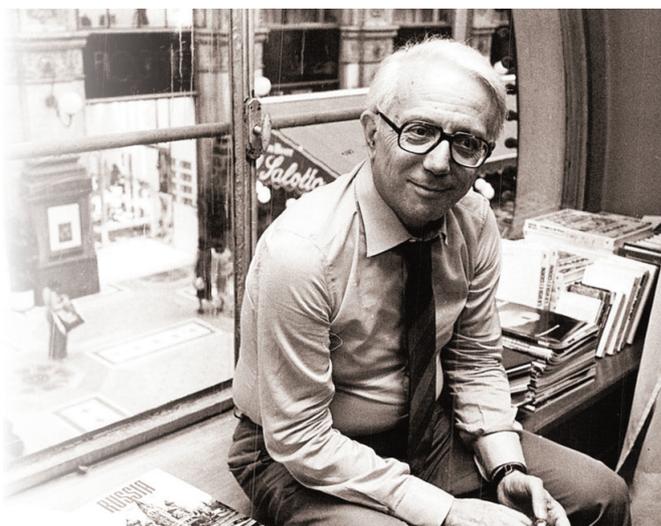
cora giovinetto dava ripetizioni e faceva doposcuola agli altri.

"Mi incanta la gente semplice, quella che festeggia gli anniversari, crede nei proverbi, nel risparmio, nelle vacanze e sa che nessuno è perfetto e che prima o poi si deve morire. Si deve morire!". Un Biagi che non riusciva a rimettersi alla Chiesa docente, si sottometeva

frequentemente ad un esame di coscienza alla fine della giornata, e alla morte ha pensato di più, verosimilmente, verso la fine della sua vita. "Sono un laico, ma mi piace tuttavia di pensare a Dio..." Battuta, oggi si dice ma non è un termine riduttivo? Convincimenti sarebbe meglio dire, idee guida che vorremmo aver segnato in un taccuino.

La fine della sua vita la presagì già nel '90 quando si sottopose ad un intervento al cuore, a Londra, per cui ebbe a dire, con quel sorriso che sembrava una mezza smorfia, con quella voce mai forte, mai solenne, ma un po' bassa, un po' rauca, un po' umile: "Ormai sto giocando i miei tempi supplementari...". Il 4 novembre (morirà il 6 novembre 2007) ad un'infermiera della clinica milanese dove era ricoverato: "Come sto? mi sento come una foglia su un albero in autunno...". Questa percezione della fragilità estrema del corpo e della mente che si riducono ad una tessitura inconsistente, in attesa dello strappo è cosa vera, è cosa che sgomenta e mi ha fatto pensare.

Un altro ricordo sollecitato mi viene ora in mente, non scrisse Ungaretti, pensando alla morte in trincea, questi



versi?: "Si sta come d'autunno sugli alberi le foglie".

Per chiudere il suo profilo ho scelto, tra i suoi scritti, alcune riflessioni sulla vecchiaia, dettate dalla sua serena saggezza. Per lui la terza età è una stagione che ha anche qualche incanto. Ed è sempre meglio essere un uomo vecchio che un anziano giovane. Dicevano gli antichi che la vecchia è in se stesso un male. Si cura, ma non si guarisce. Sappiamo che l'uomo preistorico viveva circa 18 anni, il greco e il romano 33, all'inizio del nostro secolo la speranza di vita era di 46 anni per le donne, di 40 per i maschi. Oggi si sorpassano gli 80 e i 74 anni. Forse la crisi si avverte dopo i 70, ma anche a questo proposito si registrano incoraggianti eccezioni: Pablo Picasso 86, Pablo Casals 90, Charles De Gaulle 77, Tito 75. Lo diceva già Aristotele: "Non ci sono ragazzi filosofi".

Il grande attore John Barrymore dava all'incedere dell'età una interpretazione sentimentale che forse non è lontana, almeno in senso filosofico, dalla realtà: "L'uomo non è vecchio fino a quando i rimpianti non prendono il posto delle speranze".

# Pluralità etica e unione politica

di Mariella Calogero\*

*Questo diffuso "venir meno delle frontiere" in sede economica, sociale e culturale tocca i fondamenti materiali di quel sistema statale europeo che era stato edificato su base territoriale a partire dal diciassettesimo secolo e che continua a rappresentare, sulla scena politica, gli attori collettivi più importanti. Sennonché la costellazione postnazionale elimina questo costruttivo combaciare - entro i confini dello stato nazionale - di politica e sistema giuridico, da un lato, con circuiti economici e tradizioni culturali, dall'altro.*

È così che in *Inclusione dell'altro - Studi di teoria politica* (1999) Jürgen Habermas descrive l'incertezza generata dalle sfide connesse al pluralismo identitario, con particolare riferimento alle società pluralistiche in cui si inaspriscono i contrasti multiculturali.

La riflessione del filosofo e sociologo tedesco, uno dei più importanti pensatori del dopoguerra, pone in risalto la necessità di individuare un modo diverso di pensare e di agire in un'epoca caratterizzata da "il passaggio dalle frontiere ai flussi" (J. Agnew). Le comunità nazionali, infatti, sono sempre meno protette da barriere difensive e sempre più circondate da zone grigie ma vitali, in cui avviene l'incontro e lo scambio tra diverse culture. Si tratta di una vera trasformazione dei confini territoriali in confini culturali, dove i soggetti rimangono fedeli alla propria cultura d'origine all'interno di un contesto ricco di contaminazioni. Un nuovo modo di intendere i confini che, in seguito alla creazione dello spazio Schengen e alla crescente mobilità di cittadini non solo europei, rende complessa la definizione di *identità collettiva*.

Entro un simile scenario emerge chiaramente l'assenza di una regolamentazione politica dei rapporti trans-nazionali, nonché di azioni politiche capaci di delineare una prospettiva di convivenza e cooperazione sociale, tra culture profondamente eterogenee che vivono e condividono uno stesso territorio.

Per affrontare il tema della *convivenza culturale* si deve partire dall'assunto che per la realizzazione di un'unione politica è necessario preservare la plu-

ralità etica. Un progetto difficile da realizzare se, come sostenuto da R. Münch in *Das Projekt Europa*, non si annulla il più grande ostacolo all'integrazione europea e, cioè, la presenza di differenti culture irriducibili, soprattutto in virtù della loro volontà di autoconservazione, in una macrocultura europea. Infatti, si può parlare di *inclusione sociale* solo se si annullano atteggiamenti assimilatori e di chiusura verso il diverso e si favorisce l'intreccio tra risorse locali e prospettive globali, tra memorie e competenze del passato e risorse del futuro delle comunità.

A tal proposito, lungimirante si rivela la riflessione di Habermas:

"noi potremo ragionevolmente affrontare le sfide della globalizzazione solo se riusciremo a sviluppare, nella costellazione post-nazionale, nuove forme di autogoverno democratico nella società".

Il *dialogo democratico*, dunque, è lo strumento primario e necessario per aprire spazi di confronto tra le diverse dimensioni, per costruire nuove modalità di convivenza in grado di soddisfare le richieste delle parti che animano le società, concependo il *multiculturalismo* come *pluriappartenenza*. Il famigerato momento d'incontro/confronto viene presentato da Habermas come un momento di *apertura all'altro da sé*, inteso come occasione di arricchimento e spunto di riflessione per entrambe le parti coinvolte.

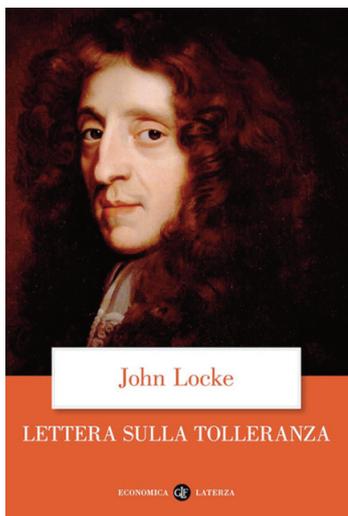
L'incontro tra le diverse culture può aprire nuove ed interessanti prospettive, permettendo a differenti realtà di prendere maggiore coscienza della propria specificità, inaugurando anche opportunità di contaminazione che diano vita a nuove culture.

In tali scenari è necessario mettere in risalto il ruolo centrale assunto dalle Agenzie educative e, in particolare, dalla scuola, la quale deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, attraverso l'educazione alla convivenza e la valorizzazione delle diverse identità delle radici culturali di ogni studente.

Il sistema scolastico, in linea con il principio espresso dall'art.34 della Costituzione, ha tra gli obiettivi primari la promozione della cultura dell'inclusione e del dialogo multiculturale, perché l'attuale società complessa esige un *cittadino* solidale e responsabile, aperto alle altre culture, capace di gestire conflittualità e incertezza, in grado di operare scelte ed assumere decisioni autonome e responsabili.

Il problema della *convivenza multiculturale* non è figlio della globalizzazione, ma fonda le sue radici in epoche lontane, contrassegnate sia da innumerevoli conflitti di carattere sociale, religioso, razziale, sia dal sorgere di teorie politiche che, se lette ancora oggi, dimostrano un'attualità disarmante.

Esempio ne è la "Lettera sulla tolleranza" di J. Locke, in cui il filosofo inglese del '600 segna una tappa decisiva per la definizione del *principio di tolleranza* nel pensiero moderno. Un grande teorico politico che afferma la



necessità dello Stato di riconoscere l'uguaglianza dei diritti in materia di religione a tutti i cittadini e il suo dovere di tutelare e conciliare le aspirazioni di ogni uomo alla vita, alla libertà, all'integrità fisica e morale. Una lettera di fondamentale importanza che, "spedita" secoli fa, aspetta ancora una risposta.

*"In sintesi noi chiediamo che ad ogni uomo siano concessi gli stessi diritti che sono garantiti agli altri. È lecito onorare il Signore secondo il culto romano? Lasciate che lo sia anche secondo il culto ginevrino. È permesso parlare latino nella piazza del mercato? Lasciate che coloro che lo desiderano lo facciano anche in chiesa. È lecito per ognuno, in casa propria, inginocchiarsi, sedersi, stare in piedi o assumere altre posizioni, o indossare abiti bianchi o neri, lunghi o corti? Non sia dunque proibito in chiesa mangiare pane, bere vino o aspersi d'acqua. In breve, che tutte quelle cose a cui è data piena libertà nella vita quotidiana, siano concesse anche nell'esercizio del culto. Che vita, corpo, casa o proprietà di un cittadino non debbano mai subire danni per tali motivi", (Lettera sulla tolleranza, 1685 - Locke).*

Sicuramente risolvere i problemi più importanti che oggi affliggono il nostro Continente e l'intera umanità significa affrontarli al di là dei confini nazionali tradizionali, con la consapevolezza di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea e planetaria.

La realizzazione, forse utopica, dell'identità europea può avvenire solo se la si colloca tra *dèmos* (cittadinanza giuridica e universalistica) e *ethos* (cittadinanza culturale e particolaristica), e la si configuri come identità politica, definita nel rispetto delle peculiarità etiche, come un'unione nella pluralità delle differenze.

#### Bibliografia

Habermas J., *Inclusione dell'altro*, Studi di teoria politica, Feltrinelli, Milano, 1999.

Locke J., *Lettera sulla tolleranza*, Laterza, Bari, 2017.

\*Fnism Vibo Valentia

## Unione Europea Erasmus, il programma educativo per l'Europa

### Un'intervista a Sofia Corradi<sup>1</sup>

di Ferdinando Cabrini\*

*Il programma Erasmus*

L'iniziativa di permettere l'interscambio degli studenti universitari tra università europee, per arricchire la propria formazione superiore con un programma europeo, ebbe origine nel 1969, grazie all'intuizione e al lavoro di vent'anni dell'italiana Sofia Corradi. Sofia Corradi mi risponde, cordiale, al telefono.

FC - Prof.ssa, le posso fare alcune domande che le avranno già fatto innumerevoli volte?

SC - Sì, certamente

FC - Quando le è venuto in mente, quando ha immaginato un programma

sulla mobilità degli studenti universitari?

SC - Ero una studentessa di giurisprudenza (all'università La Sapienza di Roma, ndr), mi mancavano 3 esami, ma avevo vinto una borsa Fulbright<sup>2</sup> alla Columbia<sup>3</sup> University per un master. Per ragioni di calendari universitari, decisi di partire subito. Dopo circa un anno ottenni il master in diritto comparato alla Graduate School. Quando tornai andai in segreteria e chiesi che mi venisse riconosciuto il titolo conseguito e lì scoppiò uno scandalo e un conflitto con il direttore, ma, soprattutto, nessuno capiva, o voleva capire, ciò che stavo chiedendo.



Decisi di sostenere gli esami e ottenni la mia laurea, (con lode).

Inizia così la mia intervista a Sofia Corradi. L'intervista continua, ma quello scontro fu la ragione che la portò a lavorare per oltre vent'anni per promuovere un programma comunitario per quegli studenti che decidono di co-

struire il proprio cv educativo studiando anche all'estero.

La narrazione di Sofia Corradi è serena e la cosa che traspare con chiarezza è la certezza del successo che la sua proposta avrebbe avuto.

### **Sofia Corradi e il programma Erasmus<sup>4</sup>**

Sofia Corradi, soprannominata "Mamma Erasmus", è pedagogista e consulente scientifico e per le relazioni internazionali, della Conferenza permanente dei rettori delle università italiane. Ruolo che le permise di far conoscere la sua idea in ambito accademico ed istituzionale.

Il programma Erasmus, nel 1969, viene riconosciuto come diritto per gli studenti, il lavoro di Sofia Corradi porterà, nel 1976, a una sperimentazione JSP, *joint study program*, un programma sperimentale che durerà 10 anni con 500 studenti fino al 1986. Erasmus diventa operativo nel 1987<sup>5</sup>.

Il Programma Erasmus evoca nel nome il noto filosofo Erasmus da Rotterdam, studioso e europeista ante litteram, ma è anche l'acronimo di *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* e nasce per gli studenti universitari.

Dal 2014, il programma ha assunto il nome di Erasmus+ e non è più dedicato esclusivamente all'istruzione universitaria, ma anche alla formazione, alla gioventù, allo sport e alle scuole superiori.

### **Riferimenti storici**

La mobilità studentesca ha origini antiche e si sviluppa sui sentieri percorsi dai migranti tra l'VIII e il IX secolo. Gli studenti del tempo erano i Clerici Vagantes, ma la continuità sarà data dalla scuola fondata da Carlo Magno, che permetterà la costruzione della forma della cultura europea.

I nostri studenti, che si spostano attraverso l'Europa e il mondo, sono i moderni Vagantes. Noi, sovente, ci chiediamo perché i giovani amino muoversi e viaggiare, dimenticando che noi stessi, con ogni probabilità, abbiamo viaggiato o desiderato di farlo alla loro età, io sono uno di quelli e non ho ancora smesso.

La ragione del successo è inscritta nel nostro DNA, a noi piace viaggiare e incontrare l'altro diverso da me. Erasmus+ riconosce e aiuta la mobilità di studenti di ogni età, è l'erede necessario, oltreché naturale, del programma LLL, Lifelong Learning.



### **Erasmus+ ora**

Erasmus ormai si articola in molti sotto-programmi, è aperto al mondo attraverso le sue varie declinazioni. Ma mancava ancora qualcosa per rendere più generale il concetto e robusta la struttura: il riconoscimento e la spendibilità dei titoli di studio, diplomi di laurea e lauree, diplomi delle secondarie superiori conseguiti nel mondo. Il processo di equipollenza nasce proprio dal programma Erasmus.

### **I Trattati di Roma<sup>6</sup>**

#### **Conseguenze importanti del programma Erasmus**

*FC - che cosa mi può dire delle equipollenze dei titoli di studio di cui si comincia a parlare e concretizzare a seguito del Processo di Bologna? -*

*SC - ah, guardi, le posso raccontare qualcosa che pochi conoscono.*

*I Trattati di Roma della CEE firmati nel 1957 vietavano espressamente agli stati membri di armonizzare i programmi culturali e didattici. Questa barriera cadrà soltanto dopo quello che viene chiamato Processo di Bologna<sup>7</sup>.*

*L'università Bologna<sup>8</sup>, con il rettore Tito Carnacini<sup>9</sup>, nel 1969 convoca la celebrazione per i 900 anni della fondazione. Il rettore invita tutti i rettori delle 400 università europee. Il tema delle equipollenze e della armonizzazione*

*degli studi superiori, già esistente, viene posto durante i lavori e prende forma l'idea di abbattere il divieto "di armonizzazione educativa" previsto nei Trattati.*

*Il rettore della Sorbona quando successivamente decise di promuovere la celebrazione dei 700 anni della*

*fondazione dell'università, propose un incontro a Bologna<sup>10</sup> per sottoscrivere una dichiarazione per "l'armonizzazione" degli studi universitari in Europa.*

*Se i Trattati di Roma hanno posto il divieto di armonizzazione i programmi educativi degli stati membri, le Università hanno il diritto e l'obbligo di armonizzare gli studi. E così avvenne.*

Sofia Corradi, che mi racconta questo evento, era consulente scientifico della Conferenza permanente delle università italiane che, a quel tempo, era parte dell'ufficio del rettore di Bologna, è lei che organizza l'agenda del meeting dei rettori.

### **Equipollenza dei titoli di studio**

Dalle dichiarazioni delle università della Sorbona e di Bologna sottoscritte da più di 400 università, si avvia il processo di armonizzazione. Le equipollenze delle lauree, dei diplomi di laurea e dei diplomi delle scuole secondarie superiori diventano una procedura che si sta semplificando sempre di più.

I riconoscimenti dei titoli di studio ormai sono sempre più flessibili, (presso le università e i provveditorati ci sono uffici che si occupano delle equipollenze ndr).

Le barriere sono sempre più esili e le difficoltà che ha incontrato Sofia Corradi, nell'ottenere il riconoscimento del master conseguito alla della Columbia University, sbiadiscono sempre di più.

**Cambiare vita aprire la mente - è l'ultimo slogan di Erasmus+.**

**Le premesse del programma Erasmus+; Lifelong Learning Programme<sup>11</sup>, il programma LLL.**

Il programma LLL è il primo programma educativo che viene adottato

a partire dal 1993 da tutti i paesi membri della UE. La prima cattedra di LLL era di Anna Lorenzetto<sup>12</sup> nel 1947. Sofia Corradi terrà la seconda cattedra di LifeLong Learning all'università di Roma fino al 2004.

### Il programma LifeLong Learning

Il programma LLL nasce dopo Maastricht, l'UE ha raggiunto una significativa ricchezza, la Commissione Europea può pensare a un salto di qualità nei progetti e nei traguardi educativi europei.

Siamo nel 1993, Erasmus è un programma di successo affermato nelle università. Con il programma LLL si avviano il programma Socrates, Comenius, Leonardo da Vinci, Gruntvig e, poco dopo, Erasmus Mundus.

È in quel momento che gli stati membri avviano la rete dei *contact point*, dei programmi educativi europei e poco dopo saranno fondate le Agenzie Nazionali Erasmus, la rete europea sovranazionale dei programmi educativi Erasmus plus.

Ecco una short list dei programmi ERASMUS plus<sup>13</sup>:

- Erasmus Mundus;
- Citizens' initiative for more money 2014-2020;
- Erasmus+ 2014-2020;
- Erasmus Programme 2021-2027;
- European Solidarity Corps projects;
- E, attualmente, un programma del Solidarity Corp dedicato all'emergenza COVID-19.

### Erasmus+ Una prospettiva realistica

Erasmus sta diventando il programma educativo europeo. È con Erasmus che stanno facendo i conti i programmi educativi di tutti gli stati europei.

Questa affermazione, seppur ambiziosa, è l'unico punto di osservazione che allinea gli obiettivi dei valori e degli obiettivi della UE.

Se provate a immaginare una risposta al paradigma della Cittadinanza Europea, tutto diventa chiaro soltanto guardando l'Europa attraverso il programma Erasmus+.

La Cittadinanza Europea per ora esiste solo nelle dichiarazioni e nella mente di visionari come i padri fondatori, di Altiero Spinelli, di Sofia Corradi e di al-

cuni europeisti che ricordano più i membri di un club che non pragmatici funzionari.

Esistono le cittadinanze di ogni stato a cui si fa volentieri riferimento, tedeschi, francesi, italiani, e così via di cui si è gelosi. L'affermazione - sono un cittadino europeo - è ancora una volta privilegio dei giovani, a volte molto giovani e di pochi adulti.

*FC - che ne dice della situazione attuale?, parlo della peste Covid-19, ma soprattutto degli autoritarismi, delle tendenze autoritarie e sovraniste.*

*SC - la pandemia, pensi, ha sdoganato l'educazione a distanza, le lezioni online sono una risposta sino a poco tempo fa impensabile.*

*SC - per le tendenze autoritarie, ma, guardi, sono crisi di assestamento, non vedo all'orizzonte nulla che possa fermare il processo di unificazione della UE.*

### Il luogo della risposta

Ogni idea fortemente innovativa ha bisogno di gambe su cui camminare e luoghi dove continuare a crescere e irrobustirsi.

*La risposta è la Scuola e l'Università*  
Parlando di cittadinanza responsabile parliamo sempre di più di Cittadinanza Europea, Soltanto la scuola e l'università, che contemplan anche programmi europei, sono il luogo dove si costruisce la Cittadinanza Europea e le gambe sono quelle degli studenti.

Erasmus nasce per gli studenti universitari, dal 2014 è anche per gli studenti delle scuole, dalle primarie alle superiori.

Le scuole primarie e le superiori, quelle più attente e preparate, che partecipano ai bandi dei programmi promossi dagli Organismi internazionali, per esempio dall'UNESCO ma, soprattutto da Erasmus, con una forte volontà e qualche volta con successo, sono sempre più frequenti.

Scuola e Università sono i luoghi dove si costruisce ed evolve l'etica della responsabilità, etica e morale con la quale osservare e affrontare i temi e i problemi contemporanei, dove nasce il *design* dei valori europei sui quali si fonda l'Europa, l'UE e il mondo stesso.

### Note

<sup>1</sup> Sofia Corradi è una pedagogista italiana. È soprannominata "mamma Erasmus" in quanto ha ideato e costruito il Programma Erasmus per l'interscambio degli studenti fra le università europee.

<https://www.sofiacorradi.eu/>

<sup>2</sup> Il programma Fulbright - Hays, è uno dei numerosi programmi di scambio culturale degli Stati Uniti il cui obiettivo è migliorare le relazioni interculturali, la diplomazia culturale e la competenza interculturale tra il popolo degli Stati Uniti e altri paesi attraverso lo scambio di persone, conoscenze e abilità.

<https://www.cies.org/programs>

<sup>3</sup> La Columbia University (conosciuta anche come Columbia, e ufficialmente come Columbia University nella città di New York) è un'università di ricerca privata della Ivy League a New York City.

Fondata nel 1754 dalla Trinity Church di Manhattan, la Columbia è la più antica istituzione di istruzione superiore di New York e la quinta più antica istituzione di istruzione superiore negli Stati Uniti. È una delle nove scuole coloniali fondate prima della Dichiarazione di Indipendenza, sette delle quali appartenenti alla Ivy League Columbia sono classificate tra le prime dieci università del mondo.

<sup>4</sup> Il programma Erasmus, acronimo inverso di European Community Action Scheme for the Mobility of University Students, è un programma di mobilità studentesca dell'Unione europea, creato nel 1987

[https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en)

<sup>5</sup> Grazie anche alla collaborazione della AEGEE, *Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe*, was founded in 1985 in Paris.

<https://www.aegee.org/>

<sup>6</sup> Il trattato che istituisce la Comunità economica europea è il trattato internazionale che ha istituito la CEE, firmato il 25 marzo 1957 insieme al trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica: insieme sono chiamati Trattati di Roma.

<sup>7</sup> Il processo di Bologna, iniziato con le dichiarazioni della Sorbona e di Bologna, è stato la risposta dei governi nazionali alle sfide poste dalla mobilità degli studenti e dei laureati europei. Dopo la nascita del programma Erasmus circa 30 anni fa, la Commissione, I ministri dell'Istruzione hanno inoltre adottato il comunicato di Parigi, Tali ambizioni sono in linea con l'obiettivo dell'UE di creare uno Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025

<sup>8</sup> Bologna Università  
L'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (già Università degli Studi di Bologna; acronimo: UniBo) è un'università italiana statale, la più antica università del mondo occidentale.

Nonostante i primi statuti universitari risalgano al 1317, data della prima edizione nota dello statuto dell'Università dei Giuristi, già all'XI secolo risalirebbe lo Studium, una fiorentina scuola giuridica. Nel 1888, una commissione presieduta da Giosuè Carducci fissò convenzionalmente l'anno di fondazione al 1088, accogliendo le ipotesi di alcuni storici; il fondatore viene considerato Irnerio, morto

presumibilmente dopo il 1125

<sup>9</sup> Tito Carnacini (Bologna, 29 giugno 1909 - Forte dei Marmi, 26 settembre 1983) è stato un accademico e rettore italiano, magnifico rettore dell'Università di Bologna dal 1968 al 1976.

<sup>10</sup> University of Paris 1 Pantheon-Sorbonne (French: Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne), also known as Paris 1 or Pantheon-Sorbonne University, is a multidisciplinary public research university in Paris, France.

<sup>11</sup> Bruxelles, 30.10.2000

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente IL LIFELONG LEARNING: PRINCIPIO GUIDA DI TUTTE LE AZIONI ... Grazie al Trattato di Maastricht sull'Unione europea dell'anno precedente.

Prima del Trattato di Maastricht siglato nel 1992 l'Unione europea non si occupava affatto di educazione. Fatta eccezione che per l'insegnamento professionale, le altre forme d'insegnamento attenevano strettamente alla competenza degli Stati membri. Con la firma di un atto unico nel 1986 e con l'entrata in vigore del Trattato di Maastricht, le cose evolvono rapidamente. L'articolo 149 dell'Atto unico europeo sostiene che «La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'educazione di qualità» ma in ogni modo «rispettando a pieno la responsabilità degli Stati membri quanto al contenuto dell'insegnamento e all'organizzazione del sistema educativo». Nel 1992, l'articolo 126 del Trattato di Maastricht accorda per la prima volta alla Commissione

europea competenze in materia di insegnamento.

<sup>12</sup> Anna Lorenzetto. Pedagogista, pioniera in Italia del moderno Lifelong Learning, Anna - all'anagrafe Anna Maria - Lorenzetto nasce a Roma il 18 aprile 1914. Nel 1940 si laurea in Lettere e nel 1943 in Filosofia.

Antifascista, lei stessa in una lettera indirizzata nel 1949 a Marion Cave Rosselli ricorderà, parlando di sé e dei suoi più assidui collaboratori: "nel nome di Rosselli abbiamo iniziato la nostra vita politica"

<sup>13</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_it](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_it)

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>  
[https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto\\_Erasmus](https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto_Erasmus)

\*FNISM Torino

# Thinking pair share e benessere psicologico nei contesti di apprendimento

Maria Anna Formisano\*

## Abstract

La pratica psicopedagogica tradizionale, che si limita alla mera trasmissione di informazioni, non riesce a far fronte ai problemi della costruzione delle conoscenze. È necessario, infatti, cercare approcci psicopedagogici appropriati, per costruire e condividere saperi concettuali rilevanti, in una prospettiva condivisa e collaborativa. La Think-Pair-Share (TPS) è una strategia di apprendimento collaborativo in cui gli allievi lavorano insieme, per decifrare un problema o controbattere a una domanda, su un compito assegnato. Questa tecnica richiede di pensare prima singolarmente per poi condividere idee e discutere una risposta con un collega, focalizzando l'attenzione tra pari.

La letteratura di settore ha dimostrato che le attività di thinking pair share funzionano come strumenti di apprendimento per squadre o singoli individui e forniscono le competenze necessarie per analizzare le problematiche varie, tenendo conto delle componenti psico-

logiche, sociologiche e culturali dei comportamenti umani. Gli interventi organizzati e pianificati in time table generano nell'aula un vero e proprio eco relazionale, che favorisce il desiderio di sperimentare sul campo la condivisione di idee, piuttosto che ascoltare unicamente la narrazione del docente, il quale è invitato a rivitalizzare la dimensione enattiva degli studenti.

**Parole chiave: think-pair-share, psicologia, apprendimento, benessere, contesti**

## Abstract

### Thinking pair share and psychological well-being in learning contexts

Traditional psycho-pedagogical practice, which is limited to the mere transmission of information, cannot cope with the problems of building knowledge. It is necessary to look for appropriate psycho-pedagogical approaches, to build and share relevant conceptual knowledge, in a shared and collaborative perspective.

Think-Pair-Share (TPS) is a collaborative learning strategy in which pupils work together, to decipher a problem or to counter a question, on an assigned task. This technique requires thinking first individually and then sharing ideas and discussing a response with a colleague, focusing attention among peers. The sector literature has shown that thinking pair share activities work as learning tools for teams or individuals and provide the necessary skills to analyze various problems, taking into account the psychological, sociological and cultural components of human behavior. The interventions organized in time table generate relational echo, which favors the desire to experiment on the field the sharing of ideas, rather than listening only to the narration of the teacher, who is invited to revitalize the enactive dimension of the students.

**Key words: psychology, learning, health, contexts**

## Introduzione

Il nuovo millennio ha portato la valida consapevolezza circa la vita degli apprendimenti dell'individuo in una prospettiva life long learning e life wide learning. L'importanza di apprendere le abilità in vari contesti e per tutta la vita comporta processi di autoregolazione e condivisione, fondamentali per il successo formativo di tutti gli allievi. Questo implica che il corpo docente si accerti della crescita costruttiva e cognitiva di ciascun studente, rendendolo partecipe di quello che sta accadendo, assicurandogli una protezione cognitiva, oltre alla possibilità di prevedere e costruire il benessere in aula.

dell'Università del Maryland (Lyman, 1981), è utilizzata per incoraggiare gli studenti a sperimentare le proprie abilità cognitive e metacognitive, di empatia e di condivisione di idee.

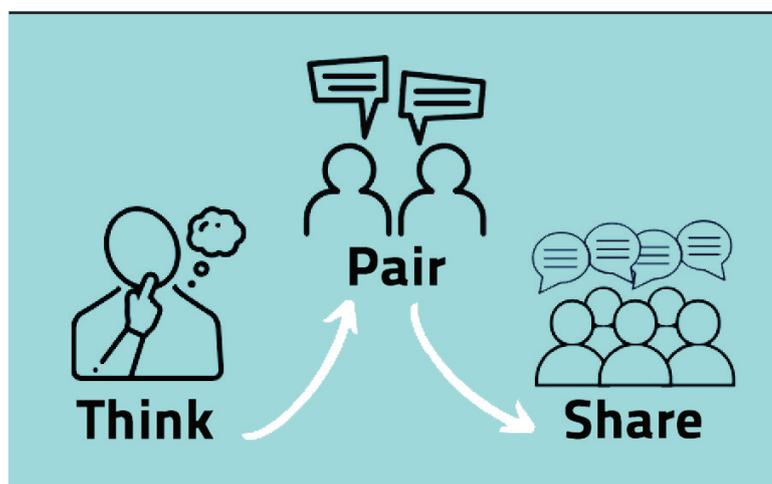
La Think-Pair-Share (TPS) è una strategia di apprendimento collaborativo in cui gli allievi lavorano insieme, per decifrare un problema o controbattere a una domanda, su un compito assegnato. Questa tecnica richiede di pensare prima singolarmente per poi condividere idee e discutere una risposta con un collega, focalizzando l'attenzione tra pari.

La ricerca scientifica ha dimostrato che la discussione collettiva migliora la

- in itinere, per monitorare la comprensione del materiale presentato;
- alla fine, per la revisione del materiale didattico proposto.

Le tecniche di associazione e condivisione spesso combinate con creano "occasioni cognitive", utili a maturare la capacità di autonomia, progettazione, e riflessione logico-critica di tutti gli studenti.

Dalle suddette indagini epistemologiche si profila lo scenario di una realtà metodologica innovativa, caratterizzata da massima condivisione di scopi e procedure, percezione dei problemi, miglioramento continuo e diffusione del problem solving.



La pratica psicopedagogica tradizionale, che si limita alla mera trasmissione di informazioni, non riesce a far fronte ai problemi della costruzione delle conoscenze. È necessario, infatti, cercare approcci psicopedagogici appropriati, per costruire e condividere saperi concettuali rilevanti, in una prospettiva condivisa e collaborativa.

Diventa utile farsi carico del benessere emotivo degli studenti, limitando al minimo il verificarsi di fenomeni controproducenti che pregiudicano la motivazione e la produttività di gruppo, rendendo poco formativa l'informazione e la prontezza degli studenti a parlare (Barkley, Cross & Major, 2014) pubblicamente e a riflettere su decisioni contrastate, intervenendo con la giusta strategia, modificando la capacità di anticipare l'azione (pensare prima di agire).

La psicologia del thinking pair share studiata e sviluppata da Frank Lyman

comprensione anche quando nessuno degli studenti conosce la risposta corretta (Smith, 2009).

Le attività di thinking pair share funzionano come strumenti di apprendimento per squadre o singoli individui e forniscono le competenze necessarie per analizzare le problematiche varie, tenendo conto delle componenti psicologiche, sociologiche e culturali dei comportamenti umani. Gli interventi organizzati e pianificati in time table generano nell'aula un vero e proprio eco relazionale, che favorisce il desiderio di sperimentare sul campo la condivisione di idee, piuttosto che ascoltare unicamente la narrazione del docente, il quale è invitato a rivitalizzare la dimensione enattiva degli studenti.

Il Think-Pair-Share può essere usato con successo in diverse circostanze:

- prima di iniziare un topic nuovo, per orientare la classe;

## Benessere psicologico e complessità di condivisione: il sistema enattivo thinking

Prima di entrare nel vivo di ogni attività didattica occorre considerare la complessità del gruppo studenti, solo in questo modo, come sostiene Kanizsa (1989), è possibile attivare le risorse collettive e condurre gli allievi verso relazioni cooperative. Il docente instaura in aula relazioni piacevoli, basate sull'aiuto reciproco, sul sostegno e sul rispetto, lasciando libero spazio emotivo-cognitivo, senza perdere di vista i nuclei concettuali rilevanti, ma arricchendosi e ampliando i propri orizzonti. Al fine di garantire la costruzione di un clima comunicativo significativo è fondamentale porsi i seguenti interrogativi:

- Quali sono le variabili utili a garantire il benessere d'aula?
- Come si può fare in modo che gli studenti possano essere più motivati, più curiosi agli apprendimenti?
- Come si può procedere al successo formativo di ciascuno?
- Quali sono gli elementi che permettono allo studente di sentirsi a suo agio nel contesto aula?

Lo scopo è quello di favorire la costruzione di competenze per aiutare gli altri quando sono in difficoltà, mettendo in primo luogo la disponibilità e la motivazione degli studenti a lavorare in termini thinking pair share. Sin dall'inizio (nel rispetto dei ruoli e delle funzioni), occorre pianificare indicatori

psicologici attraverso cui permettere l'espressione libera degli studenti. I membri devono essere coinvolti, informati e formati nella definizione degli obiettivi e dei metodi di funzionamento del thinking pair share. La fiducia implica un accreditamento reciproco, perché solo tra partner credibili è possibile stringere un accordo, che si fonda su una convinzione ed esige una "overview mentale". Va da sé la messa in atto di principi utili a sostenere la motivazione in aula, di seguito riportati:

1. sperimentare la creazione di nuove idee;
2. eseguire esercitazioni «estese», in cui lo studente deve organizzarsi, governare il suo tempo e prendere decisioni (decision making);
3. scegliere task aperti (senza una soluzione uguale per tutti, poiché ciascun studente è diverso dall'altro dal punto di vista dello stile di apprendimento);
4. promuovere più opzioni (tra i vari esercizi da fare, senza obbligare a svolgere un solo esercizio);
5. coinvolgere gli studenti in alcune decisioni di classe (spazi di lavoro e tempi ecc.);
6. scoprire cosa pensa lo studente (ad esempio riguardo alle attività: se troppo facili, se troppo difficili, se noiose o interessanti).

Il Thinking rappresenta un modo di pensare, riflettere e creare significato al fine di sviluppare soluzioni creative, costruendo situazioni "apprenditive" più o meno strutturate e prescrittive, a seconda della finalità. È necessario chiedere a ciascun partecipante di mettere in atto le proprie "negotiating skills" per difendere le proprie argomentazioni, favorire le intese cognitive e condurre con maggior sicurezza una trattativa vincente. L'utilizzo di questa tecnica permette di evidenziare lo stile individuale e di gruppo nell'affrontare situazioni complesse, verificando le capacità dei singoli studenti di utilizzare le attitudini necessarie per raggiungere gli i "goals" prefissati. Gli scenari psicodidattici proposti sono appositamente studiati per stimolare e appassionare i partecipanti sia da un punto di vista intellettuale sia dal punto

emotivo-motivazionale.). Durante i lavori di thinking occorre individuare tre fasi, di seguito sintetizzate e riportate in tabella 1: **preparazione individuale, partecipazione di coppia, condivisione di coppia.**

tabella 1

Preparazione individuale	Partecipazione di coppia	Condivisione di coppia
Durante questa fase lo studente, pensa in modo libero, cerca suggerimenti e vaga con la mente.	Durante questa seconda fase, lo studente avverte un insight e procede ad illustrare il suo pensiero.	Durante questa fase lo studente condivide le idee, al fine di costruire un nuovo dato informativo.

Per comprendere il significato attribuito dagli studenti al thinking pair, occorre lasciare ampia libertà al soggetto sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza concettuale.

Il Think-Pair-Share produce un alto grado di risposta degli studenti, al contrario di un insegnante che fa una domanda e uno studente risponde. Questa strategia consente agli allievi di pensare individualmente a un concetto o di rispondere a una domanda e può essere utilizzata per una vasta gamma di attività, tra cui domande di discussione, lettura, brainstorming, revisione del quiz e valutazioni informali.

Prima di utilizzare questa tecnica l'insegnante pianifica le finalità didattiche della lezione sceglie il testo e progetta le domande da utilizzare, solo in secondo momento il docente declina agli studenti la strategia di thinking. Gli studenti pensano individualmente all'argomento, condividono le loro idee con un partner e infine con il resto della classe.

Un vantaggio della think-pair-share è che l'insegnante ha l'opportunità di ascoltare molti studenti, compresi quelli "tranquilli".

Il thinking pair share fornisce gli strumenti per comprendere i meccanismi, i processi e le strategie alla base delle loro prestazioni scolastiche e dei loro apprendimenti. Grazie alle risposte date dagli studenti durante la fase del thinking, è possibile ricostruire la rete sociale di gruppo, evidenziando la frequenza e la tipologia delle scelte, individuando leader, gregari, compagni

rifiutati, relazioni sociali reciproche e consolidate. Questa strategia aumenta la partecipazione in classe perché consente a tutti gli studenti di condividere idee, pensieri e preoccupazioni. Per gli studenti a volte è difficile farli parlare

in grandi gruppi, ma in una coppia potrebbero sentirsi più a loro agio e desiderosi di condividere idee; comunicando con i coetanei diventando più sicuri della loro risposta e più disposti a condividere la loro idea. Sviluppare programmi di thinking pair share significa promuovere la capacità di empowerment e di autoregolazione del proprio comportamento, quali elementi imprescindibili per un apprendimento significativo e costante.

Il thinking pair share può diventare rimodellamento utile per gli apprendimenti di tutti gli allievi, garantendo una valida costruzione di conoscenza e un benessere psicologico significativo.

#### La percezione del thinking pair share mediante focus group

I focus group sono discussioni pianificate progettate per suscitare l'interazione di gruppo e "ottenere percezioni su un'area definita di interesse in un ambiente permissivo e non minaccioso". Può sembrare controintuitivo, ma in generale è meglio formare focus group composti da partecipanti che non si conoscono piuttosto che creare gruppi costituiti da amici, parenti o conoscenti.

Sono stati condotti due focus group con studenti universitari, al fine di rilevare il grado di percezione che gli studenti hanno in tema di thinking pair share, "re-internalizzando" il desiderio di imparare, ossia attirare l'attenzione dell'alunno facendolo passare dall'interesse per l'uso al godimento dell'apprendere, inventando quotidianamente

domande originali, esperienze inedite e racconti trasformati, creando l'enigma e suscitando l'attesa.

Sono stati condotti vari focus group sul tema Thinking pair share; si riporta di seguito il report finale e un resoconto ordinato, seguito dall'analisi del contenuto lemmatico, con una codifica metodica della trascrizione.

#### Rita, 22 anni:

*Ho scelto di sperimentare il thinking pair share, mi è subito piaciuto e mi ha entusiasmata sempre, motivandomi nello studio e nella vita, qualche volta, tuttavia, mi ha creato imbarazzo.*

Dal racconto compare un elevato grado di soddisfazione e qualche preoccupazione che le crea più imbarazzo che malessere ed è legata al temperamento timido.

#### Mario, 24 anni:

*All'inizio il thinkg pair share mi creava tanta fatica, per questo motivo mi facevo aiutare dalla mia collega. Poi man mano mi ha consentito di instaurare rapporti con tutti e di conoscermi meglio,*

Il pensiero comunicativo-narrativo di Mario indica che non riesce ad adattarsi alle circostanze innovative del thinkig pair share, ma poi ha apprezzato i benefici.

#### Donatella, 21 anni:

*Ho intrapreso questa strada del thinking pair share. Ho sempre avuto il desiderio di mettermi in discussione come donna e come professionista. Mi piace studiare ed aggiornarmi, il thinking mi crea eustress e mi entusiasma giorno per giorno.*

Donatella ha un bisogno intrinseco che le consente di mettersi in discussione costantemente per crescere sotto il profilo umano e sotto il profilo professionale.

#### Simonetta, 24 anni:

*Il thinking pair mi fa sentire più libera e più sicura delle mie potenzialità.*

Simonetta ha un bisogno di rassicurazione che il thinking pair share le consente di realizzare.

#### Daria 25 anni:

*Il thinking pair mi fa sentire giovane e soprattutto adesso che sono alla seconda laurea ho potuto sperimentare una metodologia che mi fa scoprire il senso della comunicazione e della piacevolezza relazionale.*

Daria, grazie al thinking ha scoperto un mondo interiore fatto di gioia comunicativa e relazioni significative.

#### Giovanni 20 anni:

*Il thinking pair mi libera da stereotipi e pregiudizi, mi sento meno affaticato nel declinare alcuni argomenti.*

Giovanni grazie al thinking ha scoperto come liberarsi da modelli mentali che spesso ci intrappolano in false idee.

#### Sabrina, 26 anni:

*Il thinking pair mi fa sentire ancora più bambina, ma anche più grande. Per me è un nuovo modo di fare didattica.*

Sabrina grazie al thinking ha scoperto come sentirsi bambina, ma anche come sentirsi grande con nuove idee da proporre al mondo che la circonda.

#### Ugo 23 anni:

*Il thinking pair mi ha aiutato nelle relazioni sociali. Mi ha rassicurato e tranquillizzato nei modi, negli atteggiamenti e nei pensieri che sono diventati sempre più liberi.*

Ugo, grazie al thinking, ha scoperto di sentirsi libero di agire nel tempo e nello spazio.

L'analisi delle narrazioni emerse durante i focus group risulta particolarmente interessante perchè fa comprendere come si debba aiutare lo studente ad apprendere mediante il thinking pair share per consentirgli di progredire, comprendendo eventuale imperizia e qualche errore, migliorando minuziosamente le sue prestazioni, a capire ciò che lo blocca. In questo senso è racchiusa mirabilmente tutta la funzione proattiva della metodologia.

#### Riferimenti bibliografici

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H., *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2014. Barley S., Kunda G., *Gurus, hired guns and Warm Bodys: Itinerant Experts in a knowledge Economy*, Princeton University Press, Princeton, 2004.

BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.

CAMAIONI L., DI BLASIO P., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007.

CAVALLO M., *Ragazzi senza. Disagio, devianza, delinquenza*, Milano, Mondadori Bruno, 2012.

PERLIN C., *Processi cognitivi, motivazione ed apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2018.

DAMIANI P., SANTANIELLO A., GOMEZ PALOMA F., *Ripensare la didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, vol.14, 2015.

FORMISANO M.A., *Le diverse fasi di sviluppo*, L'Eco della Scuola Nuova, n.1, 2019.

FORMISANO M.A., *Osservazione e guida all'apprendimento tra psicoeducazione e neuroscienze*, Cava de' Tirreni, Italia: area Blu Edizioni, 2019.

LITTLEJOHN R., *To Hell in a Handcart*, Harper-Collins, New York 1839

LYMAN, F. (1981). *The Responsive Classroom Discussion*. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). College Park, MD: University of Maryland College of Education.

MANTOVANI S., *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi.*, Mondadori, Milano, 1998

MARSHALL BERTRAM R., *Il Linguaggio Giraffa*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia 2012, p. 58

MASSIRONI C., *Il Sé discorsivo. Dal dialogo interno al flusso di coscienza, al Sé discorsivo*, «Psicologia contemporanea», n°204, Novembre-Dicembre 2007, pp. 61-63.

MILITO D., SALIS F., *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Roma, Anicia Editore, 2017.

MUSSEN P., EISENBERG N., *Le origini delle capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*, trad.it., Roma, Bulzoni, 1985.

Smith J.A., Flower P. and Larkin M., *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, London, 2009

ZITO S., MERCURIO G., PIGONI A., MERCURIO S. & CURATOLA A., *Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti.*, «Italian journal of educational research», vol. 21 (2018), pp. 138-139. nti.

\*Referente Fnism Valli, Sarno, Irno Agro Nocerinò

# La disabilità: “una condizione di salute in un ambiente sfavorevole”

di Enrica Rosa Granieri\*

## Dal modello bio-medico al modello bio-psico-sociale della salute

Non è possibile dare una risposta univoca alla domanda su cosa sia la salute.

D'altra parte, ogni definizione non è mai assoluta e immutabile: la storia del progresso scientifico ci mostra il continuo avvicinarsi di paradigmi mediante i quali le comunità scientifiche elaborano rappresentazioni della realtà. Tali rappresentazioni non sono imm modificabili, bensì nella misura in cui le teorie correnti non offrono strumenti efficaci per affrontare le nuove problematiche, la comunità scientifica ne formula di nuove.

A determinare il grado di salute di una persona sono tanti i fattori in gioco, slegati dall'aspetto puramente biologico, nosologico e organico della patologia, enfatizzati, questi ultimi, dal modello bio-medico tradizionale. Secondo questo modello, ben descritto da Engel su *Science* nel 1977, per qualsiasi malattia esiste una causa biologica primaria, identificabile in modo oggettivo rispetto a precisi parametri biologici, classificabili con segni e sintomi. La malattia è vista come la deviazione dalla norma di variabili biologiche misurabili precisamente e, pertanto, la salute è vista come assenza di sintomi. I fattori comportamentali e socio-psicologici non sono considerati cause potenziali di malattia e non vengono perciò indagati nel percorso che conduce alla diagnosi.

Per riuscire a trattare la complessità della salute umana, invece, è essenziale un costrutto più onnicomprensivo ed efficace, che tenga conto degli aspetti psicologici e sociali, che osservi la salute dalla prospettiva dell'organismo e della sua relazione con l'am-

biente e che riconosca l'importanza dell'empowerment personale, affinché si possano ampliare le prospettive e accrescere la capacità di ciascuno di tutelare salute e benessere. Con la fine degli anni settanta divennero maturi i tempi per accogliere un cambiamento epistemologico di portata rivoluzionaria, che considera l'importanza degli stili di vita, dello stress psico-sociale e di tanti altri fattori, come determinanti della salute e della malattia.

Al modello bio-medico si è andato sostituendo un modello che potremmo definire bio-psico-sociale, che considera la salute come qualcosa determinata da una molteplicità di fattori che interagiscono reciprocamente. Tale modello enfatizza una visione generale dell'attività umana, inclusiva delle dimensioni biologiche, psicologiche e sociali: il benessere o malessere dell'individuo risiede non solo nell'organismo biologico ma anche nella qualità delle sue relazioni con l'ambiente e nella capacità di affrontare e risolvere i problemi in maniera soddisfacente e flessibile all'interno del proprio contesto. Gli individui, infatti, non hanno solo una struttura biologica, ma anche psicologica e sociale. La salute perde, così, la sua oggettività misurabile tramite il corretto funzionamento del corpo e i parametri fisiologici, e assume invece un'accezione decisamente più soggettiva, in cui rivestono importanza anche i contesti culturali e relazionali.

Tale visione bio-psico-sociale della salute, come il risultato dell'interazione di più elementi che delineano lo “stato di benessere” di una persona, è ciò che



fa da sfondo alla prospettiva espressa dall'ICF, che, partendo da una visione “positiva” del soggetto, non ancorata ai suoi deficit ma alle sue abilità, va a delineare, anche in caso di grave patologia, un profilo della persona legato alle sue abilità residue e alla presa in carico di esse da parte della società intera. Tale processo di responsabilizzazione della società si compie, nell'ambito scolastico, attraverso l'individuazione dei bisogni educativi speciali, che comprendono ma vanno oltre la sola dimensione medica della salute, per allargarsi e delineare una prospettiva ben più complessa e inclusiva.

## I Bisogni Educativi Speciali come espressione del modello bio-psico-sociale della salute.

Una scuola inclusiva è una scuola orientata dal principio della personalizzazione dell'azione educativa e dalla volontà (e dal dovere) di valorizzare le differenze e le specificità di ogni alunno, sia in condizioni ottimali che in condizioni di difficoltà.

Le condizioni di difficoltà nelle quali si può trovare un alunno vanno ad ampliarsi nella visione bio-psico-sociale del concetto di salute data dall'ICF. Tali condizioni, infatti, non sono più legate esclusivamente alla presenza o meno di una certificazione medica che attesti la presenza di una patologia ai sensi della legge 104/1992, ma considerano una visione ben più ampia della persona, che va oltre l'handicap certificabile, oltre la sola dimensione biologica del soggetto, per considerare anche la dimensione psicologica e sociale dello stesso. Ed è qui che la categoria dei Bi-

sogni educativi speciali subentra, per accogliere i bisogni di tutti quei soggetti che necessitano di attenzione particolare, derivante da uno stato di difficoltà.

L'acronimo BES nel contesto normativo italiano viene utilizzato a seguito della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, a firma del Ministro Profumo, dal titolo Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

In particolare, quando si parla di BES, in ambito scolastico, ci si riferisce agli alunni che si trovano in uno stato di svantaggio e tale condizione sfavorevole è la causa di insuccesso nell'apprendimento e nello sviluppo in generale; di conseguenza è necessario attivare degli interventi speciali individualizzati, finalizzati al superamento di tali condizioni di impedimento. Come si legge dalla D.M. 27.12.2012 ogni alunno, in continuità o per determinati periodi, può manifestare "Bisogni Educativi Speciali: per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici e sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Dunque, le situazioni che determinano la presenza di Bisogni Educativi Speciali possono essere sia organiche che biologiche, ma anche familiari e sociali. Quando si parla di BES ci si riferisce a varie categorie di alunni. Un primo gruppo è formato da alunni che presentano una condizione di disabilità derivante da deficit o da patologia, il cui riferimento normativo è la legge 104/1992. Per i suddetti alunni è prevista, dopo la Diagnosi Funzionale, la stesura di un Profilo di Funzionamento e di un Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Un altro gruppo di alunni sono quelli con disturbi evolutivi specifici, come: disturbo specifico dell'apprendimento, disturbo specifico del linguaggio, disturbo della condotta motoria, deficit delle attività non verbali, deficit della coordinazione motoria, disturbo dell'attenzione ed iperattività. Per gli alunni con DSA il riferimento normativo è la Legge 170/2010, che prevede l'elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), nonché il ricorso

a misure compensative e dispensative per l'attuazione di una didattica individualizzata e personalizzata.



L'ultimo gruppo di alunni compreso nella categoria BES sono quelli che hanno uno svantaggio sociale, socio-economico, linguistico, culturale e psicologico. Anche in questi casi si può prevedere di personalizzare il percorso didattico, per aiutare l'alunno a superare la sua condizione di svantaggio.

Il riferimento normativo che prende in carico questa terza categoria di situazioni è la direttiva Profumo (e nella successiva Circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013) che, oltre a includere le condizioni precedentemente descritte (quelle individuate dalla Legge 104/10992 e dalla Legge 170/2010) si apre ad una visione bio-psico-sociale, considerando lo svantaggio sociale una condizione determinata da più fattori. L'elaborazione della categoria dei Bisogni Educativi Speciali va, quindi, a compiere quella vocazione di realizzazione di una scuola inclusiva, la cui esigenza appare nella legislazione italiana già a partire della Legge 517/1977. Tale legge, infatti, istituisce la figura dell'insegnante di sostegno ed introduce il principio della differenziazione dell'azione didattica in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

I Bisogni Educativi Speciali esprimono dunque quella visione di salute intesa come "completo benessere psicofisico", così come stabilito dall'Organizzazione Mondiale della Salute nel 2001 superando la precedente visione riduzionista e prettamente biomedica espressa nel modello medico. Infatti, nella definizione di Ianes: "BES è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo, causata da un funzionamento problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, li-

mitazione della libertà e stigma sociale indipendente dall'eziologia - biostrutturale, familiare, ambientale, culturale...- e che necessita di educazione speciale individualizzata".

Il modello ICF, quindi, è espressione del modello bio-psico-sociale: nell'individuare gli alunni con un bisogno educativo speciale, non considera solo la presenza o meno di una certificazione (che specifica la presenza di una determinata patologia), bensì considera la persona nella sua totalità, andando ad ampliare notevolmente le considerazioni di tutte quelle situazioni che possono determinare difficoltà di apprendimento, uno svantaggio scolastico e quindi l'insorgenza di un bisogno educativo speciale.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non è assenza di malattia, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale e della propria capability. Tali aspetti chiamano fortemente in causa le dimensioni sociali, culturali, economiche e religiose, che non sono biostrutturali.

Il concetto di Bisogno Educativo speciale, secondo la nuova prospettiva bio-psico-sociale, assume un valore soprattutto politico e pedagogico, piuttosto che clinico-riabilitativo, obbliga quindi ad una visione globale dell'individuo e, soprattutto, la disabilità diventa il "prodotto" di un contesto sfavorevole, derivante da una condizione di svantaggio in cui il soggetto si trova. Tale visione si traduce nella necessaria assunzione di "responsabilità sociale" nei confronti della disabilità. Nel contesto scolastico odierno risulta sempre più forte l'esigenza di un modello pedagogico capace di leggere e riconoscere le difficoltà che ciascun alunno incontra nel suo percorso evolutivo-apprenditivo, di un modello capace di prendersi cura di ognuno, di riconoscere le diversità e di "fare differenze" in positivo, come auspicava Don Milani quando, nella sua "Lettera a una professoressa", denunciava l'ingiustizia nel fare parti uguali tra disuguali. Questo perché "Il Bisogno Educativo Speciale" non è una diagnosi clinica, ma una dimensione pedagogico-politica.

## Bibliografia

ALBASI C., CLERICI C. A., Nucleo monografico sul saggio di George L. Engel: la necessità di un nuovo modello di medicina: una sfida per la biomedicina, in «AeR - Abilitazione e Riabilitazione», Anno XV - N. 1 - 2006.

BEUCHAMP T. L., CHILDRESS J. F., Principi di etica biomedica, Firenze, 1999.

COGNANI E., ZANI B., Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping, Roma, 2004.

COSMACINI G., MORDACCI R., Salute e bioetica,

Verona, 2002.

DON L. MILANI, Lettera a una professoressa, Firenze, 1963.

ENGEL G.L., The need for a new medical model: a challenge for biomedicine, in «Science», 196 (4286): 129-136, 1977.

ENGELHARDT T. J., Manuale di bioetica, Milano, 1999, pp. 100-110.

GIARELLI G., Sociologia della salute e della medicina, Manuale per le professioni mediche, sanitarie e sociali, Milano, 2009.

IANES D., Bisogni educativi speciali e inclusione.

Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse, Trento, 2005.

KUHN S., La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Torino, 1995.

PETRILLO G., Psicologia sociale della salute. Salute e malattia come costruzioni sociali, Napoli, 1996.

ROGER C., Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario, Roma, 1978.

SEN A., La diseguaglianza, Bologna, 2010.

\* Università degli Studi di Napoli "Federico II"

# La scuola capovolta

## Didattica on line e inclusione: un binomio incompatibile per i più fragili

di Francesco Belsito\*

## Abstract

Il presente articolo contiene una riflessione sull'incompatibilità della didattica on line con i principi dell'inclusione educativa degli alunni che presentano fragilità nelle condizioni di salute, opportunamente attestate e riconosciute. Il problema non sono le tecnologie in sé, che non si possono eliminare e che, al di là di tutto, offrono delle straordinarie opportunità anche ai soggetti con ridotta o impedita capacità sensoriale, motoria e psichica. Il problema è l'immaterialità degli spazi virtuali. Quale formazione potrebbe garantire una scuola trasformata in uno schermo acceso? Un punto fermo della pedagogia è che gli apprendimenti sono un'attività sociale, intimamente associata ai legami con gli esseri umani, i nostri insegnanti, i nostri pari, la nostra famiglia. Legami fatti di ascolto, empatia, affettività, emozioni, ma anche di sguardi, carezze e mani che si toccano.

## Abstract

This article contains a reflection on the incompatibility of online teaching with the principles of educational inclusion of pupils who present fragility in health conditions, properly attested and recognized. The problem is not the technologies themselves, which cannot be eliminated and which, above all, offer extraordinary opportunities even to those with reduced or impaired sensory, motor and psychic. The problem is the immateriality of virtual spaces. What training could guarantee a school transformed into an on-screen? A firm point of pedagogy is that learning is a social activity, intimately associated with ties to human beings, our teachers, our peers, our family. Bonds made of listening, empathy, affectivity, emotions, but also of looks, caresses and touching hands.



La scuola italiana è ripartita. Dopo sei mesi di chiusura, con il blocco della didattica in presenza, il personale scolastico è tornato negli istituti il primo settembre. Non tutti i docenti, ovviamente, ma una parte. Sono rientrati per avviare la programmazione delle lezioni, sistemare gli orari e organizzare le riunioni dipartimentali e i collegi dei docenti. C'è da rivedere le aule e da indicare i percorsi di sicurezza, necessari per evitare che i flussi di studenti si incontrino. Ma tante scuole stanno ancora cercando nuovi spazi aggiuntivi e restano in attesa di nuovi arredi. Tutto questo si svolge in una corsa contro il tempo per arrivare puntuali alla data di inizio: il 14 settembre. Anche se non sarà la stessa per tutti,

visto che cresce il fronte delle Regioni che vogliono posticipare la prima campanella spostandola dopo l'election day. In Friuli si comincerà il 16, in Sardegna il 22, in Abruzzo, Calabria, Basilicata e Puglia il 24.

Nel frattempo non tutti gli istituti hanno definito i criteri e le modalità di realizzazione della didattica per il nuovo anno scolastico. Gli interrogativi su come il servizio formativo potrà essere garantito, non hanno ancora risposte. Le zone d'ombra, al riguardo, sono tante. Per molte scuole non sussistono le condizioni per garantire agli studenti la frequenza scolastica in presenza.

L'orientamento prevalente è, tuttavia, una turnazione che contempra l'alternanza tra presenza e distanza. Al riguardo, le Linee guida emanate dal Ministero dell'istruzione offrono un quadro di riferimento operativo entro cui progettare la didattica digitale integrata da realizzare nelle scuole secondarie di secondo grado in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché negli istituti di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio e si rendesse necessario sospendere di nuovo le attività didattiche in presenza.

Il timore di un riverbero della pandemia non facilita certamente il successo di quanti spingono per un'istruzione in presenza. Per queste ragioni, in molte scuole l'insegnamento a distanza continuerà a costituire la modalità prevalente di fare scuola. Infatti, tutto lascia presagire che essa sarà destinata ad assumere un ruolo determinante nel panorama scolastico, poiché i tempi di risoluzione del problema Covid-19 si prevedono lunghi.

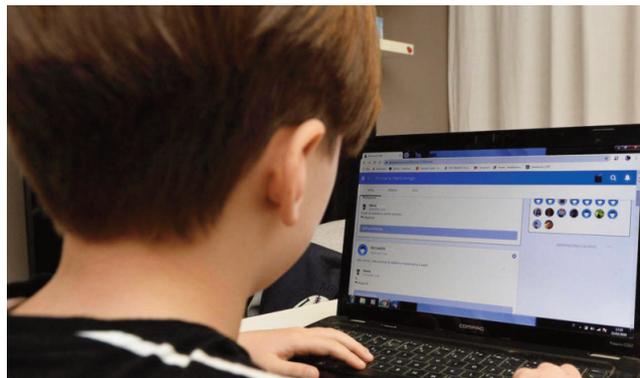
Per mantenere la scuola com'era ai tempi precedenti la pandemia servono o il doppio dei professori o aule grandi due volte tanto. Scenari entrambi impossibili.

Sicuramente laddove è previsto il rientro degli studenti in classe, l'accesso agli spazi comuni dovrà essere contingentato, con la previsione di una ventilazione adeguata dei locali, per un tempo limitato allo stretto necessario e con il mantenimento della distanza di sicurezza. Su questo fronte il dirigente

scolastico è tenuto a valutare l'opportunità di rimodulare le attività didattiche nelle aule, eventualmente alternando la presenza degli alunni con lezioni da remoto, in modalità didattica digitale integrata. Sappiamo bene che la scuola rappresenta la sola speranza di rinascita e di futuro. Capovolgere la aumenterebbe il rischio di perdere i ragazzi, ovvero di incrementare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

La questione investe direttamente il sistema scolastico italiano chiamato a garantire soprattutto agli allievi più deboli, quelli a rischio di dispersione, l'affermazione della loro dimensione umana, sociale e civile, attraverso l'istruzione e la formazione. Si tratta di un'esigenza che richiama l'attenzione verso la necessità di assumere un diffuso e incisivo impegno nell'offrire a tutti gli alunni, nessuno escluso, pari opportunità di apprendimento.

Senza dubbio la didattica a distanza,



impegnativa per tutti i docenti, pone sfide altissime agli insegnanti curricolari e di sostegno che devono trovare nuove strade per realizzare gli obiettivi del piano educativo individualizzato destinato agli allievi con disabilità.

Finora la didattica on line ha messo in luce straordinarie capacità di responsabilità e abnegazione da parte del personale docente, che, durante la fase del lockdown, si è mobilitato per non interrompere il percorso formativo, facendo registrare un aspetto positivo a favore degli alunni che hanno potuto fruire del diretto rapporto con i propri docenti, molto proficuo dal punto di vista affettivo ed emotivo. Chiaramente le lezioni in modalità on line hanno fatto rilevare anche notevoli cri-

ticità come l'emergere di una divaricazione sociale tra coloro che erano dotati di tecnologie e quelli che ne erano privi. Da più parti si sostiene che la DaD entusiasma solo chi ha una concezione trasmissiva del sapere, immaginato come un pacco da recapitare via web, facendo parti eguali fra diseguali. Si rileva, inoltre, che gli interventi in rete allargano la distanza tra i figli dei ricchi con la loro stanzetta singola, la fibra, l'iPad e la carta di credito già pronta per andare all'Università e i figli dei poveri a cui la scuola è riuscita a fornire un tablet la cui webcam racconta una cucina affollata di fratelli e adorna di angosce. E non solo. In particolare, si sottolinea che l'insegnamento a distanza demotiva la vocazione dell'insegnante perché un video scaricabile e un po' di tecnologia interattiva non possono rimpiazzare la maieutica educativa del docente. In più avalla una riduzione wikipediana del sapere, ridotto a un tutorial video che

somministra i come e i cosa e non riesce mai a interrompersi per domandare un perché. Ma il vero punto debole delle lezioni on line è costituito dalla loro incompatibilità con i principi di inclusione. Se la didattica a distanza può essere efficace per chi ha capacità cognitive e di

movimento, per gli alunni più fragili può, invece, trasformarsi in una fonte di insuccesso e frustrazione. Il problema non sono le tecnologie in sé, che non si possono eliminare e che, al di là di tutto, offrono delle straordinarie opportunità anche ai soggetti con ridotta o impedita capacità sensoriale, motoria e psichica. Il problema è l'immaterialità degli spazi virtuali. Quale formazione potrebbe garantire una scuola trasformatasi in uno schermo acceso? Un punto fermo della pedagogia è che gli apprendimenti sono un'attività sociale, intimamente associata ai legami con gli esseri umani, i nostri insegnanti, i nostri pari, la nostra famiglia. Legami fatti di ascolto, empatia, affettività, emozioni, ma anche di

sguardi, carezze e mani che si toccano. La trasformazione digitale è il contrario. Chi opera nella scuola sa bene che il sapere si costruisce solo nella relazione e nei contesti reali. Gli apprendimenti devono contestualizzarsi per divenire efficaci: sono il risultato dell'interazione delle abilità di base con l'esperienza, la motivazione e la metacognizione.

La pandemia ha invertito la rotta e capovolta la scuola, confinando docenti e studenti dentro una stanza. Gli interventi hanno finito, così, per isolare l'allievo da ogni interazione sociale, prefigurando l'educazione come un rapporto uno a uno tra l'allievo e la disciplina che dev'essere appresa.

Di conseguenza, la dimensione emotiva, la socialità, la vicinanza fisica, la manipolazione, il movimento hanno trovato un ostacolo nello schermo. Eppure se prescindiamo da queste dimensioni precludiamo all'alunno in difficoltà il sentiero che porta alla conquista della propria autonomia. Potrebbe sembrare solo una questione etica, ma è anche una verità esistenziale e pedagogica. Non vi è sviluppo intellettuale senza il contatto diretto con le cose, senza la manipolazione degli oggetti concreti su cui esercitarsi. Lo sviluppo psichico si nutre di queste cose. La cultura passa attraverso le mani, cresce con le esperienze tattili. Se Maria Montessori potesse parlarci ci direbbe, con piglio severo, che toccando s'impara a leggere e a scrivere. Le mani sono la porta d'accesso alla conoscenza del mondo.

Ma l'aula virtuale è tutto fuorché il regno dei sensi e dell'emotività. Il video non si tocca, non si gusta, né si odora. Le uniche capacità richieste nell'ambiente virtuale sono quelle cognitive (intelligenza, memoria, linguaggio parlato, ragionamento, ecc.), le altre, ossia quelle sensoriali, perdono il valore di elementi fondamentali dell'apprendimento, oltre che di assi portanti nella costruzione del proprio io. In altre parole, con la didattica

on line tatto, gusto e manualità rischiano di essere rimpiazzati dal verbalismo. In più, il confronto fra studenti si riduce a chat, il pensiero a "pillola", la verifica a e-Proctoring. La scuola capovolta finirebbe, così, per alzare barriere e muri che impedirebbero ai ragazzi l'accesso ai saperi, compromettendo quei valori di democrazia, equità e cittadinanza sui quali è incardinata la scuola inclusiva.



Risulta, quindi, del tutto evidente che un tale modello di scuola, se dovesse permanere anche nel nuovo anno scolastico, finirebbe col causare un danno qualitativo, soprattutto per gli alunni in condizioni di svantaggio e disabilità. Per tale ragione, si avverte la necessità di invertire la rotta nella consapevolezza che la scuola non può essere uno schermo acceso. Questo ci permette di riflettere su come ridefinire e riorganizzare il percorso didattico in un'ottica maggiormente partecipata, egualitaria, democratica, meno trasmissiva e nozionistica.

La situazione non appare insormontabile. Sicuramente l'integrazione tra scuola, famiglia e personale specializzato potrebbe essere l'unica via percorribile su cui puntare l'attenzione. Investire sulla mediazione dei genitori risulta fondamentale per portare avanti il piano educativo individualizzato. La presenza di figure adulte accanto ai portatori di gravi disabilità potrebbe rendere possibile la lezione a distanza, trasformarla in una proficua esperienza apprenditiva.

Inoltre, si reputa imprescindibile focalizzare l'attenzione sull'alternanza della didattica a distanza con la didattica in presenza, poiché offrirebbe maggiore spazio alle strategie metodo-

logico-didattiche ritenute diffusamente efficaci. Tra queste il cooperative learning e il tutoring, nelle loro variegate forme, sono da considerare la carta vincente.

Educazione inclusiva significa mettere in condizione tutti gli studenti di partecipare al percorso didattico all'interno di un ambiente di apprendimento comune con il necessario supporto per rimuovere le barriere e gli ostacoli che possono portare all'esclusione. Tale presupposto trova fondamento nella capacità di saper capitalizzare le differenze individuali come stelle polari che guidano l'azione dell'insegnante e orientano il suo intervento educativo in funzione della piena partecipazione degli alunni alle attività didattiche. Solo una scuola che abbia un'alta consapevolezza e una profonda conoscenza delle diversità che ogni allievo presenta (diversità legate alla disabilità, ad esempio, o alle differenze di genere, a un diverso stile di pensiero, a una difficoltà linguistica o a interessi e curiosità personali) è in grado di organizzare e gestire processi di apprendimento significativi per ciascuno, garantendo a tutti il raggiungimento dei traguardi prefissati. È esattamente quello che chiede alla scuola la nostra Costituzione ed è quello di cui abbiamo bisogno come esseri umani: che gli ostacoli alla realizzazione di noi stessi siano rimossi, che nessuno sia escluso.

#### Bibliografia

- Barbuto E. (a cura di), *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la DaD e l'e-learning*, EdiSES, Napoli, 2020.
- Calvani A., *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, 2018.
- Eletti V., *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma, 2014.
- Belsito F., *Le nuove tecnologie: potenzialità e funzioni per un'inclusione 3.0* in Milito D., *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2015.
- Milito D. (a cura di), *La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES*, Anicia, Roma, 2015.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano, 2019.
- Volpi B., *Gli adolescenti e la rete*, Carocci, Roma, 2014.

\*Referente Fnism Potenza

# Didattica a distanza: equità di opportunità e innovazione didattica

di Eliana Melluso\*

Gli ultimi mesi di scuola sono stati davvero impegnativi sia per gli studenti che per gli insegnanti: gli uni e gli altri hanno dovuto collaborare e ripensare, in completa solitudine, una scuola che riuscisse a essere ancora funzionale, pur nell'isolamento delle proprie case. Tutto questo è avvenuto in un vuoto quasi assoluto di indicazioni operative da parte di chi avrebbe dovuto, invece, farsi carico di fornire strumenti e strategie per non compromettere l'efficacia del sistema di istruzione pubblica. Costretti a percepirsi quasi come dilettanti allo sbaraglio, gli insegnanti hanno cercato di difendere i diritti dei propri alunni e la propria professionalità e hanno creato dal nulla una modalità didattica nuova, mutuandola in parte dalle esperienze della formazione a distanza per gli adulti, esperienze che comunque restano lontanissime, negli obiettivi e nei risultati, da quelli della scuola pubblica nazionale. Questo sistema di autogestione è sicuramente riuscito a tamponare l'emergenza. Adesso, però, in attesa della riapertura di settembre, appare necessario un ripensamento di quello che abbiamo vissuto, una riflessione che si fondi soprattutto sulle testimonianze e sui contributi di ragazzi e insegnanti, nonché un intervento deciso, coordinato e responsabile da parte del ministero. Il distanziamento sociale, infatti, non sembra assolutamente dover diventare un brutto ricordo, piuttosto si delinea come la modalità di relazione con cui convivere ancora almeno per il prossimo anno. In queste righe, ho ritenuto potesse essere utile offrire il punto di vista di una docente che non si è sottratta alla



sperimentazione di pratiche per lei assolutamente altre, rispetto alla modalità didattica a cui era abituata, e che ha conseguito risultati tutto sommato dignitosi, ma che rimane profondamente convinta che la didattica a distanza non possa assolutamente diventare un'alternativa sana per un sistema di formazione e di istruzione democratico efficace.

In primo luogo rimane un problema irrisolto, e che non si può continuare a ignorare, l'impossibilità di garantire equità nella fruizione delle risorse che dovrebbero consentire ai ragazzi di compiere serenamente il proprio percorso formativo. Gli insegnanti di ogni ordine e grado hanno da subito denunciato la disparità di condizioni socio-economiche delle famiglie dei propri allievi: non tutti hanno potuto godere di una connessione internet adeguata, molti non hanno avuto a disposizione degli spazi riservati, necessari per la concentrazione e lo studio, pochissimi hanno potuto utilizzare un computer o un tablet personale, cioè uno strumento consono all'attività didattica che non costringesse i ragazzi a ricorrere allo schermo del proprio smartphone. Non dimentichiamo, poi, che questa disparità ha riguardato, in alcuni casi, anche i singoli docenti: la

qualità delle risorse e degli strumenti a cui hanno dovuto attingere è dipesa troppo spesso dalle loro possibilità economiche. Basti pensare ai moltissimi precari, spesso fuorisede, che hanno potuto contare solo, quando è stato possibile, sul parziale sostegno della propria scuola. In realtà, se si osserva con attenzione, la disuguaglianza delle opportunità è ancora più pervasiva. C'è una

pluralità di circostanze, puramente dettate dal caso, che possono incidere negativamente e abbassare la qualità della formazione: in Piemonte, per fare un esempio, chi abitava nelle valli ha spesso avuto problemi di connessione alla rete che hanno reso, di fatto, difficile la partecipazione alle videolezioni in sincrono. Non va trascurata neanche la situazione lavorativa o personale dei genitori, che innegabilmente hanno dovuto essere parte attiva delle pratiche della didattica a distanza: negli ordini di scuola inferiori, sono stati proprio il livello di partecipazione e il grado di alfabetizzazione informatica delle famiglie che hanno determinato il successo o l'insuccesso formativo dei figli. Nelle scuole secondarie di secondo grado questo problema si è avvertito meno, ma comunque in molti casi ha fatto la differenza: un professionista della formazione e dell'insegnamento, infatti, non può ignorare che il senso di responsabilità negli adolescenti è un obiettivo da conseguire, non un parametro già dato da valutare.

La seconda questione che va affrontata - e risolta - riguarda la necessità di affidarsi a servizi di e-learning gestiti da colossi privati quali Microsoft e Google. Sarebbe interessante capire se

questa è stata una scelta meditata, da parte del Ministero, o piuttosto una conseguenza imprevista dettata dall'emergenza. Se è vera la prima ipotesi, credo sia legittimo chiedersi se davvero vogliamo che lo Stato rinunci a offrire un vero servizio pubblico. Se, invece, come molti sostengono, si è trattato della soluzione più comoda in un momento di urgenza, si impone allora una domanda: siamo davvero ancora in emergenza? Quello che è evidente è che, all'orizzonte, non sembra esserci nell'agenda del governo la prospettiva di progettare alcuna piattaforma pubblica. In entrambi i casi, comunque, bisogna ancora una volta denunciare le disuguaglianze che ne derivano tra le diverse scuole, nelle diverse realtà geografiche del Paese: gli istituti scolastici meno prestigiosi, che si trovavano magari in quartieri periferici o in zone economicamente depresse hanno dovuto fare i conti con una povertà di risorse che ha compromesso qualunque tentativo di offrire una didattica efficace. Mi pare evidente che chi, a questo punto, invoca l'autonomia scolastica sta compiendo un'operazione argomentativa estremamente disonesta: le differenze non hanno a che fare con le scelte didattiche dei singoli istituti, quanto piuttosto con le risorse disponibili.

Infine, la retorica ottimistica e irritante dello svecchiamento e dell'innovazione, da cui è stata investita la scuola pubblica, mi spinge a fornire qualche precisazione in più anche su questo aspetto. Ho letto e sentito ovunque riflessioni sulla valorizzazione del contributo della tecnologia sull'innovazione didattica, specialmente in conseguenza della formazione forzata a cui l'emergenza sanitaria ha costretto la classe docente. Io, invece, credo davvero che in questi mesi l'uso della tecnologia abbia paradossalmente rallentato qualsiasi tentativo di innovazione didattica. Non è un caso, infatti, che i servizi più utilizzati siano stati quelli delle videoconferenze (zoom, meet, jitsi, teams, etc), che hanno permesso a moltissimi insegnanti di non spostarsi troppo dalla propria zona di comfort, ripropo- nendo - nella tranquillità e a volte nel silenzio della propria casa - uno

schema di lezione trasmissivo e tutto concentrato sui contenuti da veicolare. Dopo questa esperienza sono ancora più convinta che molti colleghi si siano a maggior ragione radicati nella riproposizione di modelli di insegnamento che andrebbero, non dico superati, ma almeno ripensati. Invece, l'aver saputo usare la tecnologia, cioè nella grande maggioranza dei casi in un servizio di videoconferenza, li ha convinti che si sono già ripensati, che hanno già innovato.

Per quanto mi riguarda, sono state messe in crisi proprio le strategie meno tradizionali della mia didattica: valgano su tutti gli esempi della riflessione linguistica sulla lingua madre e dell'insegnamento del latino. In entrambi i casi, difendo un approccio valenziale, che punta a presentare la grammatica della lingua come un sistema descrittivo, non prescrittivo: le cosiddette regole vengono ricavate insieme ai ragazzi in seguito all'osservazione degli usi e dei fenomeni linguistici. Preservare a distanza questa pratica collettiva è stato difficilissimo, al punto che nell'insegnamento dell'italiano ho dovuto scegliere di rinunciarvi, spostando tutto il mio impegno sulla letteratura, che si prestava molto di più a un lavoro frontale organizzato dal docente. Nel caso del latino, anche convinta dai ragazzi, che non hanno voluto abbandonare un approccio che li motivava allo studio di questa particolare disciplina, ho dovuto affidarmi esclusivamente alla forza di volontà dei miei alunni di prima superiore, imponendo loro una volta a settimana 120 minuti di lezione in modalità videoconferenza in sincrono. Ho dovuto accettare l'idea che, oltre allo sforzo incredibile di concentrazione che dovevano fare, i ragazzi si trovasero spesso a perdere segmenti di ragionamento, per cause esterne, quali una connessione troppo debole; in quei casi, tutt'altro che rari, gli alunni erano costretti a recuperare quello che avevano perso dagli appunti degli altri compagni e dai rapidi video di sistematizzazione dei contenuti che producevo per loro nel successivo appuntamento settimanale. Alla fine, non si può negare che la qualità dei risultati sia stata compromessa e, in più, si sia creata una

vera e propria polarizzazione all'interno della classe tra chi è riuscito a stare al passo e chi invece ha finito, più che altro, col rincorrere i progressi dei compagni.

Per far fronte all'emergenza, ci tengo a dirlo, ho sfruttato tantissimo la tecnologia: ho aperto un canale youtube, ho imparato qualche rudimento di video editing, ho gestito classi virtuali, ho sfruttato il più possibile le risorse delle piattaforme di e-learning adottate dall'istituto. Alla fine della scuola, ho chiesto ai ragazzi delle mie due seconde, che completavano il ciclo dell'obbligo, di compilare una sorta di questionario di valutazione del lavoro del docente, in forma anonima e volontaria. Non ho nessuna pretesa di scientificità, ma i risultati mi hanno offerto un'ulteriore occasione per riflettere su quello che è avvenuto. È emerso che tutti, senza eccezioni, hanno apprezzato le possibilità offerte dai video in asincrono e anche il sistema di verifiche formative che caricavo tutte le settimane in piattaforma. Molti mi hanno consigliato di non abbandonare queste nuove strategie nella didattica in presenza, per potenziare l'efficacia dei compiti a casa: è risultato chiaro, infatti, che i ragazzi considerano vera scuola quella che si svolge in presenza e che le attività coordinate dal docente a distanza vengono ritenute proficue solo per potenziare attività che già venivano svolte a casa.

La didattica a distanza ha tamponato, senza scongiurarla del tutto, una situazione ad altissimo rischio di dispersione scolastica, ma non possiamo assolutamente considerarla la scuola del futuro. Non abbandonare pratiche efficaci, apprese durante l'emergenza, è legittimo. È dietro l'angolo, però, il rischio di considerare l'uso di mezzi tecnologici come un valore in sé. Bisogna, invece, andare avanti nella sperimentazione di metodologie che non prescindano dalla relazione in presenza e mantenere il giusto atteggiamento critico nei confronti della tecnologia, che deve essere sempre un mezzo e mai un fine.

\*Fnism Torino

# Apprensione e speranza accompagnano la necessaria ripartenza

di Gabriella Blanchino\*

Vivere l'inquietudine per il ritorno a scuola da ruoli e prospettive differenti: come docente e come genitore di due adolescenti, è un'esperienza unica, al pari della situazione mondiale.

Da entrambe le posizioni gli interrogativi non mancano, come neanche mancano il senso di responsabilità e la preoccupazione per gli altri e per se stessi. Risulta che l'avvio del prossimo anno scolastico 2020-2021 viene vissuto con un sentimento di trepidante attesa e d'inquietudine.

Sentimenti diffusi e condivisi da coloro che sono, a vario titolo, inseriti nei diversi gruppi WhatsApp e che emergono dalla compulsività del chattare.

Scrivo quando mancano ormai pochi giorni all'inizio del nuovo anno, senza avere ancora chiaro come si potrà e dovrà tornare in classe.

La media non mancano di fornire notizie che spesso necessitano di interpretazioni, vengono percepite come contraddittorie tra loro, finendo con l'alimentare lo stato d'animo, di genitori e alunni, con incertezze che vanno a riflettersi su come organizzare la famiglia, su quali routine adottare prima di uscire di casa e su quelle al rientro dalla scuola e dal lavoro.

Il sentimento di attesa dei giovani di poter ritornare nelle loro classi e tra compagni/amici con i quali condividere, giornalmente, il lavoro educativo è incoraggiante. La loro volontà di riappropriarsi dello spazio che gli è stato, inaspettatamente, strappato da un virus sconosciuto e malefico lascia ben sperare in quello che si preannuncia come un anno in cui ci si dovrà caricare di una particolare forma di attenzione.

Tuttavia, osservando i giovani più pros-

simi, figli e nipoti, è possibile rintracciare in loro qualche difficoltà già dal modo in cui organizzano il loro corredo scolastico, che lascia comprendere quanto il ritorno alla consuetudine sia più un augurio che una concreta possibilità.

I libri acquistati insieme a quaderni e a ogni altro materiale necessario per il nuovo anno di studio sono da sempre simboli di ripartenza dopo una interruzione, simboleggiano il ritorno alla normalità. Non si è proceduto forse così tutti gli anni, in ogni mese di settembre?

In questo anno 2020 settembre è differente, insufficiente il consueto corredo da portare nello zaino, dovrà trovarvi posto anche il disinfettante e, magari, la mascherina di ricambio.

Le precauzioni adottate a protezione di se stessi e degli altri, di cui si legge sui giornali, prevedono: scuole aperte, a frequenza alternata, banchi monoposto, banchi con rotelle, classe divisa, Didattica a Distanza e Didattica Digitale Integrata. Con riferimento a quest'ultima modalità il Decreto n. 39 del Ministro dell'istruzione, datato 26 giugno 2020, ha fornito un quadro di riferimento entro cui progettare la ripresa delle attività scolastiche nel mese di settembre, con particolare riferimento, per la modalità in argomento, alla ne-

cessità per le scuole di dotarsi di un Piano scolastico per l'erogazione didattica.

Lo stesso calendario scolastico nazionale per l'anno ormai prossimo, che fissa la data di avvio delle lezioni al 14 settembre e il termine al 5 giugno, subisce cambiamenti a seconda delle decisioni dei Governatori delle Regioni italiane. In alcune di queste la data che inaugurerà l'avvio delle attività didattiche non sarà quella del 14 settembre, ma slitta anche di dieci giorni.

La decisione di procrastinare l'apertura delle scuole è dettata dalla necessità di concedere agli Organi collegiali delle istituzioni scolastiche l'adozione dei relativi provvedimenti utili a organizzare e pianificare le proprie attività nei modi e nei tempi più idonei, a darne comunicazione alle famiglie, nonché a consentire agli Enti locali di provvedere nel fornire i servizi di loro spettanza, coerentemente con la programmazione d'Istituto.

La realtà si presenta carica di timori su come dover procedere, ciò a causa delle insufficienti strutture capaci di individuare aule capienti e idonee, di materiali, degli spazi necessari per distanziare quegli alunni stipati, per anni, in luoghi educativi inadeguati e, soprattutto ma anche per fortuna, per la mancanza della necessaria espe-



rienza che non può guidare le scelte per evitare, almeno in parte, quelle scellerate.

La Ministra rassicura il mondo della scuola e le famiglie sulla eliminazione definitiva delle classi pollaio. In una lettera la responsabile del Dicastero di Viale Trastevere dichiara la disponibilità dei fondi necessari: "Porteremo avanti questo percorso. Così come dobbiamo immaginare e realizzare un Piano pluriennale di investimenti sull'edilizia scolastica, grazie all'impiego delle risorse provenienti dal cosiddetto Recovery Fund. Abbiamo un obiettivo preciso da raggiungere in tempi certi: dotare il nostro Paese di scuole migliori, più sicure e funzionali alle esigenze di studentesse e studenti".

Il Comitato tecnico scientifico in forza al Ministero dell'Istruzione fornisce indicazioni sull'uso della mascherina. Si preannuncia il ricorso alla mascherina se non potrà essere garantito il distanziamento necessario tra gli alunni.

Nella scuola primaria "per favorire l'apprendimento e lo sviluppo relazionale, la mascherina può essere rimossa in condizione di staticità con il rispetto della distanza di almeno un metro e l'assenza di situazioni che prevedano la possibilità di aerosolizzazione, come il canto", lo indica il Comitato tecnico scientifico in una nota,

mentre "Nella scuola secondaria, anche considerando una trasmissibilità analoga a quella degli adulti, la mascherina può essere rimossa in condizione di staticità con il rispetto della distanza di almeno un metro, l'assenza di situazioni che prevedano la possibilità di aerosolizzazione e in situazione epidemiologica di bassa circolazione virale come definita dalla autorità sanitaria".

Si pone il dilemma: mascherine sì o mascherine no; distanziamento sì o distanziamento no?

Le indicazioni fuorvianti accrescono lo smarrimento.

Mentre in un primo momento il Cts parlava di distanziamento di un metro, o anche due, che può essere eluso «solo in situazioni di estrema urgenza», insomma, in caso di eccezionalità, si dice poi che è possibile senza distanziamento totale.

Si procede per tentativi, nessuno ha affrontato prima di questo momento una pandemia, e le precedenti scelte educative e istituzionali, orientate alla massimizzazione del risparmio in ambito d'istruzione, rendevano evidente che alcune scelte, come il numero elevato di alunni per classe, fossero prive di fondamento anche in assenza di Covid-19.

Vorrei poter dire ai miei colleghi, ma soprattutto ai miei alunni, che è tutto

finito, riusciremo a condurre la nostra vita scolastica con la solita turbolenta tranquillità.

Vorrei poterlo dire ai miei figli.

A inizio settembre ho partecipato al primo Collegio in presenza, calendarizzato dalle 9.30 alle 13.45, organizzato in una zona dell'Istituto dove si era tentato di stabilire il distanziamento sociale, ma ero, comunque, seduta a meno di un metro di distanza dai miei colleghi.

Continuo a svolgere tutte le attività previste per ogni inizio d'anno in presenza, mentre ricevo rassicurazioni dalla Dirigente sulla modalità delle lezioni: saranno tutte in presenza.

Gli adeguamenti delle aule dell'Istituto sono parziali, in particolari quelle nei diversi plessi, certo l'approssimarsi della data di apertura non lascia dubbi circa l'impossibile completamento dei lavori di adeguamento suggerito dalle precauzioni.

Cosa accadrà quando gli spazi scolastici si riempiranno di ragazzi?

Alla luce di quanto sopra confesso una ineludibile apprensione.

#### Bibliografia

Ministero Istruzione, Ordinanza ministeriale n. 69 del 23 luglio 2020.

Governo italiano, Comitato Tecnico Scientifico, Verbale n. 104 del 31 agosto 2020.

\*Fnism Cosenza

# L'ECO

## della scuola nuova

- LEGGI
- DIFFONDI
- ABBONATI

### 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

# La pratica didattica tra innovazione e tradizione

di Sonia Iervolino\*

## Abstract

The most current issue brought to the attention of the scientific community, related to the questions emerging from current society and new generation student require a research of didactic practices qualitatively more effective. It's necessary to rethink about a training for teachers that is more professionalising, which aim to motivate teachers towards traditional methodological approaches, which can results, in some cases, anachronistic and obsolete.

Investigating about possible developments in the educational and didactic research of the sector allow to take up the challenges that lead to the pursuit of quality aims, effectiveness and efficiency of scholastic practice and of the sustainability of new didactic models and methods.

Didactic innovation arises also from the exploration of paths that, although already traveled, offer opportunity to reread from different perspectives and ideas for the adoption of didactic approaches produced by recovery and reworking from de good practices that history has handed down to us.

It's therefore possible to outline new methodological paths, marked by the ability to combine the specialist study of the most authoritative theoretical approaches validated by scientific evidences -Evidence Based- with contributes that emerges from the best tradition of teaching practice.

To consider the emotional states in learning formal, informal and non-formal educational context, settings and new educational emergencies, allows the extension of the perspective of those who are committed to achieving personalized and inclusive educational itineraries, considering educational needs of each ones, to achieve academic and training success of everybody.

Le problematiche più attuali poste all'attenzione della comunità scientifica, correlate alle domande emergenti dalla società contemporanea e dagli studenti di nuova generazione, impongono una ricerca di prassi didattiche qualitativamente più efficaci. È necessario ripensare una formazione per gli insegnanti che sia più professionalizzante, che miri a motivare i docenti verso il superamento di approcci metodologici tradizionali, i quali possono risultare, in alcuni casi, anacronistici e desueti.

Indagare i possibili sviluppi della ricerca educativa e didattica del settore consente di raccogliere le sfide legate al perseguimento di obiettivi di qualità, di efficacia e di efficienza della pratica scolastica, oltre che alla sostenibilità di nuovi metodi e modelli didattici.

L'innovazione didattica nasce anche dall'esplorazione di sentieri che, se pur già battuti, offrono occasione di rilettura da prospettive diverse e spunti per l'adozione di approcci didattici prodotti dal recupero e dalla rielaborazione dalle buone pratiche che la storia ci tramanda.

Si possono, quindi, delineare nuovi percorsi metodologici, contrassegnati dalla capacità di coniugare l'approfondimento specialistico delle più autorevoli teorie dell'apprendimento ad approcci metodologici provenienti dalle realtà scolastiche, basandosi sia su presupposti teorici convalidati da evidenze scientifiche, *Evidence based*, sia sui contributi emersi dalla migliore tradizione di pratica didattica.

Considerare le inferenze emozionali nella sfera dell'apprendimento, i contesti educativi formali, non formali ed informali, il sistema-ambiente e le



nuove emergenze educative, consente l'ampliamento della prospettiva di coloro che si impegnano a realizzare percorsi didattici personalizzati ed inclusivi, rispettosi delle peculiarità e delle esigenze educative di ciascuno, espressione del desiderio di successo scolastico e formativo di ogni persona.

**Keywords:** didattica inclusiva, approcci innovativi, riflessione, metacognizione.

## Introduction

La situazione scolastica italiana è espressione di una impostazione metodologica che mostra due aspetti contrapposti; da un lato si assiste ad una perpetuazione di prassi operative, le cui origini sono da individuarsi nel modello scolastico tradizionale, di stampo gentiliano, a carattere selettivo e molto autoreferenziale; dall'altro, l'emergere di una didattica estremamente innovativa, basata sull'uso del digitale, della robotica, con piattaforme e classi virtuali e/o a distanza.

L'emergenza sanitaria pandemica, causata dal Covid-19, ha aggiunto la pratica dell'insegnamento attraverso la modalità di Didattica a Distanza. Tali approcci, purtroppo, non favoriscono o proteggono sufficientemente la relazione educativa. Con il rincorrere in modo esasperato le nuove tendenze educative si rischia, spesso, di soffocare la riflessione sulla qualità e sull'efficacia della didattica che si pratica ma, soprattutto, si soffoca la migliore

tradizione pedagogico-didattica sperimentata sul campo, la cui efficacia si è manifestata e confermata nel tempo. Cosa recuperare dalla tradizione pedagogico-didattica e come integrarla con le emergenze educative dei nostri giorni, attualizzandola tempo storico? L'intento di questo contributo è cercare nuove prospettive, nuovi punti di vista sui quali riflettere, creare spunti per sollecitare ricerche e riflessioni che possano essere oggetto di ricerca sperimentale. Non esistono risposte certe, ricette universali, utilizzabili per ogni occasione, da consegnare agli insegnanti. Chi lavora sul campo lo sa, ogni essere umano è unico e irripetibile, ha un'unica chiave d'accesso, che non sempre permette il raggiungimento dello spazio interiore. Allora come raggiungere gli stati emozionali degli alunni per sollecitarli a prendere il volo potenziando le abilità emergenti? Gli insegnanti, qualunque sia il grado e/o ordine di scuola in cui lavorano, si pongono continuamente interrogativo. Sul versante sociale, inoltre, si assiste ad un'altra stridente dicotomia: famiglia vs individualismo; osserviamo individui che vivono secondo i valori tradizionali tramandati dalle famiglie di origine in modo consuetudinario, come fossero codici di leggi non scritte da onorare e rispettare e, possibilmente, da tramandare da padre in figlio; vi sono, al contempo, soggetti autonomi e liberi che non intendono sacrificare un singolo atto della loro esistenza, chiusi in un individualismo esasperato che si ispira ai propri bisogni e ai propri interessi, in una società che si connota spesso per relativismo culturale. Quale funzione educativa assegnare alla scuola in uno spazio-mondo rimpicciolitosi per effetto del villaggio globale, nel quale la diffusione del sapere non è più una sua prerogativa?

### L'inclusione tra tradizione e innovazione

Porre l'inclusione al centro delle politiche e delle prassi educative significa concentrare l'attenzione sulle diverse esigenze di cui gli alunni sono portatori, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno (Cottini, 2017).

Il modello inclusivo di Don Milani parte dal presupposto che "nessun è escluso" e che bisogna promuovere la partecipazione di ciascuno alla realizzazione del proprio percorso di crescita individuale e sociale, per diventare il costruttore del proprio successo formativo. Don Milani, priore di grande spessore culturale che, destinato ad una scuola di periferia nel Mugello, ha fatto dell'inclusione il suo vessillo e la sua *mission* educativo-didattica. Il religioso ha raggiunto ogni suo allievo, tanto da consentirgli il riscatto personale e sociale in un momento storico molto difficile e, anche se viviamo in un tempo storico notevolmente differente, l'esclusione e la marginalizzazione sono fenomeni che ci accomunano. Ai nostri studenti spesso è negata la libertà di pensare con la propria testa, in quanto mode e tendenze tentano di massificare il pensiero, di omologare tutti allo stesso stile di vita. Il priore di Barbiana riteneva che la scuola dell'epoca fosse classista ed escludente e che, tesa prioritariamente alla formazione dei futuri dirigenti-quadro, escludeva chi non proveniva da un ambiente sociale di livello medio/alto, che, pertanto, veniva tagliato fuori dalla fascia sociale che rappresentava la società attiva. Dall'opera: "Lettera ad una professoressa" emerge la contestazione che la prassi educativa veniva alimentata dalla cattiva consuetudine, diffusasi nella scuola, di occuparsi degli studenti "bravi" negando l'accesso alla conoscenza a coloro che più necessitavano di istruzione. La scuola non era né equa, né solidale, poiché forniva mezzi e strumenti solo a chi già ne possedeva; inoltre Don Milani sottolineava che molti alunni non si appropriavano nemmeno del registro linguistico italiano, di conseguenza non avevano "diritto di parola" e di accedere a lavori di "concetto" rimanendo spettatori e succubi della realtà che si dispiegava davanti i loro occhi e delle opportunità destinate a pochi. "La scuola dovrebbe abilitare all'esercizio del pensiero critico e all'autonomia del soggetto e innescare le strategie cognitive necessarie per questo, più che operare un travaso di nozioni da un docente, che si presume onnisciente, a una massa incerta di allievi passivizzati.

Insomma è molto più facile di quanto non sembri cadere vittima di questo meccanismo: a molti di noi basta pochissimo per professarsi campioni dell'anti nozionismo a dispetto di ogni evidenza contraria. Le competenze stesse del docente vanno calibrate a partire da una concreta base situazionale e in direzione dell'obiettivo di promuovere una diffusa padronanza degli strumenti culturali atti a far fronte alle sfide che la vita stessa ci impone. Questo implica naturalmente la partecipazione attiva di entrambi i poli della relazione educativa alle concrete configurazioni che essa di volta in volta assume, sino a introdurre una modifica degli schemi cognitivi preesistenti tanto nel docente quanto nel discente, nel quadro di un processo di educazione reciproca che nelle considerazioni svolte da Martinelli, si colloca sul piano del pensiero in divenire" (E. Fugali, 2011). Oggi, a distanza di molti anni, le Nazioni Unite si pongono come obiettivo il raggiungimento di 17 Goal fondamentali; il quarto, in particolare, punta a "Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite - UNIRIC). Malgrado l'evoluzione economica e tecnologica una gran parte della popolazione del pianeta resta ancora esclusa dal benessere sociale. Don Lorenzo Milani in questo senso rappresenta un antesignano, il suo pensiero lo connota come un insegnante scomodo mettendo in discussione la scuola nella sua totalità, nei principi valoriali, nei metodi; alla scuola lui contestava soprattutto gli approcci umani del tutto inadeguati, l'incapacità di orientare, di istruire e di formare i futuri cittadini, "tutti". La scuola contraveniva al basilare principio di uguaglianza sostanziale che la Costituzione sancisce all'interno dell'articolo 3. Gli spunti didattici che ricaviamo dal suo metodo sono da individuarsi in un approccio globale al sapere unico, secondo l'attuale logica dell'Unità di apprendimento; una programmazione non lineare ma reticolare, che apre tante finestre sulla conoscenza, come i link in un ipertesto collegato alla rete; la valorizzazione dell'ambiente e del lavoro laboratoriale, rispondente ai principi

dell'approccio UDL (Universal Design for Learning)<sup>1</sup> e della logica funzionale del setting d'aula come laboratorio permanente, la valorizzazione del dialogo tra maestro e allievo nell'ottica di una relazione educativa che si basa sull'empatia, sulla fiducia, sul rispetto emozionale reciproco; il maestro è regista educativo, sollecita processi, costituisce uno *scaffolding* emotivo e cognitivo per i suoi studenti e li accompagna nel raggiungimento di assimilazione di nuove conoscenze per colmare la distanza che rappresenta dal confine della zona di sviluppo prossimale. Altro approccio didattico caratterizzante la prassi operativa di Don Lorenzo Milani è il metodo della **scrittura collettiva** - "dal motivo occasionale al motivo profondo" - "Da alcuni è ritenuta una tecnica per imparare a scrivere, in realtà è un vero e proprio **esercizio mentale**", per la creazione schemi logici (Martinelli, 2007). La **metodologia** consiste nel giungere tutti insieme a un testo compiuto partendo da idee, anche parziali e confuse, che ogni partecipante possiede circa una tematica che scaturisce dalla quotidianità. "Il giusto pensiero si forma cammin facendo, discutendo, approfondendo, aggiustando". Edoardo Martinelli rappresenta una testimonianza preziosa della pratica didattica di Don Milani, ponendo in evidenza i nuclei fondanti del pensiero pedagogico del Priore di Barbiana. Un metodo d'insegnamento che ha nell'aderenza alla realtà e nel rapporto "maestro-allievo" il suo fulcro vitale (Martinelli, 2007). Tra i tanti aspetti rilevanti della proposta educativo-didattica di Don Milani c'è il tema della valutazione del percorso scolastico: "Non è giusto far parti uguali fra disuguali". Un principio che si affianca all'attuale concetto di valutazione che, solo da poco tempo, anch'essa si connota per personalizzazione e inclusività, rispettosa dei tempi e dei ritmi apprenditivi degli studenti. Se si considera il profilo del docente inclusivo redatto dalla Agenzia Europea per lo sviluppo degli alunni con disabilità, i punti chiave della didattica inclusiva e si procede ad un'analisi comparativa con il metodo didattico adottato da Don Milani, si ravvisano tantissimi punti di contatto che rendono evidente quanto egli

sia stato un antesignano di approcci didattici inclusivi. Il rispetto dei tempi e dei ritmi individuali rappresentano proprio quella corretta differenziazione che si pone alla base dell'uguaglianza delle opportunità formative. "La scuola è il luogo dove il diritto all'educazione e all'istruzione diventa dovere e responsabilità per la cittadinanza attiva. La scuola del nuovo millennio tiene conto di due dimensioni equamente importanti: da una parte, la cura e il dovere di riconoscere l'unicità delle persone e rispettarne l'originalità e, dall'altra, la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo, in una dinamica che si arricchisce dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile. Laddove l'istituzione scolastica perda di vista la persona per il sistema, o viceversa, rischia di divenire uno "(...) strumento di differenziazione sempre più irrimediabile" (Miur, nota 1143, maggio 2017). Il curriculum inclusivo (MIUR, Decreto Dipartimentale n. 479 del 21/07), che poggia principalmente le fondamenta sull'Universal Design for Learning, comporta la pianificazione e la messa in atto di programmi educativi elaborati tenendo in considerazione i bisogni degli studenti. C'è ancora poca ricerca specifica, ma il campo appare particolarmente promettente per l'inclusione (Cottini, 2019).

### Conclusioni

L'inclusione è un principio basilare dell'educazione che conforma gli stili di vita e la mentalità culturale, si pone come logica conseguenza della concezione egualitaria delle opportunità formative ed educative per tutti.

Il passaggio dalla didattica tradizionale a una didattica inclusiva significa innovare gli approcci e considerare la didattica riflessiva e metacognitiva un buon compromesso metodologico.

L'approccio didattico metacognitivo ha riscontri positivi sia «a livello della metodologia didattica rivolta alla generalità degli studenti, sia negli interventi di recupero e sostegno di allievi con difficoltà di apprendimento senza se-

parare gli interventi didattici rivolti all'intera classe».

John Dewey ha posto al centro dell'educazione la riflessione, valorizzandola come strumento utile per ritornare sull'esperienza.

Educare gli alunni ad applicare un processo riflessivo e metacognitivo sul proprio percorso di apprendimento e sui processi attivati rappresenta il miglior modo per promuovere lo sviluppo del pensiero critico e favorire l'*empowerment* delle abilità possedute.

L'alunno quando riconosce i propri punti di forza e valorizza se stesso lascia spazio all'espressione creativa di tutte le forme di intelligenza.

La scuola inclusiva è lo strumento che permette voli sempre più alti e non tarpa le ali a coloro che le hanno più piccole e meno veloci.

### Bibliografia

- CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, 2011.
- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (UNIRIC), Bruxelles, gennaio 2004.
- Cornoldi C., *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*, a cura di L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Erickson, Trento, 1999.
- Cottini L. *Didattica speciale ed inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- Cottini L. *Guida al curriculum inclusivo*, Giunti, Firenze, 2019.
- De Beni R. e Pazzaglia S., *La comprensione del testo*, UTET, Torino 1995.
- Dewey J., *How we think*, D.C. Heath and Company, Boston 1910, trad. it. *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fugali E., Cosa Rimane Della "Lettera a una Professoressa nell'era dell'aziendalismo universale. Miato L., Miato, S.A., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*.
- Nota Miur, Prot. n. 1143 L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno, Roma 2017.
- Quaderni di Intercultura Anno III/2011. Martinelli E., Don Lorenzo Milani, Dal motivo occasionale al motivo profondo, Con il testo integrale della Lettera ai giudici, società editrice Fiorentina, 2007.
- <http://www.vita.it/it/article/2019/06/20/don-milani-e-la-proposta-di-una-scuola-che-cambiala-scuola/151973/>.

\* Dipartimento di  
Matematica e Informatica  
Università della Calabria

**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 Josè Martinez 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 Iaquinta, Tiziana Iaquinta, Domenico Lenzi, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. 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 Iaquinta, 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](http://www.fnism.it) - [fnism@fnism.it](mailto:fnism@fnism.it)**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**

Francesco Belsito, Gabriella Blanchino, Ferdinando Cabrini, Mariella Calogero, Mario Carini, Alessandro Casavola, Michela D'Alessio, Maria Anna Formisano, Enrica Rosa Granieri, Sonia Iervolino, Eliana Melluso, Domenico Milito.

**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

La FNISM, Federazione nazionale Insegnanti – Ente Terzo Settore – 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., ricercatori e docenti universitari strutturati e/o a contratto.

Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione pedagogico-didattica, a seminari e corsi di formazione e aggiornamento, a gruppi di lavoro impegnati a confrontarsi su problematiche culturali e politico-istituzionali.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, è impegnata sul fronte della difesa e del potenziamento della scuola pubblica, della scuola di tutti, attraverso la valorizzazione della professionalità docente, del riconoscimento di uno status giuridico forte della componente studentesca, offrendo spazi di confronto con gli stakeholder e con il territorio.

La Federazione, quindi, è impegnata nel rendere forte e significativa la dimensione europea dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, innesta e organizza rapporti di scambio e di partenariato con le associazioni di livello europeo e internazionale con cui condivide i principi statutariamente prefigurati.

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](mailto:presidente@fnism.it).**

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Settembre 2020

**IMPAGINAZIONE E STAMPA**

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma - tel. 06.4515569

[info@graficadimarcotullio.com](mailto:info@graficadimarcotullio.com) - [www.grficadimarcotullio.com](http://www.grficadimarcotullio.com)**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma