

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

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

3

A ottanta anni dal 10 giugno 1940. Una data tragica per la storia d'Italia

di Anna Maria Casavola

6

I fondamenti filosofici delle nuove metodologie didattiche

di Marco Chiauzza

9

Percorsi filosofici e naturalistici in un liceo classico e linguistico di Roma

di Ivana Uras

11

Un'esperienza didattica sulla bellezza come macchina sociale

di Gennaro Colangelo

14

L'insegnamento dell'Educazione civica al tempo della pandemia Covid-19

di Maria Elena Santoro

16

Bisogni Emotivi e Sociali e Setting educativo

di Rosa Iaquina

19

La Pedagogia Clinica e la relazione d'aiuto alla persona

di Giovanna Caforio

21

Comunicare con alunni e genitori
Modalità d'interazione

di Daniela Celestino

24

Adozione e diritto allo studio

di Francesca Stumpo

34

La valutazione nella scuola primaria: novità e prospettive

di Bruna Iacovone

EDITORIALE

Il valore della Scuola di Stato in regime di pandemia



L'amara ripresa autunnale non solo ha visto cadere nel vuoto l'illusione che la pandemia stesse venendo meno, quasi per effetto miracolistico della calura estiva, ma addirittura ci ha posti di fronte a un peggioramento della situazione complessiva che torna a investire l'intero Pianeta.

Provengono, ora, nella nostra realtà nazionale, da più parti, segnali di allarme riguardanti il diffondersi di una certa precarietà in settori vitali come quello economico, mentre sorgono legittime preoccupazioni sulla tenuta dell'equilibrio sociale.

Le risorse su cui poter fare affidamento, segnalate dagli analisti, con nostra condivisione sono sostanzialmente riconducibili ai settori sanitario, della sicurezza, della scuola.

Si tratta di tre realtà fondamentali per la stessa tenuta democratica del Paese, che, già nella prima fase pandemica, avevano rappresentato i pilastri, configurati dalla stessa Carta costituzionale, come funzionali e indispensabili per il soddisfacimento dei diritti fondamentali di cittadinanza. I tentativi in atto, di contenimento del fenomeno pandemico, però, hanno posto in evidenza alcuni aspetti di precarietà prima inimmaginabili riguardanti, nello specifico, la sanità. La gestione di tale settore, nel corso dei passati decenni si è trasformata, com'è noto, in fonte di speculazioni e di sperperi, traducendosi in

un pozzo senza fondo, destinato a ingoiare ingenti risorse economiche e finanziarie e facendo registrare, parallelamente, il graduale smantellamento dell'impianto scaturito da quella che era stata la riforma istitutiva di un Sistema Sanitario Nazionale capillare, di cui alla Legge n. 833 del 1978, immaginato come indispensabile per garantire la salute ai cittadini a prescindere dalle loro condizioni socio-economiche. Purtroppo, alle truffe e ai furti, culminati tra l'altro con gli arresti di soggetti occupanti ruoli apicali della Pubblica Amministrazione, anche a livello regionale nell'area Nord, è corrisposta la prevalenza a dare sempre maggiore spazio al settore privato.

Ora, la situazione risulta aggravata dal livello di depauperamento del servizio pubblico a cui siamo pervenuti in connessione con la prevalenza improduttiva, inefficace e costosissima del privato

Tra le conseguenze generatesi vi è da annoverare l'impossibilità di garantire ai cittadini condizioni minime e indispensabili per salvaguardare, nella ordinarietà, la propria salute. Il quadro complessivo è andato sempre più complicandosi, tanto che l'emergenza da Covid-19 ha reso impossibile la fruizione di interventi prioritari da porre in essere per continuare a fronteggiare altre criticità che, da sempre, hanno attanagliato, e attanagliano, ampie fasce di popolazione con patologie diffusamente a rischio come quelle di natura oncologica e cardiologica, che in base alle statistiche sulle cause di mortalità annoverano i picchi alti. E ciò avviene certamente a causa della priorità assegnata agli interventi sui casi implicati dalla pandemia.

Conseguentemente, si è venuto a generare nelle persone, anche in coloro che godono di un buono stato di salute, un'elevata preoccupazione accompagnata dalla percezione della inconsistenza delle misure cautelative poste in essere per la salvaguardia della salute in generale. L'illusione che la pandemia ce la fossimo lasciata alle spalle ha permesso, tra l'altro, che venissero perpetuate forme di sprovveduta e allegra gestione delle risorse pubbliche, allorché si è trattato di provvedere all'acquisto di materiali indispensabili per contenere la diffusione del contagio: si pensi allo sconsiderato acquisto di mascherine e di altro materiale sanitario indispensabile, a cui si aggiunge il disorientamento nell'imboccare la strada giusta per l'approvvigionamento del vaccino.

Sul versante del contenimento dei guasti provengono segnali confortanti dal settore della sicurezza. È sotto gli occhi di tutti quanto sia importante la funzione svolta dal sistema di sicurezza attraverso le sue diverse Forze, le cui risorse e capacità professionali sono state rese efficacemente operative su diversi fronti di intervento. Le abbiamo viste mobilitate, sin dalla prima fase tragica della pandemia, nelle diverse zone del Paese, pronte a garantire qualunque forma di soccorso e di intervento in connessione con il dilagare della pandemia, nella rimozione dei feretri e nell'allestimento di strutture da campo per ogni tipologia di pronto intervento.

Le diverse Forze dell'Ordine continuano ad assicurare alla popolazione servizi indispensabili, rendendo tangibili i principi di condivisione e solidarietà propri della condizione umana che ispirano la nostra cultura nazionale.

Per quanto concerne la scuola viene ad ampliarsi l'apprezzamento dei servizi che essa pone in essere nei riguardi della società, che, certo, non si limitano a quello fondamentale, definito formativo.

Con riguardo alla scuola il vuoto che si è venuto a creare in termini di accoglienza, cura e assistenza di un'intera nuova generazione, attraverso una capillare rete distribuita "nelle diverse contrade d'Italia", con la ripartizione per fasce d'età, ha reso maggiormente tangibile l'importanza di un'Istituzione della Repubblica, affidata allo Stato, il cui servizio risulta assolutamente indispensabile per l'intera Nazione. Non vi è altra realtà istituzionale che possa assolvere le funzioni ad essa assegnate, rendendo il suo servizio desti-

nato a coprire un arco esistenziale che va dai due anni e mezzo di vita fino al compimento del diciannovesimo.

Intorno al Sistema Scuola ruota un universo di opportunità, di certo non circoscrivibili agli aspetti strettamente formativi per come eravamo stati abituati a immaginarli. Siamo in tanti a ricordare il tempo cui si prendevano con le pinze termini riconducibili alle funzioni svolte dalla scuola, come quelli riferiti all'accoglienza, all'assistenza, alla vigilanza e alla cura rivolti a ogni allievo: tali espressioni venivano ricondotte a un'idea sostanzialmente portata a immaginare che tali ambiti eludessero quello educativo, costituendo un complesso secondario di prestazioni, quindi estraneo alla funzione originaria e autentica della scuola; sostanzialmente, la sua funzione veniva ridotta ai momenti connessi con la cosiddetta "didattica pura", per lungo tempo caratterizzata dagli interventi frontali dei docenti e dalla loro posizione di prevalenza nel rapporto dualico con gli alunni.

A suffragare le teorie più avanzate nel campo delle scienze dell'educazione, riconducibili, tra l'altro, al pensiero degli antichi filosofi, è poi servito quanto recepito per via legislativa a seguito del dibattito avvenuto in sede di contrattazione collettiva nazionale per il comparto scuola. Proprio in seno alla ricerca finalizzata a stabilire cosa dovesse intendersi per "servizi indispensabili" erogati da parte della scuola, in chiave educativa, furono rivalutati i termini di igiene, sanità e integrità della persona.

Quasi parallelamente, sulla stregua di un antico retaggio di natura pedagogica, anche grazie allo sviluppo delle scienze dell'educazione e delle neuroscienze, hanno via via assunto particolare pregnanza, con riguardo al concetto di educazione, espressioni del tipo "prendersi cura" e "mettersi nei panni dell'altro", attivando un processo identitario che fa proprie le peculiarità dell'alterità.

In buona sostanza, è venuta gradualmente ad affievolirsi, fino a scomparire, la linea di demarcazione fra quanto rientrava indebitamente nella sfera della mera accoglienza e della cura rispetto alla sfera ritenuta più propriamente educativa.

In effetti, ormai, è sempre più diffusa nella nostra popolazione la consapevolezza che l'educazione rivolta allo sviluppo integrale della personalità non concepisce tagli netti fra tutto ciò che

riguarda le emozioni, i sentimenti, la conoscenza del mondo e la possibilità di diventare protagonisti creativi, consapevoli e critici rispetto a tutto ciò che investe la stessa sopravvivenza dell'essere umano sul Pianeta in condizioni compatibili.

La scuola, quindi, è oggi percepita e vissuta come Istituzione indispensabile e insostituibile a garanzia del futuro della nostra società. La pandemia ci ha resi ancor più consapevoli dell'importanza che la scuola rimanga, sempre più e sempre meglio, Scuola di Stato, difendendola strenuamente da ogni tentativo subdolo di attentarne la robustezza anche attraverso interventi finalizzati a rendere esigue le risorse finanziarie a sostegno della remunerazione dei docenti, dei dirigenti e dell'intero personale, che continuano a impegnarsi con abnegazione e senza risparmio. Difusamente si rivendica che l'istituzione formativa possa continuare a spalancare le sue porte garantendo servizi, ormai non ritenuti assistenziali e collaterali, come quelli connessi con la fruizione della mensa giornaliera, funzionale, tra l'altro, a offrire un servizio indispensabile ai meno abbienti nella scuola dell'infanzia e negli altri ordini laddove funziona il tempo pieno.

I livelli di rischio contagio sono ancora tanti e, prima della ripresa della normalità, i tentativi di rimettere in moto la scuola, così come sta avvenendo con i diversi interventi normativi, tra cui l'ordinanza del Ministero della salute del 24 dicembre 2020, corrispondono alla necessità di soddisfare l'esigenza di un servizio ritenuto vitale per l'intera popolazione. In ogni caso, la citata ordinanza appare inadeguata. Infatti si limita a disporre che l'attività didattica venga erogata in presenza e tramite la didattica digitale integrata, dividendo la popolazione studentesca a metà, ognuna delle quali potrà seguire la didattica attraverso una specifica tipologia di erogazione. Si tratta di palliativi che non vanno a colmare il grave vuoto venutosi a creare, ormai, nel cuore di tutti noi!

L'auspicio è che presto si possano venire a determinare le condizioni per debellare la pandemia e godere di una ritrovata normalità, riassaporando il gusto della vita anche attraverso la ripresa "a regime" di un'istituzione vitale come la scuola, destinata a segnare i destini delle singole persone e dell'intera nostra società.

Domenico Milito

A ottanta anni dal 10 giugno 1940

Una data tragica per la storia d'Italia

di Anna Maria Casavola*

Ma perché in Italia non siamo diventati tutti convintamente antifascisti? Perché ogni tanto rispuntano svastiche e inneggiamenti al duce? Perché nell'opinione corrente dei non addetti ai lavori, mano a mano che il tempo passa, ciò che si rimprovera al fascismo sono esclusivamente le leggi razziali e la persecuzione antiebraica?

Ricordo che, tra l'altro, sopravvive grazie all'introduzione della giornata della Memoria e grazie all'azione svolta dalla Comunità ebraica italiana e internazionale, dai media, dalle istituzioni democratiche. Tuttavia la tentazione sempre presente è quella di presentare un fascismo buonista non proprio complice dei nazisti, tanto che spesso si tace sul ruolo attivo che nella persecuzione ebbe la RSI di Mussolini negli anni 1943-45.

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

che avranno in mano il futuro del nostro Paese, che se c'è un dovere della memoria, c'è anche e soprattutto un dovere della storia, cioè il passato va conosciuto correttamente se si vuole che questo possa aiutarci nelle scelte e nell'interpretazione del presente. Mi viene in mente quella citazione profetica tratta dal libro di Gorge Orwell: *"chi controlla il passato controlla il futuro, chi controlla il presente, controlla il passato"*

**"chi controlla il passato
controlla il futuro,
chi controlla il presente,
controlla il passato"**

e un'altra ancora più angosciosa: *"Ad Oceania (cioè il paese immaginario del romanzo) tutto si confondeva in una nebbia, il passato era cancellato, la cancellazione era stata dimenticata e la menzogna era diventata verità"*.

La Costituzione del 1948 nata dal crogiuolo della guerra

Ora una storia riveduta e corretta, dove si distribuiscono assoluzioni e parificazioni, non aiuta affatto a orientarci e a capire come siano effettivamente andate le cose né a capire il valore della nostra Costituzione del 1948, che così spesso si vorrebbe mandare in soffitta. Spesso la si denigra presentandola come il risultato di un compromesso tra partiti. e non si ricorda invece



che essa è il frutto più maturo di quell'esperienza terrificante che era stata la seconda guerra mondiale per milioni di italiani. Non compromesso ci fu ma incontro, alla fine, su basi comuni, su convincimenti comuni e questo perché, al di là delle ideologie diverse, tutti coloro che erano stati eletti all'Assemblea Costituente erano stati testimoni di un fatto enorme, immane, la seconda guerra mondiale, che aveva segnato un coinvolgimento, mai visto prima, di popolazioni civili. In molti casi erano stati i costituenti stessi dei perseguitati, esuli, imprigionati o reduci dai campi di concentramento della Germania o della Polonia. Perciò scriveva Giuseppe Dossetti: *"la Costituzione italiana nata da questo crogiuolo ardente ed universale, più che dalle stesse vicende italiane del fascismo e del postfascismo più che dal confronto-scontro tra tre ideologie diverse, essa porta l'impronta di uno spirito universale ed in un certo modo trans-temporale"* (G. Dossetti, I Valori

della Costituzione, Editrice San Lorenzo, Reggio Emilia, 1995). Infatti pensiamo ad esempio all'articolo 11 che Calamandrei paragonò a una finestra da cui si poteva intravedere, quando il cielo non è nuvoloso, qualcosa come gli Stati Uniti d'Europa e del mondo. In essa



non solo si proclama solennemente il ripudio della guerra – si badi bene ripudio non rinuncia, che avrebbe significato un atteggiamento passivo, non una scelta – ma si afferma che l'Italia consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie a un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni.

L'ideologia bellicista di Mussolini

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

preparazione alla guerra. Fin dal suo avvento al potere il fascismo pone due miti: quello dello stato totalitario e il mito della grandezza nazionale che si deve affermare attraverso l'impero, cioè attraverso l'espansione sia ideologica sia militare sia territoriale, cioè attraverso la guerra. Da questi due miti scaturisce un altro aspetto fondamentale del fascismo, la sacralizzazione della politica che conferisce alla guerra una funzione religiosa di sacrificio dell'individuo alla maestà dello Stato e della Nazione. Questo spiega il fenomeno del volontarismo alla guerra che ci fu soprattutto tra i giovani più idealisti e nazionalisti (cfr. Emilio Gentile, *La mistica fascista in Sopravvivere liberi*, ANEL, Roma, 2005, pp.15-32). Pensiamo alla sugge-

stione che doveva esercitare la formula del giuramento dei giovani fascisti: *"Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di eseguire gli ordini del Duce e di servire con tutte le mie forze e, se è necessario, con il mio sangue la causa della rivoluzione fascista"* Inoltre la rivista *"Dottrina del fascismo"* organo della scuola di mistica fascista pubblicava gli scritti di Mussolini come Vangelo di una nuova religione: *"Il fascismo non crede alla possibilità e all'utilità della pace perpetua. Respinge quindi il pacifismo che nasconde una*



rinuncia alla lotta e una viltà di fronte al sacrificio. Solo la guerra porta al massimo della tensione tutte le energie umane. Tutte le altre prove sono dei sostituti che non pongono mai l'uomo di fronte a se stesso nell'alternativa della vita e della morte".

Quindi nella guerra Mussolini si getta senza remore, con leggerezza con Hitler quel patto che suo genero Ciano non aveva esitato a definire vera e propria dinamite: il patto d'acciaio, che all'art. 3 così recitava: *"Se una delle parti contraenti venisse ad essere impegnata in complicazioni belliche con un'altra o con altre potenze, l'altra parte si porrà immediatamente come alleata al suo fianco, e la sosterrà con tutte le sue forze militari per terra per mare e nell'aria"*. Un

trattato rivoluzionario rispetto alle tradizioni diplomatiche italiane e, nonostante all'inizio della guerra tedesco polacca, Ciano riesca a tenere l'Italia fuori e a prendere tempo (Memoriale Cavallero) con la dichiarazione di non belligeranza, poi Mussolini, come abbiamo detto, temendo di arrivare tardi alla spartizione del bottino, romperà ogni indugio e butterà via la carta vantaggiosa della neutralità, pronunciando quella famosa frase che è passata alla Storia: *"Mi bastano un migliaio di morti"*.

La guerra decreta la fine del regime fascista

Tuttavia sarà proprio la guerra, il cui teatro Mussolini ampliarà smisuratamente, dalla Francia all'Africa, poi alla Grecia e alla Jugoslavia infine alla Russia, culminando con la dichiarazione di guerra agli USA, a decretare la fine del regime fascista, perché dopo aver per venti anni esaltato la guerra come il supremo esame dei popoli e sottoposto gli italiani a una pedagogia totalitaria del credere obbedire e combattere, alla prova della guerra il fascismo uscirà completamente sconfitto e lo stesso Gran Consiglio si vedrà costretto a sfiduciare il suo Capo il 25 luglio 1943. E sconfitto non ancora per

lo scontro ideologico che ne seguirà tra democrazie e totalitarismi, ma perché il suo esercito, che fu la prima vittima, fu gettato sconsideratamente in una guerra aggressiva, imperialistica, senza neppure aver fabbricato delle armi idonee per farla. Così Carlo Trabucco, un testimone: *"Alla penuria delle armi si può aggiungere la penuria delle coperte, dei farsetti a maglia, delle calze, delle scarpe, perché questo nostro esercito ha avuto migliaia di congelati sulle Alpi (giugno - luglio 1940), in Grecia (ottobre - marzo 1941), in Russia al tempo del CSIR e poi dell'ARMIR. In tre anni di guerra non si è saputo costruire un tipo di calzature adatto a proteggere le estremità di coloro che dovevano combattere con temperature rigidissime e dalle Alpi francesi ai monti dell'Epiro sono stati mandati i soldati con le pezze da piedi o poco più"* (C. Trabucco, *La prigionia di Roma*, Torino, 1954, p. 28).

Il dislivello tecnologico con gli armamenti degli altri Stati in guerra era enorme. I fucili erano quelli del 1891, cioè vecchi di cinquanta anni, i carri armati rispetto a quelli tedeschi e alleati erano paragonabili a scatole di latta. In Russia, dove ci furono gravissime perdite di uomini (più di 80 mila tra morti e dispersi) oltre alle gravi carenze relative agli armamenti, l'equipaggiamento invernale di base era quello risalente alla guerra 1915-18, che era una guerra di posizione e non prevedeva marce come quelle che avrebbero dovuto affrontare i nostri in quel territorio (cfr. Carlo Vicentini - a cura - *Rapporto sui prigionieri di guerra italiani in Russia*, Crespini editrice, Cassano Magnano, Varese, 1995).

L'avversione alla guerra e l'antifascismo

All'esperienza della criminale leggerezza con cui il fascismo si era gettato nell'avventura della guerra, si aggiunse la scoperta di essere dalla parte sbagliata - guerra sporca perché contro

popolazioni civili - che cominciò a serpeggiare tra i nostri militari, che pure erano partiti convinti in gran parte, un sentimento di avversione e di antifascismo. Confidava agli amici l'ufficiale di complemento Piero Tomei, prima di cadere in combattimento contro i partigiani jugoslavi: "ho scoperto che gli altri hanno ragione" (cfr. R. Battaglia, *Storia della Resistenza*, Einaudi, Torino, pp. 40, 41) Ricordiamo la testimonianza di Mario Rigoni Stern, un protagonista della ritirata di Russia e autore di quel bellissimo libro *Il sergente nella Neve*. Egli testualmente così ha scritto: "la nostra guerra era una guerra di aggressione agli altri. Siamo andati noi a portare la guerra agli altri e gli altri si sono difesi". E ancora: "Tra il 1939 e il 1945 siamo stati in tanti a gridare guerra sulle piazze d'Italia e di Germania senza che i nostri prossimi ci aprissero gli occhi; mai tempo storico fu così

...ad Atene molti greci, per l'estrema debolezza e denutrizione: si afflosciavano a terra come cenci...



Mi sentivo colpevole, senza aver fatto loro nulla di male: il semplice fatto di trovarmi anch'io ad Atene, in veste di "vincitore" (involontario), già mi riempiva l'anima di amarezza e di vergogna. Mi sforzavo di placare le mie ansie ed i miei dubbi con una giustificazione comune a tutti noi combattenti ... Tuttavia, nel profondo dell'animo, rimaneva la convinzione che tale "pezza d'appoggio" non fosse valida per la mia coscienza".

**Vice presidente Consiglio Nazionale Fnism*

I fondamenti filosofici delle nuove metodologie didattiche

(prima parte)

di Marco Chiauzza*

La diffusione delle tecnologie informatiche e telematiche ha per alcuni versi trasformato la funzione della scuola e degli insegnanti: un tempo attori principali nella trasmissione delle informazioni, sono oggi chiamati a svolgere un ruolo di guida in un processo di apprendimento di cui gli studenti sono sempre più protagonisti attivi. Tale situazione sollecita e al tempo stesso favorisce l'adozione di nuove metodologie didattiche. Nel 2020 la didattica a distanza ha dovuto essere improvvisata per far fronte all'emergenza sanitaria: anche per questo motivo, molti sono stati gli aspetti critici della sua attuazione. Tuttavia, essa ha costretto il mondo della scuola a utilizzare in modo più efficace sia gli strumenti digitali sia più in generale nuove metodologie didattiche, in parte già elaborate o anticipate da alcuni pensatori del Novecento, fra cui, in particolare, il filosofo americano John Dewey.

Il pragmatismo

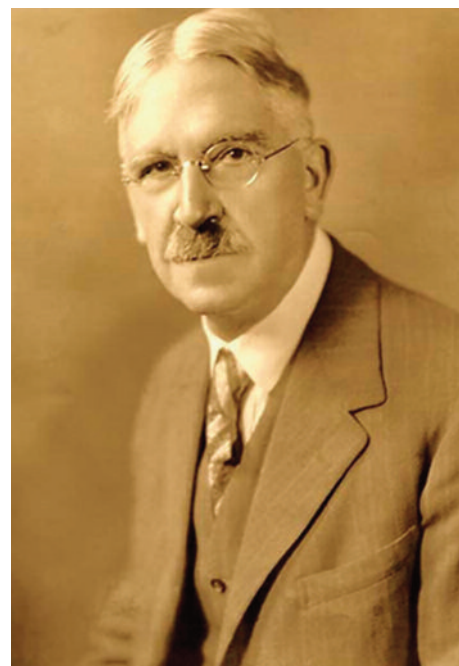
Le idee come disposizione ad agire

A partire dagli ultimi decenni del XIX secolo, si era sviluppata negli Stati Uniti la corrente filosofica del pragmatismo: John Dewey (1859-1952) si ispira largamente a tale filone di pensiero, in particolare nella versione che ne aveva dato Charles Peirce (1839-1914). Per il pragmatismo le nostre idee o ipotesi non vanno considerate semplicemente come stati mentali, fatti appartenenti esclusivamente al nostro intelletto o alla nostra sensazione, ma anche e soprattutto come espressione della dimensione attiva e pratica dell'essere umano. Il significato di una credenza consiste nella disposizione ad agire in un certo modo quando se ne offre l'occasione. Le idee che consi-

deriamo vere orientano i nostri desideri, ci guidano nelle decisioni e dirigono le nostre azioni: il nome "pragmatismo" deriva infatti dal greco *práxis*, che significa appunto "azione". Solo il metodo scientifico stabilisce le credenze in modo affidabile. Tale metodo ci porta a credere che vi sono cose reali i cui caratteri sono indipendenti dalle opinioni che ci formiamo intorno ad esse, e ci porta a ritenere reale ciò che ogni uomo, se ha esperienza sufficiente e se ragiona abbastanza su di essa, sarà condotto a ritenere vero. La realtà è ciò a cui alla fine, presto o tardi, giungeranno l'informazione e il ragionamento, e che è, dunque, indipendente dalle fantasie individuali. Per questo motivo, la verità è pubblica e si costruisce collettivamente: essa non è mai il possesso di una singola mente, ma nasce dalla competizione tra le opinioni di una comunità di persone; ed è sempre provvisoria, attraverso una dinamica potenzialmente infinita di interpretazioni. La realtà è il risultato futuro verso cui tutte le interpretazioni alla fine convergeranno.

Lo strumentalismo di Dewey

Come si è detto, Dewey condivide largamente i principi del pragmatismo. Anche per lui il significato di un'idea è l'insieme delle conseguenze pratiche che essa porta con sé. Per esempio, quando diciamo che una cosa è dura, intendiamo che essa non si può facilmente scalfire: stiamo, quindi, concependo la qualità della durezza in base agli effetti sensibili sperimentati sulla cosa stessa. Non esistono verità indipendentemente dalle pratiche che le pongono in essere e il significato di un concetto è legato ai risultati che derivano dal ritenerlo vero. Le idee altro



John Dewey

non sono che piani per l'azione, hanno valenza se vengono incorporate in pratiche concrete. La novità introdotta da Dewey nella prospettiva pragmatista consiste in una particolare insistenza sulla necessità di superare tutte le concezioni dualiste che, per esempio, contrappongono mente e corpo, cultura e natura, uomo e ambiente. Tale atteggiamento deriva al pensatore americano sia dalla sua giovanile adesione alla filosofia di Hegel, che aveva sottolineato il concetto di totalità organica contro tutte le astratte separazioni e contrapposizioni; sia dal suo successivo incontro con la teoria evoluzionista di Charles Darwin (1809-1882), che aveva insistito sulla relazione dinamica fra uomo e natura. Come per il grande naturalista inglese, anche per Dewey tra l'uomo e la natura non c'è opposizione, ma continuità. Egli concepisce il rapporto tra individuo e ambiente come un continuo adattamento e riadattamento

reciproco in funzione della sopravvivenza. In tale contesto si inserisce anche la concezione deweyana dell'esperienza, che per lui non è una passiva ricezione di dati percettivi, bensì un'interazione fra organismo e ambiente. Questi ultimi non sono realtà prefissate, anteriori al processo dell'esperienza, ma i due poli interagenti di una reciproca determinazione che è sempre modificazione elastica, aperta a sempre nuove ristrutturazioni. Nell'esperienza l'organismo, con la sua attività, reagisce sull'ambiente per produrre modificazioni ad esso favorevoli. Dewey sottolinea l'aspetto pratico dell'esperienza e la intende come uno sforzo di cambiare la realtà. La sua essenza non consiste nella registrazione di ciò che è avvenuto, nel riferimento a stati precedenti che determinano quelli presenti, ma piuttosto nel suo proiettarsi verso il futuro: in effetti, ogni dominio conseguibile dipende da quello che si fa per mutare lo stato delle cose. L'esperienza non si incentra allora sui fenomeni antecedenti, ma piuttosto su quelli conseguenti, sulle possibilità di azione. Le idee sono la base attraverso cui organizzare le future osservazioni ed esperienze e, al tempo stesso, strumenti che servono per adattarsi all'ambiente circostante e costituire i fatti futuri in un modo determinato. Per questo motivo, la versione deweyana del pragmatismo prende anche il nome di "strumentalismo".

Esperienza e pensiero

Per Dewey l'esperienza caratterizza l'esistenza non solo degli esseri umani, ma di ogni essere vivente. Nella nostra specie, tuttavia, essa sta anche all'origine del pensiero: pensare significa infatti prevedere e anticipare in base ai segni esperiti in rapporto a un ambiente circostante. Il pensiero e la conoscenza umana sono paragonabili agli adattamenti effettuati dagli organismi inferiori: pensare e conoscere sono le attività che una particolare

specie animale, *Homo sapiens*, pratica per controllare le proprie interazioni con l'ambiente in cui vive. L'individuo non solo è parte della natura, ma è un fattore dinamico che opera cambiamenti in essa. Il significato di un concetto consiste unicamente nei suoi concepibili riflessi sulla condotta umana: l'azione rende possibile l'applicazione dei concetti, e tale applicazione, con la conseguente trasformazione dell'esistente, costituisce a

sua volta il significato dei concetti stessi.

Il carattere intersoggettivo della realtà

Le conoscenze si formano ed elaborano in base ai risultati cui conducono e sono sempre soggette a essere corrette da conseguenze future imprevedute. Non esistono, dunque, verità assolute. La realtà è l'esito sempre provvisorio di un'indagine di carattere collaborativo che si prolunga nel futuro: pur essendo una costruzione del pensiero, è però indipendente dal pensiero individuale per il fatto che è una costruzione collettiva e pubblica, il risultato dell'unità delle menti in una ricerca intersoggettiva.

Il pensiero pedagogico di Dewey *Filosofia e pedagogia*

Dewey inizia a interessarsi alla pedagogia con la nascita dei suoi figli e nel 1896 avvia presso l'Università di Chicago la University Elementary School. La sua riflessione pedagogica si basa sul concetto di scuola attiva, che mette al centro del processo educativo non i contenuti disciplinari o l'insegnante, ma l'allievo stesso, con le sue esperienze, le sue concrete necessità, le situazioni problematiche da lui vissute. In realtà, Dewey non si considera propriamente un pedagogista: in un certo senso, la scuola da lui fondata intende essere un laboratorio di filosofia, un luogo dove testare e mettere in pratica determinate idee filosofiche.

La scuola come laboratorio

La riflessione pedagogica di Dewey parte dalla convinzione che la conoscenza non solo sia inscindibile dalla pratica, ma sia anche un tipo particolare di attività, di prassi. Il nostro agire nel mondo ci permette di sperimentare e imparare sulla base degli effetti che produce, i quali, se sono utili per la nostra vita e i nostri scopi, verranno riprodotti successivamente, al ripresentarsi delle medesime occasioni e sulla base delle medesime azioni. Tradizionalmente il sistema educativo si è fondato su un'idea di conoscenza astratta e separata dalla prassi che la determina: in tale sistema, l'insegnante trasmette allo studente le nozioni ritenute valide senza connetterle con alcuna attività, producendo come conseguenza l'idea nociva e sbagliata che il sapere e il fare siano due mondi separati. Nella scuola di Dewey, invece, gli allievi apprendono praticando attività proprie della vita reale. Vengono coinvolti in progetti pratici, in cui le inclinazioni naturali e gli interessi di ognuno sono lasciati liberi di esprimersi e svilupparsi. L'apprendimento delle nozioni teoriche è, pertanto, una conseguenza naturale dell'azione: si impara ciò che serve per svolgere i compiti utili ai fini dell'attività. In tal modo il sapere diventa inscindibile dal fare, la conoscenza diventa concreta e il suo senso è illuminato dagli obiettivi dell'attività svolta. In tale contesto pedagogico, la scuola si presenta come una sorta di laboratorio e le attività che vi si svolgono si fondano sul principio che l'apprendimento viene massimizzato laddove si parta da una situazione di interesse concreto da parte dell'allievo in un contesto sociale cooperativo. Anche la funzione del docente viene rinnovata in questa visione dell'attività educativa: l'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee all'allievo, ma come membro della comunità per selezionare le influenze che agiscono su quest'ultimo e assisterlo nel reagire a tali influenze. Dewey è, dunque, contrario a un'educazione imposta in modo autoritario attraverso formule cristallizzate, ma anche ai metodi di insegnamento fondati esclu-

“L'individuo non solo è parte della natura, ma è un fattore dinamico che opera cambiamenti in essa”.

sivamente sul gioco e sulla spontaneità: per lui si tratta invece di trasformare la curiosità e le suggestioni casuali in attitudine all'indagine. L'educazione è così intesa come ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza.

Educazione e democrazia

Dewey sottolinea anche l'importanza fondamentale che l'educazione riveste per le società democratiche. Queste ultime sono mobili e soggette a continue trasformazioni che investono tanto i singoli individui quanto l'intera collettività: per questo motivo esse devono assicurarsi che i loro membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità; altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il senso. In una società che cambia rapidamente e i cui sviluppi sono imprevedibili, preparare un giovane alla vita adulta significa sviluppare in lui tratti plastici e dinamici, adattarlo a una realtà mobile, che esige flessibilità. In una prospettiva democratica, occorre inoltre che l'educazione non si limiti a trasmettere il patrimonio culturale accumulato nel passato, ma che fornisca ai giovani anche una coscienza critica, rendendoli capaci di imprimere una nuova direzione alle credenze acquisite e alla società stessa. L'educazione deve insomma favorire lo sviluppo di uno spirito dinamico e rinnovatore. La democrazia, che fornisce le condizioni più favorevoli per un adeguato processo educativo, non può a sua volta durare né svilupparsi senza l'educazione.

Il nuovo ruolo della scuola

Scuola e insegnamento nell'epoca di Internet

Le idee di Dewey sono per molti aspetti alla base di alcune delle più innovative prospettive metodologiche adottate oggi nella scuola. Naturalmente, esse devono tenere conto delle grandi trasformazioni verificatesi da quando il pensatore statunitense iniziò le proprie riflessioni filosofiche e pedagogiche e inaugurò l'esperienza

dell'University Elementary School. In particolare negli ultimi anni il sistema scolastico ha dovuto fare i conti con la massiccia diffusione delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). La loro affermazione ha trasformato le stesse funzioni della scuola. In effetti, fino ad alcuni decenni fa lo scopo fondamentale dell'istituzione scolastica era quello di trasmettere informazioni. Anche allora tale concezione risultava piuttosto riduttiva, e non era mai mancato chi aveva sottolineato come l'educazione dovesse mirare non soltanto a trasferire contenuti di conoscenza, ma anche e soprattutto a favorire lo sviluppo di autonome capacità di ricerca e di giudizio. Tuttavia, la validità di tale considerazione è emersa con particolare evidenza negli ultimi anni, in cui la parte maggiore delle informazioni è veicolata attraverso Internet. Se la scuola

volesse far concorrenza alla rete su questo terreno, avrebbe perso la battaglia in partenza: oggi il suo compito principale è quello di fornire gli strumenti per selezionare adeguatamente, all'interno dell'enorme quantità di informazioni reperibili sul web, le più significative e attendibili. In tale situazione, tende a ridursi la funzione della lezione frontale, quella in cui il docente spiega e gli studenti si limitano ad ascoltare, assumendo un ruolo prevalentemente passivo. Tale forma di didattica non è verosimilmente destinata a scomparire del tutto, perché rimane fondamentale l'esigenza di fornire agli allievi quadri di riferimento concettuali entro cui organizzare il proprio sapere, ma necessita di essere affiancata da altre modalità.

Saperi e competenze

Considerato il nuovo ruolo che sta assumendo la scuola nell'epoca di Internet, si comprende anche perché oggi si tende sempre più a parlare di "di-

dattica per competenze", sia nel dibattito pedagogico, sia nella normativa scolastica: per esempio, l'articolo 1, comma 622, della legge del 27 dicembre 2006, n. 296, che ha stabilito l'obbligo scolastico per almeno dieci anni, precisa che il suo adempimento "deve consentire [...] l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore". L'obbligo scolastico e il diritto all'istruzione sanciti dall'articolo 34 della Costituzione assumono così per alcuni aspetti un nuovo significato. In effetti, ferma restando l'importanza per gli studenti di acquisire

un certo numero di conoscenze relative alle diverse discipline di insegnamento, diventa però fondamentale che esse si trasformino per loro in competenze. Con tale espressione si intende la capacità di utilizzare le cono-

scienze possedute in contesti concreti. Per esempio, una delle materie di insegnamento in tutti i gradi di istruzione è l'italiano: a seconda dei casi e nei diversi momenti del percorso scolastico, gli allievi ne studiano la grammatica e la letteratura, e sono chiamati a esporre oralmente le proprie conoscenze, a stilare relazioni o a comporre elaborati scritti. Attraverso tutte queste attività, essi acquisiscono nozioni, ma soprattutto diventano gradualmente competenti nell'uso della lingua di italiana, imparando ad utilizzarla correttamente nei diversi contesti, che si tratti di scrivere un testo letterario o una lettera, di pronunciare un discorso convincente o di partecipare in modo efficace ad un colloquio di lavoro.

(continua)

*Vice presidente nazionale FNISM

Se la scuola volesse far concorrenza alla rete su questo terreno, avrebbe perso la battaglia in partenza...

Percorsi filosofici e naturalistici in un liceo classico e linguistico di Roma

di Ivana Uras*

L'esperienza che si vuole illustrare ha come soggetto attivo il Liceo Classico e Linguistico 'Immanuel Kant', un istituto di 1200 allievi situato in un quartiere non centrale della capitale italiana, adiacente alla via Casilina. La particolare collocazione nel territorio e la configurazione ordinamentale costituiscono un punto di riferimento per l'utenza per l'incontro di culture diverse rappresentate da famiglie immigrate dalle regioni italiane e da paesi dell'est europeo ed extracomunitari. Nessuno potrebbe immaginare l'architettura e l'ampiezza di questo Istituto: la prima impressione è di un'inaspettata sontuosità in un contesto di case non sempre supportate da un piano regolatore. L'Istituto infatti nasce dalla fusione di 2 scuole primarie (scuole Baracca e Menotti) costruite negli anni '30. I criteri per la costituzione di spazi per l'insegnamento e l'apprendimento rispondevano ad un'ottica diversa rispetto alla nostra epoca, anche se c'è da riconoscere che molti Istituti costruiti successivamente o locali utilizzati sono stati destinati all'insegnamento senza tener conto delle reali esigenze degli attori dell'apprendimento.

L'austerità della struttura e la bellezza dell'insieme che è stato paragonato addirittura agli antichi istituti prestigiosi di New York spesso suscitano un timore reverenziale che potrebbe sfociare in situazione di disagio tantopiù se la vetustà degli ambienti non è supportata da continua azione di manutenzione da parte degli enti locali e di adeguata attrezzatura laboratoriale. Gli ambienti di apprendimento assumono un'importanza vitale perché sono l'approccio didattico adeguato quando si vuole promuovere un "apprendimento significativo" piuttosto che uno meccanico, quando si persegue la comprensione e non la memoriz-



zazione, la produzione di conoscenza invece che la sua mera riproduzione, l'utilizzo dei contenuti didattici piuttosto che la loro ripetizione. Altrettanto importante è l'ambiente inteso come 'Spazio' che deve favorire un clima di accoglienza, confortevole, di partecipazione empatica alle attività, senso di appartenenza e desiderio di costruire il proprio percorso culturale in un contesto cooperativo e stimolante.

Dal 1 settembre 2019 mi è stata assegnata la dirigenza del Liceo Kant; Il primo passo è stato quello di conoscere la realtà su cui insiste il territorio, le caratteristiche dell'utenza e dei relativi bisogni educativi, la storia delle scelte formative della scuola nei suoi punti forti e di criticità, le risorse umane, le opportunità territoriali, nazionali ed internazionali per costruire insieme un **Piano strategico** al fine di condurre al successo formativo tutti gli studenti, secondo la *mission* che si prefigge la scuola: **'Portare gli studenti ad acquisire reali competenze per una cittadinanza aperta, attiva e multiculturale'**.

Nel considerare l'**evento formativo**, in tutte le sue dimensioni, non solo formali, che sono tipiche dell'ambiente scolastico, ma anche informali e non formali, parallelamente alle peculiari attività di dirigenza dei processi orga-

nizzativi per la costruzione del Piano dell'offerta formativa insieme alle componenti scolastiche, alle realtà territoriali e agli *stakeholders*, nel considerare prioritario verificare e assicurare spazi adeguati in termini di sicurezza, si è posta l'attenzione alla valorizzazione dell'ambiente-scuola promuovendo l'educazione al 'bello', per motivare e rendere più gradite la permanenza e le attività e per promuovere la scuola come punto di riferimento culturale con iniziative ed eventi di interesse territoriale.

Per questo, agendo di concerto con Città Metropolitana di Roma, nel rispetto dei vincoli dettati dalla Sovrintendenza dei Beni Culturali, utilizzando i fondi a disposizione, compresi i contributi volontari delle famiglie e di alcuni benefattori, abbiamo cercato di ristrutturare e rimodernare alcuni ambienti, creandone di nuovi, quali, tra tutti, un'auletta libera per gli studenti, la nuova sala professori, la sala di musica, di ricevimento genitori, e la riqualificazione dell'area cortiva destinata fino ad allora all'esclusiva esercitazione di evacuazione, possibile solo ad agognato e avvenuto sfalcio delle erbacce da parte dell'Ente preposto. In tempi non sospetti da Coronavirus, si è cercato di valorizzare tutti gli spazi aperti dell'Istituto, quali terrazze promosse a

"Portare gli studenti ad acquisire reali competenze per una cittadinanza aperta, attiva e multiculturale"

giardino pensile con prato artificiale, l'androne della scuola, il cortile interno per i campi di basket e pallavolo, l'aula per lo psicologo e per i laboratori dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali per l'Orientamento - ex Alternanza Scuola Lavoro).

Tutto questo è stato possibile anche per l'oculata gestione dei dirigenti che mi hanno preceduto e che avevano già realizzato efficienti laboratori linguistici e informatici.

La sala teatro rimodernata è diventata luogo per celebrare eventi del territorio, quali conferenze sul cyberbullismo e contro la violenza alle donne, destinatario di corsi di formazione per docenti, studenti e genitori, eventi conclusivi di progetti dell'Istituto come quello in rete 'La scuola per la scuola nel mondo' (per la conoscenza, lo scambio e la promozione di azioni di solidarietà); la notte dei Licei, 'Giornata della memoria', concorsi come 'Grammatikant', 'Per aspera ad astra', 'Premio Immanuel Kant', laboratori creativi, approfondimenti scientifici, spettacoli teatrali, ecc.. Vari scrittori e giornalisti sono stati ospiti dell'Istituto, tra i quali - solo per citarne alcuni - Ennio Cavalli, Giuseppe Di Tommaso, Giovanni Floris, Tiziana Grassi, Daniele Grassucci, Marco Lodoli, Domenico Starnone, Aldo Onorati.

Tra i vari progetti posti in essere si vuole citare in particolare 'Il giardino di Kant' perché, accanto alla riqualificazione dell'area esterna della struttura edilizia ha costituito la base per opportunità di didattica pluridisciplinare, di innovazione, di coinvolgimento emotivo e motivazionale e di fruizione per l'utenza anche territoriale.

L'ispirazione nasce dalla visita a Calw in Germania, dove un giardino è stato dedicato al suo più illustre abitante, Ermann Hesse, e dove, accanto alle varie tipologie di fiori e piante, è possibile trovare delle paline su cui si possono tranquillamente leggere frasi tratte dalle opere dello scrittore.

Avere a disposizione un ambiente di apprendimento a contatto con la natura, curato e foriero di serenità, meditazione e di cultura ci è sembrato particolarmente invitante. Per questo è sorta la volontà condivisa di creare

un'oasi nell'Istituto che potesse offrire spazi di relax, di approfondimento, di riflessione, di cura del bello e della natura, a valenza fortemente pluridisciplinare e di fruizione non esclusiva della popolazione scolastica.

Nel nostro Istituto è sempre esistita un'area esterna inagibile piena di erbacce; l'incuria invitava i ragazzi a buttare cartacce dalle aule e dall'esterno il lancio talvolta di sacchetti di spazzatura. Ogni volta che si doveva effettuare una prova di evacuazione era gioco-forza sollecitare gli enti preposti per effettuare almeno lo sfalcio dell'erba per poter far accedere i ragazzi nei punti di raccolta per le emergenze. Grazie anche all'entusiasmo e all'esperienza di un collaboratore scolastico è iniziata l'opera di bonifica che ha comportato un lungo e paziente lavoro a partire dal mese di aprile 2019 continuato senza sosta anche nei mesi più caldi estivi; si è cercato di dare un aspetto per quanto possibile armonizzato con la struttura dell'edificio degli anni '30, particolarmente interessante dal punto di vista architettonico e sotto tutela della Sovrintendenza. Così le panchine che si possono osservare nel viale iniziale e i vasi intendono confermare, per quanto possibile, lo stile più antico e serio, anche se *la vivacità* dei colori delle aiuole create ex novo richiama l'allegria e la dinamicità di una scuola viva e attuale. Il prato all'inglese termina con un muro dipinto di azzurro cielo per invitare alla serena meditazione e a combattere lo stress.

I docenti dei dipartimenti di filosofia e di scienze si sono attivati per scegliere le frasi più significative di Kant in tema di bellezza della natura e le piante da illustrare e da piantare.

Le paline che sono state piazzate costituiscono un percorso di approfondimento in queste tematiche; tuttavia in futuro si potranno promuovere anche percorsi letterari, artistici, ecc. dei quali potrebbero usufruire anche studenti delle altre scuole o il territorio. Il giardino vuole proporsi anche come percorso museale; per questo si avvale della comunicazione aumentata e cioè

di informazioni cui si può attingere caricando apposita app. Le frasi sono riportate anche in lingua tedesca, con l'intento di arricchire successivamente le scelte in lingua francese, inglese, spagnolo e cinese, lingue studiate nell'Istituto.



Accedendo al percorso filosofico e botanico, le paline offrono informazioni di base e sono corredate di altro materiale informativo, sonoro e/o con filmati, scelto accuratamente dagli studenti coadiuvati dai tutor del percorso specifico di PCTO.

In sintesi, con il progetto di riqualificazione si è inteso:

1. assicurare area adeguata per la sicurezza nei piani di emergenza;
2. estendere spazi per l'apprendimento utili per la didattica e per momenti di relax;
3. promuovere la ricerca del bello nella valorizzazione degli spazi;
4. armonizzare la didattica con l'ambiente, in primis con l'approfondimento delle piante e del pensiero filosofico di Kant, agevolato dalla fruizione di giardino curato e armonioso;
5. definire percorsi tematici di riflessione e di conoscenza intesi come museo aperto anche alle altre scuole;
6. introdurre la comunicazione aumentata utilizzando anche percorsi di PCTO con Università e società specializzate.

Con i seguenti obiettivi:

- a. educare al bello, alla fruizione di ambienti curati e sicuri;
- b. educare al valore formativo del lavoro di cura e giardinaggio;
- c. estendere la possibilità di fruire di nuovi spazi per la didattica;
- d. fornire agli alunni un percorso di botanica e di filosofia, successivamente

- aperto a tematiche disciplinari multiple (letteratura, storia, ecc.);
- e. educazione alla cittadinanza come rispetto della natura e degli ambienti pubblici;
- f. PCTO: fornire percorsi orientativi di comunicazione aumentata;
- g. promuovere l'apprendimento attivo, la consapevolezza di sé attraverso la fruizione di spazi e tempi di meditazione;
- a. promuovere nel territorio un modello di valorizzazione degli spazi.

Una sezione a parte merita l'attività del **GIARDINO - SOFIA** curato in modo esemplare dal Prof. Gennaro Colangelo, supervisore tutor dei percorsi tra-

sversali per l'orientamento che tratterà a seguire in modo più dettagliato. Il sopravvivere delle limitazioni dovute alla pandemia nel marzo 2020 hanno impedito la conclusione di alcuni percorsi e la cerimonia di inaugurazione del Giardino cui avevano aderito numerose personalità di Città Metropolitana di Roma, Assessori e rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e del mondo culturale.

Ma il processo è stato avviato e andrà avanti anche con il cambio di presidenza (dovuto alla mia raggiunta anzianità di servizio) e, soprattutto, quando l'emergenza sanitaria sarà finalmente superata.

«Se un uomo, che ha sufficiente gusto per giudicare dei prodotti delle belle arti con massima correttezza e finezza, abbandona volentieri la stanza in cui brillano quelle bellezze che soddisfano la vanità e alimentano i piaceri sociali, e si rivolge a cercare il bello naturale per trovarvi quasi una voluttà per il suo spirito su una via di pensiero di cui egli tuttavia non potrà mai raggiungere il termine - noi considereremo questa scelta con grande rispetto, e vedremo in lui un'anima bella».

Kant I., Kritik der Urteilskraft, (Critica del giudizio), I, 2, §42

* Dirigente Scolastico

Un'esperienza didattica sulla bellezza come macchina sociale

di Gennaro Colangelo*

I giovani del triennio di liceo si avviano a elaborare un sistema personale di apprendimento, guidati non più dai soli docenti ma dallo strumento orientativo del pensiero filosofico, per effetto del quale nulla di quanto appreso negli anni precedenti sarà più come prima e tutto verrà reinterpretato sotto la nuova luce del metodo storico-critico. Imparano di conseguenza che, secondo l'approccio eracliteo, nessun uomo si bagna due volte nello stesso fiume e cominciano a sollevare interrogativi, a capire il valore del dubbio costruttivo e non meramente scettico, lo splendore delle (poche) certezze che ci rimangono; poi iniziano a progettare riforme sociali, morali e culturali anche dirompenti e utopistiche, antitetiche a quelle delle generazioni precedenti, a valutare idee e ideologie, a criticare comportamenti orizzontali dei propri coetanei e comportamenti verticali degli adulti, innanzitutto le condotte di familiari e di (noi) educatori.

Nella crisi globale dei sistemi di apprendimento, segnalata non solo dagli esperti di formazione ma anche da economisti come Joseph E. Stiglitz e Bruce C. Greenwald, la povertà educativa viene interpretata anche come fattore di mancato sviluppo: ricordo l'impressione provata una decina di anni fa quando mi trovavo a New York come visiting professor e i colleghi mi condussero a visitare gli edifici del Bronx e del Queens riqualficati durante il secondo mandato presidenziale di George Bush jr. e il primo di Barack Obama, in perfetto stile *bipartisan*: casermoni sudici e grigi dalle mura scrostate, che avevano allevato marginalità e devianza minorile, erano diventati edifici scolastici con aule colorate e accoglienti per High School e sedi periferiche di atenei prestigiosi.



Proprio in questa fase risulta importante inserire le arti performative nelle didattiche e pedagogie speciali e misurare gli ambienti in cui maturano le nuove esperienze formative.

Da alcuni anni abbiamo la fortuna di proseguire un dialogo in presenza e a distanza col Prof. Domenico Milito sulle nuove metodologie in ambito di Pedagogie Speciali. Nel solco del suo magistero scientifico, e da lui incoraggiati, riteniamo utile divulgare e socializzare il racconto di un'esperienza didattica innovativa svoltasi presso il Liceo Clas-

sico e Linguistico Immanuel Kant di Roma nell'anno scolastico 2019-2020. Qualunque analista sociale delle periferie potrebbe confermare che l'area di Tor Pignattara, attraverso l'impegno di istituzioni centrali e periferiche, istituti scolastici, associazioni, individui e gruppi creativi, opera costantemente azioni inclusive per favorire la convivenza interetnica in una zona caratterizzata da forte presenza di immigrati bengalesi, cinesi e nordafricani. Naturalmente è intuibile che la pacifica interazione di comunità tanto diverse, che purtroppo hanno procurato scontri quotidiani non solo nelle grandi banlieue urbane ma anche in piccoli centri di provincia, trova il suo focus nell'inclusione scolastica dei bambini e dei ragazzi stranieri di prima e seconda generazione, di cui anche il Liceo Kant può vantare meriti in materia di accoglienza.

Poiché conoscevo da tempo le capacità della Prof.ssa Ivana Uras come Dirigente Scolastico, il Kant mi parve lo spazio di sperimentazione più idoneo per l'attivazione di una didattica laboratoriale tesa a sviluppare le attività espressive dei giovani e, negli ultimi anni, abbiamo ottenuto grossi risultati, proposti all'attenzione generale tramite pubbliche dimostrazioni di lavoro presso il Teatro Ghione di Roma. Nelle letture dei miei anni universitari ero stato già particolarmente suggestionato dai libri del Prof. Rosario Assunto sull'estetica del paesaggio e più di recente dagli studi di Raffaele Milani, Remo Bodei e Massimo Venturi Ferriolo e ho pensato che se la tecnologia rappresenta la nuova macchina sociale destinata a condizionare lo stile di vita dei giovani e del loro intero contesto amicale e familiare, basta mutare macchina inserendo la bellezza e la sua fruizione-comprensione-contemplazione, per affiancare stili di vita e riflessioni diversi a quelli imposti da un uso distorto e pervasivo dei social media.

Alla sperimentazione della Giardino-*sophia* sono approdato, peraltro, dopo un percorso di venti anni di insegnamento universitario e cinque intensi anni di ricerche e attività sulle ricadute terapeutiche delle arti performa-

tive, attivato presso l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma, presso cooperative sociali e centri clinici specializzati nella gestione di soggetti fragili e/o affetti da dipendenze di vario tipo.

Come supervisore tutor dei percorsi trasversali dell'orientamento mi è parso giusto calare le competenze di un quarto di secolo di studi e pratiche anche a beneficio di giovani che, sebbene normodotati, in tempi di emergenza educativa appaiono tuttavia anche loro fragili, pur non essendo disabili, e ugualmente bisognosi non solo di stimolazione motoria e cognitiva come i coetanei meno fortunati, ma anche di essere sollecitati ad avviare processi metacognitivi capaci di acuire le loro percezioni, con i seguenti obiettivi:

- accrescere le dinamiche relazionali;
- ridurre i blocchi emotivi e inibitori;
- moltiplicare le intuizioni analitiche;
- potenziare le capacità di resilienza;
- incoraggiare la condivisione e l'inclusione;
- favorire l'attenzione e la concentrazione, affievolite quotidianamente da un uso sconsiderato delle tecnologie mobili di comunicazione.

La piattaforma di valori su cui l'esperienza didattica è stata costruita e gestita giorno per giorno con la prof.ssa Uras ha potuto trovare terreno fertile (parole non metaforiche in questo caso...) proprio perché il Dirigente Scolastico ha investito tutto quanto possibile nel restyling delle strutture scolastiche e degli spazi di verde attrezzato, per concludere poi con la ripiantumazione del bellissimo giardino interno alla scuola.

Naturalmente una filosofia *nel* giardino è anche necessariamente una filosofia *del* giardino, in cui abbiamo tenuto presente l'acuta analisi etimologica del filosofo Giorgio Agamben sul paradiso come giardino recintato e l'esperienza di Giacomo Leopardi che, mentre teorizza provocatoriamente il contrasto tra poesia e filosofia, ne riafferma implicitamente il rapporto quando definisce le *Operette morali* (il suo testo di

maggiore spessore filosofico) come "un libro di sogni poetici, di invenzioni e di capricci malinconici".

Per questi motivi è stato facile utilizzare come codice culturale extratestuale motivante del nostro percorso laboratoriale la bellezza, come *pre-testo* introduttivo agli incontri di studio, e anche *pre-testo* per introdurre un comodo canale di comunicazione trasversale come *passé-partout* in grado di aprire ogni porta durante le discussioni in aula o nelle passeggiate ecologiche in giardino, paragonabili all'accademia platonica.

Siamo partiti dalla concezione del giardino come immagine interiore, dal mitico Eden biblico alla civiltà greca che distingueva anche terminologicamente il bosco tradizionale *dàsos* dal bosco sacro *à/sos*, inteso come spazio vitale che diviene fonte di energia, luogo di contemplazione, regno di calma e pacificazione mentale.

Nelle comunità scolastiche il rapporto grupppale è sempre problematico per gli adolescenti, già inseriti per il solo fatto anagrafico al centro di una scena dei mutamenti che comprende inevitabili incertezze, spesso disorientamenti, talvolta non accettazione di sé e perfino dismorfofobia: per un verso ogni giovane comprende la necessità dell'incontro con l'altro per mettere in relazione il suo vissuto esperienziale individuale e familiare; per altro verso il confronto può essere percepito anche come una minaccia latente o manifesta, capace di indebolire l'immagine di sé che ciascuno cerca faticosamente di costruire, anche attraverso comportamenti ribellistici e/o provocatori.

Per rendere più coeso il gruppo di lavoro, oltre alla piattaforma motivazionale fondata sull'idea di bellezza come accordo programmatico, occorre pianificare anche una piattaforma funzionale strutturata come accordo metodologico. Tale convenzione si è basata su di un patto comunicativo fra il conduttore del laboratorio come soggetto emittente e i fruitori come soggetti riceventi: in sintesi tutti gli elementi del patto hanno condiviso un triplice accordo tendenziale, stipulato fra i partecipanti a una comunicazione

sugli aspetti rilevanti della stessa comunicazione:

1. accordo sul fatto che si sta comunicando;
2. accordo sul tipo di comunicazione in atto;
3. accordo sulle modalità di svolgimento della comunicazione (ruolo dei soggetti, forme e contenuti della comunicazione, timing, approdi di rilevanza pubblica, etc.).

Il gruppo di lavoro ha approvato il fatto che in ogni riunione avremmo affrontato una parola, sviscerandone senso filosofico e significato profondo nelle nostre analisi della sua fenomenologia. Strumento prezioso introdotto nel dialogo è risultato essere il *dyssos logos*, ragionamento in cui l'analisi della realtà potrebbe essere in un modo ma anche in un altro modo, ovvero la scoperta che nell'uno si può anche nascondere il due: quindi il compito della filosofia non è tanto l'uso della ragione per "insegnare alla mosca a uscire dalla bottiglia", secondo l'espressione di Wittgenstein, ma piuttosto "lo sguardo dentro a ciò che è" di cui parla Heidegger.

In tal modo il gruppo stesso diviene centro, motore e fulcro della discussione e non si erigono spazi di separazione tra il docente e i discenti. Il patto comunicativo, quindi, permette ai partecipanti al fatto comunicazionale di *consentire* sull'operato comune e di sintonizzarsi reciprocamente.

Per sentirsi pienamente protagonisti, i fruitori hanno voluto scegliere e suggerire alcune parole come *amore, dolore, famiglia e amicizia*, mentre oltre alla parola *bellezza, società, alterità e differenza* il conduttore ha proposto un nuovo patto conclusivo: al termine dell'esperienza, per concludere la trasparenza del percorso gli allievi avrebbero non solo recitato alcuni testi tratti dal materiale utilizzato in aula e in giardino, ma avrebbero partecipato a una *performance art* di quartiere in cui assieme al docente-motivatore avrebbero individuato parole, slogan, frasi di incitamento all'odio verso persone, etnie o gruppi e le avrebbero eliminate ricoprendole con manifesti recanti versi poetici: per ricordare a tutti che

l'opposto della parola *bellezza* non è la parola *bruttezza* bensì la parola *violenza*.

Impossibile render conto in un saggio breve di tutte le discussioni sulle parole-chiave nell'arco di vari mesi: basti il resoconto sommario delle riunioni che hanno suscitato le discussioni più accese, cioè, naturalmente, quelle in cui le parole esaminate erano *famiglia, amore, etica*.

L'affettività adolescenziale è un approccio contraddittorio e rapinoso alla naturale esigenza di colmare vuoti: si pretende attenzione ma si detesta il controllo che vi è necessariamente connesso; si impone la presenza e si condanna l'ignavia soprattutto dei genitori, vittime sacrificali dell'atteggiamento timido e irresoluto, di chi si colloca in posizione di attesa, incerto se intervenire e punire oppure incoraggiare e sostenere. Curiosamente i giovani hanno condannato come pavida la scelta della famiglia di non scegliere, vestendo di indifferenza il dubbio di quei genitori che non intervengono per non essere invasivi e passano per disinteressati e disamorati.

Essendo sempre in bilico tra il principio di piacere e il principio di realtà, i giovani hanno palesato non solo nel mio prologo teorico come conduttore (a cominciare dal *Simposio* platonico) ma soprattutto nella discussione collettiva, che alla perdita dell'oggetto d'amore si aggiunge quella della stima di sé, che può far precipitare i giovani dalla malinconia alla depressione clinica e all'anoressia mentale: dopo tanti anni di dibattiti sulla educazione sessuale nelle scuole, questa alfabetizzazione filosofica degli adolescenti ha dimostrato che è urgente una rieducazione sentimentale di almeno due generazioni. Hanno imparato che l'etica non è un noioso decalogo di precetti e decreti a scopo di controllo ma la consapevolezza che ciascuno nel proprio ruolo deve assumersi la responsabilità dei propri comportamenti.

Il Prof. Domenico Milito ci ha insegnato

nel corso della sua pluriennale ricerca di insigne pedagogo, e da ultimo nel suo bellissimo saggio su *Educazione ambientale, sviluppo sostenibile e formazione*, che "attraverso l'attività educativa-didattica necessita coniugare conoscenze, esperienze e azioni, per poi, attraverso una circolarità ricostruttiva, riflettere su quanto osservato e prodotto nei momenti di condivisione; l'obiettivo è quello di tra-

sformare il mondo percepito in modi nuovi di pensare e di agire". Anche se la sperimentazione in oggetto è stata interrotta traumaticamente nel marzo 2020 dall'insorgere di un'emergenza altrettanto grave di quella educativa (la pandemia) non si è

spenta l'esigenza di rafforzare le invariabili progettuali su cui dovrebbe fondarsi ogni ricerca di innovazione didattica, non tanto per la novità del lavoro effettuato (nessuno inventa mai niente del tutto e il pensiero filosofico è sempre l'origine di ogni agire comunicativo in equilibrio fra istinti e ragione) ma per la qualità della risposta dei giovani.

La nostra sfida educativa si profilava vinta, poi il virus è intervenuto ad allontanare in senso diabolico (che etimologicamente significa *elemento di separazione*) professori e studenti dalle aule, e da quel momento tutti abbiamo un unico scopo: cercare di abitare la distanza, secondo un concetto del filosofo Pier Aldo Rovatti. Ma con la nuova consapevolezza che gli studi di neuroscienze, soprattutto in alcune correnti di pensiero tedesche, hanno accertato che gli influssi dell'ambiente e le relazioni interpersonali, pur non potendo mutare la nostra dotazione genetica di base, riescono tuttavia a pilotare l'attività dei geni, producendo importanti modificazioni biologiche del cervello, con conseguenze rilevanti sulle patologie psicofisiche degli esseri umani.

*Esperto di problemi sociali ed educativi
Docente AF LUMSA-Humanitas

"l'opposto della parola bellezza non è la parola bruttezza bensì la parola violenza"

L'insegnamento dell'Educazione civica al tempo della pandemia Covid-19

di Maria Elena Santoro*

In un momento storico, caratterizzato dall'individualismo, il cui imperativo è l'autorealizzazione, supportato dal liberalismo multiculturalista, il "distanziamento virale", determinato dall'emergenza sanitaria del 2020, ha espresso un messaggio chiaro: l'importanza della reciprocità, del senso di appartenenza, della comunità, del sentire di essere parte di qualcosa di più grande, di cui prendersi cura e di qualcosa che si può prendere cura di noi. È fondamentale la responsabilità condivisa, il sentire che dal proprio agire dipendono le sorti proprie e dall'altro.

In una dimensione in cui la distanza è annullata nel "non-spazio" del virtuale, dando l'illusione della vicinanza e al tempo stesso riscattando le reti, prima ritenute vere responsabili del "distanziamento sociale", la pandemia ha annientato la vicinanza nel freddo del non-contatto.

Se il fine individuale è il mito della contemporaneità, l'individualista ha dovuto rivedere la sua prospettiva nel prendersi cura delle relazioni. Gli viene ribadito che l'io si forma all'interno di una relazione e che la dualità accompagna dalla nascita il soggetto per la derivazione da una coppia. L'io in azione è reciprocità, è possibile star bene ed essere libero perché l'altro vive pari condizione, per cui la via da perseguire sembra essere la negoziazione, la mediazione, il mondo delle compromissioni (dal latino *cum* cioè "insieme", *pro* cioè "per" e *mittere* cioè "mettere"), appunto per mettere qualcosa insieme, in quanto la stessa verità è un incontro.

In tale scenario, l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica con la Legge n. 92 del 20.08.2019 ha visto, nel difficile anno appena concluso, la sua concreta attuazione dopo la prefir-



gurazione dei nuovi traguardi del Profilo finale del rispettivo ciclo di istruzione, definiti nelle Linee Guida di cui al D.M. n. 35 del 22.06.2020. Si tratta di una novità assoluta, giacché ci si riferisce a un insegnamento specifico, oggetto delle valutazioni periodiche e finali previste dal D. Lgs. N. 62 del 13.04.2017 e dal D.P.R. n. 122 del 22.06.2009, che riconoscono il valore aggiunto delle discipline nel loro aspetto valoriale, avvicinando la scuola alla vita, alla sua dinamica sociale, tutelando il valore della convivenza.

Esso si riferisce in maniera forte alla Costituzione, secondo l'intuizione di Aldo Moro (D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958), cogliendo l'eredità del precedente insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" che, nel delineare la cornice di senso di un nuovo umanesimo, ha richiamato la scuola non solo a "insegnare a apprendere", ma anche a "insegnare ad essere", secondo le Indicazioni nazionali del D.M. n. 254/2012 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (che hanno stigmatizzato la coesistenza di entrambe le Indicazioni del 2004 e del 2007) e dei DD.PP. RR.nn. 87-88- e 89 del 15 marzo 2010 per la scuola del secondo ciclo.

È importante rilevare che l'applicazione

del succitato D.M. n. 35/2020, a tutt'oggi, deve fare puntuale riferimento al D.M. n. 39 del 26.06.2020, che ha fornito il quadro di riferimento per la didattica digitale integrata a seguito del D. L. n. 22 dell'8 aprile 2020 (convertito con modificazioni dalla Legge n. 41 del 6 giugno 2020), prefigurando azioni coerenti

con il Piano Nazionale per la Scuola Digitale (art. 1, comma 57, Legge n. 107/2015).

Nella scuola, a cui da sempre viene chiesto di impegnarsi, essere affidabile, rendicontabile e responsabile, la didattica digitale integrata, prevista anche in considerazione dell'ipotesi in cui "si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti", esprime la convinzione che i termini "distanza" e "presenza" siano relativi, perché si può essere distanti anche in presenza.

È così che le tecnologie diventano abilitanti nel perseguire gli obiettivi del sistema educativo: la maturazione di competenze da parte di tutte le alunne e gli alunni in relazione anche all'impatto che gli stessi avranno nella società come cittadini, realizzando concretamente la sfida dell'innovazione della scuola.

La scuola, del resto, come la famiglia, è formazione sociale, ambiente giuridico con le sue regole di convivenza interna, sede naturale dell'insegnamento dell'Educazione civica determinandone l'apprendimento esperienziale.

La competenza del "civis" si declina, così, in coordinate culturali sottese a una cross-curricolarità per l'essere e

l'insegnamento dell'Educazione civica, agito in tutte le discipline se culturalmente indirizzate alla storia della civiltà e alla curvatura valoriale, ne garantisce, ulteriormente, l'ormai superata meccanica trasmissione: l'Educazione civica non si studia, si pratica e valuta assieme nella quotidianità; il riconoscimento autentico diventa fondamentale perché avere chiara la propria identità e appartenenza porta, poi, all'apertura verso l'altro.

La scuola, pertanto, è primaria palestra di esercizio della democrazia, il cui principale rischio è l'immunità di

gregge concretizzata nell'appiattimento del pensiero; essa è, inoltre, dialogo che non è mera acquisizione della posizione altrui, ma confronto, che rende unico e significativo il contributo di ognuno, chiamato a individuare le proprie capacità, a concentrarsi, a gestire la complessità, a riflettere criticamente e a prendere decisioni con positivo atteggiamento improntato alla collaborazione e assertività.

È importante evidenziare che, nell'ambito dei Goals dell'Agenda 2030, elaborata dall'Assemblea generale dell'ONU del 25 settembre 2015, la centralità della scuola è ribadita dalla

bella grafica del Financial Times che considera "l'istruzione di qualità non un obiettivo in sé ma uno strumento per raggiungere gli altri obiettivi"; tra questi l'ultimo è il n. 17, la partnership, di cui è significativa leva l'Educazione civica perché so-

"l'istruzione di qualità non un obiettivo in sé ma uno strumento per raggiungere gli altri obiettivi"



lidi collaborazioni hanno la necessaria origine nel rispettoso interfacciarsi per finalità condivise.

Com'è noto, l'Agenda non è solo una sequenza di obiettivi, ma è anche una grande rete di relazioni al cui centro c'è il Goal n. 4. Relativo a "Istruzione di qualità". I 17 Goals bilanciano, infatti, le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: crescita economica, inclusione sociale, tutela dell'ambiente. Vi è il superamento da parte dell'Agenda 2030 del solo pilastro sociale previsto dagli Obiettivi del Millennio, estendendo la considerazione

agli altri due, inclusione sociale e tutela ambientale. Ma vi è di più: la prima delle sei trasformazioni individuate riguarda il sistema scolastico.

L'istruzione, quindi, crea capitale umano, che, a sua volta, promuove la crescita economica, l'eliminazione della povertà estrema, la creazione di lavoro dignitoso e il superamento delle disparità di genere e di altre disegualianze.

Soprattutto nella struttura piramidale degli stessi obiettivi, la base non può che essere la biosfera (Goals n. 6,13,14 e 5), quindi la society (Goals n. 1,2,3,4,5,7,11,16) e poi l'economy (Goals n. 8,9,10 e 12), ma la conclusione, appunto

il vertice, è il Goal n. 17, cioè la partnership connessa alla creazione di senso. Weick, proprio in tal senso, insegna a sapere gestire il cambiamento con un processo selettivo di attivazione per un'identitaria ritenzione, necessario feedback. Il sensemaking è, allora, identitario, attivato e retrospettivo, continuo, centrato su informazioni selezionate, con profonde radici interpersonali: si tratta, in buona sostanza, di un processo di costruzione sociale della realtà in cui la reciprocità e la relazionalità assumono una posizione di assoluta centralità.

*Docente di Diritto, Fnism di Cosenza

L'ECO

della scuola nuova

Fnism

- 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

Bisogni Emotivi e Sociali e Setting educativo

di Rosa Iaquina*

Abstract

L'ambiente educativo per potersi configurare quale spazio inclusivo richiede una costante cura, che prenda in considerazione anche l'aspetto strutturale.

Si potrà riconoscere al setting la funzione di terzo insegnante a condizione che a esso venga dedicata una specifica riflessione.

L'aula strutturata si configura quale spazio educativo inclusivo capace di veicolare uno stato di benessere che, dalla percezione fisica che ne ricava ogni alunno, riesce a stimolare la disponibilità all'apprendimento. L'ambiente assume, così, una dimensione olistica attraverso un approccio integrale.

Lo spazio educativo è il luogo deputato ad accogliere ogni tipo di istanza e a fornire risposte di natura educativo-formativa, che consideri anche i Bisogni Emotivi e Sociali degli alunni. Un ambiente favorevole, dunque, all'interconnessione tra la dimensione fisica, emotiva e le funzioni cognitive.

La condizione di emergenza ha inaugurato una modalità didattica mai prima d'ora sperimentata su così vasta scala. Il docente si trova, pertanto, a dover riconfigurare la propria proposta educativo-formativa alla luce dei nuovi bisogni. Nell'inedito scenario educativo anche la tecnologia ha mostrato la sua anima soft, risultando altamente adattabile alle nuove esigenze dei docenti e degli alunni.

Parole chiave: setting, Bisogni Educativi Sociali, progettazione, ristrutturazione

The educational environment in order to be able to configure itself as an inclusive space requires constant care, also from a structural point of view. The setting of learning can be such provided that the teacher dedicates a specific reflection. The structured classroom takes on the character of an inclusive educational space when it manages to transmit to

every pupil a condition of well-being, which, starting from the physical perception, goes to influence the availability to learning. An environment that takes on a holistic dimension that welcomes and also provides answers to the Emotional and Social Needs of the learners. The emergency condition has spread a teaching mode never before experienced on such a large scale. The teacher must, therefore, re-configure his educational-training proposal in the light of new needs. Even the technology has shown its soft soul, resulting highly adaptable to new needs.

Keywords: setting, Social Educational Needs, planning, restructuring

Lo spazio educativo rappresenta il luogo in cui gli alunni si incontrano quotidianamente per costruire la propria identità. "La prima prova della nostra esistenza è che occupiamo uno spazio", Le Corbusier sintetizza con questa espressione l'importanza che assume per ciascuno lo spazio che questi occupa, e che assume un significato del tutto personale.

Lo spazio classe rappresenta il luogo in cui alunni e studenti si interrogano e progettano il proprio futuro, ponendo le basi per la sua realizzazione, gli imprevedibili fattori che, inevitabilmente, interverranno introdurranno elementi mi-

gliorativi oppure ostativi inducendo i giovani a riconfigurare il percorso.

D'altra parte, la corrente costruttivista ha evidenziato come un apprendimento autentico si genera quando l'alunno si impegna nel progettare e costruire se stesso, piuttosto che limitandosi ad occupare passivamente lo spazio-classe assorbendo informazioni fotocopia.

A cosa serve? Per quale motivo? A quale

scopo? Questi rappresentano solo alcuni degli interrogativi che ciascuno si pone nel tentativo di attribuire senso alle cose che è chiamato a fare.

Considerate le domande che gli alunni si pongono, unitamente alla necessità di



predisporre contenuti educativi che generino un apprendimento autentico, risulta evidente come non ci si possa limitare a considerare lo spazio-aula come struttura-contenitore neutra, proprio per il suo ruolo di veicolatore di fattori che predispongono al processo acquisitivo. La funzione che svolge il setting d'aula viene considerata al pari di un insegnante, pertanto, l'ambiente rappresenta un potente strumento formativo veicolatore dell'apprendimento.

La predisposizione dello spazio-classe è affidata all'intenzionalità, alla competenza progettuale e organizzativa dell'insegnante.

Tutti conserviamo ricordi degli ambienti scolastici del percorso educativo, che se confrontati con gli attuali vengono percepiti. Il rischio di uno spazio educativo

privo di un'adeguata configurazione è che questo venga subito dagli alunni piuttosto che vissuto.

Ogni angolo della scuola (l'aula, i corridoi, la palestra, la biblioteca, i laboratori, il cortile, ecc...) è da considerare luogo educativo e spazio d'azione in cui si verificano scambi comunicativi, relazionali e sociali che vanno a ricadere, primariamente, sulla dimensione emotiva degli alunni,

"La prima prova che noi esistiamo è che occupiamo uno spazio"

scendendo ad un tale livello di profondità da condizionarne la disponibilità alla partecipazione e all'apprendimento.

Quest'ultimo è caratterizzato da dimensioni plurime molto ampie, queste riguardano la dimensione verticale (attraverso il superamento della dimensione temporale), orizzontale (con riferimento a tutti i contesti di vita) e di vita profonda (con riguardo a credenze, valori e orientamenti di vita). In ciascuna delle tre citate dimensioni convivono una pluralità e una varietà di elementi che si distinguono, a loro volta, per livelli di impegno e di profondità differenti, determinando nell'alunno



la disponibilità o l'indifferenza verso la stessa conoscenza.

Ridurre l'apprendimento alla sola dimensione cognitiva, che in un passato non troppo lontano aveva rappresentato l'unico impegno richiesto all'alunno per il buon esito scolastico, non risulta più applicabile.

A scuola l'alunno accede con le sue dimensioni, non le lascia fuori dalla porta come veniva richiesto un tempo, e quando anche solo una di queste prende il sopravvento sulle altre, per una qualsiasi alterazione, tutte ne sono contaminate, riflettendosi sul comportamento, sulla disponibilità, sulla socializzazione, sulle relazioni, sulla partecipazione e sull'apprendimento.

L'importanza che l'ambiente esercita sui soggetti che vi fanno parte ha indotto gli specialisti dell'educazione ed i sociologi a indagare tale dimensione, giungendo alla determinazione che ogni aspetto del setting riveste un ruolo decisivo nel processo educativo. Pertanto, per un'adeguata strutturazione dell'ambiente dovranno essere considerati: lo spazio nell'aula; la disposizione degli arredi; dei banchi; la posizione della cattedra; il posto che occupano gli alunni in tale spazio; i materiali e strumenti presenti e se risultano facilmente accessibili; il colore delle

pareti e il grado di luminosità naturale. L'ambiente ha un'incidenza sul rendimento degli allievi e sulla motivazione dei docenti pari all'80%. Secondo Baldascino "...quello che si deve creare in un'aula è un'ergonomia comunicativa-cognitiva. Le nuove generazioni si aspettano tale apertura e dinamicità relazionale-comunicativa trasposta anche negli ambienti fisici in cui avvengono le azioni educative e di cui vorrebbero sentirsi artefici e co-protagonisti".

Ulteriori elementi di rilevante importanza investono il docente: lo spazio che occupa all'interno della classe, la distanza che interpone con gli alunni, la strutturazione dell'azione educativo-formativa, le regole esplicite ed implicite e le modalità che guidano le interazioni e la varietà dei codici comunicativi (orale e scritto, codice visivo, immagini, slide, filmati, codice musicale, gestuale, ecc...). Il contesto possiede la forza di attivare negli alunni una considerevole quantità di energie positive, per tale ragione le caratteristiche del contesto vengono definite "motivatori". Maggiore è il numero dei motivatori presenti in aula più alta sarà la motivazione degli alunni nel volerne fare parte.

Nello spazio educativo intervengono la dimensione sociale e collaborativa, le variabili soggettive e di gruppo, i metodi personali e la varietà dei dispositivi, rafforzando e contestualizzando l'azione formativa conferendole una forza intrinseca tale da attribuirle una maggiore credibilità.

La struttura dell'ambiente didattico rappresenta un elemento imprescindibile che interviene a favore degli alunni, e per quanto non si tratti di novità recentissime, occorre, tuttavia, considerare che ogni realtà presenta tratti peculiari e identitari che influenzano il modo in cui lo spazio viene vissuto e gestito. La strutturazione dell'ambiente si pone come obiettivo principe quello di fornire risposte ai diversi bisogni che in esso emergono, anche a quelli di matrice emotiva e sociale.

È evidente, inoltre, che un setting d'aula funzionale per un gruppo-classe può non produrre effetti per un gruppo diverso. Le variabili che intervengono sono molteplici, alcune fanno riferimento alla differenti esigenze dei suoi componenti, altre alla

capacità dello spazio educativo di suscitare specifici stati d'animo e azioni pro-sociali se esso è stato efficacemente progettato.

La dimensione complessa

È difficile negare la complessità insita nel lavoro di strutturazione di un setting di apprendimento motivante, orientato a soddisfare il principio d'efficacia. Tale progettazione non si presenta quale intervento veloce e/o semplice, in quanto la sua definizione dovrà riuscire a generare negli alunni il senso di appartenenza, unitamente ad uno stato di benessere generatore di vitalità che vada a riflettersi nel clima-classe.

Rileva Orsi che "...la vitalità e l'importanza della scuola risiedono proprio nel mondo vitale dell'aula, che oggi sembra essere dimenticato, reso oscuro, anonimo: quello è, invece, il bene più prezioso [...], è il cuore dell'organizzazione. È alla progettazione dell'ambiente formativo che va riservata una costante attenzione, durante l'intero periodo scolastico, in ragione delle dinamiche che costantemente si generano all'interno del microcosmo classe e che devono trovare di volta in volta nuove forme di accomodamento, di ri-progettazione e ri-strutturazione del percorso educativo-scolastico per gli alunni e le alunne".

Bisogni Emotivi e Sociali

Tra setting, relazione educativa e Bisogni Emotivi e Sociali si genera una sorta di circolarità ricorsiva, in cui il setting assume il valore di "strategia" e "strumento" di lavoro che informa sul tipo d'impianto metodologico-didattico adottato dall'insegnante. La sua funzione consiste nel contribuire a veicolare il valore dell'impianto pedagogico, che si sviluppa dapprima durante la fase di progettazione, in seguito trova espressione nella forma per giungere alla sua fase finale, durante la quale progettazione e allestimento concorrono a sostenere l'azione educativa. È l'intero impianto progettuale che contribuisce incisivamente alla formazione. Il docente, impegnato nel processo di co-costruzione riconosce il valore di tale impianto e non si esime dall'impegno che una simile progettazione richiede, la quale necessita del patrimonio di conoscenze, anche esperienziali, di cui il docente è dotato.

L'allestimento ambientale appartiene all'ambito metodologico-didattico, esso precede e integra l'intervento didattico, dal momento che l'insegnante assume il ruolo di promotore del benessere psicofisico degli alunni al fine di agevolarne l'apprendimento, rendendolo significativo e, quindi, piacevole.

Secondo tale configurazione l'ambiente classe non è più il luogo che impegna prioritariamente la dimensione cognitiva, finalizzata al sapere e alla conoscenza, assume piuttosto, una connotazione più ampia: quale spazio identitario che gli alunni avvertono come proprio e di tutti, in cui poter essere se stesso/a/i, esprimersi e conoscersi in un contesto che diventa sempre più individualizzato e personalizzato, che impegna e valorizza ciascuna dimensione. La classe è ambiente generatore di relazioni di prossimità e condivisione.

La promozione dello star bene a scuola procede certamente attraverso le forme che assume la struttura fisica, considerata dagli alunni come spazio di valore se questa suscita un senso di appartenenza. Lo spazio d'aula si trasforma, così, nel luogo privilegiato in cui voler sviluppare e dar forma al progetto educativo che riguarda ogni alunna e ogni alunno. L'ambiente scolastico, tradizionalmente organizzato in un'ottica di separazione, rigidità e anonimato viene a connotarsi adesso come spazio educativo caratterizzato da connessioni, flessibilità, interconnessioni, fluidità, appartenenza e vivibilità. È essenziale, pertanto, che esso si riconfiguri costantemente per rispondere alla varietà dei bisogni del singolo, del gruppo classe e degli insegnanti.

I Bisogni Educativi Speciali, secondo l'accezione della Pedagogia speciale, ottengono in tale configurazione la possibilità di far emergere nei giovani anche quei bisogni che risultano meno evidenti come quelli Emotivi e Sociali che vengono, così, riconosciuti, valorizzati e compresi.

Attraverso la strutturazione consapevole e attenta del setting educativo la dimensione inclusiva, orientata a prevenire manifeste o intime ineguaglianze, si espande inglobando tutti i componenti della classe, i cui benefici che ne ricavano producono significativi effetti anche nei riguardi degli alunni con disabilità.

Un ambiente nuovo che vede il moltiplicarsi delle occasioni in cui instaurare e

valorizzare relazioni d'aiuto trasversali attraverso interventi personalizzati e/o individualizzati che supportano e guidano il processo di crescita.

Forme di aiuto reciproco si generano anche dai compagni di classe che mettono in atto interventi immediati non appena rilevano il bisogno del pari, non solo generato da necessità di matrice cognitiva legata all'attività didattica ma in ottica pluridimensionale.

Gli alunni con disabilità, dotati di una particolare e profonda sensibilità, risentono positivamente del contesto educativo, pensiamo, ad esempio, a quanti manifestano un disturbo dello spettro autistico, la cui configurazione dello spazio agisce sul loro senso di appartenenza, sulle possibilità di relazionarsi, sulla condivisione, sull'espressione di loro stessi, sul comportamento e sull'apprendimento.

Nel tempo della contingenza

La sottratta possibilità di vivere fisicamente le attività educative, imposta da situazioni contingenti, richiede al docente anche un ripensamento del setting per la didattica a distanza.

È possibile, infatti, adottando opportuni accorgimenti, configurare l'ambiente educativo virtuale, ricorrendo a un'impostazione metodologico-didattica che privilegi ancor di più la peculiarità di ciascuno.

L'alienazione derivante dalle numerose ore trascorse davanti ad uno schermo si riflette in modo significativo sulle interazioni e nel rapporto con lo strumento, quando vengono a mancare opportuni accorgimenti. La didattica integrata conserva la medesima valenza della didattica in aula, essa tiene conto non solo di ciò che gli alunni apprendono ma anche dei luoghi fisici in cui questo avviene; della suddivisione dei tempi di lavoro; dei materiali individuati e delle attività; del modo in cui gli alunni interagiscono; dello spazio riservato ai loro bisogni; del tempo destinato a dar voce al loro stato emotivo, nella consapevolezza che ogni relazione si è costretti a consumarla non nello spazio-classe ma nello spazio-casa.

Considerando questi elementi, e altri se ne potrebbero aggiungere, possiamo ancor più approfondire la portata dell'ambiente di apprendimento. La conoscenza che ciascun insegnante possiede degli alunni, la sua esperienza professionale e

i saperi disciplinari devono rappresentare le linee guida che possono intervenire a sostegno dell'intero impianto educativo-formativo. Risulta, pertanto, indispensabile dotare ogni singolo intervento educativo di una nuova strutturazione, con tempi, fasi, contenuti, metodi di rilevazione delle conoscenze e valutazioni. Una veste nuova che richiede l'abbandono di impostazioni metodologico-didattiche consolidate durante anni di esperienza scolastica che, per quanto ricche, non risultano più praticabili.

Adeguare il setting educativo alla mutevolezza dei tempi e delle situazioni è un dettato imprescindibile. L'insegnamento necessita di nuove modalità e tempi di apprendimento, di spazi previsti per accogliere i bisogni degli alunni e le loro richieste, solo così il valore dell'azione educativa potrà essere riconosciuto da alunni e studenti, la cui efficacia equivarrà al livello di soddisfacimento del bisogno e dalle risposte di senso di cui ciascuno necessitava.

Il traduttore dei bisogni espressi nel contesto classe è l'insegnante che, dotato di un sapere aperto, duttile e sensibile interpreta, struttura e predispone ambienti e contenuti nuovi.

Cambiare le lenti attraverso le quali si guarda lo spazio fisico della classe è indispensabile, esso non dovrà essere considerato vettorialmente ma in una prospettiva motivazionale: intrinseca ed estrinseca.

Bibliografia

- Bruschi B. Perissinotto A., *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma, 2020.
- Castoldi M., *Didattica generale*, Mondadori, Milano, 2010.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché ci può rendere felici*, Rizzoli, Milano, 1995.
- Main R. G., *Integrating motivation in the instructional design process*, in *Educational Technology*, vol. 33, n. 12, 1993.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento, 2016.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1982.
- Rogers C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999.

*Docente a contratto M-Ped/03
Università degli Studi della Calabria

La Pedagogia Clinica e la relazione d'aiuto alla persona

di Giovanna Caforio*

Abstract

Il presente lavoro si propone di sottolineare la nuova frontiera pedagogica all'interno del complesso mondo dei processi educativi attraverso il rilancio dell'interesse per il caso singolo. Essa, pertanto, rimarca in assoluto la centralità della persona nei differenti contesti di vita. Si profila un nuovo *modus operandi* della pedagogia, che chiamiamo *clinica* per la sua attenzione particolare rivolta alla persona, *trattata da vicino, ai piedi del letto*, in modo *empirico* e *globale*, in un'ottica positiva e promozionale.

This work aims to emphasize the new pedagogical frontier within the complex world of educational processes by re-launching interest in the individual case. Therefore, it underlines the centrality of the person in the different contexts of life. A new "modus operandi" of pedagogy is emerging, which we call "clinic" for its particular attention to the person, treated closely, "at the foot of the bed", in an empirical and global way, that's to say in a comprehensive manner and in a positive and promotional perspective.

Il sapere si esprime sinergicamente nel lavoro concettuale come in quello attivo sulla realtà, pertanto chi sa è in grado di fare, chi sa fare possiede le conoscenze.

I percorsi della scienza, i cui andamenti e significati sono ampiamente espressi dalla contemporanea epistemologia, aprono a fermenti ed assetti che oggi confermano piena maturità anche in ambito pedagogico, lungo una ricerca che, dopo la crisi teorica degli anni '70, riprende forza, vigore e autenticità sul finire degli anni '90 del Novecento. È in questo contesto che si profila e si definisce quel fenomeno innovativo, rinvenibile nell'avvento della *Pedagogia Cli-*

nica che oggi, grazie al lavoro di educatori e pedagogisti definiti *sul campo*, affronta la questione in senso epistemologico generale e specifico.

Clinico, dal greco *Klinike*, indica, alla lettera, *l'arte di curare chi giace a letto*. L'origine, quindi, fa esplicito riferimento alla stretta relazione tra medico e paziente e contiene la *vocazione individuale sul caso singolo e trattato da vicino*, empiricamente.

La teorizzazione dello statuto epistemologico della Pedagogia Clinica si profila a partire dalla straordinaria vicenda scientifica di J.M. Itard (attraverso l'esperienza del fanciullo dell'Aveyron) e dei suoi persecutori, Séguin, Montessori, Decroly, Claparède, Hessen, Dewey, Piaget, fino a Richmond e Husén, i cui ricavi scientifici hanno costituito l'humus che ha eretto il sistema pedagogico montessoriano e la pedagogia speciale, riconsiderati all'interno delle connotazioni che la scientificità ha assunto alla luce dell'odierna cultura della complessità.

Il senso contemporaneo del termine *clinico*, esteso oltre i campi della medicina, quindi non afferente la sfera sanitaria, indica, come rileva M. Foucault in *Nascita della Clinica*, l'atto di *studio, analisi, diagnosi, progettazione ed intervento diretto alla singolare individualità delle persone, dei gruppi o delle situazioni*. Sempre Foucault, nella stessa opera scrive: *la clinica consiste in un certo equilibrio - precario - tra un sapere teorico, una pratica artigianale, una regolamentazione istituzionale [...] orientata ad una nuova visibilità del dolore e della sofferenza grazie ad un nuovo sguardo, ad un occhio clinico che permette di elaborare sull'individuo un discorso a struttura scientifica, consentendogli di guardare alla propria vita in un certo modo, per ridare ad essa un valore ed un senso*. La Pedagogia Clinica è, oggi, una realtà non più trascurabile, grazie all'opera di



nomi autorevoli della cultura scientifica e accademica che con Piero Crispiani ha realizzato un organico e sistematico assetto epistemologico all'interno dell'odierna cultura della complessità, caratterizzata dalla pluralità teorica, dalla sussistenza dell'incertezza, dall'irruzione del caso e del disordine, dalla soggettualità del ricercatore/osservatore, dalla crisi dei concetti chiari, ecc..

I paradigmi fondanti la Clinica, così come espressi da Crispiani in *Pedagogia Clinica*, facendo tesoro di Foucault, non sono, quindi, né *sanitario*, né *patologico*, perché non si interviene su patologie mediche o psichiche bensì *empirico* (legato all'esperienza), *individuale* (la persona considerata nella sua singolarità bio-psichica ed assiologia), ed *ecologico* (riferito alla integralità del fenomeno, alla *presa in carico globale*). Sono cliniche una disciplina o una professione quando si svolgono in relazione a situazioni, persone, gruppi, istituzioni, considerati nella loro individualità, singolarità, specificità ed empiricità e, al tempo stesso, nella loro globalità, integralità ed ecologicità. Il clinico realizza la maggiore maestria professionale quando pone tra parentesi le teorie e i *trends* prevedibili dei fenomeni per concentrarsi sul caso e coglierne la singolarità, nella interazione tra condizioni individuali, contesto e soggettuali esperienze del diagnostico e/o terapeutico. Fondamento della clinica è la relazione considerata unico strumento attraverso cui si può conoscere l'altro, incontrarlo, comprendere il significato che gli eventi della vita hanno per e su di lui.

Sullo sfondo dei rimandi alle intuizioni di M. Foucault, la pedagogia clinica attiva azioni sia diagnostiche che progettuali e interventive, passando dai *grandi numeri* della tradizione scientifica, ai *piccoli numeri* dei contesti e dei vissuti individuali, secondo i modelli di transdisciplinarietà e di complessità, che si conven-gono a una ispirazione scientifica che ha subito un processo di ridefinizione sulla base di questioni ritenute significative per una specificazione della pedagogia come scienza.

In assetto clinico cambia il senso del sapere disciplinare o professionale, che ora si erige sulle eccezioni, sui casi individuali, su ciò che trasgredisce le normali espressioni ed estrinsecazioni dei fenomeni, caratterizzandosi per le seguenti acquisizioni:

- fondazione sullo studio dello sviluppo umano (motorio, emotivo, affettivo, intellettuale, linguistico, sociale, operativo);
- ricerche e studi propri sullo sviluppo e sulla formazione;
- approccio empirico, diretto ed individuale ai fenomeni/casi;
- contributi procedurali molteplici (comparativi, sperimentali, clinici, ermeneutici);
- realizzazione di procedure di ricerca autonome;
- relazioni trans-disciplinari (con neurologia, psicologia, fisiatria, biologia, ecc.);
- consapevole autonomia;
- autoriflessione epistemologica.

La Pedagogia Clinica è *scienza empirico-ermeneuta che osserva, descrive e teorizza i processi della formazione umana, studiando: lo sviluppo umano e le condizioni di aiuto allo sviluppo (educazione), l'andamento evolutivo dell'individuo e i suoi bisogni educativi (formazione)*, considerati, osservati, diagnosticati e teorizzati sia nei singoli aspetti/funzioni, che nella globale interezza, in condizioni evolutive normali come nelle patologie e nelle devianze.

Tale pedagogia, pertanto, assume due versanti di azioni: lo sviluppo umano (maturazione e apprendimenti spontanei) e l'educazione (diretta, indiretta, formale, informale), privilegiando un approccio diacronico (relativo ai mutamenti) e sincronico (dello stato attuale).

È una pedagogia sia prospettica-conoscitiva, che prescrittiva e progettuale dell'intervento educativo; quindi promuove studi, ricerche esperienze, descrizioni e narrazioni in un ambito che deborda dai confini tradizionali, aprendosi ad ambiti di complessità.

La professione pedagogica conosce una dilatazione di senso e di scenari riconducibili al forte incremento dei servizi alla persona, quali:

- incremento dei bisogni educativi;
- incremento dei servizi alla persona;
- richiesta di professionalizzazione delle funzioni educative;
- estensione dell'azione educativa alla prevenzione;
- incremento dei bisogni educativi speciali (abilitazione, riabilitazione, monitoraggio, "educazione come cura", adattamento, inclusione, ecc.);
- incremento dei servizi socio-sanitari pubblici e privati;
- estensione della pertinenza dell'educazione a tutte le età;
- incremento dei servizi ormativi post-scolastici;
- emersione di forme educative lungo tutto l'arco della vita, dalla prima infanzia ai servizi educativi per l'anzianità.

Si tratta di temi e problemi ai quali la pedagogia risponde con un approccio che gli autori e il registro lessicale professionale corrente assumono quale *relazione d'aiuto, ovvero aiuto ai processi dello sviluppo umano*. Tale paradigma, diffusosi soprattutto nel '900, nell'ambito della psicologia umanistica (Maslow, Rogers, Gordon), appartiene invero alla tradizione speculativa ed etica della pedagogia, interpretandone stili e significati educativi.

La relazione d'aiuto si può instaurare con l'adolescente, che vive una fase di smarrimento e di trasformazione psicofisica, con l'adulto deluso nelle proprie aspirazioni, con il genitore confuso nello svolgimento dell'arduo compito di educatore, con la coppia in crisi e protesta verso la disperata ricerca di una nuova armonia, con l'anziano, sprofondato nel non senso della propria esistenza e nelle forme di trattamento abilitativo/riabilitativo relativo a sindromi quali l'autismo, l'ADHD, i DSA, le disprassie, il ritardo mentale, le forme di disadattamento, devianza, marginalità, ecc..

È opportuno ricordare che anche in ambito psicologico l'assetto clinico ha una origine sofferta, come espresso da R. Canestrari: *nella storia della psicologia il metodo clinico è stato introdotto successivamente al metodo sperimentale; tale metodo è, infatti, sorto, in un primo momento, come strumento polemico contro la psicologia accademica, sperimentalista per definizione, poiché a questa psicologia, veniva rimproverata la ristrettezza del suo oggetto di studio, la sua impostazione segmentaria, la sua inadeguatezza nell'affrontare i problemi della conoscenza globale delle persone*. Per dirla con le parole di uno dei più grandi esponenti della psicologia della personalità, l'americano di formazione europea Allport, la clinica è lo *studio qualitativo del caso individuale*. Secondo tale approccio, l'errore fondamentale della psicologia tradizionale era quello di ricercare i processi universali comuni alle specie, le leggi o regolarità e non le forme idiomatiche, singolari, che violano la specie: *benché lo psicologo possa dire che il suo argomento di studio è la personalità umana, il suo ambito mentale lo porta a studiare la mente in generale, piuttosto che la mente in particolare*.

Ogni persona bisognosa d'aiuto, infatti, costituisce un'entità totalmente originale, perciò unica e irripetibile, così come unico e irripetibile risulta essere ogni momento vitale, ogni uomo in termini di essenza e di esistenza.

La stessa funzione integrativa per la interpretazione del caso singolo è attribuita da De Grada all'approccio clinico in psicoterapia, dove *l'interesse è portato su uno specifico soggetto, o gruppo, nella specifica situazione di vita, per intuirne i fattori e i movimenti del comportamento d'insieme*. La clinica, come rileva R. Zavalloni, *si impone ogni qualvolta un individuo viene studiato nel suo comportamento spontaneo o provocato, qualunque sia lo scopo pratico dello studio*.

Con riferimento all'infanzia Camaioni sottolinea che è *sbagliato confondere i bambini reali con le tendenze statistiche e chi è incline a questa confusione, deve fare i conti con l'incredibile varietà di espressioni individuali che l'infanzia assume*. Come in ogni sistema complesso anche nell'uomo non può essere assottigliato un modello di analisi meccanico e stati-

stico, articolato sulla ricorrenza dei fenomeni; al contrario ad esso si addice maggiormente un modello probabilistico, per approssimazione, calibrato sul caso singolo e non necessariamente generalizzabile essendo, l'essere umano, come rileva Fabi, *la realtà più complessa e più preziosa che esista, un valore incondizionato e perseguibile per sé; pertanto, l'educazione è l'impegno più complesso e significativo esercitato dall'umanità e l'educazione è assunta quale processo di aiuto allo sviluppo umano.*

La Pedagogia Clinica, quindi, conduce riflessioni autonome e transdisciplinari, studiando:

- lo sviluppo umano: i processi dello sviluppo integrato e totale della personalità;
- i fini dello sviluppo: l'orizzonte valoriale dell'esistere nelle dimensioni individuali e sociali;
- la riflessione epistemologica: la continua riflessione dei confini propri e delle relazioni trans-disciplinari, le procedure, i modelli e la genesi del modello attuale;

- la teoria dell'educazione: le condizioni procedurali tecnologiche ed ambientali per l'aiuto allo sviluppo alla personalità.

Questo ragazzo non si può confrontare che con se stesso, scriveva Itard, operando, in campo educativo un passaggio dai concetti di ineducabilità, rinuncia, delega, abbandono, abdicazione dell'atto educativo all'accettazione di differenti angoli di visuale per la soluzione dei problemi, aprendosi ad un fare pedagogico di per sé mai definitivo, ma sempre incline a variazioni e riformulazioni, sempre in senso promozionale, empirico, ecologico e globale, contro ogni tendenza alla chiusura e alla staticità.

In sintesi, in pedagogia, è importante sviluppare un occhio clinico per comprendere, invece di spiegare, per avere una capacità diagnostica di vedere, cioè vedere attraverso (*diagnosis*), cogliendo l'individualità, la singolarità e sapendo aderire alle pieghe del reale. Per dirla con Jaspers: *comprendendo*

scopriamo che l'esistenza autentica è sempre dotata di un carattere di assoluta singolarità e di irripetibile eccezionalità, per cui non potrà mai venire afferrata, ma solo sorpresa, intravista, descritta con un linguaggio fluente ed evocativo.

Bibliografia

- G. W. Allport, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze 1963.
- L. Camaioni, *L'infanzia*, Il Mulino, Bologna 1997, p.29.
- R. Canestrari, *Problemi di psicologia*, CLUEB, Bologna, 1973, pp. 1-4.
- P. Crispiani, *Pedagogia Clinica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2001, p.126.
- E. De Grada, *Appunti di metodologia della ricerca psicologico-sociale*, Bulzoni, Roma, 1972.
- A. Fabi, *Alcuni principi di tecnologia educativa*, in *Innovazione e scuola*, IRRSAE Marche, n.1-4/1984.
- M. Foucault, *Nascita della Clinica*, Paris, 1963, Einaudi, Torino, 1969.
- J. M. Itard, *Il fanciullo selvaggio*, 1801, 1807, Armando, Roma, 1970.
- R. Zavalloni, *La psicologia clinica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1972, p. 13.

*Pedagogista clinico

Comunicare con alunni e genitori Modalità d'interazione

di Daniela Celestino*

Abstract

L'importanza delle modalità attraverso cui la comunicazione viene effettuata ha delle ripercussioni tanto nella comprensione del contenuto quanto nella strutturazione delle relazioni tra i soggetti coinvolti. Il lavoro delinea, sommarariamente, il ruolo dell'insegnante nell'individuazione della corretta modalità comunicativa, sia nei riguardi degli alunni sia nei confronti dei loro genitori. L'impianto comunicativo presenta, inoltre, aspetti che determinano il comportamento della classe e l'apprendimento dei singoli.

Parole chiave: comunicazione, insegnamento, apprendimento.

The importance of the means by which communication is carried out has repercussions both in the understanding of the content and in the structuring of the relations between the parties involved. The work outlines, summarily, the role of the teacher in identifying the correct mode of communication, both with regard to pupils and with regard to their parents. The communicative system also presents aspects that determine the behaviour of the class and the learning of individuals.

Keywords: communication, teaching, learning.

Possono essere rintracciati almeno due motivi per cui è opportuno che ogni insegnante curi in modo particolare la forma attraverso cui comunica:

- a) uno è legato al fatto che da sempre ciò che avviene in una classe è soprattutto una forma di comunicazione (verbale e non verbale che sia) di conseguenza la padronanza delle regole della comunicazione (e soprattutto degli effetti che essa può avere sugli allievi anche in termini

- di promozione dell'apprendimento) è un aspetto che dovrebbe interessare ogni docente;
- b) l'altro motivo è un po' più contingente, ma non meno importante, e deriva dal fatto che sempre più spesso i docenti condividono non solo tra di loro ma anche con i genitori e con gli allievi determinate scelte (pensiamo ad esempio alla definizione dei piani di studio personalizzati).

Naturalmente non esiste un decalogo codificato di comunicazione efficace e di buona gestione della classe, anche se molte ricerche hanno messo in rilievo alcuni elementi interessanti che ci possono aiutare a capire come funziona la comunicazione all'interno della classe e quali sono le strategie più efficaci per la gestione della stessa. Un esempio è quello fornito dalla Cardarelli che ha individuato otto differenti modalità di gestione della classe: l'approccio *autoritario* vede la gestione come il processo di controllo del comportamento degli studenti, in cui disciplina e gestione sono sinonimi;

- l'approccio *intimidatorio* fa leva sul controllo ancor più di quello autoritario, attraverso comportamenti (come il sarcasmo o l'uso della forza fisica) che intimidiscono;
- l'approccio *permissivo* è centrato su un insegnante che massimizza la libertà per gli studenti di fare quanto e come vogliono;
- l'approccio *'libro di cucina'* è rappresentato da quelle raccolte eclettiche di suggerimenti e astuzie che lo fanno rassomigliare a una borsa di trucchi di un prestigiatore;
- l'approccio *istruzionale* risolve i problemi di gestione confidando totalmente in una buona qualità delle lezioni e dei materiali di apprendimento;
- l'approccio *modificazione del comportamento* vede l'insegnante come l'erogatore di rinforzi opportuni per promuovere comportamenti desiderabili degli studenti;
- l'approccio del *clima positivo di classe* vede la gestione come il processo che crea un clima socioemotivo positivo e relazioni interpersonali gratificanti tra gli allievi e con l'insegnante;

- l'approccio *processi di gruppo* infine vede la gestione dell'insegnante tutta tesa a rafforzare lo sviluppo e il funzionamento di un efficace gruppo classe.



Come si può notare i primi tre approcci (*autoritario, intimidatorio, permissivo*) sono riconducibili alla concettualizzazione dell'autorità e dell'autoritarismo nella scuola, che ha dato luogo all'analisi della interazione verbale e alla elaborazione del concetto di stile dell'insegnante. L'approccio *istruzionale* risale alla tradizione del mastery learning. L'approccio *modificazione del comportamento* si riferisce marcatamente alla prospettiva comportamentista. Gli ultimi due (*clima positivo di classe, processi di gruppo*) sono riconducibili alla prospettiva di marca umanistica, centrata sulla qualità delle relazioni interpersonali, che enfatizza il ruolo dell'insegnante nel consolidamento dell'io dell'allievo e l'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti democratici.

L'autrice propone un approccio integrato da lei definito del *management*, che mette a fuoco le strategie e le procedure organizzative che distinguono gli insegnanti efficaci da quelli che non lo sono.

Rientrano tra i segnali di efficacia:

- l'*organizzazione spaziale dell'aula* (come, ad esempio, il modo in cui vengono dislocati i banchi). Naturalmente non esiste una dislocazione ottimale in assoluto: essa dipenderà dal tipo di lavoro e dalle metodologie didattiche adottate. Alcune ricerche hanno messo in luce come la dislocazione classica, i banchi disposti in fila, non sia da considerare la strutturazione migliore;
- anche la scelta dei *tempi* di svolgi-

mento dell'attività influisce sulla resa dell'insegnamento;

- una delle caratteristiche di rilievo per un insegnamento efficace è quella di *rendere esplicite le regole*, sia riferite al lavoro didattico che al comportamento sociale, e di comunicarle con chiarezza e ripetutamente agli allievi. In tal modo le regole si trasformano in vere e proprie routine per lo svolgimento delle attività. Le regole dovranno caratterizzarsi secondo un principio di *ragionevo-*

lezza, affinché l'insegnante possa richiederne l'applicazione con la necessaria fermezza;

- nella definizione delle regole il momento più delicato risulta essere quello iniziale, riferito alla fase della statuizione nella quale si innesca un processo in cui esse vengono concordate - per quanto possibile - con gli alunni stessi;
- riguardo alla gestione dei *richiami per comportamenti scorretti* è ritenuto più efficace ignorare un comportamento scorretto (fingendo di non averlo visto) e rilanciare l'attenzione sulla attività di apprendimento. Ulteriore elemento di efficacia consiste nell'evitare di richiamare l'allievo davanti a tutta la classe, per scongiurare l'eventualità di comportamenti emulativi da parte di altri e anche per evitare l'interruzione dell'attività. Ad ogni modo, il richiamo funziona spesso come rinforzo per alcuni allievi che si sentono, così, incoraggiati a perpetrare il loro comportamento.

Le forme di conduzione di una classe possono essere contrassegnate, prevalentemente, da due diverse tipologie:

- quelle focalizzate sulla realizzazione del compito (con conseguente comportamento direttivo o di guida);
- quelle focalizzate sulle relazioni umane (con comportamento di sostegno).

Quale rappresenta la conduzione migliore? Purtroppo non esiste una risposta univoca, poiché non esiste un leader che vada bene per qualsiasi gruppo e per tutte le situazioni. Per al-

tro, ciò dipende anche dal tipo di obiettivo che ci propone di raggiungere: così, ad esempio, se si vuole portare gli alunni ad esprimere le proprie idee attraverso una discussione, è evidente che un atteggiamento direttivo può risultare controproducente. I dati che emergono dalle ricerche condotte in questo campo evidenziano come il metodo per una guida efficace sia quello della flessibilità, ossia la capacità di adeguare il tipo di conduzione a seconda dell'obiettivo che si intende raggiungere.

Un ruolo importante nel processo di apprendimento viene rivestito dal conflitto socio-cognitivo, da quel processo caratterizzato da confronti e controversie che portano gli alunni a coordinare i loro diversi punti di vista in una nuova e più evoluta visione della realtà. Si può dire che si instaura un conflitto socio-cognitivo quando un allievo percepisce una contraddizione tra le proprie convinzioni e quelle dei compagni con cui sta lavorando.

Un'altra forma di apprendimento è quella *cooperativa* basata sulla suddivisione coordinata de lavoro, per cui ogni gruppo all'interno della classe è impegnato a produrre un qualcosa che poi servirà a comporre il lavoro collettivo della classe.

I rapporti tra scuola e famiglia

L'autonomia scolastica sollecita le istituzioni scolastiche a intrattenere "dialoghi" sempre più intensi con il territorio e a confrontarsi con strategie, aspettative e paradigmi del tutto nuovi. Questo processo si presenta ricco di prospettive e di risvolti interessanti per la vita delle istituzioni scolastiche, ma può anche nascondere delle insidie se non viene specificato il ruolo che ogni soggetto istituzionale è chiamato a svolgere all'interno di tale rapporto. La scuola presenta peculiarità e responsabilità proprie che non possono essere annullate in nome di una malintesa esigenza di raccordo con il territorio. L'intensificazione dei rapporti con la realtà circostante non significa assoggettamento della scuola alle varie e diversificate proposte provenienti dall'esterno; anzi, una delle funzioni che la scuola deve sem-

pre più spesso esercitare con grande senso di responsabilità e professionalità è quella di filtro e selezione delle varie sollecitazioni del territorio per inserirle nel proprio progetto educativo in ragione della loro pregnanza formativa. In questo quadro vanno considerati con una particolare attenzione i rapporti con le famiglie degli allievi che, proprio all'interno dell'autonomia, possono assumere forme nuove e di maggiore rilevanza formativa.

Va detto però che scuola e famiglia - per quanto interessate a costruire un rapporto interattivo proficuo e autentico - restano due entità profondamente diverse e ogni tentativo di assimilazione dell'una all'altra rischia di essere fuorviante e, tutto sommato, pericolosa. La definizione di un rapporto di collaborazione, pertanto, non può che avvenire all'interno del riconoscimento della reciproca diversità di queste due istituzioni, anche se la diversità non va confusa con l'estraneità o la chiusura autoreferenziale dell'una verso l'altra. Ma certo, scuola e famiglia esprimono idee, aspettative e visioni diverse rispetto al fatto educativo (e rispetto all'immagine del bambino-figlio): questo elemento deve essere assunto come un dato di realismo nella costruzione dei rapporti.

Nondimeno, il riconoscimento di questa diversità può costituire un elemento di reciproco arricchimento per le due istituzioni in quanto amplia i rispettivi punti di vista e può contribuire a restituire una visione più complessa e articolata del fatto educativo.

Le condizioni per un rapporto di collaborazione

L'art. 3 del Regolamento dell'Autonomia (D.P.R. 275/99) afferma che "il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale (...) e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale". Occorre però specificare che la scuola non può assumere acriticamente le sollecitazioni provenienti dall'esterno, ma ne deve tener conto dialetticamente all'interno del proprio progetto

educativo. In altre parole, la realtà locale trova "riflesse" nel PTOF le proprie esigenze non in modo deterministico e meccanico, ma attraverso le inevitabili "deformazioni" pedagogiche ed educative proprie della scuola. Già qui troviamo una possibile distanza tra scuola e famiglie, nel senso che non necessariamente le sollecitazioni o le attese delle famiglie debbono trovare riscontro nella progettualità della scuola. Sarebbe veramente molto debole, sul piano dell'identità culturale e progettuale, quella scuola che dovesse accogliere supinamente le richieste dell'esterno per non sobbarcarsi il peso dell'affermazione della propria progettualità. La scuola, quindi, esercita nei riguardi delle esperienze extrascolastiche una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione.

Affinché la scuola possa svolgere al meglio questa importante funzione occorre che essa si costruisca un'identità forte sul piano progettuale e culturale e sappia individuare e differenziare le proprie funzioni da quelle dei suoi interlocutori. Vi sono, infatti, alcuni caratteri - tipici dell'istituzione scolastica - che possono apparire contrastanti con quelli presenti nei contesti familiari (come ad esempio il concetto di immediata remuneratività o redditività dell'azione didattica o di utilità di certe acquisizioni, ecc.).

Il rapporto dialettico tra scuola e ambiente esterno è praticabile solo all'interno di un sistema di responsabilità e compiti ben definiti, senza confusioni e sovrapposizione di ruoli. Spetta in primo luogo alla scuola predisporre le condizioni perché questo avvenga.

Bibliografia

Cardarello R. *La conduzione della classe*, in F. Zambelli e G. Cherubini (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp.189-216.

*Docente comandata presso
USR della Calabria
- Progetti per l'Inclusione scolastica

Adozione e diritto allo studio

di Francesca Stumpo*

Abstract

L'analisi proposta intende sensibilizzare il mondo della scuola rispetto alle peculiari esigenze del discente adottato per rispondere alle indicazioni ministeriali e assolvere alle finalità di sviluppo armonico e integrale di ogni persona del sistema formativo. L'adottato porta con sé un vissuto particolare che va indagato e capito. Sebbene con eterogeneità, la mancanza di cure genitoriali e il senso dell'abbandono producono un apprendimento cognitivo, legato alle rappresentazioni interne possedute, ed emozioni contrastanti; infatti rabbia e riconoscenza sono in perenne lotta. È necessario, quindi, avvicinarsi al discente adottato con competenza ed empatia, ascoltando le sue richieste esplicite ed implicite.

Dall'osservazione dei dati emerge la necessità di supportarsi reciprocamente con la famiglia e di proporre e gestire momenti di conoscenza sull'adozione al fine di progettare un'azione formativa che coinvolga tutti gli studenti.

Sarebbe preferibile una didattica delle emozioni come risorsa importante per l'intera classe al fine di prevenire disagi e promuovere il benessere di ciascuno, migliorando al contempo il clima d'aula. È importante far ricorso a metodi che favoriscono l'apprendimento socio-emotivo SEL (*Social and Emotional Learning*), per facilitare ciascun alunno nell'acquisizione della capacità di identificare e riconoscere le emozioni, nel saper intervenire nella loro regolazione, nel prendere decisioni responsabili, nel saper comunicare, cooperare, negoziare e chiedere aiuto. Se si accresce l'empatia e il rispetto per gli altri e si valorizza la diversità di ciascuno, certamente si realizza un'azione didattico-formativa di inclusione. Altro elemento fondamentale è

una formazione specifica affiancata da psicologi ed esperti.

Parole-chiave: adozione, genitorialità, inclusione, integrazione

The proposed analysis intends to sensitize the school world to the specific needs of the learner adopted to respond to ministerial indications, so the school can take action to favor the harmonious development pursued and allow the acquisition of the life skills. The adopted person brings with him a particular experience that must be investigated and understood. Although with heterogeneity, the lack of parental care and the sense of abandonment produce cognitive learning, linked to the internal representations possessed, and contrasting emotions, in fact, anger and gratitude are in constant struggle. It is therefore necessary to approach the adopted learner with competence and empathy, listening to his explicit and implicit requests. Observing the data, the need to mutually support each other with the family and the other students emerges.

It was essential to propose and manage moments of knowledge on adoption in order to design a training action that involves all students and that takes little account of the teaching of emotions as an important resource for the whole class in order to also prevent discomfort and promote the well-being of everyone, while improving the classroom climate. It's important to use methods that favor socio-emotional learning SEL (*Social and Emotional Learning*), to facilitate each pupil in acquiring the ability to identify and recognize emotions, in knowing how to intervene in their regulation, in making responsible decisions, in knowing how to communicate, cooperate, negotiate and ask for help. If empathy and respect for others

are increased and the diversity of each one is valued, a didactic-training action of inclusion is certainly carried out. Another fundamental element is specific training supported by psychologists and experts.

Keywords: adoption, parenting, inclusion, integration

Normare si può?

È comprensibile che non sia stata redatta una legge per normare, con caratteri di obbligatorietà, il rapporto tra scuola, famiglia e alunni adottati. Infatti, alla condizione adottiva non corrisponde un'uniformità di situazioni e, conseguentemente, di bisogni; si parla di persone con un vissuto del tutto personale e unico e di rapporti tra istituzioni singole, perciò impossibile da trattare in modo standardizzato. Proprio per questo nel dicembre 2014, il MIUR ha pubblicato le *Linee di Indirizzo per favorire il Diritto allo Studio degli Alunni Adottati*, che non hanno un carattere obbligatorio, ma sono spunti di riflessione da approfondire ed ampliare. Partendo dai dati statistici che vedono adottati in Italia, soltanto nel periodo 2010-2013, circa 14.000 bambini con l'adozione internazionale e oltre 4000 con quella nazionale, il MIUR ravvisa la necessità di sensibilizzare gli operatori della scuola rispetto a questa nuova realtà, cercando di proporre almeno una modulistica comune a livello nazionale e indicando dei possibili percorsi di ricerche operative. La realtà ampiamente diffusa dell'adozione viene riconosciuta e valorizzata, in quanto strumento a favore dell'infanzia e come contributo alla crescita culturale e sociale del nostro Paese. La presenza dei minori adottati nelle scuole italiane è divenuta un fenomeno quantitativamente rilevante, per

cui ha di fatto un forte impatto sulle nuove generazioni e sulla nostra società, che si confronta sempre di più anche con altre realtà culturali. Nel documento vengono riconosciuti fattori di rischio e di vulnerabilità per l'adottato, per cui diventa fondamentale strutturare una metodologia di acco-



glienza scolastica in grado di garantire il benessere di questi alunni dal primo ingresso in classe. L'accoglienza dei minori adottati in Italia e all'estero non deve riguardare solo l'aspetto organizzativo, ma anche didattico e relazionale, a beneficio dell'intera scolarizzata e delle famiglie adottanti. Le linee guida ben prefigurano le aree critiche e le difficoltà di apprendimento e psico-emotive che potrebbero rivelarsi, nonché la differenza rispetto alla scolarizzazione dei Paesi d'origine. Un'attenzione particolare viene data ai bambini segnalati con bisogni speciali o particolari e agli stranieri con il disagio aggiunto della lingua e dell'identità etnica.

In generale e contemporaneamente, la presenza di continui flussi migratori nel nostro Paese costringe a rivedere l'istruzione italiana e non solo, infatti i CPIA attivano più corsi di Italiano L2 grazie al "Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020" (Fami)", istituito con il Regolamento UE n. 516/2014 con l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori sostenendo tutti gli aspetti del fenomeno: asilo, integrazione e rimpatri. In particolare, invece, nel 2017, sono pubblicate le *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori della famiglia di origine*, esito

della collaborazione tra MIUR e Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza che ben individuano le difficoltà di apprendimento e psico-emotive degli adottati, soprattutto stranieri, ribadendo l'universalismo come principio basilare della scuola italiana, vale a dire garantire il diritto

di ricevere un'istruzione adeguata ad ogni bambino, perché la Repubblica deve assicurare pari opportunità in materia di accesso, di successo formativo e di orientamento a tutti. Quindi, al contrario di altri Paesi, in Italia non esistono classi differenziali, ma nella scuola comune si accolgono e valorizzano le varie forme di diversità, riconoscendone la valenza positiva; inoltre vige il principio della centralità della persona in relazione con l'altro, per cui si valorizza l'unicità biografica e relazionale di ciascuno.

Le Linee Guida del 2014, documento unico in Europa, sono riprese nel dicembre 2019 in collaborazione tra MIUR e Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e ampliato nel *Compendio illustrato delle linee di indirizzo per il diritto allo studio dei bambini adottati* e che implementa le informazioni sull'adozione in quanto istituto giuridico (L. 184/83 e 149/01) disciplinato da norme internazionali, nazionali e regionali il cui «principio fondante è quello di mettere al centro i bisogni dei bambini e dei ragazzi e il loro diritto ad una famiglia in cui crescere». Nel compendio per favorire l'empatia sono contenute storie di adozione e in modo sintetico ci si sofferma sull'adozione intesa come un passaggio dalla perdita alla creazione di nuovi legami. Il trauma psicologico necessita particolarmente di affettuosi e solidi caregivers in grado di far riconoscere e gestire le proprie emozioni, di guidare verso un agire coerente e positivo per favorire la relazione con gli altri in modo proattivo e propositivo. La pro-

posta di un Compendio realizzato con lo scopo di promuovere la diffusione della conoscenza delle Linee Guida, e con esse delle pratiche che possano facilitare l'integrazione scolastica degli alunni fuori dalla famiglia di origine e degli alunni adottati, conferma la sensazione di una scarsa ricezione delle Linee guida da parte del mondo scolastico.

Un altro documento importante che interessa l'adozione è la Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali* del 27/12/2012; esso prevede l'introduzione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) quale strumento previsto dalla normativa scolastica sui Bisogni Educativi Speciali (BES). Questo dispositivo è utilizzato anche per gli alunni adottati, soprattutto nei primi periodi di frequenza. I BES sono entrati a far parte della normativa scolastica italiana allo scopo di potenziare l'inclusione e il benessere scolastico di bambini e ragazzi che presentano fragilità non riconducibili a una situazione di disabilità certificabile: «Ogni alunno in continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici o sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana». Tra questi ultimi possono essere compresi molti dei minori adottati: per loro la scuola s'impegna ad offrire una progettazione didattica-educativa mirata e personalizzata sulle loro effettive possibilità documentata nel PDP, elaborato collegialmente dai docenti e utilizzato per definire, monitorare, documentare le strategie d'intervento più idonee, compresi gli eventuali strumenti compensativi e dispensativi e la valutazione delle prestazioni, in accordo con la famiglia che, infatti, lo controfirma.

Caso a parte sono gli studenti diversamente abili adottati per i quali si ri-

manda alle specifiche *Linee Guida per l'Integrazione Scolastica degli alunni con disabilità*; mentre per i vari casi di dislessia si rinvia al D.M. 5669 del 12/07/2011: le indicazioni contenute nei due documenti devono essere armonizzate con le problematiche legate all'adozione.

Dati statistici sull'adozione

Sulle adozioni internazionali i dati statistici ci indicano che è calato progressivamente il numero delle adozioni conclusa e il numero di minori arrivati in Italia: addirittura per la prima volta nel 2019 sono al di sotto di 1000 con un decremento del 14% rispetto al 2018. Resta, però, il secondo Paese più accogliente dopo gli Stati Uniti e tra i più aperti ai bambini con *special needs*, ovvero con problematiche fisiche o psicologiche o più avanti con l'età. Le motivazioni sul calo delle adozioni sono tante, perché molti Paesi hanno norme più restrittive o sono momentaneamente al di fuori del circuito delle adozioni per instabilità politica interna. In alcuni casi ci sono stati dei cambi di tendenza, per cui nazioni come la Colombia e Perù hanno aumentato il numero di bambini adottabili, superando nel 2019 addirittura la Federazione Russa che deteneva il primato. In molti Paesi dell'Est la pratica dell'affido a pagamento fa sì che sempre meno bam-

bini rientrino nelle adozioni internazionali. Si registra un po' ovunque il calo delle nascite. Inoltre i dati devono essere letti nella loro realtà nel senso che alcune coppie adottano fratelli; pertanto risulta una singola adozione, ma di fatto sono stati adottati più bambini. Si sta modificando il profilo delle coppie adottive con una più alta età media e un più elevato livello culturale e socioeconomico. Nel 2019 l'età media dei bambini adottati in Italia è intorno ai 6/7 anni, molto eterogenea in relazione alle diverse nazioni di provenienza. L'unica nazione che rende adottabile i bambini al di sotto dei tre anni è la Corea del Sud.

Fallimenti adottivi

La maggior parte delle adozioni va a buon fine, ma un leggero aumento dei fallimenti che portano al riaffidamento sono situazioni che vanno attenzionate. Non si tratta di casi sporadici o di eccezioni che possono essere ignorate, ma di un numero significativo, sebbene esiguo e circoscritto. I dati su queste situazioni sono desumibili. Esistono dei fattori di rischio per le adozioni, come la *late adoption* o l'adozione di fratelli: il 40% dei fallimenti adottivi coinvolge adozioni di fratelli. Interpretare i problemi iniziali come normali problemi di adattamento, che si risolveranno automaticamente nel

tempo, non permette di captare i campanelli d'allarme che riguardano soprattutto le tre aree dell'attaccamento, del comportamento e della violenza. L'80% dei bambini solitamente manifesta problemi comportamentali che si esprimono attraverso una poco controllata aggressività, la fuga o l'assunzione di comportamenti impulsivi con una scarsa risposta alle regole. Se questi sono sommati ad altri fattori di rischio, possono favorire il fallimento. Soprattutto quanti sono cresciuti in orfanotrofio esprimono le loro paure e la loro disperazione nella nuova famiglia attraverso diversi modi: silenzio, aggressività, oppositività, abbandono scolastico.

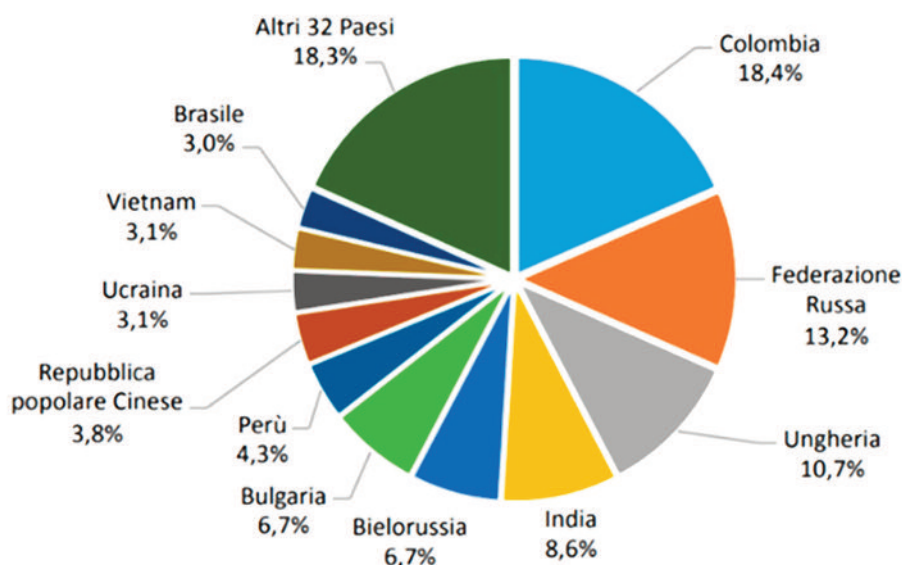
Non si può neppure drammatizzare, perché alcune difficoltà sono legate anche a fattori di crescita, soprattutto in età adolescenziale. Pertanto è giusto affrontare il problema con equilibrio. Lo psicoterapeuta Marco Cristolini individua come origine dei fallimenti l'incapacità dei nuovi genitori di accogliere il piccolo con le sue ferite, nonché la solitudine della famiglia, trascurata dalle istituzioni che, per varie ragioni, non riescono a sopperire alle necessità del nuovo.

Il vissuto traumatico dell'adottato che ha vissuto l'abbandono e/o maltrattamenti e abusi, psicologici e/o fisici, inflitti da chi avrebbero dovuto proteggerlo e che, invece, ha messo a rischio la sua crescita, crea diffidenza verso l'adulto che si prende cura di lui. Pertanto i neo-genitori adottivi vanno accompagnati nella costruzione della nuova relazione genitore-figlio e questo sarà faticoso, perché bisogna recuperare la fiducia certamente compromessa rispetto alle figure genitoriali.

Essere deprivati dell'amore è essere deprivati della propria vita

Vivere l'esperienza dell'abbandono comporta una percezione della realtà alterata o meglio viziata. Nei primi del Novecento sono stati molto importanti gli studi sugli effetti neurofisiologici da privazione di contatto compiuti dallo psicoanalista René Spitz che ha osservato i bambini dell'orfanotrofio e ha effettuato alcuni esperimenti confron-

Minori per i quali è stata rilasciata l'autorizzazione all'ingresso in Italia: secondo Paese di provenienza (valori percentuali), anno 2019



Tratto da <http://www.vita.it/it/article/2020/04/23/adozioni-per-la-prima-volta-sotto-mille/155150/>

tandoli con bambini che vivevano insieme alle loro mamme detenute in carcere. I risultati sono stati sconvolgenti in quanto la deprivazione materna ed emotiva dei primi stadi di vita ha comportato evidenti rallentamenti nella progressiva crescita dei bambini. Pur vivendo in carcere tra il secondo e il terzo anno di vita i bambini mostravano uno sviluppo paragonabile a quello di bambini cresciuti in famiglia in situazione di normalità di vita quotidiana; al contrario, i bambini cresciuti in orfanotrofio non riuscivano a camminare e a gestire alcune parole nello stesso arco di tempo.

Con i suoi esperimenti René Spitz ha dimostrato che le interazioni sociali con gli esseri umani sono essenziali per lo sviluppo dei bambini; tale tema è ripreso anche da altri ricercatori coevi che si sono interessati del linguaggio e dell'apprendimento. Piaget ha messo in evidenza come lo sviluppo delle regole che si formano durante l'acquisizione del linguaggio dipende dagli oggetti e soprattutto dagli stimoli che il bambino riceve dall'ambiente. Bruner ha ribadito che il bambino impara il linguaggio nel contesto familiare attraverso gli scambi sociali che ha con la madre. Un passo ulteriore viene da lui compiuto in quanto parla di conoscenza sociale, affermando che la conoscenza sulla situazione sociale permette al bambino di elaborare il significato delle espressioni linguistiche che ascolta dalla madre. Potremmo dire che la figura materna fa da filtro rispetto all'acquisizione del linguaggio ma anche rispetto alla conoscenza dell'ambiente sociale. Vygotskij, in *Pensiero e linguaggio* del 1934, asserisce che l'apprendimento umano prevede una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano, per cui la competenza sociale precede la competenza individuale. Tutto ciò manca spesso nella maggior parte dei ragazzi adottati, per cui il nuovo contesto dovrà costruire su trame tortuose.

La deprivazione di contatto è stata indagata anche da Bowlby che ha svilup-

pato soprattutto la teoria dell'attaccamento, secondo cui l'essere umano manifesta una predisposizione innata a sviluppare relazioni di attaccamento con figure genitoriali primarie, dalla fine del primo anno di vita, allo scopo di garantire la sicurezza e la protezione nei confronti dei pericoli. Il bambino che ha vissuto una deprivazione di contatto, che non ha vissuto positivamente l'attaccamento è incapace di costruire relazioni, ha subito danni sul piano affettivo. L'affettività è il modo in cui si entra in relazione con l'altro. È questa che ci permette di costruire legami duraturi; di conseguenza la deprivazione impedisce di sperimentarla e di utilizzarla come ponte verso gli altri. Si riscontrano difficoltà di apprendimento nel bambino adottato, particolarmente se il suo passato è difficile da rielaborare e gestire per riuscire a vivere il presente, ad allacciare nuovi legami e a farsi accettare e amare. Queste difficoltà si originano in quella che Bowlby definisce la "fatica di pensare", di elaborare l'appartenenza alla sua famiglia e di affrontare contesti tutti nuovi.

Artoni-Schlesinger, in *Adozione e oltre*, ha indagato il mondo inconscio dei bambini adottati e ha messo in rilievo come, pur non potendo conoscere la verità storica delle proprie origini, questi ragazzi possono comunicare alcune esperienze sensoriali vissute attraverso parole, suoni, disegni e racconti che possono essere chiavi d'accesso nella psicoterapia. Nei bambini adottati ha rilevato, inoltre, il passaggio continuo e repentino da momenti estremi di fragilità e di vulnerabilità a momenti di chiusura difensiva inespugnabili. Quindi, sarebbero auspicabili interventi formativi in stretto contatto con psicologi ed educatori.

Marco Mastella, al Seminario del Centro Psicoanalitico di Bologna (18 aprile 2015) ricordava le indagini di Danielle Quinodoz, secondo cui nel mondo interno della persona adottata c'è una dicotomia, in quanto permane una cesura che porta alla sensazione di scomparsa nel nulla, di perdita della memoria delle origini che si trasforma nell'impossibilità di elaborare la perdita. Quasi che una parte di Sé sia psichicamente morta insieme alla

scomparsa dell'ambiente originario, i genitori di nascita e il loro Paese, lingua, usi e costumi. Tuttavia questa parte di Sé rimane come substrato per emergere durante l'adolescenza che sarà meno dolorosa, se c'è stata una rielaborazione profonda, individuale e nella famiglia adottiva; infatti, nelle trasformazioni adolescenziali il corpo può evidenziare l'impronta genetica dei genitori biologici e questo può acuire il dolore nella ricerca di sé. C'è, dunque, un'incessante oscillazione tra integrazione e separazione, tra presente, passato e futuro. Per questo è importante che la famiglia adottiva e tutto il contesto sociale che vive intorno ad essa aiutino ad integrare questi due mondi. Non è un caso che possano esserci ribellioni particolarmente aggressive in questo periodo di vita dell'adottato.

Donald W. Winnicott, nella sua opera *Bambini*, rileva la sostanziale *diversità* di un bambino adottivo rispetto a un figlio naturale e, proprio in virtù di questa diversità aiuta i genitori a costruire con i loro bambini un futuro sereno, basato sulla verità e sul rispetto. Lo studioso sottolinea la necessità dell'adottato di rapportarsi con adulti che gli permettono di ricostituire quella che lui definisce "la continuità dell'essere", vale a dire il ricongiungimento del presente con il passato.

Il ruolo della scuola

Troppi sono i casi di restituzione di bambini adottati. Per garantire il successo dell'adozione si è sempre più consapevoli dell'importanza del benessere del bambino accolto e della famiglia accogliente. In questo percorso rientra anche il ruolo della scuola, perché l'adozione non può essere ritenuta un'impresa condotta solo dalla famiglia. È vero che associazioni accompagnano questo cammino, ma poi la ragazza e il ragazzo adottati entrano in un nuovo contesto sociale; pertanto tutti gli attori del nuovo contesto devono prender parte all'evento sostenendolo, proprio perché non si creino fratture all'interno della neo-compagine sociale. Si devono potenziare i servizi di post-adozione, in quanto

l'adozione ha in sé una dimensione sociale intrinseca di cui anche la scuola fa parte.

Per colmare i limiti istituzionali le copie si organizzano in gruppi di auto aiuto che diventano luogo di confronto e di sostegno sia per pratiche burocratiche e per aspetti organizzativi, sia per il sostegno psicologico; spesso ne fanno parte anche psicologi e psicoterapeuti.

Un ruolo particolare per la scuola è la sensibilizzazione per promuovere una cultura dell'adozione e aprire un dialogo allargato con i diversi soggetti che gravitano nella nuova vita dell'adottato. È un fallimento di tutti la "restituzione" in istituto, particolarmente grave perché questo secondo abbandono devasta ulteriormente i ragazzi che più facilmente possono essere vittime di autolesionismo o più inclini all'uso di droghe come modalità per "auto-ripararsi e curarsi". Permarrà in questi ragazzi il senso di inadeguatezza e il rifiuto da parte degli adulti. Dall'altra parte anche la famiglia sentirà il senso della propria incapacità genitoriale: infatti l'allontanamento del ragazzo adottato è un modo per allontanare l'ansia e l'angoscia che derivano dal "non sapere cosa fare".

Altro aspetto da considerare è l'ambiguità in cui si trova a vivere la scuola: da una parte viene additata in quanto non preparata nei confronti dei ragazzi adottati e delle loro famiglie. Si enfatizzano atteggiamenti discriminatori che talora denotano pregiudizi più generali, come per esempio atteggiamenti di ostilità che non sono tanto diretti al ragazzo in quanto adottato, ma perchè straniero e con un colore di pelle differente.

Dall'altra parte le stesse famiglie richiedono che la scuola consideri tutti i bambini uguali e, talora, rifiutano percorsi personalizzati, ampliando le difficoltà nei nuovi arrivati. La stessa Artoni-Schlesinger ha messo in evidenza questa ambiguità e i cambiamenti repentini dei ragazzi, come mostravano atteggiamenti e comportamenti assunti durante le sue ricerche. Malgrado l'adozione, restano ferite sia nella famiglia che accoglie sia nell'adottato: la ferita della sterilità e la ferita dell'ab-

bandono non sono facili da affrontare e dimenticare, per cui è più facile non parlare dell'adozione nella ricerca di una non ben definita "normalità" di vita; mentre sarebbe più opportuno aiutare i ragazzi adottati a comprendere il significato degli eventi vissuti, insegnando loro a riconoscere sentimenti ed emozioni anche nelle sfumature più negative come il risentimento, la rabbia, la collera, la tristezza. Sarebbe opportuno anche condividere con gli altri compagni di scuola questi aspetti per permettere loro di conoscere meglio i nuovi venuti e scoprire quanto hanno in comune con loro, partecipando anche esperienze di dolore, raccontandosi le paure e tutto ciò che altrimenti rimarrebbe un segreto troppo pesante per ragazzi in trasformazione. La conoscenza reciproca dei propri sogni, delle proprie paure, dei propri desideri, dei propri limiti vuol dire fare una buona scuola, una scuola cioè che realizza le intenzioni istituzionali, del resto, tra le specifiche finalità del sistema formativo ed educativo della scuola rientra lo sviluppo armonico e integrale di ogni persona. L'arricchimento reciproco, derivante dalla condivisione empatica delle emozioni, aiuta a realizzare proprio questa finalità. Riconoscersi negli occhi, nel cuore e nella mente di un coetaneo aiuta a liberarsi dal senso di abbandono e crea nuovi legami affettivi in un contesto sociale che va costruito mattoncino dopo mattoncino in cui ognuno è responsabile dell'ambiente che si va formando. Tutto questo riguarda strettamente gli aspetti scolastici didattici e formativi.

Sono importanti le parole di Lavinia Barone che sottolinea l'importanza di educare attraverso le relazioni. Educare non è solo riuscire a trasmettere buone maniere e conoscenze, ma essere comunicativi e diventare capaci di interpretare l'altro. Educare implica la quotidianità dello stare insieme, il possesso della capacità di sintonizzarsi sulle frequenze dell'altro per aiutarlo a mostrarsi; in tale direzione il contesto scolastico risulta particolarmente idoneo a fare acquisire allo studente adottato ed ai suoi compagni e le risorse per riuscire a portare benessere e

amore laddove ci sono stati difficoltà e abbandono e laddove si ha paura del nuovo che irrompe. I ragazzi adottati hanno la stessa difficoltà ad esprimere il mondo interno dei loro coetanei, però in loro c'è una difficoltà in più: integrare il mondo delle origini con la nuova realtà.

Secondo Bruner l'apprendimento avviene attraverso la trasmissione dei contenuti di conoscenza all'interno di specifici contesti sociali, come la scuola; i saperi, quindi, sono acquisiti dal bambino attraverso le esperienze compiute all'interno del contesto sociale e culturale di appartenenza. Tuttavia ai bambini vissuti in orfanotrofio sono mancate sia le cure genitoriali sia un'attenta e compiuta scolarizzazione, e affrontando difficoltà maggiori. Cambiato il contesto sociale, in alcuni casi, si trovano per la prima volta in una scuola; di conseguenza, bisogna iniziare a creare nuove immagini per poter narrare e per potersi narrare, cioè per poter narrare se stessi agli altri nel nuovo contesto. Si tratta di un percorso è particolarmente difficile e doloroso: la scuola, in tutte le sue componenti, è chiamata ad agevolare e facilitare la crescita umana, motivando ad apprendere, creando le condizioni e le situazioni adatte all'apprendimento stesso nel rispetto dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi di ciascuno. Bruner ci ricorda che l'apprendimento è capace di organizzare l'esperienza e di inserirla in una "struttura", allorquando il pensiero cerca di rispondere alla soluzione di problemi, alla sistemazione di categorie e alla definizione di strategie. Il pensiero, in modo circolare, connette astrazioni e concretezza, classificando, scegliendo, ordinando, definendo concettualmente gli oggetti esperiti e dominando la molteplicità di dati secondo criteri. Per tale motivo la scuola costituisce il luogo più idoneo al fine di ricostruire quanto non è stato precedentemente sperimentato in ambienti deprivati da più punti di vista. Com'è noto, la forma di apprendimento che consente ai bambini di modellare il proprio modo di essere e di agire è l'imitazione, purtroppo, l'adottato inizialmente imita quanto ha per-

cepito all'interno dell'orfanotrofio o in una famiglia disfunzionale, egli pertanto ha bisogno di tempi maggiori e di stimoli differenti.

È acclarato ormai che dalla deprivazione di contatto e dalla carenza di nutrimento affettivo derivano danni affettivi e tare nello sviluppo cognitivo e linguistico, benché la difficoltà nello stabilire relazioni. Di ciò la scuola deve tener conto, soprattutto, nel momento in cui progetta i suoi interventi formativi.

Educare all'affettività a scuola non è utile solo per i bambini adottati, giacché nel panorama sociale contemporaneo è possibile registrare diffusamente casi di deprivazione di contatto, anche in famiglie cosiddette "normali". Il fenomeno è da addebitare al fatto che non esiste più la rete familiare di supporto valida a garantire l'accudimento, la cura e l'assistenza ai figli come succedeva nel secolo scorso.

La scuola, per dirla in termini cari al Winnicott, rende possibile il ripristino della continuità dell'essere perché rappresenta un momento particolare nella vita del bambino fin da quando varca per la prima volta la scuola. È una circostanza che rappresenta l'ufficiale ingresso in società, società rappresentata dalla comunità scolastica in cui si incontrano nuovi compagni e adulti con funzioni differenti. Si tratta di soggetti diversi rispetto ai componenti della famiglia con cui si impara a confrontarsi e a misurarsi. La scuola è un terreno che opera in modo originale e esclusivo, perché organizzata a livello formale: impone regole per convivere, da imparare e rispettare quotidianamente; l'interiorizzazione di queste regole e dei tempi imposti dalla scuola permette la crescita personale e sociale, poiché vengono forniti gli strumenti per prendere coscienza di se stessi, per rispettare se stessi e gli altri. Una scuola che si fermi solo all'aspetto cognitivo è destinata al fallimento per ogni allievo. Allorquando ai saperi fondamentali la scuola e all'acquisizione delle competenze sociali (*life skills*), che permet-

tono ad ogni studente di verificare e ristrutturare il modo di percepirsi e riconoscersi meritevole di apprezzamento e considerazione, allora essa crea un ponte costruttivo con la famiglia utile a favorire il benessere dello studente. In molti lavori etnografici l'interpretazione e la riproduzione costituiscono le basi per i processi evolutivi. Infatti, i bambini interpretano ciò che deriva dalla cultura degli adulti e lo riproducono quotidianamente nelle loro attività insieme al gruppo dei pari. Anche per questo motivo è importante lo scambio con la famiglia.



Paolina Pistacchi nel suo contributo *Costruire l'appartenenza in famiglia e a scuola*, evidenzia quanto il rendimento scolastico incida sulla costruzione del sé cognitivo, sulla rappresentazione che un individuo fa di se stesso, riguardo alla propria capacità di capire e controllare il mondo esterno e interno con i propri strumenti. La scuola spesso è il primo luogo nel quale i bambini adottati sperimentano l'incontro con la nuova società, avviandosi, così, al processo di integrazione.

Il bambino adottato perde riferimenti ambientali e relazioni precedentemente sperimentati, ruoli acquisiti nella famiglia o nell'istituzione in cui viveva, modelli culturali interiorizzati. Ne consegue che inevitabilmente genera paura e apprensione. Ciò è provocato dal fatto che quanto conosciuto è stato lasciato, ma ancora il nuovo non si profila, non si intravedono ancora legami sicuri e affidabili nel momento dell'accoglienza. Per questo la scuola, pur essendo una porzione fondamentale del nuovo mondo, con la sua competenza, in questo passaggio aiuta ad accettare

se stessi e a riconoscersi in un nuovo contesto. La dimensione relazionale-affettiva e dell'apprendimento attengono alla sfera cognitiva e psicologica; si sviluppano competenze e abilità cognitive e, nel contempo, viene a maturarsi la consapevolezza del sé e del proprio valore all'interno della comunità scolastica. Peraltro, la scuola rappresenta il punto d'incontro tra diverse culture; essa è propensa a gestire le differenze e a valorizzare i modi di essere e di fare presenti nelle differenti culture. L'organizzazione di percorsi pluriculturali è fondamentale affinché tutti gli studenti

si aprano alla solidarietà e al confronto. L'agire è fondato su una pedagogia e didattica interculturale. Ciò ha una ricaduta positiva soprattutto nel momento in cui sono presenti dei minori stranieri non adottati che hanno la necessità di rafforzare l'orgoglio per la propria appartenenza e provenienza culturale. Chi invece entra in Italia da adottato acquista la cultura della

nuova famiglia; non per questo, però, ci si può esimere dal valorizzare la cultura d'origine. Al contrario, proprio in questo caso, è opportuno coinvolgere la famiglia in attività appositamente progettate.

Bambini adottati ed educazione emotiva

Una buona riuscita dell'adozione dipende dalla capacità delle famiglie di fare rete con la scuola e con tutti i servizi sociali del territorio e non soltanto con operatori professionisti, quando anche qualificati. L'adozione attiene all'intero sistema sociale con riguardo ai diversi comportamenti solitamente adottati, sia di rifiuto e abbandono, sia d'accoglienza, essa, pertanto non può essere considerata solo come istituto giuridico. Va ricordato che la Costituzione italiana negli articoli 30 e 31 ha prefigurato il sostegno alla famiglia da parte dello Stato attraverso l'erogazione di servizi al fine di permetterle di adempiere ai propri doveri predisponendo, dove necessario, l'affido e l'adozione, sanciti poi con la normativa del 1967 e ratificati nella legge di riforma

dell'adozione nel 1983. Di conseguenza, si comprende che l'adozione non è solo un atto d'amore, ma è anche un patto sociale che si estende alla rete di legami familiari e sociali di cui la famiglia adottiva fa parte. Pertanto, ci si deve avvicinare all'adozione in quanto "adozione sociale", per favorire l'intera comunità deve ritrovarsi disponibile ad accogliere l'alterità, la diversità insita in ogni adottato, superando la diffidenza verso il nuovo che non si conosce. Tutti devono sentirsi parte della nuova famiglia che si è venuta a creare con l'adozione, assumendosi la responsabilità rispetto al buon esito della crescita della persona adottata. Alla base di tutto necessitano rispetto per la creazione di un nuovo nucleo armonioso e positivo.

La famiglia adottante e l'adottato devono essere accompagnati da tutto il contesto sociale in cui sono calati necessita il massimo sostegno, particolarmente nei momenti traumatici come quello delle trasformazioni adolescenziali. La scuola e le altre agenzie formative con cui l'adottato entra in contatto devono essere preparate per cogliere le criticità che possono emergere. Mettendo in moto competenze e disponibilità a risolvere ogni problematica sono chiamate per favorire il benessere del ragazzo adottato e di quanti siano in contatto con lui. A tal fine vanno incrementate una formazione più approfondita, adeguata alle problematiche ipotizzabili, e una sensibilizzazione emotiva, empatica che, certamente, ha risvolti positivi sul clima d'aula, suscitando in tutti gli alunni una maggiore attenzione all'altro nelle relazioni socio-affettive, abituandoli a riconoscere le proprie emozioni, a esprimerle e a gestirle con una maturità crescente. Del resto Bowlby ha ben spiegato che ogni bambino esplora l'ambiente extra-familiare in modo sereno se si sente sicuro di poter tornare e se avrà avuto non solo nutrimento fisico, ma anche emotivo, se è stato confortato nella tristezza e rassicurato nella paura. Questo è uno degli aspetti dell'accoglienza che deve essere garantito a tutti gli studenti. È necessario che ciascun docente acquisisca le conoscenze teorico-operative,

utili per comprendere i motivi che possono determinare difficoltà nel percorso scolastico di bambini e ragazzi adottati al fine di individuare le strategie più efficaci per affrontarli in modo costruttivo.

Attraverso il Piano Didattico Personalizzato la scuola si adopera per ipotizzare e realizzare una progettazione didattica flessibile, che non richiede certificazioni di disabilità, decisa autonomamente dal Consiglio di classe sulla base di ben fondate considerazioni pedagogiche e didattiche e da attuare solo per il tempo necessario al raggiungimento degli obiettivi concordati. È sicuramente un bene che ci sia un progetto didattico finalizzato a facilitare l'apprendimento, costruito sui bisogni specifici del singolo alunno in una fase particolare del suo percorso scolastico, ma è altrettanto opportuno che ci sia una sensibilità verso tutto ciò che è il background cognitivo, emotivo e relazionale del ragazzo adottato. Il ruolo della scuola non può essere solo quello di produrre strumenti che illustrino una didattica formale che si traduca in effettivi interventi funzionali a prendersi cura di ogni singolo alunno, nella consapevolezza che ciascuno, a suo modo, ha necessita di soddisfare i suoi bisogni specifici per apprendere. Le difficoltà di relazione sono maggiori nello studente adottato, ma se affrontate con competenza e con spirito d'accoglienza, il lavoro educativo-didattico può sortire ripercussioni positive anche sugli altri studenti con difficoltà di relazione, anche se di diversa natura.

Gustavo Pietropolli Charmet nelle sue pubblicazioni fa ben comprendere come sentimenti, da noi dati per scontati, siano cambiati nell'ultimo ventennio, in quanti percepiti, ora, in maniera diversa. Ne consegue che per speranza, colpa, vergogna, vendetta, odio, paura, amicizia, dolore, noia e amore vanno riconsiderati all'interno del nuovo contesto: è vero, in quanto, sentimenti, nascono nella mente e nel cuore di ciascuno, però a dare forma ad essi attraverso comportamenti sono la cultura e la società di appartenenza. Nel passaggio dalla famiglia patriarcale alla famiglia affettiva i

sentimenti sono stati sostituiti da altri o se n'è persa memoria in quanto non più funzionali nel nuovo contesto culturale; il senso di colpa è stato sostituito dalla vergogna, la paura del castigo non è più contemplata perché è stata sostituita dal bisogno di apparire; l'amore non è più romantico, ma narcisistico e quasi esclusivamente erotizzato. La noia non è più sopportabile, così come la solitudine perché ci mettono a contatto con noi stessi e, in questo nostro attuale contesto, guardarsi dentro genera paura. L'odio si sta configurando come un sentimento costante, il fenomeno degli *haters* è sempre più dilagante. Tutto è incerto e nebuloso, per cui sempre meno i giovani guardano con speranza al loro futuro. Sulla base di tali constatazioni puntare sull'intelligenza emotiva e lavorare sulla persona in tutti i suoi aspetti, con perizia e benevolenza, diventano processi indispensabili.

Si rende, pertanto, sempre più necessario informare e formare insegnanti ed educatori rispetto all'adozione e alle sue problematiche. Urge diffondere la cultura dell'adozione, facendola penetrare in modo pervasivo in tutti gli ambiti formativi. La scuola ha un importante compito: predisporre e attuare interventi preventivi rispetto alle diverse forme di rischio socio-ambientale, come bullismo, dipendenza, aggressività, abbandono scolastico. Per fronteggiare questa sfida sono necessari una maggiore preparazione specifica e l'accompagnamento di specialisti. Del resto, alcuni genitori testimoniano le difficoltà dei propri figli a scuola e molti insegnanti lamentano la mancanza di preparazione specifica, nonché il disagio nell'affrontare in classe tematiche riguardanti le storie personali di bambini con percorsi di vita a volte difficili.

Potrebbe essere d'aiuto la progettazione di una didattica delle emozioni, prevedendo settimanalmente vere e proprie ore di attività didattica con la relativa valutazione in virtù delle quali gli studenti possano raccontare se stessi con le proprie emozioni e i propri sentimenti anche negativi, condividendo il loro mondo interiore con i compagni e con gli insegnanti. La co-

gnizione e la motivazione non possono essere scisse dalle emozioni, perché esse filtrano le informazioni del mondo esterno, captate attraverso i sensi, permettono una interpretazione interna rispetto alla realtà esperita. Imparare ad ascoltare le proprie emozioni determina cambiamenti a livello fisiologico, comportamentale e psicologico. La loro percezione favorisce il mettersi in discussione, il capirsi al fine di accettarsi, aprirsi al confronto con l'altro da sé. Quando si socializzano le emozioni si dà l'avvio a processi sociali e si condividono modelli culturali. Contestualmente si impara a controllare le proprie emozioni, ci si abitua a vivere in una società con regole comunemente accettate. L'intelligenza emotiva non è solo possedere il controllo delle emozioni, bensì accettare e gestire correttamente le proprie emozioni e, di conseguenza, i propri sentimenti. Del resto, le programmazioni didattiche sono oggi orientate verso il potenziamento delle *life skills*, tra cui rientra l'intelligenza emotiva.

Nel suo scritto *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Bandura spiega il concetto di autoefficacia e la sua influenza nei diversi ambiti di vita anche nel processo di apprendimento. Il senso di autoefficacia è la convinzione che si è capaci di organizzare ed eseguire sequenze di azioni necessarie a produrre i risultati previsti; quindi l'autoefficacia porta la persona a percepire se stessa e il contesto, a seconda delle situazioni sperimentate, in modo positivo o negativo. Chi dubita delle proprie capacità sfugge i compiti difficili, ha aspirazioni ridotte e non si impegna seriamente per raggiungere gli obiettivi prefissati. L'insuccesso che ne consegue indebolisce ulteriormente la motivazione ad agire e provoca un disagio psicologico. Al contrario, il sentirsi resiliente favorisce il funzionamento socio-cognitivo nelle azioni intraprese. La persona resiliente si avvicina ai compiti difficili con curiosità e li sfida motivandosi e coinvolgendosi in modo entusiastico nelle attività. Anche se gli obiettivi possono essere ambiziosi, facendo registrare insuccessi, questo non scoraggia la persona resiliente che, anzi, intensifica l'impegno fino al rag-

giungimento dell'obiettivo. Tale modo di approcciarsi alla realtà aumenta le prestazioni, riduce lo stress; non si può, quindi, trascurare o dimenticare nella prassi didattica la valorizzazione dei più vulnerabili alla depressione e al disfattismo. La dimensione emozionale, allora, rientra a pieno titolo all'interno del processo di insegnamento/apprendimento: la convinzione di essere efficace sostiene l'impegno delle attività cognitive necessarie per sviluppare le abilità. Il livello di autoefficacia determina il comportamento di ciascuno. Bisogna, quindi, l'adozione di metodologie didattiche diversificate in grado di generare approcci inclusivi ed efficaci per tutti, pensando alla scuola come ad una palestra per l'autostima. Alunni più rilassati e collaborativi sono più disposti ad apprendere e meno conflittuali, aggressivi e oppositivi aperti a migliorare le relazioni.

Scuola e università sono interessate ad approfondire le cosiddette *Non Cognitive Skills*. Molti studi sono stati condotti su questo argomento a livello scientifico. Essi non si limitano all'aspetto motivazionale all'apprendimento. Ciò perché si è sempre più consapevoli del fatto che l'apprendimento è in rapporto con le caratteristiche del singolo studente e con i suoi tratti di personalità. Pur non traducendo in vere e proprie competenze, importanti predittori e indicatori per l'apprendimento sono rappresentati dai *Big Five* della personalità: coscienziosità (scrupolosità, perseveranza), estroversione (dinamismo, dominanza), cordialità o amicalità (cooperatività/empatia, atteggiamento amichevole), stabilità emotiva o nevroticismo (controllo delle emozioni e degli impulsi), apertura mentale (apertura alla cultura e all'esperienza). Particolare rilevanza assume il *capitale psicologico*, vale a dire, ottimismo, speranza, resilienza e percezione dell'autoefficacia. Si tratta di componenti che permettono di far fronte alle difficoltà della vita e dello studio, di risorse di origine psicosociale che influenzano i comportamenti, gli atteggiamenti e la riuscita scolastica. La sicurezza, l'intelligenza emotiva la motivazione e l'autostima costituiscono importanti fattori protettivi della

crescita, promotori di competenze in ambito scolastico e nel successivo ambito lavorativo; per tale motivo le discipline scolastiche e le competenze socio-emotive devono necessariamente integrarsi tra di loro.

D'altra parte bisogna affermare che queste *Non Cognitive Skills* guidano metodologie e didattiche del docente, che le mette a disposizione della classe in forza della formazione e delle concezioni maturate nel corso del tempo, e basate su obiettivi didattici predeterminati che dovrebbero facilitare l'apprendimento degli allievi. Per questo si insiste su una formazione adeguata che non può prescindere da un'autoanalisi e da una metamorfosi personale del docente.

L'ONU (2018) nell'Obiettivo 4 ha già insistito sulla necessità di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, nonché un'opportunità di apprendimento per tutti. Quest'aspetto della scuola come "comunità educante" in sintonia, o almeno in dialogo, con il contesto socio-ambientale non deve essere smarrito. Allo stesso modo è importante promuovere comportamenti che siano propositivi e prosociali e sviluppare relazioni interpersonali costruttive di supporto per sé e per gli altri; infatti, compito della scuola è formare cittadini consapevoli di sé e liberi di esprimere se stessi e le proprie idee, rispettando le regole sociali vigenti.

Gli aspetti connessi con l'educazione emotiva e la sua educazione, per come succintamente prima tratteggiata, vanno tenuti particolarmente in considerazione nell'intraprendere e portare avanti una didattica finalizzata a favorire la piena inclusione degli alunni adottati. Gli spunti contenuti nel presente lavoro, del resto, sono stati espressi nel tentativo di porre l'accento verso una condizione sempre più diffusa, che, qualora non presa in considerazione ingrandendone le diverse sfaccettature a livello pedagogico e metodologico didattico, potrebbe degenerare tanto da porre a repentaglio lo sviluppo armonico e integrale degli alunni adottati. Ed è proprio tale rischio che si vuole contribuire a fronteggiare al fine di risolverlo positivamente.

Bibliografia

- Andolfi M. - Chistolini M. - D'andrea A. (Curatori) (2017), *La famiglia adottiva tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano.
- Artoni Schlesinger C. (2006), *Adozione e oltre*, Borla Editore, Roma.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bowlby J. (1988), *A Secure Base*, New Fetter Lane; tr. it. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bramati D. & Rosnati R (2001), *Il patto adottivo. L'adozione internazionale di fronte alla sfida dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner J. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Caprara G.V., Barbaranelli C. e Borgogni L. (1993), *BFQ. Big five questionnaire*, Giunti Psychometrics, Milano.
- Chistolini M., Raymondi M. (Curatori) (2010), *La famiglia adottiva. Come accompagnarla e sostenerla*, Franco Angeli, Milano.
- Fischetti C. - Croce F. - Hassang G. (1999), *Un bambino da scoprire*, Phoenix, Milano.
- Galli J. - Viero F. (2005), *Percorsi dell'adozione, Il lavoro clinico dal pre al post adozione*, Armando, Roma.
- Mastella M. (2009), *Sognare e crescere il figlio di un'altra donna*, Cantagalli, Siena.
- Milani P, lus M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (2020), *Il motore del mondo. Come sono cambiati i sentimenti*, Solferino, Milano.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma.
- Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Giunti Editori, Milano.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri Editori.
- Winnicott Donald W. (1997), *Bambini*, Raffaello Cortina Editore.

Articoli

- Bruschi B. (2013), *UNA rete di emozioni in «Nuova Secondaria»*, 5 (gen/2013), pp. 14-18.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., Perugini M. (1994), *Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità* in «Giornale Italiano di Psicologia», 1, pp.77-97 in <https://www.stateofmind.it/2016/02/big-five-personalita/>
- Rubinacci, C. (2001), *Gli impegni della scuola per il bambino straniero adottato* in «Minori e giustizia», 1, pp. 102-108.

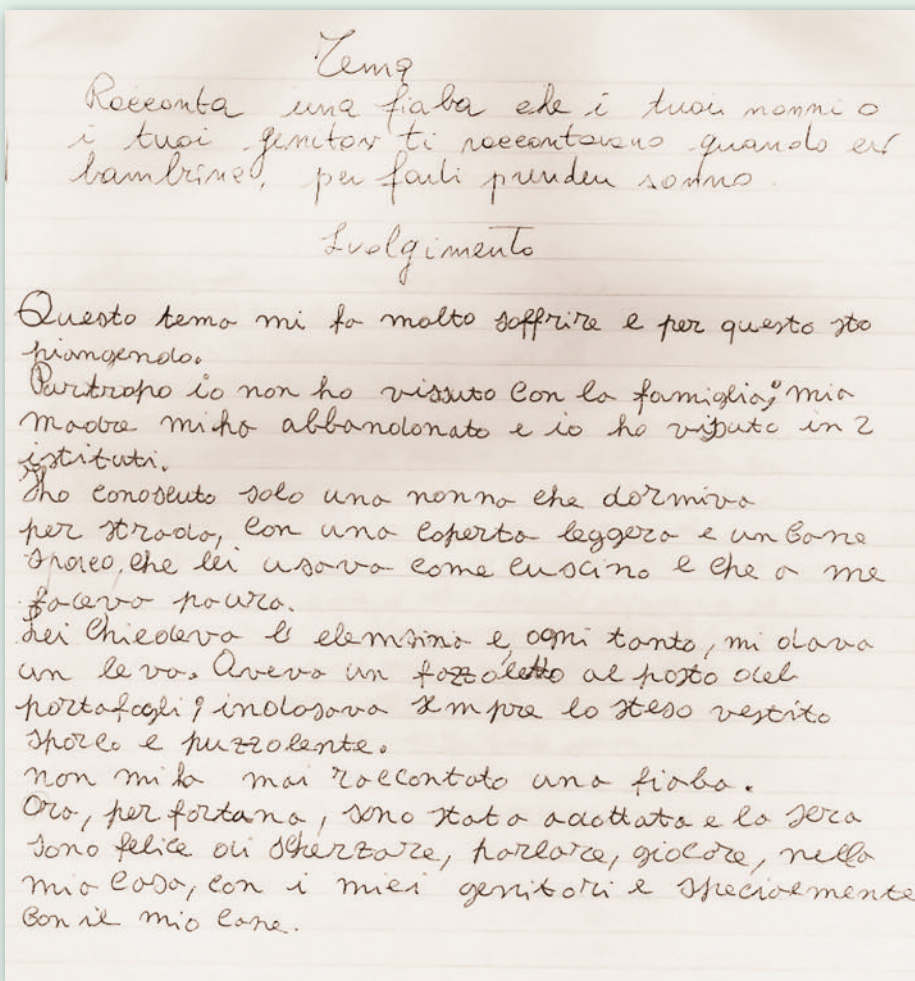
Sitografia

- Compendio illustrato delle Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati e il Compendio illustrato delle Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori della famiglia di origine* in <https://www.garanteinfanzia.org/news/seminario-fuori-famiglia> (7/01/2021)
- Per i dati statistici sulle adozioni* cfr. <http://www.internationaladoption.it/cosa-facciamo/adozione/i-numeri-delle-nostre-adozioni/> e <http://www.vita.it/it/article/2020/04/23/adozioni-per-la-prima-volta-sotto-mille/155150/>
- Ulteriori dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali (1 gennaio - 31 dicembre 2019), cfr. <http://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/> (7/01/2021)
- Fallimenti adottivi. La crisi di un sistema* Silvia Frisulli. *Consultori Familiari Oggi* 26 (2018/2) 136-145 cfr. <https://consultorifamiliarioggi.it/wp-content/uploads/2019/05/CfO-2-2018-Frisulli.pdf>
- Fallimenti adottivi: fenomeno in crescita?* Cfr. <https://www.italiaadozioni.it/category/adozioni-difficili/>
- <https://www.italiaadozioni.it/adozione-e-attaccamento-quali-sostegno-per-i-genitori-adottivi/>
- Pistacchi P., *Costruire l'appartenenza in famiglia e a scuola in* https://eaa82f0a-009f-4abd-a1ed-3d7f32d1c942.filesusr.com/ugd/ba7c25_e60417107b1746dfa69c1d555418d84e.pdf
- Teoria dei Big Five in <https://www.stateofmind.it/2016/02/big-five-personalita/>
- Insegnare la regolazione delle emozioni nelle scuole: tradurre la ricerca in pratica con l'approccio RULER all'apprendimento sociale ed emotivo* in <https://psycnet.apa.org/search/display?id=541971c9-b023-6dc1-6386-90d499dd8633&recordId=3&tab=PA&page=1&display=25&sort=PublicationYear-MSSort%20desc,AuthorSort%20asc&sr=1>
- Apprendimento sociale ed emotivo sistemico: promozione del successo scolastico per tutti gli studenti della scuola materna e delle scuole superiori* in <https://psycnet.apa.org/search/display?id=541971c9-b023-6dc1-6386-90d499dd8633&recordId=1&tab=PA&page=1&display=25&sort=PublicationYear-MSSort%20desc,AuthorSort%20asc&sr=1>

Appendice

Si riporta di seguito la trascrizione di un documento autentico, in cui sono stati omessi elementi legati a problematiche di riservatezza, tuttavia le riflessioni espresse si ritengono significative per mostrare la solitudine delle famiglie, l'impotenza rispetto ad un diritto all'istruzione non negato, ma certamente molto limitato ed il testo riportato della figlia della signora che ha dato la sua testimonianza come esempio evidente di inadeguatezza da parte di un docente inconsapevole dell'intelligenza emotiva dei suoi alunni e delle conseguenti reazioni che possono seguire ad alcune azioni didattiche. Certamente è solo una testimonianza tra tante che saranno anche differenti, tuttavia indica la necessità di affrontare il problema adozione in classe con competenza e affettività, affinché questa testimonianza resti unica e irripetibile.

«Signor Ministro,
provo a riscriverLe, anche se sono certa che neppure mi darà un cenno di riscontro, così come hanno fatto, negli scorsi nove anni, le numerose autorità, varieamente competenti, cui mi sono già rivolta. Da quando ho adottato la mia bambina di origini bulgare, a parte la malasanità che ha speditamente condotto mio marito a una morte prematura, le difficoltà maggiori che abbiamo incontrato sono state relative alla scuola. Le domando dunque di esaminare il carteggio allegato e rendere giustizia, ora per allora, a mia figlia. Io non ho potuto adire alle vie legali, poiché, all'epoca dei fatti, dovevo assistere mio marito, nei Suoi ultimi giorni di vita. Le adozioni hanno avuto un crollo del 30%. Tante sono le cause: la principale sta nelle difficoltà che i genitori incontrano e che sono ormai note a tutti. La scuola è, nel 90% dei casi, un ostacolo insormontabile che si trasforma, prima o poi, nel nemico principale. Ci affianca per 9 mesi (e talvolta anche in estate) e ammorba le nostre giornate. Con un adolescente si entra in conflitto per tante ragioni: l'abbigliamento, i fidanzatini, il modo di esprimersi, le parolacce, il cibo, ecc. Non si può discutere quotidianamente per la scuola. Si rischierebbe di creare delle fratture insanabili e conseguenti comportamenti, pericolosi per sé e per gli altri. Questi ragazzi sono diversi, perché hanno



un rovello interiore che non gli dà pace. È difficile, se non impossibile, con queste premesse, studiare. E, inoltre, soffrono della sindrome di Proust. A Marcel il profumo delle madeleine ricordava "celui du petit morceau... que le dimanche matin à Combray... quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait..." A questi ragazzi, un profumo, un suono, un'immagine può fare riaffiorare, alla mente, l'orrore. È per questo che, secondo me, non amano leggere, curiosare, indagare, osservare.

Io che sono appassionata di Storia e che amo avere intorno a me le foto dei miei familiari e che porto sempre la fede nuziale di mia madre e della nonna paterna, so che è difficile che la storia d'Italia, o dell'umanità, possa interessare a un ragazzo che non ha una Sua storia personale. Come può emozionarsi davanti alla tomba del "Padre della Patria", se non sa chi è Suo padre biologico?

Ma poi, mia figlia, a quale Padre della Patria, dovrebbe essere riconoscente? a quello che aveva prima, alto bello e biondo, che non ha saputo, voluto o potuto sfamarla, vestirla e calzarla, tantomeno formarla ed educarla? oppure a quello che ha oggi, tarchiato, basso e con il barbone, che l'ha obbligata a frequentare una scuola, in cui le norme che avrebbero dovuto tutelarla, sono state lungamente e pervicacemente violate, nella totale indifferenza dei professori e del dirigente, provocandole, in tal modo, finanche la caduta dei capelli?

Le cronache dedicano, spesso, ampio spazio al negativo comportamento di taluni genitori e/ o studenti, nei confronti

di professori e dirigenti. Ovviamente ciò non può che essere esecrabile, ma io, che ho numerose volte denunciato a tante autorità variamente competenti (ministri, viceministri, sottosegretari, ecc.) il trattamento illegale che mia figlia ha dovuto subire a scuola, sia da parte dei compagni che dei docenti, non ho mai avuto alcun cenno di risposta. E soprattutto non ho visto e non vedo (se non qualche blanda linea guida) alcuna volontà di implementare tecniche e metodologie idonee ai ragazzi stranieri adottati, che sono studenti diversi dagli altri.

Purtroppo la diversità è percepita, generalmente, in Italia, come inferiorità. I ragazzi abbandonati sono diversi, perché la contezza che chi Gli ha regalato la vita Li ha buttati via, li segna per sempre. In tutto, e dunque, anche nello studio. Per questo, hanno bisogno di metodi e tecniche nuove, specificamente idonee a loro e al loro perenne stato di inquietudine, prodotto dall'abbandono.

Come potrebbero leggere i ciechi, se non esistesse l'alfabeto Braille?

Dal 7 gennaio 2010, la scuola ha ammorbato, quasi quotidianamente, le giornate mie e di mia figlia e persino le ultime settimane di vita di mio marito ... Prevedendo il commento che qualcuno potrebbe fare, voglio ancora una volta ribadire che non ho mai chiesto ad alcun professore, sin dal primo giorno di scuola di mia figlia, di usarle una qualsivoglia forma di captatio benevolentiae, bensì di aiutarmi a farla maturare, indicandoci la strada giusta da intraprendere per affrontare lo studio e ottenere risultati adeguati allo sforzo. Però è difficile che mia figlia, abbia voglia di colmare i vuoti della Sua formazione, se dopo 9 anni di sforzi e sacrifici, più o meno notevoli, continua a essere tra gli ultimi della classe ... Don Milani diceva: "Se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati".

E che dire del racconto struggente in cui Pascoli descrive l'esame sostenuto con Carducci, che, benevolmente, seppe cogliere quel genio poetico, in quel "povero ragazzo smilzo e scialbo", che aveva raggiunto l'Università di Bologna, fornito solo di poche lire "troppo poche per chi le dava, un po' pochine per chi le riceveva"; oppure le parole di ammirazione che Luigi Settembrini dedica al prof. Vincenzo Amarelli, suo insegnante di storia, geografia e latino, capace di appassionare i discenti, trasmettendo loro l'amore per le materie insegnate. Daniel Pennac non sarebbe divenuto un romanziere di successo, se non avesse incontrato un professore che, capace di vedere oltre "il somaro" che c'era in lui, Gli assegnò un compito personalizzato, che va-

lorizzasse le sue competenze e le sue abilità. Quasi un secolo fa, Giovanni Mosca, supplente alla prima nomina, nonché talmente giovane da essere scambiato per un pluriripetente, comprese subito che nella classe in cui era stato mandato, mai avrebbe potuto insegnare "Qual masso che dal vertice" e si adoperò a conquistare la classe, con un mirabile colpo di fionda, a danno di un povero, quanto ignaro calabrone. E infine, come non ricordare le azioni del maestro Perboni, guidate dal buonsenso, dalla sensibilità, dalle competenze, e il significato delle parole che Saint Exupéry dedica alla rosa e alla volpe addomesticate, poiché "si diventa per sempre responsabili di chi si addomestica".

Potrei continuare a scrivere pagine e pagine, bellissime, struggenti, insuperabili, appassionanti a proposito della scuola; ma non voglio tediare. Voglio solo ribadire che I FIGLI ADOTTIVI HANNO BISOGNO DI METODOLOGIE DIDATTICHE DIVERSE, SPECIFICAMENTE IDONEE A LORO

CHE SONO DIVERSI E DIVERSI RESTANO PER TUTTA LA VITA ... Pertanto, Le domando di implementare delle ricerche, per ridurre i problemi di cui ho parlato e affinché la scuola sia per i nostri figli, ciò che è stato per me. Non ho mai considerato la scuola un diritto, né un dovere. La scuola è un piacere ... ritengo doveroso proseguire nella mia opera di sensibilizzazione ...lo devo a quel 30% di ragazzi che non è stato adottato e che, se sopravviverà alle malattie, al compimento del 18° anno di età, sarà sbattuto fuori dagli istituti e avrà solo tre alternative: la fame, la prostituzione, il carcere.

La saluto distintamente, come si addice al ruolo che io e Lei ricopriamo; mi riservo di ringraziarLa, quando e se ne avrò motivo.

... 28 ottobre 2018 ing. ...

*Fnism Cosenza

La valutazione nella scuola primaria: novità e prospettive

di Bruna Iacovone*

Abstract

L'articolo offre una sintesi e alcuni spunti di riflessione circa le novità introdotte dall'O.M. n.172, 4 dicembre 2020, in continuità con il decreto legislativo 66/2017, inerenti la valutazione degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi di scuola primaria.

Parole chiave: giudizi descrittivi, valutazione, valenza educativa.

The article offers a summary and some ideas for reflection on the innovations introduced by the O.M. n.172, 4 December 2020, in continuity with Legislative Decree 66/2017, concerning the assessment of the learning of students and pupils in primary school classes.

Keywords: descriptive judgments, rating, educational value.



Marco Bruschi, Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, con la nota n. 2158 del 4 dicembre 2020, ha trasmesso ai soggetti interessati l'Ordinanza Ministeriale n. 172 unitamente alle Linee guida e alle indicazioni operative circa la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria come stabilito dal decreto legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41. Quali le novità? A partire dall'anno sco-

lastico in corso 2020/21, le valutazioni periodica e finale di ciascuna disciplina di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, compresa quella dell'insegnamento trasversale di Educazione Civica di recente istituzione, dovranno essere espresse dai docenti in servizio nelle scuole primarie non più con voti numerici su base decimale, ma con **giudizi descrittivi** da riportare nei documenti di valutazione adottati dalle singole istituzioni scolastiche. I giudizi descrittivi riferiti agli obiettivi di apprendimento disciplinari dovranno

I Livelli di apprendimento

Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

Intermedio: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.

Base: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.

In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

essere elaborati e sintetizzati in riferimento a quattro livelli definiti a livello ministeriale:

- avanzato
- intermedio
- base
- in via di prima acquisizione².

I livelli, in continuità con le finalità della certificazione delle competenze ed i relativi modelli al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione³, con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 alla base della costruzione dei curricula d'istituto e delle progettazioni delle singole classi⁴, sono stati pensati e definiti in relazione ad alcune delle dimensioni che caratterizzano l'apprendimento, nello specifico: l'autonomia, la situazione di apprendimento (nota/non nota), le risorse mobilitate, la continuità nella manifestazione dell'apprendimento.

L'Ordinanza richiamando il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 precisa che la valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata è riferita agli obiettivi individuati nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), mentre la valutazione delle alunne e degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) tiene conto del Pano Didattico Personalizzato (PDP) predisposto dai docenti contitolari di classe ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170⁵.

Quale il fine? Le Linee guida ribadiscono, in modo chiaro e inequivocabile, in continuità con il D.Lgs 62/2017 la

valenza formativa della valutazione quale processo trasparente e coerente con il percorso di apprendimento di ciascun alunno nell'ottica del miglioramento continuo e a garanzia del successo scolastico⁶.

Il documento, frutto dell'impegno espletato per diversi mesi del gruppo di lavoro dipartimentale presieduto dalla professoressa Elisabetta Nigris⁷, fornisce utili indicazioni e costituisce nell'immediato, grazie agli esempi in esso contenuti, uno strumento utile e concreto a disposizione delle istituzioni scolastiche per la costruzione dei propri documenti di valutazione.

Ogni scuola, nell'esercizio della propria autonomia organizzativa, didattica, di ricerca (DPR 275/99) potrà utilizzare o adottare modelli diversi che dovranno, però, contenere i seguenti elementi: l'indicazione del periodo didattico di riferimento, di ciascuna disciplina gli obiettivi di apprendimento (raggruppati liberamente anche per nuclei tematici), il livello raggiunto, il giudizio descrittivo (è indispensabile a riguardo, per motivi anche di trasparenza e chiarezza, che la scheda riporti in una legenda la descrizione dei livelli riferiti alle dimensioni di apprendimento).

Le scuole, "progressivamente", grazie anche alle azioni di formazione che saranno garantite dal Ministero sul territorio nazionale, troveranno ed elaboreranno via via modalità sempre più coerenti e rispondenti alla valutazione di tipo descrittivo appena introdotta, coniugando il momento della valutazione a quello della progettazione in quanto

parti integranti di un unico processo che insieme consentono, nell'ottica della "valutazione per l'apprendimento", di "adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato"⁸.

Note bibliografiche

¹ L'insegnamento è stato introdotto dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

² Cfr. O.M. 4 dicembre 2020, n. 172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi di scuola primaria*, art. 3, comma 6.

³ D.M. 3 ottobre 2017, n. 742, *Finalità della certificazione delle competenze*.

⁴ D.M. 16 novembre 2012, n.254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art. 1 comma 4 del DPR 20 marzo 2009, n. 89.

⁵ Cfr. Ordinanza 4 dicembre 2020, n. 172, art. 4, commi 1-2.

⁶ D.Lgs 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

⁷ Nigris Elisabetta è professore ordinario presso l'Università di Milano Bicocca dove insegna "Progettazione didattica e valutazione" nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (<https://www.unimib.it/elisabetta-nigris>).

⁸ Ordinanza 4 dicembre 2020, n. 172, *Linee guida*, pag. 1

Bibliografia

O.M. 4 dicembre 2020, n. 172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi di scuola primaria*.

Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

D.M. 3 ottobre 2017, n. 742, *Finalità della certificazione delle competenze*.

D.Lgs 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

D.M. 16 novembre 2012, n.254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art. 1 comma 4 del DPR 20 marzo 2009, n. 89.

Sitografia

<https://www.unimib.it/elisabetta-nigris>

*Tutor Scienze della Formazione Primaria, Università di Bari

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVOMarco 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.

REDAZIONEAnna 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 Romawww.fnism.it - fnism@fnism.it**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**

Giovanna Caforio, Anna Maria Casavola, Daniela Celestino, Marco Chiauzza, Gennaro Colangelo, Bruna Iacovone, Rosa Iaquinta, Domenico Milito, Maria Elena Santoro, Francesca Stumpo, Ivana Uras.

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.

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

Finito di stampare: Dicembre 2020

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

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

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
Via Tasso, 145 - 00185 Roma