

L'ECO

della scuola nuova

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

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

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

3

La riforma della Pubblica Amministrazione nella logica del buon funzionamento

di Carla Savaglio

7

I patti educativi di comunità: una nuova frontiera nel percorso di democratizzazione della scuola

di Vito Andrea Mariggiò

9

Condividi il futuro dell'Europa:

le condizioni per una vera democrazia partecipativa

di Pier Virgilio Dastoli

11

L'educazione civica tra cittadinanza e sostenibilità

di Mariella Calogero

14

La tecnologia alla prova della scuola e viceversa

Considerazioni di percorso

di Elena Alessiati

21

Teorie di apprendimento e modelli di insegnamento

Il processo di apprendimento in chiave psicopedagogica

di Mariella Tripaldi

23

Nuove metodologie didattiche

di Marco Chiauzza

25

Il nuovo PEI:

un modello innovativo per riqualificare i percorsi inclusivi

di Francesco Belsito

29

La scuola che risale

Quale scuola dopo l'esperienza della pandemia?

di Pina Arena

31

Buone prassi di alternanza ai tempi della pandemia

di Francesca Romana Capone

33

Pensieri sull'educazione a partire da Hannah Arendt

di Cesare Pianciola

35

Leonardo Sciascia

nel secolare Genetliaco

di Franco Vetere

36

Un fantastico incontro

Due chiacchiere con Dante settecento anni dopo

di Remigio Caruso

FNISM – Federazione Nazionale Insegnanti, Terzo Settore e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

O rmai è noto a tutti che la FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti - è diventata Ente appartenente al Terzo settore. La scelta, a suo tempo posta in essere, risulta oggi particolarmente fondata, anche alla luce delle opportunità di impegno nel volontariato ufficiale, che vengono a profilarsi per effetto del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Ma andiamo per gradi.

Qual è stato il motivo che, qualche anno fa, ha determinato la scelta di entrare nel Terzo settore?

La ragione di fondo è riscontrabile nella nostra più nobile tradizione improntata ai principi della partecipazione democratica, trasparente e onesta per concorrere verso il raggiungimento del bene comune, con l'impegno rivolto a difendere e a sostenere la scuola di Stato sorta come istituzione a cui la Carta costituzionale ha affidato il compito di educare persone alla cittadinanza attiva per rendere effettivo l'esercizio della sovranità popolare.

Incardinarsi nel Terzo settore per noi ha rappresentato un'opportunità per farci conoscere meglio e più diffusamente, tanto nelle intenzioni quanto nelle azioni che portiamo avanti attraverso la nostra Rete nazionale.

L'emergenza pandemica ci ha posti nelle condizioni di interpretare con



rinnovato interesse la nostra appartenenza al mondo della scuola e dell'università. Abbiamo fatto di necessità virtù nella consapevolezza che, puntando alla formazione della nuova generazione, fosse necessario non abbassare la guardia, giacché su tale versante si gioca il futuro di tutti. Con tale idea, pur nelle restrizioni e nei limiti imposti dalle misure di contenimento della pandemia, abbiamo prestatato la nostra azione, alquanto incisiva, con forme di intervento e di vicinanza, confermando l'ottica secondo cui chi nutre una concezione ideale aborrisce ogni forma di rivendicazionismo becero e corporativo, che, come sbocco estremo, non di rado induce all'astensionismo dal lavoro ritenuto scarsamente remunerato.

E il Terzo settore, com'è noto, serve, del resto, anche a esorcizzare alcuni equivoci e forvianti tendenze!

Esso, sebbene esista da decenni, purtuttavia è stato ufficializzato giuridicamente in Italia soltanto nel 2016 per effetto della Legge delega n. 106 e del regolamento emanato con il D.lgvo n. 117 del 2017. Sono state riconosciuti, così, nel loro insieme quegli enti privati, statutariamente costituiti, per il perseguimento di finalità civiche, senza scopo di lucro, solidaristiche e di utilità sociale. Si è trattato di attribuire valore alla funzione di soggetti che operano nell'associazionismo per l'esercizio dell'attività di volontariato, testimoniando la cultura e la pratica del dono, quale espressione di partecipazione, solidarietà e pluralismo. Fra le nostre migliori intenzioni, pertanto, vi è da annoverare quella del perseguimento di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale, nello scenario della formazione iniziale e continua del personale scolastico e universitario (in particolare dei docenti e dei dirigenti), anche attraverso forme di collaborazione con lo Stato, le Regioni, le Province autonome, gli Enti Locali e le altre Pubbliche amministrazioni. La FNISM, dopo aver adeguato il proprio Statuto, risulta iscritta al Registro Unico Nazionale del Terzo settore, strumento fondamentale di conoscenza degli enti no profit. Ciò

ha permesso, tra l'altro, di avviare un processo di regolamentazione di ogni sezione presente sul territorio nazionale, conformando la volontà di appartenenza alla Federazione, autoderminandosi, ancor più, nella programmazione e nello svolgimento di attività orientate al perseguimento del pubblico bene.

La fondatezza delle nostre decisioni è ora confermata da quanto contenuto nel PNRR con riguardo al Terzo settore. Intanto, va sottolineato che dall'edizione del 12 gennaio 2021 a quella successiva dell'aprile 2021, firmata dall'attuale Capo di Governo Mario Draghi, recentemente presentata alla Commissione Europea, si sono venute a registrare, dal nostro punto di vista, importanti modifiche. In primis, sono stati inseriti espliciti riferimenti al Terzo settore nella Missione "Inclusione e coesione". Infatti, nell'ambito di tale Missione, una delle tre Componenti in cui essa risulta articolata fa esplicito riferimento al Terzo settore, includendo gli interventi per la disabilità.

Di riflesso, attraverso tale riconoscimento la nostra Associazione, particolarmente impegnata nel settore della formazione, risulta direttamente interessata alla Missione "Istruzione e ricerca" con riferimento a entrambe le Componenti

che la caratterizzano. Infatti, per effetto della nostra mission, ci ritroviamo impegnati tanto sul versante dell'impegno rivolto a garantire competenze necessarie al personale docente e dirigenziale per porre in essere interventi migliorativi nei percorsi scolastici e universitari degli studenti, quanto su quello delle opportunità prefigurate, e da prefigurare, sul diritto allo studio.

E' nostra intenzione, altresì, contribuire, per quanto possibile, al sostanziale rafforzamento dei sistemi di ricerca di base e di ricerca applicata.

Le Componenti richiamate, nell'ambito delle 16 presenti nell'intero Piano, certamente ci rivolgono la sfida di essere capaci di contribuire all'attuazione delle Linee guida, che, nel contesto del PNRR, prefigurano progetti, investimenti e riforme.

La speranza che nutriamo è che il Terzo settore venga effettivamente coinvolto nel quadro delle Missioni e delle Componenti citate. A tal fine, confidiamo nell'avvedutezza e nella determinazione del Premier, che ha già rivolto particolare attenzione alla protezione e alla valorizzazione dei giovani, muovendo alla loro formazione. I giovani vengono interpretati come il volano per il futuro del nostro sviluppo e, in tale dimensione, riflettono una delle tre priorità trasversali del PNRR.

La Federazione, certamente, non mancherà di confidare in quanto stabilito dal Decreto Legislativo n. 117 del 3 luglio 2017, concernente il Codice del Terzo settore: in particolare, essa si rende disponibile per la co-programmazione, la co-progettazione e la realizzazione degli interventi nella piena consapevolezza che ormai il bene pubblico non può che essere perseguito e realizzato se non attraverso la sinergia, ineludibile, da instaurare fra il Terzo settore e le Pubbliche Amministrazioni.

Domenico Milito



EGEA
GLOBAL SERVICES S.r.l.

EGEA Global Services s.r.l. - Con sede a Luzzi (CS) - è un'Azienda specializzata in attività di Ristorazione, Pulizia, Portierato, Gestione Bar e nella somministrazione di alimenti e bevande tramite Distributori Automatici.

L'esperienza in possesso di EGEA Global Services è frutto della tradizione e della competenza imprenditoriale portata da chi da anni opera in questo settore. La professionalità, la passione e l'entusiasmo che la componente umana mette nel proprio lavoro hanno reso Egea un'importante azienda del settore.

La riforma della Pubblica Amministrazione nella logica del buon funzionamento

di Carla Savaglio*

Abstract

Il buon funzionamento della Pubblica Amministrazione è stato sempre centrale nel funzionamento della società: se funziona il primo, funziona anche la seconda.

Con l'emergenza pandemica da Covid-19 è emersa la fragilità del sistema delle pubbliche amministrazioni e dei servizi di interesse collettivo, tale da implicare un'azione di ripresa e innovazione a tutto campo; cosicché, ponendosi lungo il solco delle riforme avviate negli anni Novanta del secolo scorso, si cerca ora di andare oltre, secondo una visione sistemica di investimento sulle persone e sulla qualificazione del lavoro pubblico.

L'attuale sfida riformista vuole partire dalla straordinaria opportunità offerta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), cioè l'insieme di azioni e interventi disegnati per ripensare la *governance* degli investimenti pubblici. Il Piano riconosce alla Pubblica Amministrazione il ruolo di architrave della ripresa del Paese, fattore abilitante per la crescita, catalizzatore dello sviluppo e credibile possibilità di progresso umano e professionale, al fine di generare un forte rilancio dell'occupazione, migliorare la qualità del lavoro e dei servizi ai cittadini e la coesione territoriale.

Da qui il *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale* che, configurandosi come patto di concertazione sociale, è funzionale alla riapertura e ai rinnovi contrattuali.

Riprendendo il pensiero di Mario Draghi, per garantire l'opera di rinnovamento tendente al bene comune è importante ricordare che nell'insieme dei programmi c'è il destino del Paese, la sua credibilità, "a noi l'onere e l'onore di preparare nel modo migliore l'Italia di domani".

Muovendo dall'assunto che il buon funzionamento di una società dipende dal buon funzionamento della Pubblica Amministrazione, si registra, nel nostro Paese, la necessità di andare oltre, lungo il solco delle riforme avviate negli anni Novanta del secolo scorso tendenti a ridefinire la disciplina in materia di pubblico impiego e ad accrescere, contestualmente, l'efficienza amministrativa.

Com'è noto, la Riforma Brunetta del 2009 ha rappresentato, in tal senso, un importante intervento organico delle norme e dei principi riguardanti i rapporti di lavoro dei dipendenti pubblici, innovando ampiamente quanto previsto dal Decreto Legislativo n. 165/2001, con l'obiettivo prioritario di coniugare la qualità dell'azione amministrativa con una maggiore produttività riconducibile al riconoscimento del merito.

Da qui la stretta connessione tra *performance*, valutazione, premialità e trasparenza; la riforma della contrattazione collettiva, volta a chiarire gli ambiti di competenza rispettivi dell'amministrazione e della contrattazione; l'introduzione di una procedura semplificata per le sanzioni disciplinari, con la definizione di specifiche infrazioni, ritenute particolarmente gravi, assoggettate al licenziamento; il rafforzamento delle responsabilità dirigenziali. Si trattava, in buona sostanza, di creare le migliori condizioni di lavoro in un'ottica di miglioramento della prestazione e dei servizi resi, puntando a una riforma nei comportamenti, negli atteggiamenti, nel modo di pensare e di operare.

L'obiettivo delle disposizioni di brunet-



tiana memoria, quindi, era quello di realizzare una riforma che fosse culturale prima ancora che tecnica, puntando al raggiungimento degli obiettivi anziché al mero rispetto formale.

La manovra finanziaria 2010, di cui al Decreto Legge n. 78/2010 convertito in Legge n. 122/2010, e quelle successive, che hanno bloccato la stagione contrattuale per molti anni, non hanno certamente favorito quell'aspetto motivazionale prefigurato, giacché le retribuzioni, di fatto, sono state congelate *ope legis* fino al 2018, connotando le progressioni di carriera con effetti unicamente giuridici e non economici.

In questi lunghi dodici anni, successivi alla riforma del 2009, si è cercato di rendere concreto, comunque, in una visione sistemica, il rapporto causa-effetto instaurato tra organizzazione, gestione, misurazione e controllo, facendo ricorso a quei processi di modernizzazione che hanno caratterizzato, sul finire degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, i sistemi amministrativi dei Paesi occidentali.

Tali processi, che hanno implicato logiche manageriali e aziendali, finalizzate a migliorare l'efficienza e l'economicità, rientrano, com'è noto, nel fenomeno definito *New Public Management*

(Nuova Amministrazione Pubblica), inteso come nuovo paradigma di gestione del settore pubblico orientato al risultato, cioè al pubblico interesse.

La sfida riformista, a tutt'oggi, vuole partire, così, dalla straordinaria opportunità offerta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR - *Recovery and Resilience Plan*), nell'ambito del *Next Generation EU* (provvedimento noto anche come *Recovery fund*), strumento per il rilancio dell'economia dell'Unione europea dalla crisi generata dall'epidemia da Covid-19, incorporato in un bilancio settennale 2021-2027.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza si sostanzia nel programma di investimenti presentati alla Commissione europea: un insieme, cioè, di azioni e interventi disegnati per superare l'impatto economico e sociale della pandemia e costruire un'Italia nuova, intervenendo sui suoi nodi strutturali e strumentali necessari per affrontare le sfide ambientali, tecnologiche e sociali del nostro tempo e del futuro.

Il Piano comprende, infatti, un ambizioso progetto di riforme di contesto riconducibili alla Pubblica Amministrazione, alla giustizia, alla semplificazione della legislazione e alla promozione della concorrenza.

Per quanto riguarda la riforma della Pubblica Amministrazione, l'intento è quello di migliorare la capacità amministrativa a livello centrale e locale; rafforzare i processi di selezione, formazione e promozione dei dipendenti pubblici; incentivare la semplificazione e la digitalizzazione delle procedure amministrative: in buona sostanza, si vuol tendere a una forte espansione dei servizi digitali, negli ambiti dell'identità, dell'autenticazione, della sanità e della giustizia, con l'obiettivo di una marcata sburocratizzazione per ridurre i costi e i tempi che attualmente gravano su imprese e cittadini.

La riforma della P.A. si muove, così, su quattro assi principali: *Accesso*, per snellire e rendere più efficaci e mirate le procedure di selezione, prevedendo,

tra l'altro, la creazione di una piattaforma unica di reclutamento; *Buona amministrazione*, per semplificare norme e procedure; *Competenze*, per allineare conoscenze e capacità organizzative alle nuove esigenze del mondo del lavoro e di una amministrazione moderna; *Digitalizzazione*, quale strumento trasversale per meglio realizzare tali riforme.



In riferimento, all'*Accesso*, dal PNRR si evince che, per assicurare il rinnovamento auspicato, è necessario ipotizzare un sistema di prove concorsuali non più ancorato alla valutazione della conoscenza in chiave nozionistica, quanto, invece, riferito alle capacità tecniche e attitudini individuali; ciò vuol dire migliorare i meccanismi di preselezione e le prove coerentemente con la necessità di valorizzare conoscenze e competenze, progettando sistemi veloci ed efficaci di reclutamento e differenziando le modalità di selezione coerentemente con i profili da assumere, nella prospettiva di configurare la Pubblica Amministrazione in grado di offrire ai migliori giovani talenti non solo un posto fisso, ma la possibilità concreta di fare parte di un progetto ambizioso di cambiamento del Paese.

Tale misura ha l'obiettivo strategico di comportare un significativo miglioramento della qualità del nostro sistema educativo, che non può non passare attraverso un innalzamento delle professionalità del personale scolastico.

È importante qui ricordare che il percorso di riforma, avviato con l'art. 10 del Decreto Legge n. 44/2021, ha introdotto meccanismi semplificati per le procedure di concorso già bandite, con un ampio ricorso al digitale, prevedendo nuove modalità semplificate per lo svolgimento delle prove, muovendo dalla cognizione che l'attuale si-

stema di reclutamento degli insegnanti richiede una revisione finalizzata a poter coprire, con regolarità e stabilità, le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo.

Per quanto attiene all'asse della *Buona amministrazione*, le riforme e gli investimenti programmati hanno la finalità di eliminare i vincoli burocratici, rendere più efficace ed efficiente l'azione amministrativa e ridurre tempi e costi per gli utenti.

Interessante l'attenzione, poi, alle *Competenze*, muovendo dal principio che sulle persone si gioca il successo non solo del PNRR ma di qualsiasi politica pubblica indirizzata a cittadini e imprese, nonché alla *Digitalizzazione*, quale abilitatore trasversale ad ampio spettro, utile per la selezione e il reclutamento delle persone, per la loro formazione, per la gestione delle procedure amministrative e per il monitoraggio.

Il PNRR si riferisce, inoltre, a sei specifiche *Missioni: Digitalizzazione, Innovazione, Competitività, Cultura; Rivoluzione Verde e Transizione Ecologica; Infrastrutture per una Mobilità Sostenibile; Istruzione e Ricerca; Inclusione e Coesione; Salute.*

In particolare, la *Missione 4*, relativa al settore *Istruzione e ricerca*, prevede che le azioni in essa programmate puntino al miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione.

Del resto, nel clima generale di riconoscimento della centralità del sapere, sia per il consolidamento dei valori democratici, sia per la crescita economica, sociale e culturale, l'Italia è chiamata a rispondere all'appello di attribuire all'educazione la priorità che le spetta nella società contemporanea, nella consapevolezza che il processo di democratizzazione dell'educazione ha caratterizzato storicamente l'istruzione.

In tale direzione, sono, pertanto, prefigurati il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione, dagli asili nido all'Università; la riforma degli istituti tecnici e professionali, che mira ad allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal nostro tessuto

produttivo; la riforma del sistema ITS (Istituti Tecnici Superiori) attraverso il potenziamento del modello organizzativo e didattico (integrazione offerta formativa, introduzione di premialità e ampliamento dei percorsi per lo sviluppo di competenze tecnologiche abilitanti; la riforma dell'organizzazione del sistema scolastico, con l'obiettivo di fornire soluzioni concrete alla riduzione del numero degli alunni per classe e al dimensionamento della rete scolastica, ponendo il superamento dell'identità tra classe demografica e aula, anche al fine di rivedere il modello di scuola; l'orientamento attivo nella transizione scuola-università; la Scuola di Alta Formazione e formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo; il Piano di messa in sicurezza e riqualificazione dell'edilizia scolastica. Importante, inoltre, il piano d'azione tendente al *miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti*, nella consapevolezza che la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento dipende fortemente dalla riqualificazione e dall'innovazione degli ambienti di apprendimento.

In tale contesto, in particolare, si vuole promuovere l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM (*Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica*), digitali e di innovazione, con riguardo verso le pari opportunità; trasformare gli spazi scolastici affinché diventino *connected learning environments* (ambienti di apprendimento connessi) adattabili, flessibili e digitali, con laboratori tecnologicamente avanzati e un processo di apprendimento orientato al lavoro; mettere in sicurezza una parte degli edifici scolastici, favorendo anche il recupero climatico attraverso una progressiva riduzione dei consumi energetici.

Da quanto fin qui esplicitato, è evidente che si tratta di un Piano articolato in progetti di investimento e riforme, tali da consentire di superare le debolezze strutturali che hanno per lungo tempo rallentato la crescita e determinato livelli occupazionali insoddisfacenti. Certamente l'impegnativo livello di

fattibilità delle azioni previste chiama in causa la capacità di lavorare insieme, soprattutto in un momento storico complesso come quello che stiamo vivendo in cui l'emergenza impone solidarietà e responsabilità, fondamentali per la costruzione del nostro futuro.

Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale

Proprio in considerazione della grande sfida lanciata dalla pandemia, che ha fatto registrare risvolti molto critici anche dal punto di vista dell'economia, quello che si vuole prioritariamente salvaguardare nella contingenza che stiamo vivendo è la coesione sociale, necessaria per pensare a una buona riforma; ecco perché il primo intervento deve coinvolgere chi rappresenta i lavoratori, da qui il *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale*, sottoscritto con le organizzazioni sindacali in data 10 marzo 2021. Congiuntamente alla coesione sociale, altro pilastro fondamentale è rappresentato dalla creazione di una buona occupazione.



Tali priorità chiamano in causa un massiccio intervento pubblico, implicante uno straordinario impegno finanziario, progettuale e di attuazione, nonché la responsabile cooperazione di tutti gli attori, se si vuole affrontare e vincere la triplice emergenza sanitaria, economica e sociale a favore di una sostenibilità, anche istituzionale e occupazionale.

Il particolare momento storico deve considerare centrale, pertanto, il ruolo della Pubblica Amministrazione, che si configura come motore di sviluppo e catalizzatore della ripresa, in un con-

testo che da tempo evidenzia la fragilità del sistema amministrativo pubblico e dei servizi di interesse collettivo.

Ecco perché è ritenuta indispensabile, nell'innovazione dei servizi pubblici, l'adozione di misure e di piani mirati che puntino alla stabilità, all'aumento dell'occupazione e alla valorizzazione professionale del lavoro, sostenuta da specifici investimenti per una forte riorganizzazione digitale.

Il Patto per l'innovazione e la coesione sociale evidenzia, così, la necessità di avviare la riforma della P.A. muovendo dall'intento di ripartire dalla partecipazione attiva delle lavoratrici e dei lavoratori, in grado di sostenere e accompagnare l'adeguamento dei servizi ai nuovi e mutati bisogni, prefigurando una prima direttrice di marcia nell'imponente investimento in connettività per la semplificazione dei processi e per dare risposte efficaci al sistema Paese, nell'ottica di realizzare anche piattaforme efficienti e di facile utilizzo da parte di tutti i cittadini.

Seconda direttrice di marcia per l'innovazione e la ripresa è rappresentata, altresì, dalla prospettiva di investimento in capitale umano, prevedendo, tra l'altro, l'aggiornamento continuo delle competenze dei dipendenti pubblici e significative forme di alfabetizzazione digitale della popolazione.

Necessita, pertanto, intraprendere una nuova stagione di relazioni sindacali connotata dal confronto e da un clima di fiducia e di stabilità con le organizzazioni delle lavoratrici e dei lavoratori, che punti ai rinnovi contrattuali del triennio 2019-2021.

È ben noto, infatti, che la stagione contrattuale è stata riavviata nel 2018 con il CCNL del comparto "Istruzione e ricerca" del 13 aprile, rivolto a tutto il personale, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato e determinato, in servizio presso le Istituzioni scolastiche ed educative, le Istituzioni di Alta formazione artistica, musicale e coreu-

tica, l'Università e le Aziende ospedaliere-universitarie; le Istituzioni ed enti di ricerca e sperimentazione.

La ripresa contrattuale ha riguardato, inoltre, l'Area "Istruzione e ricerca" per la quale è stato sottoscritto il CCNL dell'8 luglio 2019, rivolto a tutto il personale dirigente, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato e determinato, in servizio presso le sudette Amministrazioni.

Entrambi i CCNL riguardanti anche il settore scolastico, e cioè quello del 2018 per il personale docente e Ata e quello del 2019 per i dirigenti scolastici, sono relativi al triennio 2016-2018, ormai completato.

Occorre, perciò, cominciare una nuova stagione di relazioni sindacali per il triennio 2019-2021 caratterizzata dal confronto e da processi di dialogo costante fra le parti sul versante dell'organizzazione del lavoro e della sua evoluzione, ipotizzando forme più flessibili, che considerino l'innovazione tecnologica e rispondano, soprattutto, alle esigenze dei cittadini e delle imprese.

Sulla base di queste premesse, con il *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale* il Governo e le Confederazioni sindacali concordano, allora, di intervenire, in particolare, sui alcuni aspetti cogenti.

Il primo è relativo alla necessità di salvaguardare, nei prossimi rinnovi contrattuali, l'elemento perequativo della retribuzione che confluirà strutturalmente nella retribuzione fondamentale.

È previsto, inoltre, un nuovo sistema di classificazione del personale per valorizzare le diverse professionalità e le competenze acquisite, anche negli anni, sviluppando il sistema degli incarichi; in tale direzione, è rappresentata l'opportunità di procedere a una rivisi-

zione delle vigenti disposizioni legislative in materia di accesso e di progressione di carriera.

Particolare attenzione va rivolta al lavoro agile (*smartworking*), che, superando la gestione emergenziale della pandemia, dovrà garantire condizioni di lavoro trasparenti, favorire la produttività e l'orientamento ai risultati, conciliare le esigenze delle lavoratori con quelle organizzative della P.A..

Smartworking: dopo la gestione emergenziale, dovrà garantire condizioni di lavoro trasparenti, favorire la produttività e l'orientamento ai risultati, conciliare le esigenze delle lavoratori con quelle organizzative della P.A.

Centralità assoluta va riconosciuta, poi, alla formazione e all'aggiornamento professionale (*reskilling*), nonché alla riqualificazione del personale, da configurarsi come diritto soggettivo del dipendente pubblico e rango di investimento organizzativo necessario e strategico. Le politiche formative, pertanto, faranno riferimento, soprattutto, alle competenze informatiche e digitali, nonché a quelle avanzate di carattere professionale.

Nel contesto delle relazioni sindacali, come

già accennato, si vogliono favorire processi di dialogo costante fra l'Amministrazione e le parti sindacali, valorizzando strumenti innovativi di partecipazione organizzativa, a partire dagli Organismi Paritetici per l'Innovazione (OPI), che devono implementare l'attuale sistema di relazioni sindacali, sia sul fronte dell'innovazione che su quello della sicurezza sul lavoro.

Il Patto del 10 marzo, infine, contempla la necessità di implementare gli istituti di *welfare* contrattuale con riguardo al sostegno alla genitorialità, alle prestazioni pubbliche, alle forme di previdenza complementare e ai sistemi di premialità diretti al miglioramento dei servizi.

Promuovere la promozione dell'efficienza della Pubblica Amministrazione è, dunque, la priorità per favorire la ripresa del nostro Paese, come sottolinea l'OCSE nel Report *Going for*

Growth 2021: Shaping a Vibrant Recovery, diffuso in data 14 aprile 2021, che evidenzia come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e i principali paesi terzi possono costruire resilienza e sostenibilità, aumentare la produttività e aiutare le persone e le imprese ad adattarsi ai cambiamenti in corso nelle nostre economie.

Ecco perché non può esserci ripartenza senza un serio impegno nel rinnovamento della P.A., il cui ruolo diventa quanto mai strategico.

Quello che traspare dal percorso di innovazione e riforma intrapreso finora è, allora, un clima di rinnovata fiducia che si vuole creare tra Stato e cittadini e tra datori di lavoro e dipendenti, in un momento di emergenza, di ricostruzione e rilancio.

Dialogo, coesione sociale e progettazione unitaria sembrano essere, quindi, le parole chiave per la ripresa e il rilancio della P.A. in Italia, che deve saper combinare capacità progettuale e concretezza, per consegnare alle prossime generazioni un Paese più moderno, all'interno di un'Europa più forte e solidale.

Bibliografia

- Antonelli M.A., Castaldo A., De Bonis V., *Intervento pubblico e welfare*, CEDAM, Padova, 2020.
- Berlinguer L., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori Editori, Napoli, 2014.
- Boccia P., De Luca A.M., *Pratica quotidiana per la governance della scuola*, Anicia, Roma, 2017.
- Giardetti M., Giardetti A., Ciavarella F., *Il lavoro agile*, Giuffrè Editore, Milano, 2019.
- Hinna L., Lasalvia M., *La riforma della pubblica amministrazione tra diritto e management*, EPC Editore, Roma, 2011.
- Hood C., Dixon R., *Un governo che ha funzionato meglio e costa meno? Valutazione di tre decenni di riforme e cambiamenti nel governo centrale del Regno Unito*, Oxford University Press, New York, 2016.

*Presidente del Collegio dei Revisori - FNISM

I patti educativi di comunità: una nuova frontiera nel percorso di democratizzazione della scuola

di Vito Andrea Marigiò*

Da sempre la scuola è stata intesa come comunità, regolata da precise norme gestionali e relazionali che ponessero in essere l'attività di docenza quale attività prioritaria da erogare agli studenti, utenti finali di un'organizzazione complessa ed articolata. Il rapporto docente e discente ha lungamente costituito la polarità entro cui si giustificavano ruoli, posizioni, attività del mondo scolastico, disposto su un asse verticistico, rimasto sostanzialmente invariato nelle varie stagioni legislative. Ciò che è veramente cambiato nel corso del tempo è il baricentro nel rapporto docente e discente, con effetti di grandissima portata che hanno influito sull'intera impalcatura del sistema scuola. Difatti il superamento del docente quale mero trasmettitore di saperi, di gentiliana memoria, posto *ex cathedra* in una posizione di intangibilità e di inviolabilità, in favore di modelli relazionali sempre più vicini al mondo del discente, fino a comprenderne in chiave inclusiva le problematiche, le istanze, le differenze, ha avviato l'inizio di una nuova ed incisiva pedagogia, costruita sull'ascolto, sull'apertura, sul confronto con tutti quegli attori educativi, quale la famiglia, i servizi sociali, gli enti pubblici e privati. Dai noti decreti delegati degli anni Settanta che hanno aperto le porte della scuola alla componente genitori ad oggi il sistema scolastico ha percorso un lungo cammino di democratizzazione, di apertura verso l'esterno, caricandosi di nuovi modelli valoriali, approcci operativi, strategie educative. È stato un cammino lungo che ha inteso collocare le istituzioni scolastiche al di fuori di un circuito autoreferenziale, avulso dal resto della vita comu-

nitaria, come una sorta di mondo a parte, accessibile ai soli addetti ai lavori, promuovendo un'apertura verso soggetti terzi cui si è chiesto di partecipare all'azione educativa e formativa. La legge sull'autonomia delle scuole, favorita da un generale impulso federalista, che perseguiva la decentralizzazione delle competenze nazionali, ha posto le istituzioni scolastiche nella condizione di maturare nel tempo la consapevolezza di un potere di autogestione sul piano organizzativo, finanziario e didattico nonché di avvertire l'urgenza di ramificarsi all'interno delle dinamiche interne alla vita comunitaria, per meglio qualificare la sua nuova dimensione.

Patto educativo di comunità



In particolare il Regolamento (D.P.R. 275/1999) sulla autonomia scolastica, già prefigurava la formazione di Reti di scuole, con la finalità di svolgere "attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento" (art. 7) in sinergia tra le scuole con la finalità di promuovere il contesto "culturale, sociale ed economico delle realtà locali" (art.6). Ma soprattutto l'art. 8 poneva le istituzioni scolastiche su un nuovo sentiero che verrà tracciato con più incidenza nei nuovi dispositivi di legge: "Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie

operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi". In altre parole, si ponevano le basi di una nuova scuola capace di diventare capofila di un progetto educativo ampio ed inclusivo a cui soggetti pubblici e privati potevano concorrere con le proprie competenze. La legge 107 del 2015 ha significativamente rilanciato il ruolo della scuole all'interno delle comunità di appartenenza, parlando espressamente di "coordinamento con il contesto territoriale", con la finalità di "contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica" (art. 1).

Si avverte pertanto nella volontà del legislatore l'intento di collegare la realtà scolastica al tessuto vivo della società oltre l'ambito della inclusione scolastica, che era stato regolamentato dalla Legge 104 del 1992, art. 13 e ss., con la formazione di apposite équipe medico-pedagogiche e il coinvolgimento di centri "culturali, ricreativi, sportivi, con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici e privati", individuati a sostegno del processo di integrazione scolastica degli alunni portatori di disabilità.

Una nuova frontiera nel solco della partecipazione delle comunità al mondo delle istituzioni scolastiche, condividendo le linee programmatiche e operative su una piattaforma di interventi più ampia e diversificata, è stata segnata dalle indicazioni ministeriali alla costituzione dei *Patti Educativi di Comunità*. La finalità è quella di indurre enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del Terzo Settore a sottoscrivere *specifici accordi di pro-*

gramma con le scuole, fissando percorsi non univoci o bidirezionali ma multidirezionali, quindi dalla scuola alla società, nella pluralità dei suoi attori, e viceversa, ampliando i precedenti accordi di rete su tutti gli ambiti operativi e rappresentativi della comunità, chiamata ad una responsabilità proattiva, non solo di tipo educativa, funzionale all'intera architettura strategica, organizzativa, didattica delle istituzioni scolastiche.

Come opportunamente messo in rilievo dal Piano Scuola 2020/2021 (Decreto M.I. 39 del 26.06.2020), il difficile momento che stiamo vivendo a causa della pandemia da COVID19 rende indispensabile rafforzare l'alleanza educativa tra i diversi attori territoriali "in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa" che individui precisi momenti operativi finalizzati alla sua attuazione. In un primo tempo, la convocazione di conferenze di servizi su iniziativa dell'Ente locale ma anche su proposta delle Istituzioni scolastiche per valutare le singole proposte di cooperazione, a seguire la stipulazione di accordi di programma, che definiscano le modalità di realizzazione. I campi di intervento come anticipato spaziano dalle iniziative di istruzione e formazione all'individuazione e messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche integrative o alternative a quelle tradizionali.

Opportunamente il Piano Scuola 2020/2021 ha altresì posto l'accento, rispetto all'attuale congiuntura, sull'importanza di avviare azioni di raccordo con le aziende del Trasporto pubblico locale, con la Croce Rossa Italiana, con i Dipartimenti di prevenzione delle aziende sanitarie per garantire una visione globale di interventi a beneficio di comunità in forte sofferenza. Tra gli obiettivi principali del Patto di comunità figurano la lotta alla povertà educativa, la dispersione scolastica, l'implementazione dei modelli educativo-didattici attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale tra tutti i partners che operano su un piano paritario alla valorizzazione di

tutto il sistema scuola, inteso come parte integrante del tessuto sociale, culturale ed economico di uno specifico territorio.

In un periodo quale quello attuale dove le relazioni umane tendono ad allentarsi dietro lo schermo di un PC, sia nella dimensione organizzativa che didattica, si rischia di perdere quella specificità delle comunità scolastiche fondata sui nessi esperienziali di contatto da cui si generano impliciti legami empatici, trasmissivi dell'essere, di ciò che siamo, noi e gli altri, noi con gli altri, che valorizzano l'azione educativa. Nel vuoto che si origina nel distanziamento fisico, che colpisce maggiormente gli alunni più vulnerabili, occorre pensare ad iniziative che ne riducano gli effetti attraverso misure di sostegno co-progettate e gestite tra docenti, famiglie, Istituzioni pubbliche, Enti del Terzo Settore. Le città si offrono ad essere con le loro strutture culturali, musei, teatri, cinema, la proiezione architettonica e scenica degli spazi scolastici, favorendo, anche nella percezione degli studenti, una vicinanza contestuale tra mondi affini e compenetranti.

La terribile pandemia sta mettendo in seria difficoltà intere famiglie sul piano occupazionale, i cui effetti si riverberano nella serenità domestica, lasciando segni molto profondi nella psicologia degli studenti costretti non solo a forti limitazioni sul piano delle relazioni umane ma a condividere loro malgrado le sofferenze dei loro genitori. Sul piano didattico, la continua sospensione delle attività in presenza, sta creando confusione tra gli studenti ma soprattutto un ritardo negli apprendimenti.

Ne siamo tutti consapevoli. I primi studi internazionali - come riportato di recente dal Sole 24 Ore - rivelano ritardi formativi stimati tra il 35% e il 50% soprattutto in matematica e nella lingua madre. Come ben si comprende, tutto ciò non è un problema solo delle Scuole ma dell'intera comunità, su cui ogni Amministrazione, a livello regionale e locale, è chiamata ad intervenire, proponendo tavoli di lavoro allargati a tutti gli operatori impegnati nella tutela dei giovani. Ciò che più in

generale viene chiamato 'Povertà educativa' è un problema che attiene al futuro dei nostri giovani, le cui certezze hanno le proprie fondamenta nell'istruzione e nella formazione.

Da qui l'urgenza di promuovere la costituzione dei Patti Educativi di Comunità che potranno avvicinare in un piano condiviso e interattivo le migliori forze ed intelligenze del Paese, contribuendo a superare la congiuntura del momento e a restituire alle future generazioni la speranza di costruire il loro domani.

I Patti Educativi di Comunità possono diventare lo strumento progettuale per individuare le risorse messe in campo dal Recovery Plan. Entro il 30 Aprile 2021 il Capo del Governo Mario Draghi dovrà inviare alla Commissione Europea il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) per utilizzare le risorse finanziarie previste. Per il mondo della scuola sono previsti finanziamenti per circa 20 miliardi. Vedi E. Bruno, Dal Recovery plan una dote da 20 miliardi per la scuola, Sole 24 Ore del 17 dicembre 2020. Non mancano le criticità: cfr. C. Verdelli, Restituiamo il futuro ai giovani, Corriere della Sera, del 1 Aprile 2021 che ravvede delle criticità nella destinazione dei fondi del Recovery Plan riservati al mondo della scuola, in quanto non sarebbero previste misure di sostegno psicologico agli studenti provati da questa lunga pandemia.

Bibliografia

- Cerini G., Whatever it takes: tutti a scuola, in presenza, *Notizie della scuola*, n. 22/23, 2020.
- Dewey J., Esperienza e educazione, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Milito D., Savaglio C., Leadership, Governance e Dirigenza Scolastica, Formazione SRL Editrice, Cosenza 2018.
- Paolucci L., Scuole in rete nella Legge 13 Luglio 2015, n. 107, *Rivista dell'istruzione*, 3, 2016.
- Santamaita S., Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

*Dirigente Scolastico
Presidente FNISM Manduria (TA)

Condividi il futuro dell'Europa: le condizioni per una vera democrazia partecipativa

di Pier Virgilio Dastoli *

La **Conferenza sul futuro dell'Europa** è considerata dalle istituzioni europee come un modello innovativo di coinvolgimento dei cittadini europei che dovrebbe rappresentare una svolta rispetto a quel che è avvenuto in settanta anni di progressiva unificazione del continente.

In effetti, nella storia dell'integrazione europea quasi tutti i processi che hanno fatto avanzare il progetto di una "unione sempre più stretta fra i popoli europei" - come fu scritto nel preambolo del Trattato istitutivo della Comunità economica europea del 1957 - sono stati realizzati **senza un reale coinvolgimento** di quegli stessi popoli europei che l'integrazione avrebbe dovuto unire in un sistema di originale cooperazione radicalmente diverso dal diritto internazionale.

La mancanza di questo reale coinvolgimento non presuppone tuttavia l'assenza dei caratteri della legittimità democratica formale:

- perché i governi, in rappresentanza dei loro popoli, hanno sempre negoziato i trattati che hanno caratterizzato questi processi (CECA, CEE, EURATOM, Atto Unico Europeo, Trattato di Maastricht, Trattato di Amsterdam, Trattato di Nizza e Trattato di Lisbona) sottoscrivendoli poi all'unanimità;
- perché i parlamenti nazionali, a nome dei cittadini che li hanno eletti, li hanno quindi unanimemente ratificati;
- perché per ben quaranta volte i cittadini di ventidue paesi europei sono stati chiamati ad esprimersi con referendum popolari consultivi o deliberativi o sulla ratifica di quegli otto trattati o sull'adesione di nuovi paesi alle Comunità/Unione o sull'introdu-

zione dell'Euro o sul Fiscal Compact o infine sulla ratifica dell'accordo di associazione con l'Ucraina con risultati favorevoli all'integrazione europea in trentuno referendum (contando fra i nove risultati negativi le due consultazioni in Norvegia sull'adesione alle Comunità).

In almeno **sei occasioni** nella storia dell'integrazione europea ci sono stati comunque dei tentativi di coinvolgere le opinioni pubbliche nazionali in esercizi di dialogo o addirittura di deliberazioni collettive:

- il **Congresso del Popolo Europeo**, promosso da Altiero Spinelli dopo la caduta della CED nel 1954 e i trattati di Roma del 1957, che coinvolse centinaia di migliaia di cittadini in decine di città europee;
- la scrittura della **Carta dei diritti fondamentali** dell'Unione europea nel 2000;
- il **Libro Bianco della Commissione Prodi** sulla *governance* europea nel 2001;
- la **proposta di Giuliano Amato e Gerard Schroeder** di aprire un grande dibattito europeo dopo la firma del trattato di Nizza sempre nel 2001,
- la **Convenzione sull'avvenire dell'Europa** fra il 2002 e il 2003;
- la consultazione della Commissione Juncker sui **cinque scenari del futuro dell'Europa** nel 2017;
- e infine le **consultazioni dei cittadini europei** alla vigilia delle elezioni europee nel 2019.

In quai nessuna di queste occasioni i tentativi sono sfociati in forme strutturate di democrazia partecipativa sia per le modalità scelte dalle istituzioni europee e nazionali sia per la natura



essenzialmente auto-referenziale delle varie reti delle società civili europee che hanno condiviso con le istituzioni l'errore di quello che fu chiamato, al tempo del Trattato costituzionale, chiamato *Brussels speaks to Brussels*.

Ci sono state tuttavia due sole rilevanti eccezioni che vale la pena di prendere in considerazione nelle modalità di coinvolgimento dei cittadini durante la Conferenza sul futuro dell'Europa:

- il **Congresso del Popolo Europeo** che, tenuto conto dei pochi mezzi di mobilitazione dell'epoca di cui disponevano i federalisti, fu un grande successo di partecipazione;
- la **Convenzione che scrisse la Carta dei diritti fondamentali** - nata da una suggestione dello *European Forum of Civil Society* - frutto di un'intensa collaborazione fra i membri della Convenzione (e in particolare il *Presidium*) da una parte e le organizzazioni della società civile portatrici di interesse sui valori ed i diritti dall'altra.

Le elezioni europee non sono invece un esercizio di democrazia partecipativa per le modalità di voto nazionali, per la sostanziale assenza di veri par-

titi europei e dunque di un dibattito transnazionale e da ultimo per il fallimento del metodo degli *Spitzenkandidaten*.

Nel 2014 i partiti nazionali hanno sostanzialmente ignorato i loro candidati europei alla presidenza della Commissione e Jean-Claude Juncker - che non si candidò nemmeno alle elezioni - fu scelto con l'*imprimatur* di Angela Merkel al Congresso del PPE di Dublino nel febbraio 2014.

Nel 2019 i governi nel Consiglio europeo hanno scartato senza discuterne gli *Spitzenkandidaten* indicati dai partiti europei e hanno scelto Ursula von der Leyen sulla base di un accordo fra Emmanuel Macron e Angela Merkel, un accordo che comprendeva il liberale belga Charles Michel alla presidenza del Consiglio europeo e la francese Christine Lagarde alla presidenza della BCE.

Appare chiaro che qualunque forma di consultazione dei cittadini che non contenga modalità di deliberazione collettiva e di scrittura di testi destinati a diventare vincolanti per le istituzioni e i popoli non rappresenta un esercizio di democrazia partecipativa.

In Europa questa modalità di deliberazione collettiva, ispirata alle *Citizens' Assemblies* tenutesi nei Paesi Bassi tra il 2004 e il 2007 (e contemporaneamente in Canada), fu applicata inizialmente in **Belgio** nel *Citizens' Summit* (o G1000) che si tenne l'11 novembre 2011 e poi dai *Citizens' panels* nel novembre 2012 dopo una consultazione online dove vennero scelti come temi prioritari la sicurezza sociale, l'immigrazione e la redistribuzione della ricchezza.

Nel 2012 essa è stata applicata in **Irlanda** quando i due partiti della maggioranza di governo decisero di affidare la riforma di alcuni grandi temi costituzionali ad una *Convention on the Constitution* composta da 66 cittadini sorteggiati e 33 parlamentari con la scelta innovativa di far sedere accanto, in uno stesso organo deliberativo, cittadini scelti da una società di sondaggi con campionamento casuale stratificato e politici scelti fra i parlamentari. Grazie al lavoro dalla *Convention*, il referendum del 22 maggio 2015

introdusse nella cattolica Irlanda i matrimoni egualitari con il consenso del 62% degli elettori.

In **Islanda**, infine, la deliberazione collettiva secondo il modello della democrazia partecipativa fu applicata fra il 2013 e il 2014 ma il testo scritto dai cittadini fu alla fine bocciato dal Parlamento.



Occorre tener conto di questi esempi nel processo che si sta aprendo con la Conferenza sul futuro dell'Europa ragionando su cosa dobbiamo imparare dai tentativi di scrivere una nuova costituzione in modo aperto e partecipato e traslando gli esempi belga, irlandese e irlandese da un paese nell'Unione europea.

Le modalità che emergono dalle prime deliberazioni del Comitato esecutivo della Conferenza (*Executive Board*) fanno per ora temere che l'esercizio di riflessione interistituzionale lanciato con la Dichiarazione Comune del 10 marzo e le regole di funzionamento della piattaforma online partita il 19 aprile rischiano di condurre ad una **ennesima forma di consultazione** che non aprirà la via a forme innovative di democrazia partecipativa.

Esiste infatti un triplice difetto:

- tutte le decisioni delle istituzioni dovranno essere prese secondo il **principio del consenso**;
- la **fase di scrittura** sarà nelle mani di Consiglio, Parlamento e Commissione;
- il rapporto finale della Conferenza potrebbe avere lo stesso destino della Dichiarazione comune, fondata su un compromesso al ribasso, a meno che il Parlamento europeo non decida di assumere una propria ini-

ziativa di scrittura di una **nuova costituzione** se le idee e le proposte che verranno dalla maggioranza delle cittadine e dei cittadini andranno in questa direzione.

Noi riteniamo che devono ancora essere verificate e tentate le condizioni per evitare di far fallire l'ennesimo esercizio di coinvolgimento delle cittadine e dei cittadini europei avendo come obiettivo ultimo e primario quello di creare le condizioni di quello che Juergen Habermas ha chiamato **patriottismo costituzionale europeo** (*Europäische Verfassungspatriotismus*) per stabilire un forte legame fra le cittadine e i cittadini europei e i valori di una costituzione pluralista e democratica piuttosto che con un insieme di culture e identità nazionali e per formare una sfera pubblica come spazio per il dialogo e il dibattito pubblico fra i cittadini.

Ci sono cinque elementi che dovrebbero essere presi in considerazione per creare le condizioni di una vera democrazia partecipativa:

- Le istituzioni europee dovrebbero selezionare i partecipanti ai primi panel di dibattito transnazionale fra tutti coloro che hanno creato dei loro account personali sulla piattaforma online e hanno partecipato al dialogo interattivo;
- Le reti della società civile dovrebbero proporre di selezionare i cittadini che devono partecipare ai secondi panel deliberativi delle modalità di scelta dal basso (bottom up) simili a quelle che furono usate nel Congresso del Popolo Europeo con l'uso degli strumenti della società dell'informazione;
- Le istituzioni europee e nazionali insieme ai grandi quotidiani e ai media nazionali dovrebbero creare le condizioni per una politica di comunicazione e di informazione inclusiva e trasparente sulle modalità di partecipazione al dibattito, sui temi prioritari e sulle conseguenze delle scelte alternative fra un'unione più stretta o una diluizione del processo di integrazione europea;

- Apprendo la piattaforma alle associazioni rappresentative e all'organizzazione della società civile si dovrebbero elaborare dei "Cahiers de doléances et propositions", per mettere in luce le criticità del processo di integrazione europea, e dei "papers" simili ai Federalist Papers utilizzati per creare consenso intorno alla Costituzione americana e ciò al fine di aprire la strada alla elaborazione di un progetto costituzionale europeo;
- Si dovrebbe infine introdurre nel dialogo fra la società civile e le istituzioni la soluzione digitale della blockchain, uno strumento dell'in-

telligenza artificiale trasparente, neutrale, non-gerarchico, accessibile, non manipolabile e di alta sicurezza tecnologica, decentralizzato, immutabile e garantito dai rischi da attacchi nella prospettiva della *cybersecurity*.

Oltre alle questioni di metodo, riteniamo che debba essere approfondito il legame fra la democrazia partecipativa e le politiche europee: il bilancio e le finanze, la coesione economica, sociale e territoriale, i diritti fondamentali, la responsabilità sociale e ambientale, il patto europeo sul clima e sulla resilienza, la *governance* del-

l'Unione economica e monetaria nel quadro degli obiettivi dello sviluppo sostenibile.

Si tratta di identificare i bisogni di una vera democrazia partecipativa (fiducia, trasparenza, efficacia, innovazione.) per ogni grande politica europea nel quadro delle attuali competenze dell'Unione europea e di quelle che dovrebbero esserle trasferite sulla base del dibattito sul futuro dell'Europa, gli strumenti giuridici e istituzionali (regolamenti e direttive) e le leve nell'era digitale a cominciare dalla *blockchain*.

*Presidente del Movimento Europeo

L'educazione civica tra cittadinanza e sostenibilità

di Mariella Calogero*

Platone, nella sua importante opera "La Repubblica", afferma che "Come l'ingiustizia nasce dalla cattiva educazione, così la giustizia nasce da una buona e sana educazione. Fondamentale nello Stato è, dunque, il problema dell'educazione dei giovani".

Nel quadro di una scuola finalizzata alla formazione dell'uomo e del cittadino sulla base dei principi costituzionali e, quindi, alla sua partecipazione consapevole e responsabile alla gestione della *res publica*, l'educazione sociale si pone quale perno attorno a cui far ruotare l'intero progetto formativo.

In questo preciso momento storico stiamo assistendo a una profonda trasformazione sociale, una mutazione profonda e vasta, la cui natura politica, istituzionale, culturale e organizzativa coinvolge tutti, sia come cittadini sia come professionisti della Scuola, che, in una democrazia, si qualifica sempre come fonte generativa di ogni libertà civile, politica e di pensiero.

L'ingresso dell'Italia nella moneta unica europea ha aperto il nostro Paese a orizzonti nuovi, che significano, soprattutto, necessità di un forte processo di integrazione politica, il quale richiede convinzioni profonde, una ferma volontà di progredire e, alla base, il comune consenso di tutti i cittadini. Costruire un tale consenso è costruire, al tempo stesso, una comune identità.

In tali scenari, il sistema educativo è chiamato a formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse nazionali, europee e mondiali. Se fino a tempi assai recenti la Scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea, oggi si configura come Agenzia che educa alla convivenza, attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente.

La Scuola, infatti, ha per suo fine la for-

mazione di cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi che oggi toccano il nostro Continente e l'umanità intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di sentirsi parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea, così come di un'unica comunità di destino planetario.

Appare evidente la necessità di mutare radicalmente le categorie interpretative di una realtà che ha, ormai, bisogno di confini più vasti per organizzarsi e per essere governata al meglio. Il disegno politico coinvolge tutte le scuole d'Europa, unite verso un obiettivo prioritario: aiutare i giovani a maturare e a fare propria una cittadinanza comune, pur nel rispetto delle diversità di ciascuno, che è la base fondante di ogni unione politica democratica.

È parere condiviso che la formazione

delle nuove generazioni costituisce una responsabilità ineludibile, perché su di essa poggiano la continuità dello sviluppo, la solidità del sistema economico, l'armonico dispiegarsi dei rapporti in divenire e le speranze di tutti i membri della comunità. D'altra parte, la ricchezza di ogni Paese deriva dalla qualità delle risorse umane con riferimento alla conoscenza, alla creatività, come uso autonomo delle conoscenze e alla capacità di risolvere problemi, in una società globale e multiculturale nel ventunesimo secolo. La Scuola riveste un ruolo fondamentale, in quanto lo Stato, per espressa delega contenuta nella Costituzione, la configura come l'istituzione incaricata di provvedere all'educazione e all'istruzione di tutti i cittadini. Ma oggi il suo compito risulta particolarmente arduo. Negli ultimi anni il tema della formazione del cittadino è stato più volte affrontato dalle politiche educative europee. Nella riunione straordinaria del Consiglio Europeo, tenutasi a Lisbona nel marzo del 2000, si è delineata l'esigenza di riconoscere il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico, nonché di tracciare le linee d'azione da intraprendere per adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze della società dei "saperi" e alla necessità di migliorare il livello della qualità e dell'occupazione. In ottemperanza a quanto richiesto dalla *strategia di Lisbona*, la Scuola è, quindi, incaricata di provvedere all'educazione e all'istruzione di ogni cittadino, per concorrere allo sviluppo di un individuo capace di orientarsi in una società sempre più complessa e flessibile, in una progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, attraverso la maturazione delle competenze chiave per la cittadinanza attiva, andando oltre la visione strumentale dell'educazione e l'acquisizione di abilità specifiche. La promozione e l'educazione alla cultura della cittadinanza attiva diviene, pertanto, il perno attorno al quale far ruotare la formazione dell'individuo, così come prefigurato dalla Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio

2006 e successivamente sviluppato a livello nazionale dal Regolamento dell'obbligo di istruzione di cui al D.M. 139/2007.

Un ulteriore cambiamento in ambito educativo si ha con l'emanazione della Legge 169/2008, con cui il Parlamento italiano introduce nei programmi di tutte le scuole di ogni ordine e grado *Cittadinanza e Costituzione*, con l'obiettivo di formare cittadine e cittadini attivi e partecipi, consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri. *Cittadinanza e Costituzione* si configura come insegnamento trasversale con propri contenuti, che si articola in una dimensione specifica, integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale e in una dimensione educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento. Per renderne effettivo lo studio, le istituzioni scolastiche sono state autonomamente impegnate a esplorare modalità organizzative e metodologiche.

A partire dall'anno scolastico 2020-2021, *Cittadinanza e Costituzione* è sostituita dall'*Educazione Civica*, in seguito alle disposizioni attuative della Legge n. 92 del 20 agosto 2019 che la configurano come materia curriculare con valenza di matrice valoriale trasversale. Tale scelta risponde alla necessità di perseguire una pluralità di obiettivi di apprendimento e di competenze non ascrivibili a una singola disciplina, per favorire lo sviluppo di processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari. I nuclei tematici dell'insegnamento dell'*Educazione Civica* (*COSTITUZIONE, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà, SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, CITTADINANZA DIGITALE*), già impliciti negli epistemi delle discipline e che costituiscono i pilastri della suddetta Legge.

Come definito nelle Linee Guida adottate in applicazione della Legge, a fondamento dell'*Educazione Civica* è posta la conoscenza della Costituzione Italiana, considerata non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a

promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Al fine di attuare l'innovazione normativa, per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023, le singole istituzioni scolastiche, compresi anche i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, hanno provveduto alla revisione dei curricula d'istituto e delle attività di programmazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, indicando i traguardi di competenza, i risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento (D.M. n.35 del 22 giugno 2020). La Scuola diviene, così, il luogo di elezione per attivare percorsi di esplorazione emotiva e culturale, di acquisizione e di consapevolezza rispetto ai temi di sostenibilità, ambiente, patrimonio culturale e cittadinanza globale, promuovendo negli alunni la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società, così come espresso dall'art. 3 L. 92/2019.

Il sistema educativo deve formare, pertanto, cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, capaci di mantenere lo sguardo aperto verso il pianeta e verso la globalità, promuovendo in ciascuno un'educazione inclusiva e globale (*ECG - global citizenship education*), cioè una forma di educazione essenziale per una cultura poliedrica, multiforme e globalizzata delle società contemporanee, volta a preparare e innescare nell'individuo e nella società i cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile.

È opinione condivisa che in una società complessa e interdipendente come quella nella quale siamo immersi, investire nell'educazione e nella formazione significa porre le basi per la costruzione di uno status di "cittadini del mondo" (con responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo) e per la creazione di un mondo più giusto e più equo, in quanto il sapere, ritenuto elemento trasversale per il cambiamento, è considerato fonda-

mentale per contrastare la povertà e promuovere una società più aperta e inclusiva.

Il miglioramento delle condizioni di vita nel mondo, attraverso un nuovo modello di sviluppo sostenibile, è l'obiettivo primario espresso dall'Agenda Globale per lo Sviluppo Sostenibile 2030, che, firmata il 25 settembre 2015 dai Paesi membri dell'ONU, impegna Governi, società civili e singoli a porre fine alla povertà in tutte le sue forme. Essa si basa su diciassette obiettivi (Sustainable Development Goals -SDGs) suddivisi in tre macroaree:



1. porre fine alla povertà estrema;
2. combattere disuguaglianza e ingiustizia;
3. contrastare i cambiamenti climatici e il degrado ambientale.

Gli SDGs rappresentano i nuovi target che l'ONU ha deciso di lanciare durante il Sustainable Development Summit, tenutosi a New York dal 25 al 27 settembre 2015. Nati da lunghe e intense negoziazioni portate avanti dai Paesi membri stessi con il contributo della società civile, i Goals vanno a sostituire gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDGs, Millennium Development Goals), che hanno caratterizzato i primi quindici anni del Terzo millennio. Per il raggiungimento di tali obiettivi entro il 2030, le Nazioni Unite richiamano la necessità di un'azione congiunta tra mondo istituzionale, società civile e business, ma soprattutto la condivisione di una visione integrata dello sviluppo, basata su quattro pilastri (*Economia, Società, Ambiente e Istituzioni*), che tenga conto di tre principi (*Integrazione, Universalità, Partecipazione*).

L'Agenda Globale per lo Sviluppo Sostenibile 2030 ha dedicato un'attenzione particolare all'Istruzione (GOAL 4), affermando l'esigenza di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimenti per tutti. In Italia, al fine di dare una rapida attuazione alle direttive dell'Agenda 2030, l'11 maggio 2017, si è costituito il Gruppo di lavoro "Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030". Il team, composto da esperti e vertici del MIUR, ha elaborato il Piano di Educazione alla Sostenibilità, con lo scopo di trasformare il sistema di istruzione e forma-

zione in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile. Le venti azioni delineate nel Piano, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030, costituiscono un progetto innovativo in quanto integrano i principi dello sviluppo sostenibile nelle diverse linee di intervento del MIUR

(strutture ed edilizia; didattica e formazione dei docenti; università e ricerca; informazione e comunicazione). L'intento, come ha affermato Valeria Fedeli, allora Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, è quello di far essere il MIUR il più importante vettore di trasformazione verso un modello di sviluppo sostenibile, equo ed inclusivo. Alla luce di quanto espresso, all'interno del complesso contesto sociale, politico ed economico in cui viviamo, alla Scuola spetta il compito fondamentale di formare cittadini responsabili e attivi, che partecipino pienamente e con consapevolezza alla vita civica, culturale e sociale, non solo della loro comunità ma di contesti più ampi, essendo nello stesso tempo cittadini d'Europa e del mondo. Nella prospettiva didattica il nuovo insegnamento dell'Educazione Civica si configura come elemento catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline, per l'acquisizione di competenze sempre nuove, atte a rispondere in modo efficace alla crescente complessità sociale e a imporsi come li-

mite a tutte le forme di esclusione. Ciò porta a una *pedagogia trasformativa*, ovvero a un insegnamento orientato all'azione, che supporti un apprendimento autogestito, la partecipazione e la collaborazione, un approccio alla soluzione dei problemi, l'inter e la trans-disciplinarietà e il collegamento formale con quello informale. Il traguardo da raggiungere consiste nella formazione di *cittadini della sostenibilità* (Wals e Lengelt), capaci di affrontare un processo d'istruzione tramite l'apprendimento di competenze trasversali (competenze di ordine sistemico, competenze di previsione, competenze normative, competenze strategiche, competenze collaborative, competenze di pensiero critico, competenze di auto-consapevolezza, competenze di problem-solving integrato), necessarie a tutti gli studenti del mondo.

Solo attraverso la cura dei reali interessi di ogni individuo, nessuno escluso, si può assicurare un futuro più adeguato alla dignità di persona umana. Per far ciò, è necessario che tutte le istituzioni educative considerino la propria responsabilità nel confrontarsi attivamente sui problemi dello sviluppo sostenibile, nel promuovere lo sviluppo delle competenze per la sostenibilità, sviluppando specifici obiettivi di apprendimento che si riferiscono agli OSS (obiettivi sviluppo sostenibile).

Bibliografia

- Alberici A., *Globale e locale nell'educazione del XXI secolo*, in Atti del Convegno Internazionale "Antinomie dell'educazione nel XXI secolo", Roma, 30-31 gennaio, 1 febbraio 2003.
- Cera, R., *Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 61-78 (2008).
- Milito D., Savaglio C., *Leadership, governance e dirigenza scolastica*, form@zione srl Editrice, Cosenza, 2018.
- Santerini, M., *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci, Roma, 2001.

* *Fnism di Vibo Valentia*

La tecnologia alla prova della scuola e viceversa

Considerazioni di percorso

di Elena Alessiato*

Epidemia 2020: il vaso di Pandora.

Primavera 2020 - estate 2021: a un anno della pandemia non siamo ancora nella condizione di trarre veri bilanci. Benché molti ci abbiano e ci stiano ancora provando, la verità è che la situazione è ancora troppo fluida per poter immaginare possibili stabilizzazioni, anche solo provvisorie, utili a rappresentare un predellino di osservazione. Il panorama intorno è ancora in continuo fermento ed evoluzione. Anche perché, diciamo, nel marzo 2020, all'annuncio del primo lockdown, molti di noi intuivano che sarebbe durato un po', sì, ma non così tanto, e nessuno di noi era disposto a immaginare che un anno dopo ancora non si sarebbero trovate soluzioni definitive e affidabili. Questa persistente incertezza non aiuta né le analisi né i pronostici. A cui infatti ci sottraiamo. Qui ci limitiamo a presentare alcune considerazioni tratte da una delle esperienze focali e divisive dell'intera pandemia: quella della digitalizzazione della scuola.

Uno dei settori più platealmente colpiti dalle misure di confinamento e contenimento epidemiologico motivate dal Covid-19 è stato quello della formazione. Le attività scolastiche in tutto il mondo sono state sospese o reinventate, arrivando a coinvolgere quasi un miliardo di discenti. In Italia le scuole di primo e secondo grado, oltre che le Università, sono rimaste chiuse per tutto il tempo del primo lockdown, dagli ultimi giorni di febbraio 2020 fino alla fine ufficiale dell'anno scolastico nel giugno 2020, con un'eccezione rappresentata dallo svolgimento dell'esame di maturità, ridotto a un solo colloquio orale conclusivo. A detta dei governanti che hanno così disposto, la



decisione di chiudere le scuole è stata "tra le più sofferte e dolorose". La chiusura delle scuole ha coinvolto in Italia circa dieci milioni di studenti, con un effetto di ricaduta amplissimo e profondo sulle famiglie, le dinamiche familiari e la gestione domestica, l'organizzazione del tempo e la combinazione con il lavoro, a sua volta riversato nella maggior parte dei casi sulle tecnologie e trasformato in home working. La ripresa dell'anno scolastico successivo, quello 2020-2021, è stata celebrata ampollosamente come una sorta di "riappropriazione" della scuola. Siamo convinti che per molti non fosse solo retorica. Era un pensiero genuino. Solo che esso si è infranto molto presto sugli scogli della disorganizzazione, dell'incertezza, dei dissidi tra livelli direttivi e una nuova ondata epidemiologica non si sa se più aggressiva o semplicemente peggio gestita. Fatto sta che nel giro di poche settimane le scuole, anche quelle che avevano approntato un buon sistema di turnazione e auto-organizzazione, sono ritornate a chiudere i battenti. Con, a contorno, il rimbombo della stampa, l'insofferenza degli studenti, i timori delle famiglie, gli appelli degli psicologi, le rimostranze di dirigenti scolastici e docenti e la polemica poli-

tica a montare. Non è stato comunque solo un caso italiano. Anche i Paesi in un primo momento indicati come quelli che, pur nell'emergenza, non rinunciavano alla priorità scolastica, la Germania a esempio, o la Francia, hanno fatto marcia indietro e hanno predisposto chiusure in massa. Non si sa come andrà nei prossimi mesi, ma già anche il Papa è tornato a sensibilizzare sulla "emergenza educativa".

Il tema è di quelli caldi come la scuola sa essere: terreno di scontri ideologici, interessi sindacali strascicati, campagne ideali in buona o nessuna fede e, in mezzo, un mandato sociale e civile mai abbastanza valutato. La miscela diventa esplosiva nel momento in cui alla scuola viene combinato un altro tema destinato a dividere: quello della tecnologia. Ed è proprio questo il vaso di Pandora scoperchiato dalla pandemia.

Un esperimento di massa

Come per molti altri aspetti del nostro vivere, anche in relazione all'istituzione scolastica il Covid-19 ha agito come amplificatore di questioni e problemi già aperti e catalizzatore di fenomeni e tendenze già in corso. Considerando che la sensibilità per la questione tecnologica a scuola si trascina, almeno sulla carta, già da qualche anno, si può osservare - come un dirigente scolastico ha opportunamente fatto - che la pandemia ha costretto a un gigantesco esperimento di massa che altrimenti non sarebbe stato messo in atto, o almeno non con tale turbolenta rapidità, e non in questa portata ed estensione. Questo grande esperimento di massa ha preso il nome in codice di DAD: Didattica a Di-

stanza, là dove, e fino a quando, possibile sostituito da DID: Didattica Integrata Digitale, o "blended", ossia mista: mista tra l'analogico e il digitale, tra la presenza e la distanza. In ogni caso, si tratta dell'introduzione massiccia di strumenti e applicativi tecnologico-digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento. Da allora il tema del ruolo della tecnologia nella scuola e nelle attività formative è diventato centrale e urgente.

Accertata la serietà del problema, la metafora dell'esperimento almeno un vantaggio ce l'ha: suggerisce di impostare il problema nei termini di una "ipotesi mentale realizzata" grazie alla quale capire quali sono i maggiori limiti di una simile didattica tecnologizzata e i suoi punti di forza; cosa piace e cosa no, di volta in volta, ai docenti come ai ragazzi; che cosa si può effettivamente fare con quegli strumenti, con quali risultati, in termini di coinvolgimento e rendimento, e cosa, invece, rimane inefficace, precluso, trascurato o migliorabile. Insomma, permette di mettere alla prova sia le paure sia i desideri nascosti che il tema "tecnologia" spesso suscita.

L'universo scuola è vastissimo e molto articolato al suo interno. Ogni discorso è destinato a rimanere parziale e difettoso. Questo rischia di essere a maggior ragione vero nel confronto con i problemi sollevati dalla gestione della pandemia. Le differenze, infatti, sono state forti a cominciare dalla considerazione dei diversi livelli della formazione, visto che l'interazione con la rete e i dispositivi elettronici è necessariamente molto diversa tra bambini della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, che richiedono spesso l'assistenza di un adulto, e studenti della scuola secondaria di secondo grado, dove c'è un maggior margine di autonomia e, dunque, anche maggiori possibilità di utilizzo e gestione. Un discorso ulteriormente a parte, benché con continuità rispetto ai cicli precedenti, va fatto per l'Università, che infatti sembra essere stata capace di reagire con maggior prontezza allo *shock* - ma in tal caso ha spesso contato il fatto di avere a che fare con soggetti maggiormente e dotati di espe-

rienze e confidenze, per quanto variegate, già praticate con le tecnologie. In generale, fino ad ora gli esiti dell'esperimento sono stati differenziati in conseguenza di un grande numero di variabili, che la situazione di emergenza ha segnalato ed evidenziato nel loro peso. Nell'impossibilità di trarre bilanci, ci si dovrà limitare a qualche considerazione intermedia.

Campioni di ricerca

A focalizzare l'analisi hanno aiutato due realtà scolastiche, che hanno fornito una base campione d'indagine. Le realtà coinvolte sono state due Istituti di istruzione secondaria di secondo grado della zona torinese. Si è trattato dell'Istituto "Isaac Newton" (IN) di Chivasso, in provincia di Torino, con un totale di 779 studenti e 98 docenti. Il secondo Istituto coinvolto è stato l'"Albert Einstein" (AE) di Torino, che comprende 52 classi di Liceo a vario indirizzo (scientifico, scientifico opzione scienze applicate, scienze umane, linguistico) per un totale di 1500 allievi e 120 docenti. Grazie alla disponibilità dimostrata dai due dirigenti scolastici, rispettivamente il prof. Dorian Felletti e il prof. Marco Chiauzza, sono stati sottoposti al "corpo scuola" dei questionari, poi integrati, nel caso di una realtà scolastica, dal metodo narrativo dei commenti aperti, nel caso dell'altra, da una tavola rotonda con il Dirigente Scolastico e i docenti sollecitati a commentare i dati o intervenire, in modo integrativo o critico, sui contenuti dei questionari e sulle questioni correlate. Parlare di "mondo scuola" serve a restituire l'idea di un sistema complesso e articolato dato da due parti reciprocamente connesse e non isolabili: il corpo docente, da una parte, e il corpo studentesco, dall'altro - i due attori che costituiscono e vivono quotidianamente la realtà della scuola, in una realtà relazionale che li rende interdipendenti. Non ha senso, nella nostra ottica, indagare l'una parte senza l'altra o senza riferimento all'esperienza maturata sull'altra sponda. È per questa ragione che i questionari sono stati sottoposti in contemporanea sia a docenti sia a studenti. Le domande, pur spesso correlate o volte a indagare aspetti af-

fini dell'esperienza in oggetto, sono state pensate in modo dedicato per le due diverse situazioni. Ne è risultato, così, un insieme di 17 domande per i docenti e di 16 per i ragazzi. I questionari sono stati sottoposti tramite il programma Moduli della Piattaforma Google-Suite tra la seconda metà di giugno e la prima metà di luglio 2020, dunque al termine dell'anno scolastico 2019/2020, per essere ripresi, nel caso del Liceo Einstein, agli inizi dell'anno scolastico successivo, a ottobre 2020. Su questa base notiamo che la percentuale di adesione ai questionari è stata limitata, ma comunque, a giudizio dei dirigenti scolastici dei due istituti, "buona". Nel Liceo Newton hanno risposto 61 docenti, pari al 62,2% del totale, e 170 studenti, pari al 21,8% del totale. Nel liceo Einstein hanno risposto 52 docenti su 120, pari al 43,3% del totale, e 330 studenti su 1400, pari al 23,57%, suddivisi nelle seguenti quote: 115 unità per il biennio, 145 per il secondo biennio (classi III e V), 70 per le classi V in uscita. A questi si aggiungono 268 studenti che hanno risposto al medesimo questionario alla riapertura delle scuole a ottobre 2020 e 87 studenti di primo anno, "primini" interrogati all'ingresso alle "Superiori" con una serie di domande profilate sulla loro età ed esperienza.

Il totale, che costituisce la base di rilevazione della ricerca al presente stadio, è pari a un campione complessivo di 113 docenti e 855 liceali tra i 15 e i 18 anni. Per motivi di continuità anagrafica ed esperienziale si aggiungono in questa valutazione anche i dati tratti dal questionario sottoposto agli studenti del primo anno iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli - 419 unità in tutto. Trattandosi di "matricole" dell'anno accademico 2020-2021, si è trattato dei ragazzi per lo più provenienti dalle esperienze di didattica digitale approntate dalle scuole superiori nel corso dell'anno pandemico, che ha coinciso per la gran parte di loro con l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. È apparso interessante sondare la loro esperienza, a pochi mesi di distanza dalla sua conclusione, e integrare anche la rileva-

zione degli stati d'animo e aspettative con cui si avvicinavano all'avvio digitalizzato del percorso universitario. I corsi del semestre invernale infatti, in conformità con la politica di prudenza dell'Ateneo, sono partiti da subito per lo più a distanza, e così sono continuati. In questo caso, i questionari sono stati sottoposti agli studenti nel corso del primo giorno di lezione. Salvo lievi eccezioni dedicate volte a fotografare la loro situazione particolare di "matricole", il questionario ha ricalcato la traccia dei questionari sottoposti ai liceali. Il fatto, infine, che si sia trattato in questo caso di una realtà collocata nel Sud Italia fornisce un ampliamento geografico e socio-culturale alla base di ricerca, consentendo raffronti e rilievi che hanno di mira non confronti a base regionale ma panoramiche di potenziale estensione nazionale.

I questionari, raccolti e presentati con il titolo di una indagine su "didattica a distanza, capacità digitali e pensiero critico", sono stati pensati per raccogliere, in una prima sezione, dati generali relativi al rapporto e all'uso degli strumenti elettronico-digitali da parte di docenti e studenti. Sono seguite domande relative a indagare l'esperienza della Didattica Digitale per come è stata da loro vissuta in occasione dell'emergenza pandemica della primavera 2020: questa ha, infatti, da un lato costretto il ricorso alle strumentazioni tecnologiche per svolgere l'attività didattica, una volta forzatamente sospesa quella in presenza, dall'altro lato ha impresso una forte accelerazione e intensificazione al rapporto sia dei giovani sia dei docenti con gli strumenti tecnologici. È, quindi, risultato interessante indagare le reazioni e le valutazioni dei rispettivi attori sull'esperienza.

I risultati delle varie realtà scolastiche e universitarie interpellate risultano appaiati, ciò permette di svolgere ipotesi d'analisi anche più generali, assumendo la base d'indagine rappresentata dai vari Istituti come un campione omogeneo capace di fornire una prospettiva unitaria sul tema indagato, che è l'impatto della didattica digitale sull'esperienza educativa e il livello di consapevolezza degli attori del "mondo scuola" nell'uso delle attrezzature e dei dispositivi digitali.

Se la scuola non è solo tecnologia

Da una panoramica generale sui dati si rileva l'emergere di una valutazione complessiva tendenzialmente positiva dell'esperienza avuta con le risorse tecnologiche nel periodo pandemico, sia nella prospettiva dei docenti sia in quella dei ragazzi. In particolare i primi riconoscono l'utilità di uno strumento che "ha aiutato a non perdere il contatto continuo con gli allievi" e che ha rappresentato anche "un banco di prova per i docenti e gli studenti", l'occasione per "abbracciare una nuova didattica". C'è chi si spinge a riconoscere "una straordinaria opportunità didattica che permette di sperimentare nuove strategie educative e formative". Accanto alle voci di entusiasmo e critica, entrambe rappresentate, prevale il realismo di chi riconosce nella didattica a distanza una necessità imposta dall'emergenza, ma destinata a lasciare traccia anche oltre. Anche per questo si rendono necessarie discussioni serie e ragionate sui limiti da superare e le potenzialità da conoscere e perlustrare.

L'anno in corso, accidentato fin dal suo esordio e che è diventato l'anno della convivenza con la pandemia invece che del suo auspicato superamento, ci dirà se, dopo la "presa di necessità" data dallo *shock*, l'apprezzamento per la tecnologia si è stabilizzato, incrementato o ha, al contrario, lasciato il posto a crescente insofferenza e disagio. Di fronte all'inopportunità di fare pronostici, ci limitiamo a individuare tre ambiti su cui ci pare sensato concentrare la presa di consapevolezza, per avviare discorsi e percorsi al servizio del mandato educativo e sociale a cui la scuola è preposta.

La domanda di infrastrutture

La pandemia, se da un lato ha bloccato il mondo sociale e relazionale, dall'altro ha mostrato l'importanza essenziale delle infrastrutture: quelle "analogiche", dalle strade e porti, e

servizi a essi connessi, che hanno permesso la nostra sopravvivenza nei mesi della paralisi, a quelle "digitali", che hanno in qualche modo e a gradi permesso che il nostro mondo non si fermasse del tutto. Da esse sono dipese la nostra informazione, la comunicazione, molte attività lavorative, e appunto anche la formazione. La tecnologia, tuttavia, essendo uno strumento, è anche una sorta di gigantesco periodo ipotetico della possibilità. Permette di fare grandissime e moltissime cose, i più fiduciosi ci suggeriscono addirittura "tutto". Con un

"ma": occorre poterne disporre. Disporre delle reti su cui i dati viaggiano, dei dispositivi che ce li portano a casa, delle infrastrutture (leggi piattaforme) che trasformano le attività in pratiche e servizi, delle soluzioni più veloci e stabili che permettono di conciliare efficienza e interazione, magari all'interno dello stesso nucleo domestico e nelle

"ha aiutato a non perdere il contatto continuo con gli allievi" e che ha rappresentato anche "un banco di prova per i docenti e gli studenti"

stesse ore di utilizzo e sovraccarico.

L'esperimento accelerato indotto dalla pandemia ha scoperto il vaso di Pandora dei ritardi nella ramificazione delle reti digitali, delle ineguaglianze tra territori, delle disparità tra gruppi sociali e soggetti. È questo il vasto paesaggio socio-tecnologico fotografato dagli studiosi nella formula di *digital divides*, ossia delle ineguaglianze registrate nella disponibilità, uso e accesso ai dispositivi tecnologici da parte delle persone e/o di gruppi sociali.

Posta l'articolazione variegata del tema, la ricaduta di esse sulla pratica scolastica è immediata ed è stata rilevata dai docenti come uno dei fattori più disabilitanti rispetto all'efficacia d'impiego delle tecnologie. Nei questionari percentuali alte di docenti sottolineano l'essenzialità di poter contare su buone infrastrutture digitali e possibilità di connessione (tra il 76,9% dell'AE e il 90,2% dell'IN), e sulla disponibilità di dispositivi elettronici (rispettivamente 51,9% e 47,5%).

Percentuali omogenee di docenti tra i due istituti interpellati riconoscono anche l'importanza del buon uso di questi strumenti (40%) e dell'aggiornamento costante alle loro possibilità e impieghi (tra 48% AE e 60% IN). Rientrano tra le voci selezionate il coordinamento con i colleghi (tra 36,5% AE e 49% IN), la possibilità di poter contare su una buona organizzazione di sistema (36,5% AE e 45,9% IN), e, come ultima opzione, la revisione dei programmi e delle attività (intorno al 20%).

Rapportata al mondo scuola, la debolezza infrastrutturale assume per lo più due profili: territoriale e sociale. La prima riguarda l'insufficienza o la non omogeneità nella diffusione di reti di connessione veloce, che permettano flussi di dati massicci e crescenti. Se le scuole non possono contare su sistemi connettivi capillari e stabili, su infrastrutture affidabili, su dispositivi diffusi e applicativi aggiornati e integrati, che senso ha parlare delle incredibili meraviglie dispiegate dalla didattica a distanza? Se la connessione salta, se l'audio non funziona e l'immagine è sfuocata o intermittente, la concentrazione degli studenti non è nemmeno esigibile e anche la didattica più avveniristica e accattivante diventa un modo per mostrare i soli limiti della promessa tecnologica. Da questo punto di vista le infrastrutture sono più che fattori solo abilitanti: sono priorità essenziali di ciò che si vuole chiamare progresso, allo stesso modo in cui le ferrovie e i collegamenti stradali sono stati nella storia tra le prime condizioni dell'emancipazione di ampi territori dall'arretratezza e dall'isolamento.

Una volta che si è creato il collegamento, occorrono dei poli di sbocco: ossia, dei dispositivi che diventano, tanto più in tempi di reclusione forzata, delle vere finestre sul mondo, i trasformatori del nostro potenziale comunicativo e relazione, i viatici della formazione. Chi non ha un *device*, è come se non esistesse, è reso invisibile non solo al mondo dei social ma a quello ben più ampio e concreto dei servizi, e certamente non può accedere al diritto dell'istruzione se quest'ultima è convertita in servizio

digitalizzato. Nei mesi del lockdown si sono fatte sentire con tutta la loro drammaticità le fratture che percorrono il corpo sociale. I docenti sono stati i più diretti osservatori di esse, e anche per questo molti enti privati e governativi (Caritas, Compagnia di San Paolo, Miur) si sono attivati per provvedere a fornire e distribuire tablet o dare a chi non ne disponeva o non in misura sufficiente. Spesso si sono registrati ritardi. Non pochi sono stati i docenti che hanno lamentato di dover provvedere in proprio a mancanze e carenze tecniche e infrastrutturali se volevano continuare a fare lezione e a dare seguito alle attività con i ragazzi. Dall'altro non sono mancate, per quanto estreme e isolate, le lagnanze di chi non era disposto a riconoscere come dovere di didattica le attività trasferite sulla rete.

Se l'abito non fa il monaco, comunque, l'infrastruttura non fa l'utente. È vero, infatti, che senza strumento rimangono preclusi gli usi, ma lo strumento non crea l'uso. Alcuni docenti notano una duplicazione anche nell'ambiente virtuale degli atteggiamenti e dei rendimenti scolastici riscontrati già in presenza: una continuità che fa sì che studenti poco interessati all'apprendimento replicassero le loro reazioni di disattenzione, disinteresse e passività pur in possesso di dispositivi più prestanti e costosi, e accampassero scuse di non recettività pur in presenza di buone infrastrutture. Anche la valutazione del contesto sociale e di provenienza è stato pesato dai docenti dei diversi istituti in modo differente rispetto alle capacità digitali e alla familiarità dei ragazzi con la tecnologia; come a suggerire che tanto la disponibilità infrastrutturale e tecnica quanto le condizioni di alfabetizzazione non sono da registrare in maniera destinale, ma da interpretare all'interno di un sistema di variabili interdipendenti che rende il quadro assai differenziato e complesso, dunque da trattare con la sensibilità e la flessibilità che sempre devono meritare le questioni che hanno a che fare con persone, famiglie e vissuti. L'uso tecnologico può essere

un potente fattore di recupero della mobilità e trasversalità sociale, ma per esserlo occorre una riuscita e intelligente combinazione di infrastrutture ramificate e programmi educativi che coinvolgano tanto il corpo docente quanto i ragazzi. E si viene così ai due punti successivi.

Un "aggiornamento forzato" per una "nuova didattica"

L'effetto sorpresa causato dalla prima fase della pandemia si è tradotto in una allargata discrezionalità lasciata ai docenti per rimediare all'improvvisa chiusura delle scuole. È chiaro che è risultato favorito chi già aveva una certa dimestichezza con gli strumenti tecnologici, creando un divario considerevole non tanto tra i docenti ma tra gli studenti fruitori di qualità molto differenziate di "servizio didattico". Come ha rilevato un docente del Liceo Newton e confermato un docente dell'Einstein: "la situazione di emergenza ha costretto molti docenti, che magari non si erano mai interessati alla tecnologia, a un aggiornamento forzato".



Per taluni è stata una scoperta anche piacevole di strumenti che prevedono di continuare a usare. Per altri è stata un'esperienza nuova ma ansiogena a causa della brusca constatazione, causata dall'impatto emergenziale, di dover misurare la propria impreparazione alla tecnologia e un corrispondente senso di inadeguatezza, che ha ingigantito le difficoltà pratiche di risolvere i problemi tecnici. Per altri - e tra coloro che "hanno dovuto svolgere uno sforzo sovrumano per cercare di acquisire una competenza in campo informatico" che di partenza non c'era - si sono registrati i risvolti più frustranti e demotivanti, che spingono a conside-

rare la DAD come un "sistema di ratoppo", utile nell'emergenza ma che non si avvicina minimamente alla didattica di classe e che rende anche difficile valutare quale sia il nesso tra lo sforzo speso e i risultati ottenuti. Il tema della valutazione è in effetti un nodo rilevato dai docenti e che andrà necessariamente approfondito e/o ripensato sulla base dell'intensità delle esperienze di digitalizzazione a cui la didattica si presterà o meno: esso ha rappresentato uno dei quesiti affrontati anche a livello ministeriale e in occasione degli Esami di Stato 2020 e 2021. La difficoltà riguarda sia il piano tecnico, coinvolgendo un ampio spettro di domande (come accertare la validità di esami scritti, quali strumenti di controllo a distanza si possono attivare, sotto quali tutele giuridiche sia per la privacy dell'esaminando sia per la validità della prova?) sia quello più propriamente didattico: come valutare in una situazione di distanziamento che implica anche occasioni di disturbo ambientale, distrazione, disegualianza, sovraccarico emotivo, limiti espositivi?

A differenziare il paesaggio degli usi e delle possibili rese contribuisce poi la diversa "prestabilità" delle discipline agli strumenti tecnologici. Il monito della diversificazione si esplicita nel rilievo posto da alcuni docenti sulla difficoltà che il ricorso al digitale può comportare soprattutto per le materie umanistiche, che rischiano di essere quelle più sfidate o impreparate, comportando forse un maggiore sforzo di ripensamento delle modalità di insegnamento e la maturazione di "una nuova consapevolezza". Perché da un lato è vero che i docenti sono invitati a "pensare una nuova didattica", più accattivante e dinamica, capace di rendere magari più seducenti discipline percepite come statiche e antiche, dunque anche un po' imbalsamate e inutili, una didattica che agganci i giovani di oggi e intercetti le loro capacità e interessi invece di limitarsi a "fare pensare loro quelle che non hanno", solo perché magari diverse da quelle in cui i docenti si sono formati: se non si è pronti al cambio di passo e di sperimento, la scuola rischia di essere la

promotrice di una frattura di comunicazione con il mondo circostante irrimediabilmente deleteria e debilitante; dall'altro si riaggiorna agli strumenti impiegati la domanda relativa alle "capacità" proprie attivate da quelle discipline che per tradizione e costituzione sono slegate da applicazioni e utilità produttive immediate ma anche da rappresentazioni, visualizzazioni e virtualizzazioni a portata di clic.

Al di là dei dissidi rimane vibrante la domanda relativa alla effettiva conoscenza e conseguente buon uso che si ha degli strumenti didattici digitali o tecnologici. Interrogati sulla percezione che hanno avuto delle reazioni dei ragazzi all'impiego della DAD nei mesi dell'anno scolastico pandemico 2019-2020, i docenti degli istituti coinvolti nella ricerca fanno notare una sostanziale positività, assestata intorno al 77%. La parte mancante della percentuale è occupata da giudizi negativi che rilevano le difficoltà dei ragazzi in termini di interesse e coinvolgimento: nell'IN una percentuale del 12% graduata tra negativo, molto negativo e indifferente, che si spinge nel AE a superare il 30% complessivo. Nel caso dell'IN si registra una sostanziale specularità tra i dati che attestano una maggiore partecipazione (11,7%) e maggiore curiosità dei ragazzi (13,3%), quelli che registrano distrazione e deconcentrazione (15%) e generale passività (8,3%) e infine, quello che registra una sostanziale continuità nel senso del "non è cambiato niente" (26,7%).

All'AE i dati possono sembrare meno confortanti, se si guardano le valutazioni medie negative in merito al coinvolgimento, all'attenzione mostrata, alla capacità di mantenere la concentrazione e l'interesse e il coinvolgimento (3,8% e 1,9%), quelle che registrano una situazione di diffusa e generale passività (30,8%) accanto alla constatazione del "come prima" (13,5%) fino a quelle che riscontrano distrazione e non concentrazione (30,8%). Posta la difficoltà a tenere sotto controllo ampie platee (che nel caso di certi corsi si spingono a centinaia di utenti sincroni a telecamere spente) per le quali non esistono ob-

blighi se non quelli di responsabilità, può essere curioso notare che il dato non si conferma in Università, dove in generale si è registrato, nell'esperienza dei docenti e anche di chi scrive, un intensificato coinvolgimento degli studenti ai corsi nel senso di una maggiore facilità e disponibilità a intervenire con domande, magari scritte in chat, invece che pronunciate in presenza davanti all'aula intera e a decine di compagni molti sconosciuti. Fino ad ora, anche i risultati valutati agli esami non sembrano risentire in negativo dell'esperienza in digitale.

Rispetto allo scetticismo legittimamente innescato dall'impiego della tecnologia nel percorso duale di insegnamento e apprendimento, è tuttavia doveroso non sottrarsi almeno alla formulazione di un potenziale rilievo critico: è la didattica a distanza in sé che provoca gli effetti di deconcentrazione, distrazione, disagio, inattività, pigrizia e passività non di rado denunciati dai docenti, o è un uso non appropriato, non sufficiente elastico e agile o creativo degli strumenti della didattica a distanza?

Qui si apre lo spazio per un'autoriflessione di ogni docente in merito al proprio personale rapporto con gli strumenti tecnologici e le loro amplissime potenzialità, cosa che apre anche al discorso della formazione "alla" didattica a distanza, formazione "alle" competenze digitali, e alla necessità di un continuo aggiornamento (un punto rilevato dai docenti stessi nel seguito del questionario). La DAD sollecita i docenti a integrare nella loro professionalità strumenti nuovi e farne un uso corrispondente sia alle esigenze di rendimento curricolare sia a quelle di apprendimento dei ragazzi. Emerge in primo piano il tema dell'aggiornamento della classe docente, che può rappresentare un obbligo - come qualcuno ha rilevato - "faticoso ma indispensabile".

La scuola oltre la didattica

La stretta integrazione e interdipendenza tra i due attori del mondo scuola fa sì che ogni discorso svolto sui docenti debba essere ripreso e confrontato con l'esperienza vissuta e

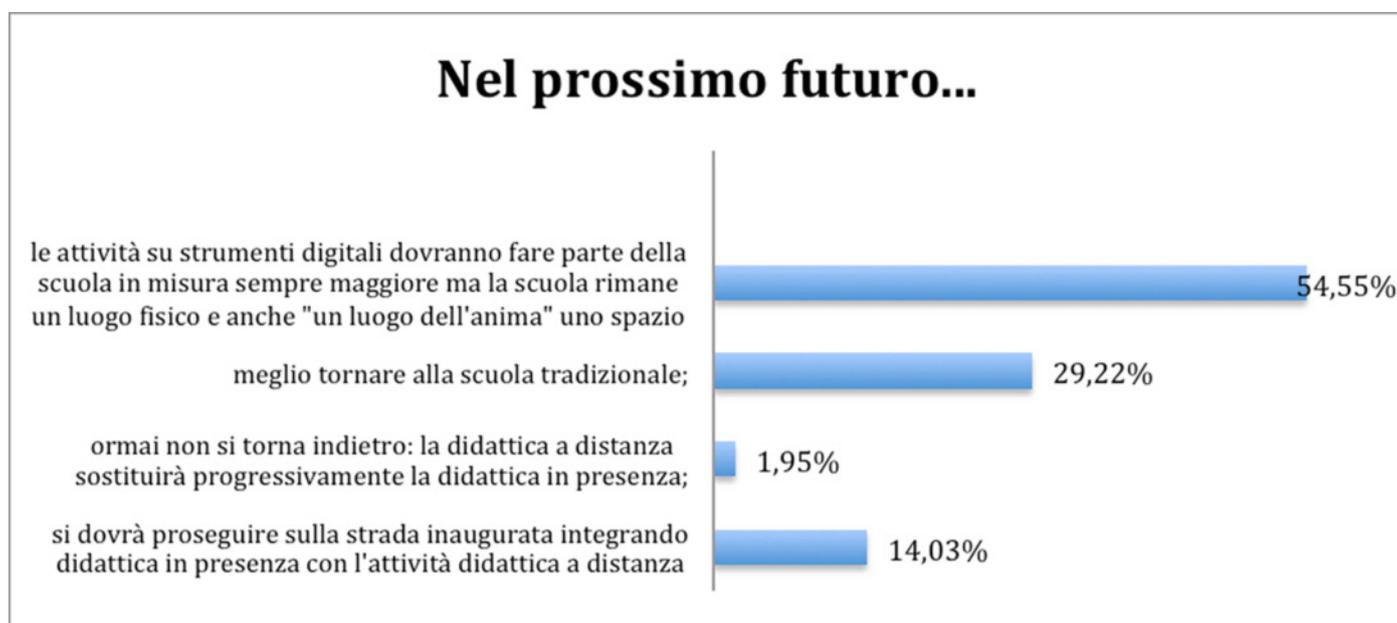
percepita dei ragazzi. I questionari partivano proprio dall'assunto di provare a conoscere le loro percezioni e reazioni, al di là di ogni programma o promosso manifesto, e incrociarle nel confronto con le parallele esperienze dei docenti. In maniera pressoché speculare alla valutazione complessivamente positiva espressa dai docenti sull'esperienza scolastica in digitale forzato, i ragazzi mostrano di aver apprezzato l'opportunità fornita dai mezzi tecnologici di proseguire e concludere l'anno scolastico (una percentuale del 25% circa); in alcuni casi la necessità ha rivelato virtù, suscitando una nuova curiosità e facendo loro sperimentare nuove modalità di apprendere (circa 15%). Nel complesso, tuttavia, una voce si leva univoca: "la scuola vera è un'altra cosa" (intorno al 50%). O meglio - la scuola non è solo tecnologia. Un messaggio che ritorna corrispondente e amplificato anche nei rilievi espressi dagli studenti del primo anno d'Università.

Suona anche un poco sorprendente la omogenea valorizzazione di cui è stata investita in questi mesi la dimensione relazionale, propria della scuola e di ogni ambiente formativo, oltre che lavorativo. E questo proprio in un'epoca dominata dalle tecnologie social, per lo più intese, nella percezione dei più, e soprattutto dei giovani studenti, come strumenti regolati da "una logica di contatto e relazione" (circa 43%; percentuale che si spinge intorno al

70% tra gli studenti universitari di primo anno). Ma forse la sospensione forzata del contatto fisico reale ha mostrato il lato d'ombra della socialità virtuale, per quanto riconosciuto essenziale in tempi di costretto isolamento (quasi il 39% per i liceali, ben sopra il 50% per le "matricole")? L'insoddisfazione che accompagna il forzato distanziamento dai luoghi scolastici si abbina alle difficoltà trasversalmente riconosciute e direttamente sperimentate di concentrazione, focalizzazione, autonomia, isolamento. In particolare, rispetto ai due Licei interpellati, rileva il dato che attesta intorno al 20% il numero di coloro che ammettono di avere avuto difficoltà a seguire e fare i compiti, soprattutto per la mancanza di un luogo a sé preposto all'apprendimento, quale la scuola è, sottratto allo spazio domestico e familiare che risulta facilmente disturbato. Il dato si attesta intorno al 9% tra le matricole interpellate. Circa un 10% dei liceali si spinge a dare un giudizio negativo, denunciando di aver provato noia e disinteresse per lezioni che risultavano fredde e distaccate, mentre le risposte tra i neo-universitari lasciano trasparire una maggiore positività (il dato di netta insoddisfazione si ferma intorno al 3%, quello di netto apprezzamento nel senso di una nuova curiosità si aggira intorno al 16%). Percentuali solo minime nei diversi casi (meno del 2%) attribuiscono le difficoltà a mancanza di attrezzature adeguate e dispositivi.

Nonostante il mix di apprezzamento e critica, nei ragazzi prevale un intuitivo realismo: quel che si è vissuto non è stata una parentesi. Difficilmente si tornerà indietro, alla scuola pre-Covid: le tecnologie sono destinate a fare parte in misura sempre maggiore della pratica scolastica e dovranno essere progressivamente e maggiormente integrate nella didattica e nelle attività in presenza (circa 20%). Quasi mai questa voce ha la forma di una richiesta: anzi non mancano percentuali significative di chi sembra rimpiangere la scuola "normale" - intorno a una media del 27%. È semmai una constatazione, una presa d'atto. Che ha tutta la verosimiglianza di essere vera. Essa è speculare alla considerazione dei docenti che immaginano gli strumenti tecnologici sì presenti in misura maggiore a scuola ma sempre in funzione "complementare", di "affiancamento", "sostegno", "integrazione", "completamento" alla didattica in presenza, e mai in sostituzione.

Vista la stratificazione del tema, e la facilità con cui si presta a varie letture, viene qui fornito il grafico corrispondente ai dati aggregati registrati nei due Licei sopra menzionati su una somma di 770 unità - esclusi cioè i "primini" dell'anno 2020-2021, in ingresso dalla scuola secondaria di primo grado, dove è lecito supporre che le esperienze siano state maggiormente mediate.



A fronte di queste reazioni, sostanzialmente in linea con quelle rilevate anche tra le "matricole" universitarie, quel che emerge con preponderante nettezza nella sensibilità dei ragazzi è la percezione della funzione di socializzazione che la scuola svolge, e che è emersa con peculiare evidenza proprio nel momento della sua mancanza e sospensione. Dall'esperienza di essere stati "privati" della presenza della scuola e della scuola in presenza i ragazzi italiani traggono la scoperta della sua mancanza per le importanti funzioni di incontro, scambio e interazione che essa offre. "Va bene la DAD ma la scuola è un'altra cosa": è la risposta più ricorrente che è stata espressa.

La quale trova sponda nella parallela osservazione di insegnanti. Al di là della questione su apprendimenti e efficacia degli strumenti, unitario è il richiamo dei docenti al fatto che con la DAD è stato perduto o, comunque, fortemente compromesso l'aspetto relazionale, che è una componente fondamentale non solo dell'esperienza scolastica ma anche della crescita dei ragazzi. In ciò che viene qualificata come "relazione" si intrecciano molte componenti, tutte essenziali per la maturazione personale: la capacità di comunicazione, l'interazione orizzontale (con i compagni e coetanei) e verticale (con l'autorità della scuola e dei docenti), gli aspetti emotivi attivati e la corrispettiva capacità di gestirli, la ricettività e l'autocontrollo, l'alternanza di dinamismo e perduranza. L'accento sull'importanza della relazione, con tutte le componenti che essa si porta dietro, è un aspetto che emerge compatto e omogeneo in tutte le rilevazioni, oltre che nei dibattiti a tutti i livelli sul tema scuola.

Sullo sfondo delle domande si affaccia il tema dell'importanza dell'interazione ragazzi-docenti, tanto più in un momento di spaesamento collettivo che certamente non ha risparmiato i più giovani, per i quali la scuola rappresenta un obbligo magari fastidioso ma anche una pratica rassicurante, una conven-

zione stabilizzatrice, un punto di riferimento. C'è da credere che la percezione che i ragazzi hanno avuto ben chiara della medesima potenzialità, acquisita ora per "privazione", passa certamente in prima istanza attraverso il rapporto con i loro insegnanti.



**"Va bene la DAD
ma la scuola è
un'altra cosa"**

Osservazioni di questo tipo non solo sono state alla base delle decisioni di presoché tutti i governi, compreso quello italiano, di riprendere l'anno scolastico successivo all'emergenza pandemica in presenza, pur con un insieme di protocolli speciali, misure di sicurezza e limitazioni, e altresì al centro delle accezioni polemiche che hanno accompagnato, e ancora accompagnano, la prolungata chiusura delle scuole a seguito della seconda ondata pandemica. Simili considerazioni dovrebbero stare anche alla base di politiche scolastiche e culturali che, se da un lato dovrebbero intervenire sul potenziamento delle strutture informatiche e digitali, dall'altro dovrebbero pensare queste in relazione alla "funzione scuola", e non viceversa.

È questo un dato meta-didattico che non si relaziona alle prestazioni didattiche erogate con livelli di variabile creatività o bravura o competenza, ma mette a fuoco la "funzione scuola" come attore istituzionale di azione sociale, di cui i docenti sono gli operatori, gli articolatori. Questo è un punto che può essere guardato da due parti: da un lato in senso positivo, nel senso di un aiuto verso la sensibilizzazione sul ruolo dell'istituzione scolastica all'interno della società, un ruolo che forse si presta facilmente agli appelli (come quando il presidente del consiglio ri-

chiama tutti i ministri - e non solo il ministro deputato all'istruzione - a coordinarsi per permettere la riapertura delle scuole in sicurezza, in quanto "la scuola riguarda tutti") ma che, al di là del fondo retorico o propagandistico, ha un nucleo di verità sempre troppo trascurato; dall'altro il dato (la prevalenza della positività sul livello meta-didattico rispetto a quello puramente didattico) interpellata, come si diceva, la necessità di riflettere sui singoli livelli di padroneggiamento degli strumenti tecnologici prestati alla o impiegati nella didattica per arrivare a garantire standard più soddisfacenti sia da parte dei ragazzi sia rispetto agli obiettivi formativi.

Questa necessità si conferma anche nell'ottica di quello che ci aspetta e che, senza pensare a nuovi scenari emergenziali, che tutti speriamo ci siano risparmiati, prevede presumibilmente una "non rimuovibilità" dell'esperienza digitale. Anzi, proprio la crisi del Covid-19 ha mostrato la permeabilità e pervasività delle tecnologie nelle nostre vite e attività, determinando uno stato da cui difficilmente si può tornare indietro. Con dati oscillanti e minime eccezioni, questo sembra un dato di cui gli attori del "sistema scuola" sono consapevoli, i ragazzi non meno dei docenti, pur nel rispettivo riconoscimento del contesto peculiare a cui la scuola chiama l'integrazione della tecnologia. Come dire: è questa che deve integrarsi nel sistema scuola, e non viceversa. Un dato che si replica anche nell'esperienza dell'insegnamento a livello universitario, dove sembra emergere anche un altro dato omogeneo e significativo: i ragazzi sanno ben distinguere la qualità di un insegnamento indipendentemente dagli strumenti adottati.

* Ricercatrice Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Teorie di apprendimento e modelli di insegnamento

Il processo di apprendimento in chiave psicopedagogica

di Mariella Tripaldi*

Abstract

Molti giovani hanno conoscenze relative a diversi sport, alla tecnologia, al mondo dei social network, ma perchè incontrano difficoltà a studiare la filosofia o a risolvere un problema matematico? Cosa rende alcune informazioni interessanti per un soggetto e persino noiose per un altro? Non ci sono risposte univoche a queste domande.

Nell'articolo ripercorro le principali teorie psicologiche che sono alla base del complesso processo di insegnamento/apprendimento.

Many young people have knowledge related to different sports, technology, the world of social networks, but why do they find it difficult to study philosophy or solve a mathematical problem? What makes some information interesting for one subject and even boring for another? there are no unique answers to these questions.

In the article I retrace the main psychological theories that underlie the complex teaching / learning process.

L'apprendimento e le teorie psicologiche

L'apprendimento è una modificazione cognitiva che si differenzia da individuo a individuo e scaturisce dall'esperienza e dall'interazione attiva del soggetto con la realtà esterna, con i contesti sociali all'interno dei quali si costruiscono reti di significati condivisi.

Esso può essere considerato un processo complesso, in cui entrano dinamicamente in gioco, oltre ai fattori cognitivi, anche quei fattori sociali, relazionali, emotivi, affettivi e motivazionali che sono implicati nella forma-

zione della personalità. Tutti questi fattori influenzano l'apprendimento.

La scienza dell'Educazione si occupa di studiare gli aspetti cognitivi relativi al processo di insegnamento/apprendimento; in particolare la didattica, nella sua qualità di scienza dell'insegnamento, assume un ruolo di primo piano. In particolare, essa comprende non solo la riflessione sulle tecniche dell'insegnamento, ma anche una valutazione e una scelta rispetto alle finalità a cui tendere, che devono essere reciprocamente e consapevolmente coerenti rispetto a obiettivi e a pratiche di insegnamento, chiamate, altresì, a tener conto delle problematiche legate al significato e alla funzione dei saperi e della cultura di una determinata società.

La teoria comportamentale, sviluppata da Watson agli inizi del 900, è basata sull'assunto che il comportamento dell'individuo sia l'unica cosa direttamente osservabile e, quindi, l'unica unità di analisi scientificamente studiabile, avvalendosi del metodo stimolo ambiente-risposta (comportamento).

Nella prospettiva comportamentista l'apprendimento può essere condizionato dall'attività di insegnamento, programmando la didattica secondo obiettivi espliciti di formazione cognitiva e comportamentali. Il processo di apprendimento, pertanto, si verifica attraverso dei modelli di comportamento sostenuti da continui stimoli di "rinforzo".

La programmazione dell'insegnamento avviene per fasi, che vanno dall'esame delle conoscenze iniziali dello studente, all'individuazione degli obiettivi didattici specifici, all'indicazione delle metodologie per la risoluzione del compito, ai processi di rinforzo, alle procedure va-



lutative dei risultati conseguiti. Da qui la nascita di metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come l'Istruzione Programmata di Skinner, riflettente un modello di apprendimento scolastico finalizzato a raggiungere traguardi di apprendimento avanzati, mediante una progressione graduale attraverso tappe ordinate per livello di difficoltà.

Questo modello si basa su un insegnamento di tipo imitativo e su un modello didattico che ha come fine quello prevalentemente centrato sulle competenze di base; l'insegnamento tende ad assumere le forme tradizionali della didattica trasmissiva dove il docente spiega e l'alunno apprende in maniera passiva, dove è più importante il prodotto, rispetto al soggetto che apprende.

La prospettiva cognitivista, invece, propone un nuovo approccio per spiegare l'apprendimento, quello dell'elaborazione delle informazioni. Il termine designa "l'insieme delle attività e dei processi interni, inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, al ragionamento, all'attenzione, al linguaggio, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi". L'apprendimento non si basa più sul comportamento manifesto, bensì nell'attività dell'organismo e

sui processi mentali: la mente riceve l'informazione in entrata (input) successivamente i dati vengono rielaborati e semplificati dalla mente e vengono poi restituiti sotto forma di informazione in uscita (output).

Il processo di insegnamento, pertanto, non mira soltanto a trasferire contenuti, ma si pone il problema di come tali contenuti possono essere codificati, memorizzati ed elaborati.

La didattica cognitivista tenta di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento. Si tratta in pratica dello sviluppo e perfezionamento della cosiddetta "pedagogia per obiettivi".

Nascono così le tassonomie, classificazioni degli apprendimenti secondo il principio strutturale della complessità crescente. La più conosciuta è quella messa a punto da Benjamin Bloom. Secondo tale modello, le modalità di apprendimento vengono divise in tre domini: dominio cognitivo, affettivo e psicomotorio.

In particolare, il dominio cognitivo riguarda le attività intellettuali e logiche riflette i seguenti obiettivi didattici, dal più semplice al più complesso: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi e valutazione.

Si tratta di una classificazione gerarchica degli apprendimenti, in cui ogni livello di elaborazione cognitiva si fonda sulla completa padronanza di quello precedente ed è propedeutico al successivo. Al fondo, vi è la convinzione che qualunque essere umano sia in grado di apprendere se si dispone di condizioni adeguate per l'apprendimento.

Negli anni '80 e '90, diversi studiosi dello sviluppo cognitivo si sono andati accostando con maggior interesse al costruttivismo piagetiano. Piaget sosteneva che l'apprendimento del bambino avveniva per stadi, scoprì come l'intelligenza iniziava a definirsi prima dell'acquisizione del linguaggio, generandosi in interazione con l'ambiente in particolare quello socioculturale. Successivamente anche Bruner riprende da Piaget lo schema stadiale dello sviluppo intellettuale, distinguendo 3 fasi:

- rappresentazione operativa, nella quale il bambino ha una conoscenza

motoria della realtà: apprende e comprende agendo e si rappresenta il mondo prevalentemente attraverso l'azione. La costruzione dei concetti, perciò, si realizza nell'esplorazione dell'ambiente;

- rappresentazione iconica, nella quale il soggetto diventa capace di utilizzare immagini mentali e schemi visivi per rappresentarsi operazioni concrete;
- rappresentazione Simbolica, dove subentra il pensiero astratto e il linguaggio.

L'apprendimento, allora, va considerato come un processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi, un progressivo adeguamento delle strutture cognitive che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano. Il ruolo del docente è quello di fornire assistenza all'interno del processo per facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale che resta, comunque, compito e fatica dell'alunno.

Contrariamente da Piaget, Vygotskij, orienta il suo pensiero verso il ruolo dell'ambiente. Gli esseri umani nella loro interazione con l'ambiente, infatti, si avvalgono di strumenti.

L'acquisizione e la capacità d'uso di tali strumenti avviene inevitabilmente grazie all'interazione con l'ambiente e il contesto sociale in cui il bambino viene a contatto durante lo sviluppo ontogenetico, in primis i genitori. Il concetto fondamentale per Vygotskij è quello di Zona di sviluppo prossimale cioè l'area in cui si può osservare cosa il bambino è in grado di fare da solo e i potenziali apprendimenti possibili nel momento in cui è sostenuto da un adulto competente.

Metodologie didattiche

Vi sono diverse metodologie che rispondono efficacemente ai nuovi bisogni formativi.

Tra le metodologie che possono aiutare l'alunno nel processo di apprendimento vi è il Cooperative Learning o apprendimento cooperativo, ovvero si lavora insieme all'interno di un gruppo per raggiungere gli stessi obiettivi e migliorare le strategie di risoluzione dei problemi. Il Peer Tutoring risulta essere una metodologia ideale per questo tipo di apprendimento cognitivo, in quanto pone

l'accento sull'insegnamento tra pari, nell'ambito del quale uno studente, generalmente più preparato, svolge il ruolo di tutor cioè di colui che insegna al compagno in difficoltà.

La metodologia della Metacognizione, studiata inizialmente da Flavell, funge da stimolo, sia all'acquisizione consapevole ed efficace degli apprendimenti, che allo sviluppo di capacità riflessive e critiche, che possano guidare i soggetti a scelte consapevoli all'interno dei propri contesti di vita. È una metodologia utile per promuovere lo sviluppo di capacità cognitive complesse in tutti gli alunni, soprattutto attraverso la conoscenza e l'esplorazione dei propri processi cognitivi e l'utilizzo di strategie mirate all'autoregolazione cognitiva e emotiva.

Vi sono, inoltre, strategie cognitive funzionali a incentivare la memoria, l'attenzione, la comprensione dei testi, la risoluzione dei problemi: in questo caso l'esercizio del "pensare ad alta voce" può aiutare gli studenti a focalizzare con chiarezza i passi della sequenza da seguire per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Per facilitare l'apprendimento il docente deve considerare la motivazione, partendo sempre dall'interesse dell'alunno. All'interno del contesto classe è molto importante che la spiegazione diretta del docente si alterni con momenti di feedback interattivo, dando agli alunni dei suggerimenti (prompt) e utilizzando la tecnica del modellamento o Modeling, il che si traduce nella promozione di esperienze di apprendimento attraverso l'osservazione del comportamento di un soggetto che funge da modello.

Riferimenti bibliografici

- Cottini L., *didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci editore, 2017.
- Eysenck M.W., Keane M.T., *Psicologia cognitiva*, Idelson-Gnocchi, 2012.
- Milito D., Belsito F., *Disabilità e didattica inclusiva*, Roma, Anicia, 2017.
- Milito D., Salis F., *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Roma, Anicia, 2017.
- Zorzi M., Giroto V., *Manuale di psicologia generale*, il Mulino, 2016.

* *Fnism di Montalbano Jonico*

Nuove metodologie didattiche

(seconda parte)

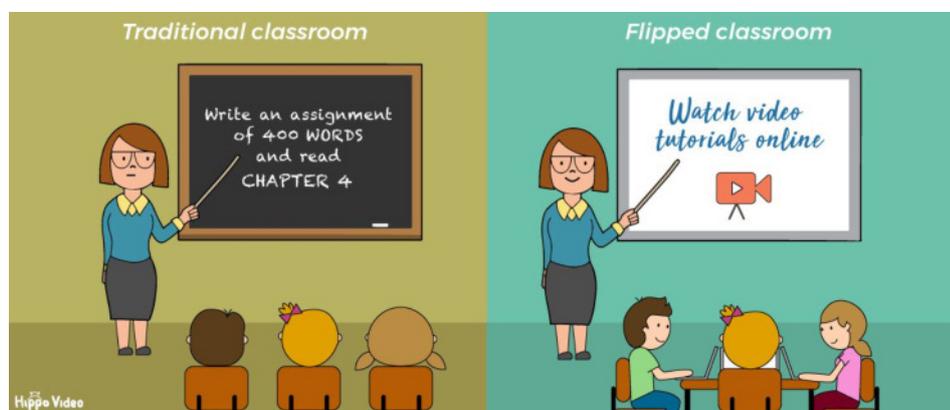
di Marco Chiauzza*

La *flipped classroom*

Le trasformazioni relative al ruolo della scuola evidenziano l'esigenza di adottare nuove metodologie didattiche. Una di quelle di cui oggi si riconosce la particolare efficacia è la cosiddetta *flipped classroom* o classe rovesciata. Con questa espressione si intende una situazione in cui lo studente assume in prima persona un ruolo attivo nella costruzione del proprio sistema di conoscenze attraverso la ricerca autonoma, mentre l'insegnante diventa una sorta di tutore di tale processo, con il compito di stimolarlo e di indirizzarlo, quasi fosse il regista dell'azione didattica. Nella metodologia *flipped* un ruolo fondamentale viene svolto dalle TIC, innanzitutto perché gran parte delle informazioni può essere reperita in rete, ma anche perché è possibile svolgere le ricerche in gruppo utilizzando apposite piattaforme di condivisione dei materiali e illustrarne i risultati tramite presentazioni multimediali o altri prodotti digitali. In tale metodologia i tempi e le modalità di lavoro sono invertiti rispetto alla didattica frontale tradizionale. Quest'ultima, infatti, prevede un primo momento di spiegazione, in cui l'insegnante tiene una lezione in aula rivolgendosi alla classe, seguito da un secondo momento in cui gli studenti svolgono i compiti individualmente a casa. Viceversa, nel modello *flipped* il primo momento consiste in autonome attività di ricerca da parte di ogni studente, anche con l'ausilio di strumenti informatici e telematici: ciò avviene all'esterno delle aule scolastiche e al di fuori delle ore di lezione. Queste ultime costituiscono, invece, il secondo momento del processo di apprendimento, durante il quale l'insegnante attua una didattica personaliz-

zata, in cui vengono messe in pratica le conoscenze precedentemente apprese e forniti gli opportuni chiarimenti e approfondimenti; gli studenti mettono in comune e discutono le conoscenze acquisite. Da quest'ultimo

l'insegnante assume il compito di guida. Si favorisce così nello studente lo sviluppo di capacità critiche e di ragionamento, in opposizione al mero immagazzinamento delle nozioni trasmesse dall'insegnante.



punto di vista, la *flipped classroom* favorisce anche la *peer education* o educazione fra pari, in cui i diversi allievi, condividendo e confrontando saperi, dubbi e problemi, diventano loro stessi reciprocamente facilitatori nello sforzo di apprendimento di ognuno, come si afferma in documento dell'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) elaborato nel 2015, "lo spazio dell'apprendimento di gruppo è [...] inteso come lo spazio delle interazioni, della collaborazione e degli scambi e non più lo spazio dove il docente trasmette la conoscenza." La *flipped classroom*, dunque, ribalta in un certo senso anche i ruoli rispettivi di docenti e allievi: la didattica non è più tanto incentrata sull'attività di insegnamento dei primi, ma gravita piuttosto su quella di apprendimento dei secondi, chiamati ad assumere maggiore autonomia e responsabilità nel percorso educativo, rispetto al quale

Il learning by doing

L'uso delle TIC favorisce anche l'applicazione della didattica *learning by doing* ("imparare facendo"), fondata sul presupposto che la strategia migliore per comprendere e memorizzare si fonda su una forma di apprendimento che si concretizzi in attività operative e nella realizzazione di prodotti. Tuttavia, non si apprende realmente per mezzo della mera attività non accompagnata dalla riflessione. Attraverso il semplice agire si memorizzano azioni meccaniche, ma per comprendere effettivamente deve intervenire il pensiero. Le azioni debbono essere interiorizzate, eseguite mentalmente; e occorre riflettere, pensare, acquisire consapevolezza del proprio agire e delle connessioni tra l'attività che il soggetto compie e le conseguenze che ne derivano. Il *learning by doing* è dunque, anche, un *learning by thinking* (imparare pensando). Esso si fonda sul

presupposto che quanto più l'individuo è coinvolto attivamente nell'apprendimento, utilizzando tutte le facoltà percettive e cognitive, tanto maggiore risulteranno l'efficacia dell'apprendimento stesso e la durata nel tempo dei suoi effetti. In tale prospettiva, la sperimentazione e l'esperienza diretta di ciò che si vuole apprendere sono le migliori modalità per assimilarlo in modo profondo e duraturo. In molte discipline, l'attività laboratoriale diventa, pertanto, il momento centrale della didattica. Si tratta ovviamente in primo luogo delle materie scientifiche, dalla fisica alla chimica e alla biologia; ma tale metodologia può essere adottata pressoché in ogni ambito disciplinare: per esempio, l'apprendimento della storia, che potrebbe apparire come essenzialmente mnemonico, può essere anch'esso realizzato in forma laboratoriale, praticando - pur nelle forme limitate proprie della dimensione scolastica - l'attività di ricerca sulle fonti tipica degli storici di professione. In ogni caso, come si afferma in un documento INDIRE del 2016, il *learning by doing* si basa sempre su "attività che sollecitano negli studenti l'attivazione dei processi di pensiero daritenere alla base dello sviluppo scientifico delle diverse discipline, che consentono, quindi, la scoperta, la reinvenzione, la costruzione delle conoscenze".

La didattica a distanza

Lo sviluppo delle TIC ha favorito anche la pratica della didattica a distanza (DaD). Con tale espressione si intende l'insieme delle attività formative che è possibile svolgere senza la presenza fisica di docenti e alunni nello stesso luogo. In tale modalità, il processo educativo è perlopiù mediato dagli strumenti informatici e telematici, mentre il docente organizza le attività in un percorso online a cui gli studenti accedono in modo autonomo, in tempi e spazi personali. Videoconferenze, chat di gruppo, utilizzo di piattaforme digitali per la trasmissione di materiale multimediale sono alcuni tra i più importanti strumenti di collegamento utilizzati nella didattica a distanza. È, comunque, importante sottolineare che anche nella DaD è fondamentale man-

tenere un costante rapporto fra studente e docente, per l'indispensabile attività di guida, chiarimento e supporto che quest'ultimo deve in ogni caso continuare a svolgere nell'ambito del processo di apprendimento. Inoltre, la formazione dell'allievo riguarda anche la capacità di costruire relazioni personali e sociali; essa per svilupparsi pienamente non può totalmente essere deprivata dall'esperienza della presenza fisica nel medesimo luogo. Per questo motivo, la DaD può certamente svolgere un importante ruolo di integrazione dell'attività didattica in aula, ma, almeno per quanto riguarda la formazione di livello propriamente scolastico, non deve in alcun modo sostituirla.

L'uguaglianza nell'accesso a Internet

Come si è detto, per l'adozione delle metodologie didattiche più innovative svolge un ruolo fondamentale l'uso di strumenti informatici e telematici. L'opportunità di sfruttare al meglio le potenzialità di tali tecnologie è senz'altro un fatto positivo, ma essa pone al tempo stesso un problema di equità tecnologica, nel senso che non si può dare per scontato che tutti gli alunni dispongano di attrezzature adeguate, quali un personal computer o una connessione a Internet sufficientemente potente.

Più in generale, la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) - in particolare Internet e i social media - ha determinato la necessità di garantirne l'accesso e la fruizione da parte di tutti. Tale garanzia è stata riconosciuta in Italia nel 2015 con l'approvazione della Dichiarazione dei diritti in Internet, il cui articolo 2 sancisce che *"L'accesso ad Internet è diritto fondamentale della persona e condizione per il suo pieno sviluppo individuale e sociale. Ogni persona ha eguale diritto di accedere a Internet in condizioni di parità."*

Si tratta, in particolare, di superare il *digital divide*, espressione inglese che indica il divario tra chi ha le possibilità e le competenze per accedere alla rete e usufruire di essa e chi, invece, ne è

escluso. Esiste innanzitutto un divario geografico: infatti, non tutte le aree sono ugualmente coperte da efficaci connessioni Internet. Questo è vero innanzitutto a livello mondiale: in vaste regioni dell'Africa e dell'Asia i collegamenti sono ancora difficili. Aree poco servite sono tuttavia presenti anche in molti paesi sviluppati, tra cui l'Italia. Un secondo aspetto del *digital divide* è quello più propriamente economico: molte persone non hanno i mezzi necessari per acquistare sia lo hardware necessario (computer, telefoni cellulari ecc.), sia i servizi di connessione. Un terzo aspetto è legato alle competenze digitali dei potenziali utenti. Sono, infatti, ancora molte nel mondo le persone che non possiedono le capacità minime necessarie per utilizzare gli strumenti informatici e telematici, sono cioè in una condizione di analfabetismo digitale. Il divario digitale rischia di essere un moltiplicatore delle disuguaglianze culturali, economiche e sociali. Infatti, l'accesso a Internet, e più in generale alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è oggi un fattore fondamentale di sviluppo. Pertanto, proprio le persone e le società più deboli dal punto di vista economico e culturale, le quali spesso sono anche quelle che rischiano di essere escluse dal pieno utilizzo di tali tecnologie, vengono private di alcuni degli strumenti che potrebbero consentire loro di uscire da una condizione di difficoltà e finiscono, così, in un circolo vizioso in cui la povertà tende ad autoalimentarsi. È quanto è emerso in modo particolarmente grave durante l'epidemia di Covid-19 verificatasi nel 2020. In tale circostanza, in Italia come in altri paesi le scuole sono rimaste chiuse per diversi mesi e le lezioni si sono svolte in modalità DaD, realizzata tramite Internet: si è potuto allora verificare che una quota ancora difficilmente calcolabile degli studenti italiani, ma probabilmente pari a circa un quarto, è rimasta parzialmente o totalmente esclusa da tale modalità di apprendimento, a causa di uno o più degli aspetti del *digital divide*.

* Vicepresidente Nazionale FNISM

Il nuovo PEI: un modello innovativo per riqualificare i percorsi inclusivi

di Francesco Belsito*

Abstract

L'articolo mette in evidenza i tratti connotativi del nuovo Piano educativo individualizzato introdotto attraverso il Decreto Interministeriale n. 128 del 29 dicembre 2020. Si tratta di una novità assoluta nella storia dell'integrazione, un evento positivo, che segna cambiamenti profondi nell'attuale quadro istituzionale.

Se il vecchio PEI era costruito all'interno di una logica sanitaria, frutto della cultura dell'integrazione, espressa dalla legge quadro n. 104 del 1992, il nuovo documento pone al centro l'ICF e sceglie l'approccio bio-psico-sociale come sfondo culturale per riqualificare il senso di una didattica che coinvolga l'intera classe e non solo gli alunni con disabilità.

La traiettoria formativa si inserisce, così, nel quadro di una prospettiva sistemica e multidimensionale, che ribalta il tradizionale modello progettuale fondato su una visione sanitaria ed egocentrica della disabilità, considerata alla stregua di un problema di salute riguardante il singolo alunno.

All'interno di tale ottica, il PEI diventa parte integrante del Progetto individuale, elemento imprescindibile per la realizzazione concreta e operativa del percorso di vita degli studenti con minorazioni psicofisiche e/o sensoriali. Non di meno le innovazioni che emergono dal decreto n. 128/2010, attuativo del D.lgs. n. 66/2017 indicano la direzione di marcia su cui incamminarsi per costruire progetti efficaci rispetto alle necessità di soddisfare i bisogni educativi degli alunni con disabilità. Tra i punti principali emergono non solo il cambio di prospettiva culturale, con il passaggio da una visione prettamente individualistica della disabilità a

una di matrice bio-psico-sociale, ma anche la valorizzazione dei fattori contestuali e una maggiore partecipazione delle famiglie e degli studenti nella gestione delle attività progettate; non ultimo, il ruolo paritetico riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali, che dovranno necessariamente integrarsi e uscire dalle arbitrarie demarcazioni che ancora li caratterizzano.

Parole chiave: PEI, ambiente di apprendimento, fattori contestuali, barriere e facilitatori, ICF, prospettiva bio-psico-sociale, disabilità e funzionamento, osservazione, Progetto individuale, orientamento

La sfida dell'inclusione richiede sempre più una progettualità educativa in grado di soddisfare pienamente il diritto all'apprendimento degli alunni con disabilità. Il nuovo modello di Piano educativo individualizzato, assunto dal Ministero dell'Istruzione con Decreto Interministeriale n. 128 del 29 dicembre 2020, rappresenta senza dubbio una leva fondamentale per programmare sinergicamente interventi e azioni, favorire convergenze e intese tra i diversi attori a cui è affidato il compito della promozione di efficaci processi inclusivi.

Il recente provvedimento legislativo offre l'occasione per ridefinire il percorso didattico, sulla base del modello nazionale di PEI, che risulta, tuttavia, diverso per ordine e grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Si tratta di una novità assoluta nella storia dell'integrazione; un evento po-

sitivo, che segna, dopo 50 anni, un'evoluzione culturale nell'attuale quadro istituzionale.

Se finora la scelta del modello progettuale era lasciata all'iniziativa delle singole scuole, a partire dal prossimo anno scolastico i docenti saranno chiamati a cimentarsi con l'applicazione di un unico PEI, avvalendosi di uno schema comune di riferimento per realizzare una strategia educativa individualizzata in funzione inclusiva.

L'attuale modello di PEI è corredato di apposite Linee guida, formalizzate in oltre 60 pagine, che accompagnano le scuole nella compilazione delle varie sezioni che lo caratterizzano.

Le innovazioni introdotte indicano la direzione di marcia su cui incamminarsi per sviluppare un percorso individualizzato efficace rispetto alle necessità di soddisfare i bisogni educativi degli alunni con disabilità. Tra i punti principali della normativa emer-



gono il cambio di prospettiva culturale, con il passaggio da una visione prettamente individualistica della disabilità ad una di matrice bio-psico-sociale e la valorizzazione dei fattori contestuali e una maggiore partecipazione delle famiglie e degli studenti stessi nella ge-

stione dei percorsi di inclusione; non ultimo, il ruolo paritetico riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali, che dovranno necessariamente integrarsi e uscire dalle arbitrarie demarcazioni che ancora li caratterizzano.

Non vi è dubbio che rispetto alla precedente progettazione educativa il cambio di passo risulti sostanzialmente rilevante. Se il vecchio PEI era costruito all'interno di una logica sanitaria, frutto della cultura dell'integrazione, espressa dalla legge quadro n. 104 del 1992, il nuovo documento pone, invece, al centro l'ICF e sceglie l'approccio bio-psico-sociale come sfondo culturale per riqualificare il senso di una didattica che coinvolga l'intera classe e non solo gli studenti con disabilità.

La traiettoria formativa si inserisce, in tal modo, nel quadro di una prospettiva sistemica e multidimensionale, che ribalta il tradizionale modello progettuale fondato su una visione sanitaria ed egocentrica della disabilità, considerata alla stregua di un problema di salute riguardante il singolo alunno.

Ponendo al centro le potenzialità dell'alunno nel suo interagire con le condizioni ambientali, il nuovo PEI tende a guardare la persona in una dimensione olistica ma anche diacronica, all'interno della quale il diritto ad avere un futuro, ossia a raggiungere una dimensione di massima autonomia possibile, sia pienamente riconosciuto. La prospettiva del progetto di vita trova conferma nell'articolazione del PEI come percorso partecipato e condiviso, che lega tutte le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio in una trama unitaria a tutela dei diritti degli alunni con disabilità.

Ognuno degli attori coinvolti ha uno spazio e un ruolo nell'ambito della nuova progettazione individualizzata. Ciascuno ha il compito di attivare interventi e tutte le risorse possibili per garantire all'alunno il diritto all'apprendimento e all'inserimento nel mondo del lavoro: pensiamo, nello specifico, ai servizi assistenziali, alle risorse di supporto alla formazione costituite dagli educatori scolastici, assistenti alla persona e assistenti alla comunicazione e

all'autonomia. Anche l'intervento dell'ASL riveste un ruolo di fondamentale importanza nella pianificazione delle azioni terapeutico-riabilitative.

Non di meno il ruolo delle famiglie e delle categorie socio-economiche risulta imprescindibile per favorire l'inclusione sociale e lavorativa degli alunni certificati ai sensi della 104/92. Tale quadro si riflette nella struttura del PEI, articolata su più livelli intrecciati tra loro, da cui emerge un itinerario multiprospettico, che si snoda attraverso obiettivi, strumenti, strategie, interventi di assistenza e sostegno didattico, criteri di verifica e valutazione.

L'ottica prefigurata è quella di superare le frammentazioni e valorizzare l'intreccio dei punti di vista, la sinergia, la collaborazione, il raccordo tra i diversi attori del processo di inclusione.

A partire da questi elementi di fondo, l'approccio biopsicosociale dell'ICF diventa la risorsa metodologica per orientare lo sguardo verso una progettualità in grado di indirizzarsi concretamente verso la modifica del rapporto tra l'alunno e il suo ambiente, nella direzione dei diritti individuali.

Entrando nel merito della progettazione individualizzata, non possiamo non cogliere le diverse novità che la caratterizzano. Innanzitutto, la nascita di un nuovo organo collegiale, il GLO (Gruppo di lavoro operativo), a cui è affidato il compito di elaborare e approvare il PEI sulla base degli apporti di tutti i partecipanti.

Il GLO è una delle innovazioni più importanti del d.lgs. 66/2017. Esso funzionerà come un organo collegiale e si occuperà della progettazione degli interventi inclusivi per le alunne e gli alunni con disabilità. Al GLO, coerentemente con il principio di autodeterminazione sancito in sede di Convenzione internazionale per i diritti delle persone con disabilità, prenderanno parte anche studentesse e studenti con disabilità, nel caso della scuola secondaria di secondo grado. Così come previsto dalle norme vigenti, le famiglie godranno del pieno diritto di partecipazione e condivisione delle strategie inclusive da implementare. Non di meno è previsto il supporto dell'Unità

di valutazione multidisciplinare dell'ASL e di tutte le figure professionali specifiche, interne ed esterne alla scuola, che interagiscono con la classe e con l'alunno disabile.

Si tratta di una composizione nettamente rinnovata rispetto all'organismo che era in precedenza responsabile dell'approvazione del PEI. Nella sua versione originaria il Piano educativo individualizzato era redatto "congiuntamente dall'ASL e dalla scuola, con la collaborazione dei genitori". Di conseguenza, la responsabilità ricadeva su entrambi i soggetti coinvolti, sanitari e insegnanti, che la esercitavano congiuntamente nelle varie fasi del procedimento. Da questo punto di vista, l'istituzione del GLO rappresenta di sicuro una rilevante discontinuità rispetto alla situazione precedente.

L'ampiezza con cui è stato concepito il Gruppo di lavoro operativo segna, pertanto, l'importanza di coinvolgere più soggetti istituzionali e di instaurare fra i partecipanti un dialogo costruttivo in funzione della stesura del percorso educativo individualizzato. La pluralità di sguardi e punti di vista, che l'attuale GLO riflette, favorisce una maggiore comprensione dell'alunno, nonché l'identificazione di barriere e facilitatori presenti nei diversi contesti di vita. Questo diventa ben visibile nella prima parte del modello di PEI rappresentata dalla descrizione della realtà individuale dell'alunno nelle sue varie articolazioni e dimensioni di sviluppo. Questa parte si coniuga con il Profilo di funzionamento concernente il punto di vista dell'Unità di valutazione multidisciplinare, ma anche con le osservazioni del Consiglio di classe e il Quadro informativo redatto dalla famiglia o esercenti la responsabilità genitoriale, nel quale si valorizza la prospettiva dei genitori come attori del primo contesto di vita dell'allievo. Per la scuola secondaria di secondo grado è presente nel PEI uno specifico spazio dedicato alla descrizione di sé dello studente, mediante colloqui o interviste.

Il variegato campo di informazioni mira, così, ad evidenziare i livelli di funzionamento dell'alunno nell'ambito della relazione, della socializzazione, della comunicazione, delle autonomie

e della sfera cognitiva e apprenditiva. Dal Profilo di funzionamento, infatti, si possono estrapolare le informazioni ritenute necessarie per esplicitare interventi educativi appropriati, scegliere strategie organizzative e approcci metodologici significativi ed efficaci. Tuttavia, per il riconoscimento del diritto al Piano educativo individualizzato e alle misure di sostegno, è necessario, da parte dell'alunno, il possesso del "Certificato diagnostico-funzionale" contenente la diagnosi clinica e gli elementi attinenti alla valutazione del funzionamento.

Il nuovo iter di certificazione della disabilità prevede, infatti, che una commissione dell'INPS di tipo sanitario-sociale rediga la certificazione di disabilità. Con la certificazione di disabilità i genitori si rivolgono all'UVM e chiedono l'elaborazione del Profilo di funzionamento su base ICF. Sempre i genitori sono coloro che poi consegnano il suddetto documento sia alla scuola per la predisposizione del PEI che all'Ente comunale per la richiesta del Progetto individuale.

In base alla normativa vigente, rimane in vigore l'attuale distinzione, sia per le attribuzioni che per la composizione delle due commissioni preposte alla definizione del certificato medico e della valutazione del funzionamento umano: quella medico-legale dell'INPS per l'accertamento dello stato di disabilità e quella dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare dell'ASL, integrata dalla famiglia e dal dirigente scolastico o da un docente specializzato sul sostegno didattico della scuola ove è iscritto l'alunno, ai fini della redazione del Profilo di funzionamento.

L'aspetto fondamentale è quello concernente il Profilo di funzionamento (documento che unifica Diagnosi funzionale e Profilo dinamico funzionale), frutto di diversi apporti, ivi quello determinante della scuola che viene posta su un livello di maggiore rilevanza rispetto alla previgente normativa. L'approccio pedagogico nei confronti della disabilità assume, di fatto, la stessa rilevanza dell'approccio sanitario.

Proprio sulla base di questa dinamica, che vede un maggiore coinvolgimento dell'istituzione scolastica, le differenze individuali con cui gli allievi si propongono ai loro insegnanti costituiscono la base da cui partire per offrire i sostegni necessari. Il Profilo di funzionamento risponde a questo scopo. In esso trovano spazio la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per promuovere l'inclusione scolastica (insegnante di

sabili per avere un quadro di riferimento da cui partire per organizzare gli interventi educativo-didattici in relazione alle diverse dimensioni nelle quali si sviluppa l'attività dell'alunno.

Tra le dimensioni fondamentali vi è quella afferente la sfera della relazione, dell'interazione e della socializzazione. Essa fa riferimento all'area affettivo-relazionale e a quella del sé, nonché al rapporto con il gruppo dei pari e gli adulti di riferimento. Non di

meno risulta importante la dimensione della comunicazione e del linguaggio, concernente la competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, produzione verbale e uso comunicativo dei linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; parimenti assume centralità nella progettazione individualizzata la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione,

presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati. Altrettanto fondamentale appare la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento, riferita all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, ma anche alle sfere motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile). Infine, è da considerare la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento, concernente le capacità mnestiche, intellettive e dell'organizzazione spazio-temporale, nonché gli stili cognitivi e le competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

Per ciascuna delle suddette dimensioni è richiesto ai docenti di individuare obiettivi ed esiti attesi, interventi educativi e metodologici, articolati in attività, strategie e strumenti.

È da precisare, al riguardo, che con il termine dimensione si intende un campo semantico più ampio e articolato rispetto a quello di abilità o capacità, giacché è riferito allo sviluppo dei livelli di apprendimento derivanti dalla qualità dell'interazione individuo-ambiente.

PEI su base ICF



sostegno, assistenza all'autonomia e alla comunicazione, assistenza di base, ausili, ecc.).

Tutti gli aspetti chiave che contraddistinguono la nuova versione del PEI orientano la didattica inclusiva verso una nuova modalità di pianificazione dell'offerta formativa attenta alla globalità e complessità sistemica dell'alunno.

Inoltre, la valorizzazione degli aspetti ambientali costituisce l'altro elemento prioritario per promuovere una migliore qualità del percorso formativo in chiave inclusiva. Ciò si evince nella parte in cui si richiama la necessità di svolgere un'attenta osservazione del contesto in cui opera l'alunno, finalizzata a rilevare quelle barriere e quei facilitatori ritenuti fondamentali per allestire un ambiente inclusivo, accogliente e coinvolgente.

L'osservazione è il punto di partenza, sia per descrivere adeguatamente il funzionamento dell'alunno, sia per analizzare il contesto educativo in funzione delle esigenze specifiche dell'utenza.

Ne consegue che la conoscenza dell'alunno e quella del contesto costituiscono operazioni preliminari, indispen-

A ogni modo l'osservazione consentirà di mettere a fuoco la realtà individuale dell'alunno nelle sue diverse dimensioni di sviluppo e l'idoneità dell'ambiente in rapporto ai bisogni educativi emergenti. Il livello di gravità dell'allievo, infatti, potrà essere attenuato o peggiorato dalle situazioni contestuali; ad esempio: presenza o meno di barriere architettoniche o sensoriali, livello degli strumenti tecnologici a disposizione, organizzazione della scuola, presenza di risorse umane e materiali, formazione degli operatori, atteggiamento della comunità nei confronti della disabilità. Tutto ciò facilita oppure ostacola il livello di partecipazione e di inclusione scolastica e sociale.

Il PEI diventa, in tal modo, volano per l'attivazione di contesti di apprendimento realmente inclusivi e, quindi, strumento cardine all'interno di un autentico processo d'inclusione scolastica.

Per garantire il raggiungimento degli obiettivi programmati, i docenti dovranno indicare il percorso più idoneo per lo studente, specificando se trattasi di percorso ordinario, percorso personalizzato con prove equipollenti o di percorso differenziato con verifiche non equipollenti.

Ognuna delle suddette tipologie dovrà essere correlata alla programmazione di tutto il gruppo classe. L'intento è quello di favorire una programmazione concertata, condivisa e comune tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari, per garantire a tutti gli alunni una didattica plurale, accessibile, capace di valorizzare le differenze e i punti di forza di ogni singolo componente del gruppo classe, secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL).

Nel progettare la personalizzazione dei percorsi educativi è naturale, tuttavia, riferirsi alla specificità del grado scolastico, oltre che per l'età dei soggetti, anche per i differenti ordinamenti, indicazioni nazionali, profili in uscita previsti nei diversi segmenti scolastici.

Per la scuola dell'infanzia si tratta di indicare come le attività personalizzate si inseriscono in quelle della sezione e si raccordano con i campi di esperienza.

Per la scuola primaria sono da specificare quali interventi di personalizzazione si prendono a supporto degli apprendimenti disciplinari e come possono influire in modo significativo sullo sviluppo delle competenze.

Nella scuola secondaria di primo grado diviene ancora più importante indicare, in base alle dimensioni previste nel Profilo di funzionamento, quali sono gli interventi che si intendono realizzare in ordine alle singole discipline, nonché le strategie e gli strumenti di supporto agli apprendimenti.

Nella scuola secondaria di secondo grado si richiede, infine, di esplicitare la personalizzazione delle prove di verifica rispetto alle modalità di accertamento dei livelli di apprendimento adottate per la classe.

Tuttavia, ciò che di nuovo porta con sé il nuovo PEI è il raccordo con il progetto di vita, il percorso per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), la sinergia con il curricolo di classe, nonché l'individuazione delle risorse professionali per l'inclusione.

In merito al raccordo con il Progetto individuale, è necessario considerare il presente nella sua dimensione trasversale: la vita scolastica, la vita extrascolastica, le attività del tempo libero, le attività familiari. Non di meno è necessario considerare il futuro dell'alunno nella sua dimensione longitudinale, ossia il guardare all'alunno in una prospettiva di tempo più estesa ed ampia, proiettata oltre il percorso scolastico.

Il nuovo modello di progettazione induce, infatti, a considerare l'allievo non solo nell'ambito della scuola, ma anche nei diversi contesti di vita reale, con uno sguardo che va oltre la scuola, verso il mondo adulto. Ciò implica un efficace lavoro inter-istituzionale tra i diversi attori del processo di inclusione per la definizione del progetto di vita. Ma come agganciare il PEI al Progetto individuale? Come orientarlo al Progetto di vita? La strada indicata dal legislatore è quella di predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intende intraprendere al termine del quinquennio di studi. In tale contesto, l'orientamento diventa la parola chiave per collegare il PEI al Progetto di vita.

In merito a tale aspetto, i docenti della secondaria di secondo grado sono chiamati a compilare la sezione riservata ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO ex Alternanza Scuola Lavoro), sezione da compilare a partire dalla classe terza. La transizione dalla scuola al mondo del lavoro o all'università rappresenta una fase molto delicata del percorso degli allievi in generale ed, in particolare, di coloro che sono in situazione di disabilità; di conseguenza una peculiare attenzione a questa fase appare sicuramente doverosa.

Allo stesso tempo, un investimento precoce su orientamento e Progetto di vita potrebbe contribuire anche nella scuola secondaria di primo grado a sviluppare negli alunni una maggiore consapevolezza in merito alla scelta della scuola da frequentare.

Per queste ragioni può essere interessante per i docenti considerare l'orientamento anche negli ordini precedenti come parte essenziale di un processo educativo in grado di porre gli studenti nelle condizioni di saper gestire i propri percorsi personali.

Bibliografia

- Belsito F., Lisanti E., Il nuovo PEI: sfide e prospettive per una didattica inclusiva, Anicia, Roma, 2021.
- Belsito F., Milito F., Progettare e valutare nella scuola delle competenze, Anicia, Roma, 2016.
- Cajola Lucia C., Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva, Anicia, Roma, 2019.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F., Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica, Erickson, Trento, 2021.
- Lascioli Angelo, Pasqualotto L., Il piano educativo individualizzato su base ICF, Carocci, Roma, 2018.
- Leoni L. in collaborazione con Bonelli R. e Carabelli C., Costruire curricoli inclusivi. Proposte e modelli per il nuovo PEI, UTET, Novara, 2021.
- Milito D., Belsito F., Disabilità e didattica inclusiva, Anicia, Roma, 2019.
- Milito D., Salis F., Processi e strumenti per una didattica inclusiva, Anicia, Roma, 2017.

*Presidente Fnism Potenza

La scuola che risale

Quale scuola dopo l'esperienza della pandemia?

di Pina Arena*

La scuola del tempo del covid torna a cercare il suo centro e scopre che non saranno provvisorie aperture estive, non i progetti aggiunti, non le tecnologie, certamente utili e importanti e anzi necessarie in tempo di emergenza, a rispondere ai bisogni di giovani in formazione e sempre più disorientati, ma un'idea nuova di scuola che recupera la sua dimensione autentica di luogo vissuto e umanissimo che veicola saperi, coltiva relazioni, per la crescita di persone e cittadini\è pensanti, di teste ben fatte.

La pandemia ha scoperchiato un vaso di Pandora, facendo emergere vuoti mai colmati, problemi irrisolti che specialmente ora percepiamo come indifferibili.

Dalla crisi nella quale siamo ancora immersi dovremo trarre la forza di nuove parole, di nuove idee e sfide, per rispondere ad antiche domande inascoltate, in una società

fluida, che ha perso puntelli e punti di riferimento, in un mondo in rapido e continuo cambiamento da gestire e pilotare verso orizzonti sostenibili, inclusivi ed equi.

La scuola nei mesi del covid non si è fermata e chi dice che le scuole ora, finalmente, "riaprono" non usa parole giuste perché la scuola non è mai stata chiusa. Ha sempre continuato il suo lavoro, rimodulandosi, valorizzando ogni mezzo, risorsa e ogni possibilità didattica offerta da strumenti digitali nel tempo della chiusura improvvisa e necessaria per la sicurezza della salute di tutta la comunità. Gli insegnanti hanno reinventato la didattica ordinaria, ricreando, su trame digitali, nuove forme e spazi, spesso

senza confine e limite, di educazione, istruzione e relazione.

Anche la formazione e l'autoformazione volontaria, spesso improvvisata, di mutuo soccorso, che un esercito di docenti ha attivato, è stata risoltrice di nodi e problemi mai affrontati prima dal mondo della scuola. Insomma, spendendo esperienza, consapevolezza, professionalità antiche ed energie nuove la scuola ha attraversato il mare in gran tempesta.



Eppure, riguardando il lavoro svolto nei mesi della DAD, poi della DID e della didattica mista la scuola si trova di fronte ad una voragine che si è allargata: sono cresciute le disuguaglianze ed è stata forte la perdita di qualità nei processi di formazione, specialmente per gli studenti più deboli, già fragili di competenze di base, di consapevolezza metodologica, di motivazione e per quei giovani che già vivevano la scuola con sentimento di inadeguatezza o con un senso di sfiducia ed estraneità.

Il divario sociale, economico e territoriale ha inciso più fortemente che nell'antica normalità sull'insuccesso scolastico, facendo crescere l'abbandono e la dispersione esplicita e implicita dei più deboli e dei più poveri. Alle vecchie

disuguaglianze si è aggiunto prepotente il divario digitale: chi non ha un computer, una buona connessione alla rete, una famiglia capace di fornire essenziale supporto tecnico, e soprattutto una stanza per se solo, per poter concentrarsi sullo studio e ricreare in casa condizioni favorevoli all'apprendimento, si è distratto, disorientato, talora perso e disperso.

È innegabile che sulla caduta degli apprendimenti e della qualità dei processi formativi abbia fortemente pesato la

perdita della scuola in presenza, come luogo di socialità e relazioni, dello sviluppo psico-fisico che si nutre di contatti diretti e di fisicità.

La bulimia digitale, che è stata compensatrice del vuoto di relazioni vere e reali nel tempo dei distanziamenti, ha prodotto una preoccupante crescita di disagio relazionale e dipendenze dalla rete e dai social su cui sarà necessario riflettere e inter-

venire, sviluppando anche processi di educazione emotiva e sentimentale capaci di coinvolgere attivamente le nuove generazioni. Sarà una sfida interessante: curare l'abuso di tecnologie anche con l'ausilio delle tecnologie al servizio dei processi educativi e dei saperi.

Non stupisce, quindi, che la scuola, oltre le polemiche aperte sulla sua "caduta" (si è giunti in modo molto ridotto a parlare di necessità di recupero di ore di lezione), nonostante le incertezze e irresolutezze in cui navighiamo, pur nella sua fragilità, esca, e non è un paradosso, vincente dall'arena degli attacchi che subisce da più parti, perché proprio la pandemia ha restituito il senso del valore e della insostituibilità

della scuola come luogo primo in cui i ragazzi si incontrano e crescono insieme ai pari, sperimentando forme molteplici di socialità allargata, in cui un insegnante, presente anche fisicamente, modula e rimodula percorsi di educazione e formazione guardando negli occhi ogni studente, intrecciando e stimolando una relazione che dà valore e respiro al corpo, alla mente e all'anima.

In questo coacervo problematico, su quali basi far ripartire la riflessione sulla scuola post-pandemia affinché sia scuola di qualità ed inclusiva?

La qualità, specialmente in certi contesti, è imprescindibile dalla quantità di scuola, dalla durata del tempo-scuela: tocca, ad esempio, le scuole primarie del Sud e specialmente delle aree con maggior disagio economico nelle quali il tempo pieno non può essere possibilità futuribile, è invece urgente necessità; non assicurarlo equivale ad abbandonare i più fragili, a violare il diritto assicurato dalla Costituzione italiana a ogni bambina e bambino del nostro Paese, a creare disuguaglianze che non si potranno colmare. Perché, se a Milano il 90% dei bambini ha accesso al tempo pieno e a Palermo solo il 4,5% ha questa possibilità, al Sud si perde in un ciclo scolastico quinquennale un intero anno di lezioni, si lede il diritto a far crescere le basi su cui costruire opportunità di sviluppo.

È problema quantitativo e qualitativo anche quello, imprescindibile, delle classi-pollaio, che ora non reggono l'urto delle regole di distanziamento e nelle quali da sempre si annacqua anche il diritto a una didattica personalizzata, attenta alle differenze e ai bisogni di ciascuna persona. Trenta studenti per classe non avranno mai la cura e l'attenzione che un insegnante può dedicare a una classe "educativamente sostenibile" di 15-20 allievi. Solo sul riconoscimento e sulla valorizzazione della pluralità delle intelligenze e delle diversità di cui è portatore ogni studente può trovare fondamento un progetto di scuola realmente inclusiva, che sia capace di accogliere, guidare, orientare e riorientare in un mondo complesso.

Affinché si costruiscano curricula inclusivi è necessario restituire centralità alla qualità della progettazione didattica, che la scuola s'interroghi, innanzitutto, sui saperi essenziali e indispensabili per una "testa ben fatta", nel tempo che viviamo e per il cambiamento che avanza e che vorremmo, per costruire identità libere, consapevoli, per educare persone dotate di mente critica in grado di esercitare il diritto alla cittadinanza attiva e democratica. Le competenze devono seguire e non precedere le conoscenze e i saperi.

La scuola deve tornare a essere luogo centrale di promozione di ogni essere umano in formazione, che cresce nella consapevolezza di sé e nella relazione con l'altro, in una dimensione di solidarietà sociale.

Non può esserci risalita senza fornire sostegno alla classe docente e senza il recupero della sua autorevolezza fortemente picconata da ogni parte.

Quale ospedale potrebbe efficacemente curare se i medici non avessero la fiducia dei pazienti e il riconoscimento economico del loro valore professionale?

Allo stesso modo sono imprescindibili la valorizzazione della funzione docente e il riconoscimento sociale e culturale della sua dignità intellettuale. Servono investimenti forti, generosi, lungimiranti, soprattutto sulla formazione degli insegnanti, che deve essere obbligatoria, capillare e riconosciuta anche sul piano economico. Occorre restituire alla classe docente dignità intellettuale e professionale, coinvolgendo insegnanti che abbiano maturato esperienza e formazione nei processi decisionali di riforma della scuola come nei percorsi di formazione dei giovani docenti.

L'utilizzo massiccio delle tecnologie, in questi mesi di didattica a distanza, ha confermato chiaramente che non sono i media digitali a rendere, di per sé, una lezione coinvolgente, efficace e nuova, ma è l'approccio dell'insegnante, la sua professionalità, la sua maniera di maneggiare saperi e metodi, gestire e promuovere relazioni.

È necessario, infine, condividere e far tesoro delle buone pratiche didatti-

che sperimentate da ogni scuola grazie a fondi regionali, nazionali e soprattutto europei, facendole diventare sistematiche, integrate nel curriculum e "nella preziosa ora di lezione", in una nuova costruzione dei saperi a cui offriranno un patrimonio di metodologie sperimentali, di capacità immaginative e creative da valorizzare e condividere.

Serve allargare lo sguardo sulla complessità della scuola, sulla sua interconnessione con il contesto territoriale che la accoglie. La scuola è organismo vivente, cartina al tornasole del territorio su cui insiste, rivelatrice della sua forza e del suo disagio, del suo benessere e della sua povertà. In un territorio segnato da degrado ambientale, dal vuoto di centri culturali e spazi verdi, da inadeguatezza di mezzi di trasporto, la scuola ne assorbirà il degrado, accoglierà studenti che lo respirano e non hanno occasione di incontrare la bellezza. In tali condizioni, se le amministrazioni e i governi non condividono un progetto forte di miglioramento della qualità stessa della vita del territorio in cui la scuola è inserita, la scuola continuerà a "macinare e rimacinare" un disastro sociale, economico, culturale inestinguibile, a lavorare povertà, nel tentativo di contrastarla con mezzi impari, insufficienti, che costano fatica e, nonostante la passione e la professionalità di un esercito di insegnanti, non potranno produrre i risultati attesi e desiderati.

Il sogno è un circolo virtuoso: una scuola, e con essa il territorio che l'accoglie, realmente al centro dell'impegno politico e degli investimenti, capace di accogliere e includere, educare alla bellezza e alla parità, volano di intelligenze libere che crescono; entrambe le realtà sapranno, ciascuna in modo diverso, contribuire allo sviluppo culturale, economico e sociale di nostro Paese, alla sua tenuta democratica, alla valorizzazione delle sue risorse. Così il cerchio virtuoso si chiude e si riapre e la qualità della Scuola dà spinta e impulso alla qualità del Paese e alla sua indifferibile risalita.

**Presidente Fnism Catania*

Buone prassi di alternanza ai tempi della pandemia

di Francesca Romana Capone*

Tra i numerosi problemi che la scuola si è trovata ad affrontare in quest'ultimo anno tragicamente segnato dalla pandemia di Covid19, i PCTO e le esperienze di alternanza scuola-lavoro sono, inevitabilmente, rimasti sullo sfondo. Tra adeguamenti degli spazi, organizzazione della didattica integrata e gestione delle emergenze il tema dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento si è scontrato con consistenti ostacoli logistici: molti soggetti ospitanti - enti pubblici e privati, associazioni, imprese - non hanno più potuto realizzare attività in presenza con i ragazzi. È vero, numerose scuole e diversi Enti si sono organizzati per proporre percorsi a distanza, facendo i conti, però, con tutti i limiti che un'attività esperienziale incontra se ridisegnata per una gestione esclusivamente in remoto.



Un buon osservatorio di quanto sta accadendo a livello nazionale è quello di Anpal Servizi, braccio operativo dell'Agenzia nazionale delle politiche attive (Anpal) del Ministero del Lavoro. L'Anpal è presente con i suoi tutor in oltre mille scuole italiane sin dal 2017, grazie a un protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, con il compito di supportarle nelle attività di alternanza scuola lavoro prima e PCTO poi. Si è, quindi, giunti a comprendere come i diversi istituti abbiano contemporaneamente la necessità di svolgere attività di alternanza con le limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria. Grazie alla

rete dei tutor, in questi mesi è stato possibile rafforzare lo scambio tra realtà territoriali diverse, proprio per cercare di supportare le scuole durante tale processo.

Strumento prezioso, frutto del lavoro degli ultimi due anni, si è rivelato il catalogo delle buone prassi di alternanza scuola lavoro e PCTO, pubblicato proprio di recente da Anpal Servizi sul proprio sito (www.anpalservizi.it), con il titolo "La scuola, che impresa!". Grazie al monitoraggio puntuale operato dai tutor, sono state raccolte e sistematizzate 55 esperienze, selezionate tra quelle che, oltre ad aver offerto opportunità interessanti e stimolanti ai ragazzi, si prestano anche ad essere replicate su territori e in contesti scolastici diversi. Le esperienze sono state in larga misura raccolte prima del lockdown, ma lo staff nazionale - cogliendo la necessità da parte degli istituti - ha poi immediatamente avviato una rilevazione mirata dei percorsi in remoto: 3 sono confluiti nel catalogo già pubblicato. Ma anche al di là di questi ultimi, il catalogo ha funzionato da spunto per la revisione e l'adattamento di progetti realizzati in presenza attraverso le nuove piattaforme digitali: è quello che è successo con il percorso "Mappatura del territorio e del mercato del lavoro", coprogettato da Anpal Servizi con l'IIS Einstein di Torino, che ha suscitato l'interesse dell'Istituto Ferrari di Chiaravalle Centrale in provincia di Catanzaro.

Il progetto è nato per rispondere all'esigenza della scuola di effettuare una ricognizione territoriale dei potenziali soggetti ospitanti e, contemporaneamente, raggiungere il monte ore di alternanza. L'esperienza è avvenuta nel settembre 2018 in una classe IV di

liceo linguistico, i cui studenti sono stati coinvolti in un lavoro di mappatura del mercato del lavoro locale, individuando soggetti di interesse della scuola in coerenza con i profili in uscita del liceo e differenziati per indirizzi, scientifico, scienze applicate, linguistico, scienze umane. È stato, quindi, possibile arricchire il percorso di specifici con obiettivi formativi, volti a sviluppare nei ragazzi alcune delle competenze trasversali chiave individuate in sede europea, quali la selezione e gestione delle informazioni, creazione di oggetti digitali, comunicazione e cooperazione.

Dal punto di vista organizzativo, il progetto si è svolto in presenza, attraverso l'utilizzo dell'aula multimediale in modo da poter condividere strumenti e metodi di lavoro. I ragazzi, divisi in gruppi, si sono impegnati nella ricerca dei potenziali soggetti ospitanti, in una modalità che li ha portati ad approfondire la conoscenza del territorio sul quale insiste la scuola e a ragionare sui possibili sbocchi occupazionali legati alle competenze in uscita dal liceo. Un



percorso, insomma, che ha lavorato prevalentemente sulla consapevolezza e sulla possibilità di rendere gli studenti protagonisti delle stesse scelte della scuola. Non a caso, l'ultima fase

del progetto si è concretizzata nella presentazione, durante lo svolgimento del Consiglio dei docenti, del database contenente gli Enti e le imprese ricadenti sul territorio. Un modo questo per evidenziare come il lavoro di ricerca, selezione e raccolta di informazioni svolto dai ragazzi potesse diventare patrimonio condiviso dalla scuola.

Nato per rispondere a un'esigenza contingente, il progetto "Mappatura" è stato valutato come adatto per essere trasferito in altri istituti, confluendo nel catalogo delle buone prassi di Anpal Servizi, dove è stato oggetto di attenzione da parte dall'Istituto Ferrari di Chiaravalle (CZ). Nell'intento di proporre alle classi percorsi compatibili con la didattica a distanza, i docenti calabresi hanno ritenuto che il progetto si prestasse a una realizzazione anche in modalità remota, attraverso il ricorso a piattaforme digitali collaborative. Come spesso accade, anche una sola idea riesce a innescare un circolo virtuoso, che vede coinvolti anche il Liceo Einstein di Torino e la stessa Anpal Servizi.

Il tutor della scuola calabrese, insieme al responsabile nazionale delle buone prassi, ha, infatti, pensato di contattare l'istituto torinese per uno scambio preliminare tra i docenti e gli operatori

Anpal Servizi. Un incontro che ha fornito l'occasione per valutare, anche, l'interesse delle due scuole al confronto e al dialogo. Non c'è dubbio, infatti, che la difficile situazione che stiamo vivendo rende particolarmente utile comparare i diversi approcci per poter dare risposta all'emergenza. Proprio il successo registrato durante il primo scambio ha spinto l'Istituto Ferrari a chiedere la presenza di Anpal Servizi e dell'Einstein alla videoconferenza di lancio del progetto con gli studenti. In questa occasione la scuola torinese ha rintracciato e coinvolto una sua studentessa che aveva partecipato al percorso. Con parole semplici e in maniera chiara e diretta, la ragazza ha raccontato ai suoi "colleghi" quanto era stato fatto, le difficoltà incontrate e il valore formativo dell'esperienza.

Ma mentre gli studenti del Ferrari si apprestano a iniziare il loro percorso, l'esperienza ha fruttato un nuovo risultato, forse ancora più importante: sull'onda dello stimolo ricevuto grazie al confronto con i colleghi calabresi, il dirigente e lo staff del liceo Einstein hanno valutato la possibilità di riproporre il PCTO alle attuali classi quinte, nell'intento di rendere strutturale il lavoro di mappatura e l'aggiornamento costante della rete di collaborazioni

della scuola con il territorio. Inoltre, l'attuazione del percorso in parallelo con l'Istituto Ferrari rende possibile la realizzazione di spazi di confronto tra gli studenti delle due scuole, volti sia a superare eventuali ostacoli e difficoltà, sia a prendere consapevolezza delle differenze relative al tessuto sociale e imprenditoriale delle diverse aree geografiche sulle quali insistono gli istituti. L'esperienza di questo progetto rende evidente come la strategia messa in opera da Anpal Servizi su stimolo del Ministero dell'Istruzione sia in grado di creare una rete tra le scuole dell'intero territorio nazionale, i cui nodi nevralgici sono rappresentati dai tutor scolastici, vere "antenne" delle sperimentazioni realizzate nei singoli istituti.

Il lavoro dello staff che si occupa delle buone prassi a livello nazionale non si limita alla raccolta dei progetti maggiormente significativi, ma funziona da raccordo tra le scuole per il trasferimento delle esperienze e per il loro collegamento. Un'azione, quest'ultima, che mai prima d'ora diventa strategica per affrontare alcune delle sfide cui il mondo della scuola deve fare fronte.

*Anpal Servizi- staff regionale
Piemonte-Val d'Aosta

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

Pensieri sull'educazione a partire da Hannah Arendt

di Cesare Pianciola*

Oggi c'è una specie di assuefazione al pensiero arendtiano: se si fa una ricerca in Internet si trovano innumerevoli tesi di laurea e di dottorato che hanno per oggetto il suo pensiero. Certe formule, come la "banalità del male", sono diventate moneta corrente.

Non è stato sempre così. Una vera fortuna di Hannah Arendt in Italia si può far risalire solo agli anni ottanta del Novecento e cresce rapidamente nel decennio successivo: basta vedere la quantità di saggi sulla filosofa che escono intorno al 1995, ventennale della morte. È del 1994 lo studio italiano più importante e completo sul suo pensiero ad opera di Simona Forti, riedito nel 2006.

Quando uscì *Le origini del totalitarismo*, da Comunità nel 1967, era indigeribile soprattutto per una cultura di sinistra urtata dall'accostamento di nazismo e comunismo e, ancor più, dal taglio filosofico-politico della Arendt, teso a definire un modello di agire politico svincolato da altri fini (benessere, giustizia sociale) che non fossero la felicità "pubblica" della discussione e dell'azione in comune: l'essere-insieme che troviamo tanto nei discorsi dei personaggi di Tucidide quanto in quelli dei padri costituenti della democrazia in America. Se il lavoro è al centro delle preoccupazioni della sinistra, che far-sene di una teorica che aveva profuso il proprio impegno nel criticare la centralità del lavoro e del "sociale" rispetto al "politico"? Arendt considerava l'agire politico secondo un modello ideale di libera competizione discorsiva tra eguali tratto dalla *polis* greca, in contrasto con il fabbricare dell'*homo faber* e con la riproduzione della vita biologica cui è dedito l'*homo laborans*. Un modello contrario alla



centralità della produzione e del consumo che nell'età contemporanea domina le preoccupazioni dei governanti e delle masse. In *On Revolution* (1963) riteneva l'aspirazione alla libertà deragliata e inquinata, nella rivoluzione francese, dalla "questione sociale", a differenza della rivoluzione americana. Per lei le rivendicazioni legate alla "vita" (corpo, lavoro, bisogni) sono istanze pericolose per la libertà, come sottolinea Ilaria Possenti, che ha curato un interessante numero di aut-aut dedicato a *Hannah Arendt e la questione sociale* (n. 386, giugno 2020). Eric Hobsbawm, in una ragionata recensione a *On revolution*, dice che in Arendt ci sono intuizioni illuminanti, ma che il sociologo e lo storico sono urtati da "un certo carattere metafisico e normativo del suo pensiero che ben si accorda con un idealismo filosofico di vecchio stampo talvolta molto esplicito".

Anche Tony Judt, storico dell'età contemporanea tra i maggiori, scomparso undici anni fa, pur simpatizzante nei confronti della filosofa e insignito nel 2007 del premio Hannah Arendt per la ricerca storica, dice a proposito di *Vita*

activa, il capolavoro arendtiano uscito nel 1958: "Sono idee interessanti [...]. Ma nell'insieme un po' contraddittorie e in ogni caso non offrono una spiegazione concettualmente generale, né storicamente fertile, di come siamo arrivati a questo punto".

Ma Tony Judt riconosce in lei una grande saggista che - riflettendo in profondità sul male alla luce dei disastri del Novecento, a cominciare dai totalitarismi - ha dato il meglio non nelle grandi sintesi filosofiche da Omero ai nostri giorni quanto, piuttosto, nella analisi di alcuni aspetti rilevanti del mondo contemporaneo.

L'opera di Hannah Arendt a mio giudizio, è da leggere come un vasto campo di riflessioni, sempre acute, talvolta paradossali, non sempre suffragate da chiare dimostrazioni e da un supporto empirico adeguato. Il suo fascino è la capacità di spaziare liberamente, incurante delle specialità accademiche, tra filosofia, storia, letteratura, commento politico, sempre preoccupandosi di conservare l'autonomia di giudizio da scuole filosofiche e da schieramenti politici.

E questo anche a proposito dell'edu-

cazione, cui dedicò il penultimo saggio degli "esercizi di pensiero" di *Tra passato e futuro*. In esso leggiamo: "Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti". È un pensiero bellissimo che è fatto di due parti: la seconda è a favore dell'autonomia dei giovani; la prima dice che i figli sono stati abbandonati a se stessi e si collega a numerosi spunti polemici della Arendt contro la pedagogia attiva, il pragmatismo (Dewey), "il secolo del bambino" (Montessori), e alle teorie che avrebbero isolato il mondo infantile e avrebbero contribuito a minare l'autorità degli adulti e il passaggio da una generazione all'altra della eredità del passato, entrambe necessarie all'educazione. Arendt riteneva che in politica non bisognasse essere conservatori, ma nell'educazione sì. Il saggio è del 1958. Siamo dopo lo Sputnik russo, quando negli Stati Uniti divampò la polemica che imputava il ritardo tecnologico alla scuola e ai metodi dell'attivismo pedagogico che avrebbe abbassato il livello dell'istruzione. Arendt si inserisce in questa polemica, ma con una curvatura quanto mai acuta e feconda contro la rinuncia alla responsabilità degli adulti in nome di un "puerocentrismo" malinteso e di una falsa libertà dei bambini, i quali hanno invece bisogno di sostegno e di autorità per essere introdotti in un mondo comune e dare inizio al nuovo.

Il paradigma centrale della filosofa è infatti la nascita: ciascuno di noi è inizio, quindi possibilità di novità e di libertà. Esagerando, ma non troppo, si potrebbe dire che l'intero filo svolto da Arendt è una glossa ad Agostino, su cui fece la tesi di dottorato con Jaspers: *Initium ut esset creatus est homo, ante quem nullus fuit* (*De civitate Dei*, XII, 21). Non l'essere-per-la-morte del suo maestro Martin Heidegger caratterizza la condizione

umana, ma la nascita, il continuo rinnovarsi del mondo comune a opera dei nuovi nati.

Al pensiero di Hannah Arendt è largamente ispirato il libro di Simone Lanza, *Perdere tempo per educare. Educare all'utopia nell'epoca del digitale*. L'autore, che insegna in una scuola primaria di Milano ed è legato al Movimento di cooperazione educativa, scrive un libro da un lato basato sulle sue esperienze di insegnante, dall'altro pieno di riferimenti agli studi sociologici, psicopedagogici, filosofici che si interrogano sulla "crisi dell'educazione" in un mondo fuori sesto (*The time is out of joint*, è fuori dai cardini, dice Amleto).

Già nella introduzione l'autore si pone il problema arendtiano della dissoluzione dell'autorità nella tarda modernità: se l'autorità tirannica del padre-padrone non è certo da rimpiangere, di quale autorità abbiamo bisogno? Nel primo capitolo la crisi dell'autorità è legata alla metamorfosi della famiglia e della società contemporanea. Alla famiglia tradizionale si sostituiscono sempre più legami fluidi in cui il vincolo importante diventa la filiazione, caricata di attese smisurate, perché è ormai il solo e unico legame a vita dei genitori, come sostiene anche Irène Théry parlando dell'epoca del *démariage*. I bambini diventano centrali ma in modo distorto. Nelle nuove famiglie l'adulto rinuncia troppo spesso a entrare in una relazione positivamente conflittuale, prendendosi la responsabilità di dare regole e orientare al mondo, "si educa senza regole in una sorta di contrattazione e seduzione continua [...] facendo credere che le regole siano un impedimento e non una realizzazione della libertà". Questo corrisponde, secondo l'autore, alla ideologia di una società neo-liberista che promuove la sovranità dell'individuo e del consumo. Nella società iperindividualista tutti

sono ossessionati dalle prestazioni produttive e consumistiche, per cui manca il tempo per l'indispensabile conflitto educativo e si trascura la regola aurea dell'*Émile* di Rousseau: la più importante, la più utile norma di tutta l'educazione? Non è guadagnare del tempo, ma perderne". I bambini, invece di avere positive interazioni con le altre persone, ad esempio attraverso la conversazione, il ballo, i giochi, di-

ventano dipendenti da televisioni, playstation, smartphone: lo schermo è un baby-sitter che riduce i conflitti in famiglia e assicura una pace e una quiete che non si riescono a ottenere con altri mezzi. Le agenzie di *kids marketing* inducono bisogni e plasmano volontà toccando strati profondi della psiche. La "dilatazione del tempo-schermo" produce gravi danni psicologici che sono analizzati nel se-

condo e nel terzo capitolo del libro. Gli schermi invadono anche la scuola, che "ha il dovere di sviluppare in primo luogo le capacità umane di relazione e di diminuire la quantità di relazioni mediate da macchine", e la didattica a distanza indotta dalla pandemia accentua e rafforza questa dipendenza.

Questo rapido riassunto potrebbe far credere che l'autore non faccia altro che ripetere motivi risaputi, da Vance Packard a Naomi Klein, per tacere della critica all'industria culturale della Scuola di Francoforte. Ma quello che rende interessante il libro è l'esperienza sul campo dell'autore, che condivide questa convinzione di Franco Lorenzoni: "La scuola, per me, non deve imitare ciò che accade nella società ma operare per contrasto, in modo critico e concreto. Se tutti corrono ci vuole un luogo dove poter andare lenti. Se andiamo lenti aumentano le possibilità che arrivino tutti e forse si apre l'opportunità di incontrare davvero profondamente qualcosa". Per cui consiglieri di leggere innanzitutto e soprattutto il

"si educa senza regole in una sorta di contrattazione e seduzione continua [...] facendo credere che le regole siano un impedimento e non una realizzazione della libertà".

quarto capitolo (*Perdere tempo per educare*) e le conclusioni, in cui l'autore riprende le suggestive immagini arendtiane dell'oasi e del deserto. Come la pensatrice di Hannover, Simone Lanza parla di crisi e di fallimenti, della cultura, dell'educazione, della tradizione, ma il suo non è uno sguardo apocalittico, come non lo era quello di Hannah Arendt, della quale citiamo ancora qualche riga da *Comprensione e politica* (1954): la storia

(*History*), "è una storia (*story*) che ha molti inizi ma nessuna fine. [...] tutto ciò che lo storico chiama fine, la fine di un'epoca, di una tradizione o di una civiltà, rappresenta un nuovo inizio per coloro che sono vivi. La fallacia di tutte le profezie apocalittiche si nasconde nella sottovalutazione di questo semplice ma fondamentale fatto". Perciò, secondo Lanza, si può ancora, sperando, "educare all'utopia".

Bibliografia

- Arendt H., *Comprensione e politica* (Le difficoltà del comprendere), in *Archivio Arendt* 2. 1950-1954, Feltrinelli, Milano 2003.
- Forti S., *Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Hobsbawm E., *Hannah Arendt sulla rivoluzione*, in *Id.*, *I rivoluzionari*, Einaudi, Torino 1978.
- Judt T., *L'età dell'oblio. Sulle rimozioni del '900*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 87.
- Lanza S., *Perdere tempo per educare. Educare all'utopia nell'epoca del digitale*, Feltrinelli, Milano, 2020.
- WriteUp, prefazione di Serge Latouche, Roma, 2020.

*Componente Fnism Torino

Leonardo Sciascia nel secolare Genetliaco

di Franco Vetere*

Scrittore fecondo e appassionato della sua terra di Sicilia, si è mantenuto fedele al suo sostrato sociale pur nella difficile e cruda realtà, intrisa di atavici retaggi che non lasciano spazio a nuove istanze di rivincita e rinascita. Il pensiero di Sciascia è un canto libero dove le note si accordano nel descrivere l'arduo cammino dell'istruzione, della vita democratica e speculativa, ma soprattutto della collusione tra potere mafioso e quello politico.

Di anima pervasa di Neorealismo, innervata da cauta positività, Egli ritiene che la società borghese possa operare una rivalsa attraverso una decisa e alacre volontà di denunciare l'obsoleta legge di una ormai non più compatibile tradizione, su rigorosa fede razionalistica, irradiata da illuministica visione. Il tutto si sostanzia nella ragione e nella facoltà di rendere più genuina e concretamente pervasiva la sua essenza, ma anche nella prospettiva di aver fede nella rinascita, dopo aspro conflitto e presa di coscienza con la dura realtà, deteriorata da pubblica corruzione e da una terribile violenza, perpetrata contro il ramo più debole della società.

Pervicace ricerca della verità contraddistingue il suo modo



di essere, coniugando obiettiva osservazione degli eventi con gli evi storici in cui si verificano e in cui Egli innesta un'accorata denuncia e un'opposizione individuale, avulsa dalla fiducia di un generale contributo.

È forte in lui l'impulso di riacquisire uno spazio narrativo pur generato in fertile humus utopistico, mutuato dai grandi scrittori del Secolo dei Lumi, la cui filosofia razionale rafforza il suo senso di ribel-

lione a canoni di vita che ancora stentano ad essere superati.

In questo sostrato filosofico Leonardo Sciascia immerge la sua narrativa pervasa da lucido afflato comunicativo in amalgama di inesausta passione per la verità, corroborata da consapevole illusione del sogno.

Filosofia volteriana nella ricerca del metodo razionale e vena pessimistica, frutto di un'ideologia generata dalla triste realtà siciliana, compensano la volontà di ricusare il senso frustrante della rassegnazione.

*Docente di discipline letterarie e filosofiche

Un fantastico incontro

Due chiacchiere con Dante settecento anni dopo

di Remigio Caruso*

L'altro giorno, mentre avevo in visita da me alcuni cari amici della mia remota adolescenza liceale e stavo conversando con san Francesco d'Assisi circa il suo incantevole *"Cantico delle creature"*, arrivò anche Dante Alighieri che mi salutò cordialmente:

"O ser Remigio! O come ti va? Gli è un pezzo che 'un ci si vedeva. Ma chi vedo! C'è pure il Poverello d'Assisi! 'Un mi potevi far trovare un altro ospite più gradito. Tra tutti i Santi gli è quello con cui mi sento più in armonia".

"Lo si vede bene dal canto che gli dedichi nel tuo *"Paradiso"*. Però devo dirti una cosa. Scusami, sai: ma da quando lo lessi, tanti anni fa, mi è sempre parso che ci mancasse qualcosa".

"O sul serio? E cosa mai?".

"Vedi: tu concentri tutte le tue lodi sull'amore di Francesco per Madonna Povertà. E lo capisco bene, sapendo quanto orrore sentissi per il peccato dell'"avarizia", tanto più nel clero, avido di beni temporali. Francesco ti appariva come il modello provvidenziale di come Cristo voleva la sua chiesa. Niente da obiettare. Però questo punto ti ha tanto abbagliato che ti ha fatto trascurare del tutto l'altro aspetto dell'esempio di San Francesco; direi, anzi, il più importante e vitale, senza il quale il distacco dai beni mondani, che ne è un corollario coerente, si ridurrebbe a sterile e freddo ascetismo. E cioè l'amore, la totale apertura all'amore, donativo, generoso, cordiale verso tutti i fratelli e le sorelle, umani e non umani, in lode gioiosa di tutta la Creazione, opera amorosa del Padre comune di tutti. Ricordi San Paolo? *"Se nutrissi i poveri con tutto ciò che possiedo, ma non avessi amore, non mi gioverebbe a nulla"* (1^a Cor. 13,3)

Su questo non dici niente. E neanche ti è venuto in mente di riecheggiare qualcosa della freschissima sinfonia di meraviglie della Natura che coloriscono il *"Cantico"*. Quasi quasi mi fai pensare che non lo conoscessi. O, più probabilmente, ti sei lasciato tanto sopraffare dal tuo spirito battagliero da trascurare di completare la tua poesia con una nota in cui, pure, sapevi eccellere, come si vede benissimo in tanti altri tuoi versi:



*Vedi lo sol che in fronte ti riluce,
vedi l'erbetta, i fiori e gli arbuscelli
che qui la terra sol da sé produce"*
(Purg. 27, 139 ss.);

*"...gli augelletti per le cime...
con piena letizia l'ore prime,
cantando, ricevieno intra le foglie..."*
(Purg. 28, 14 ss.)

*"Come distinta da minori e maggi
lumi biancheggia tra i poli del mondo Galassia..."*
(Par. 14, 97ss.)

"O poffare! Lo sai che tu hai ben ragione? L'è pur vero! Lo mio elogio gli è rimasto incompleto. Vorrà dire che nella prossima edizione e' ci metterò una variante"

"Magari! Non vedo l'ora di leggerla. Farai cosa da par tuo. A proposito! Ti volevo domandare un altro paio di cosette".

"Dì pure, ché t'ascolto".

"Ecco. Nel V del *"Purgatorio"*, proprio sul finire, in pochissime note di uno "smorzando" da grande musicista, tu delinei un personaggio che non si scorda più: **Pia de' Tolomei**. In particolare le sue prime parole mi hanno colpito, non solo per la loro affettuosa, sommessa bellezza, ma anche per l'evidente somiglianza, quasi letterale e psicologicamente affine, con quelle, pur esse brevi e di trattuta commozione, che Omero pone in bocca a **Nausicaa** nel suo addio ad Ulisse:

(Pia) *"Deh, quando tu sarai tornato al mondo
e riposato della lunga via...
...ricorditi di me che son ."*

(Nausicaa) *"ἴνα κἀι ποτ' εὖν ἐν πατρίδι γαῖε
μνήσε ἐμὲ" (Od, VIII, 462-63)
("...quando finalmente sarai nella patria terra
ricordati di me...").*

Dicono tutti che tu ignoravi il greco e i poemi omerici. Come si spiega, allora, questa rassomiglianza? Non mi sembra solo una coincidenza casuale".

"Gli è vera: non fue una coincidenza. Pur se ebbi solo indirette novelle de li poemi di Omero, tu avrai però pur notato che ne li miei *"Convivio"* e *"Monarchia"* riproduco per più fiate talune frasi omeriche, trovate in citazioni di Aristotile e di Orazio. E tu puoi ben dedurne che avevo conoscenza anche di altre. Quelle di Nausicaa, in spezial modo, ebbi la ventura di ascoltarle, sia in latino che in greco, dalla voce viva di uno monaco basiliano dello monasterio di Santa Maria in Cosmèdin, a Roma, allorché dimorai, proprio lì presso, alla locanda della Campana, nell'anno di grazia 1301, per l'infelice ambasceria presso messer papa Bonifazio.

Quello monaco, che s'appellava, se ben rammento, papà Nikòlaos, era ben erudito nell'omerica poesia e mi suscitò amore per quella scena sì picciola, ma sì umana, facendomi anche gustare la musica di quelli versi ne la lingua originale

Fu per questo che vénnemi spontaneo riecheggiarli quando immaginai lo mio incontro con una simigliante figura, come la Pia; tanto più in quel suo voto benigno ch'io potessi *"ritornare al mondo"*, come Nausicaa augura ad Ulisse di tornare alla *"patria terra"*, che, come ben tu puoi intendere, mi toccava in profondo".

"Ah, non mi sbagliavo, dunque! E da quel che mi hai

svelato capisco anche meglio perché in quelle poche parole mi paresse di avvertire tanto palpito umano.

Ma, già che ci siamo, dimmi un'altra cosa. Forse che da quel tal Nikòlaos hai anche ascoltato quel modo omerico di chiamare *"ali"* i remi delle navi:

*"eretmà...ptèra neusi
(" remi...ali alle navi") (Od. XI, 124)?*

e lo hai forse riecheggiato nel tuo canto di Ulisse:

*"...dei remi facemmo ali al folle volo"
(Inf. XXVI,124)?"*

"O birba che tu se'! E tu m'hai còlto un'altra volta! Gli è vera anche questa. Però devi pur confessare ch'io ho arricchito quel semplice paragone elevandolo ad uno *"folle volo"* e dando così all'immagine una emozione morale che in Omero non v'era".

"Lo confesso senz'altro: ci si vede il cuore del poeta. E, anzi, proprio nel tuo canto di Ulisse mi ha dato nell'occhio un'altra cosetta: quel *"Noi ci allegrammo"*, quando narri dell'illusoria gioia nell'avvistamento della lontana montagna del Purgatorio.

È stato solo per caso che hai adoperato quel verbo? Oppure hai voluto che vi echeggiasse un fatto che dovette avere risonanza ai tuoi tempi? Mi riferisco all'audacissimo viaggio di esplorazione oceanica lungo la costa occidentale dell'Africa, tentato dai navigatori genovesi Vadino e Ugolino Vivaldi, salpati da Genova con due navi nel 1291. Non si ebbero poi altro che malcerte notizie di naufragi, di cattura dei navigatori da parte degli Africani del Senegal e di una loro fine in schiavitù in Etiopia. Tu puoi averne sentito parlare, giacché sembri al corrente delle cose di Genova, su cui scagli una delle tue roventi invettive:

*"Ahi Genovesi...
...pien d'ogni magagna"*

e auguri loro (guarda un po') di venir *"del mondo spersi"* (Inf. XXXIII, 151-53).

Dunque le corrispondenze tra l'impresa dei Vivaldi sono parecchie: il viaggio spericolato nell'oceano ignoto, il naufragio, la "dispersione", l'epoca a te contemporanea... E se queste non bastassero, c'è ancora un altro indizio singolare che mi dà da pensare: quel *"ci allegrammo"* che ho ricordato prima. Non è che tu hai voluto alludere al nome di una delle due navi, che si chiamava proprio *"Allegranza"?*

“Ebbene sì. Anche questa fiata hai visto giusto. Invero ebbero novelle, nelle mie peregrinazioni che mi portarono anche in Liguria (“...discendesi in Noli...”), del tentativo dei Vivaldi; ed esso contribuì alla mia invenzione dello ultimo viaggio di Ulisse, entrambi osati troppo audacemente oltre li limiti consentiti all’umana esperienza”

“Ma allora perché non hai citato espressamente l’impresa dei due genovesi e ti sei limitato a qualche allusione criptica?”.

“A codesto mi ha indotto lo mio severo giudizio generale su li Genovesi, che stavo per pronunciare poco più avanti, nella Tolomea: non volli contraddirlo in anticipo nomando apertamente li Vivaldi, uomini non indegni di stima, perché, come Ulisse, pur osando troppo, avevano mostrato la nobiltà morale del

“seguir virtute e canoscenza”.

“Capisco. Il Dante, fustigatore rigoroso dei vizi di tante città italiane, ha avuto il sopravvento. E questo mi spinge ad un’altra domanda, l’ultima, te lo prometto”.

“Ti ascolto”.

“Ecco. Tu hai passato metà della vita adulta nella tua Firenze, vivendo con impegno e convinzione il tuo ruolo di cittadino di un libero Comune, cioè non proprio una democrazia, ma quanto poteva assomigliarle di più nell’Italia dei tempi tuoi: governanti eletti dal “popolo” (sia pure ristretto), rinnovo frequente delle cariche pubbliche, liberi dibattiti nelle assemblee ecc. E vi hai partecipato di persona: sei stato priore, ti sei fatto sentire in questioni importanti, hai pure militato nell’esercito cittadino... Insomma, mi pare che tu prendessi sul serio il valore della libertà comunale.

Ma poi, quando hai scritto il tuo Poema, non ne hai fatto nessun cenno e tanto meno hai spezzato qualche lancia in suo favore. Viceversa parli di tante città italiane, di Firenze soprattutto, ma anche di Pisa, Lucca, Arezzo, Pistoia, Milano, Padova, Bologna..., solo per dirne corna e vituperi, mai per elogiare o, almeno, citare le loro libere istituzioni. Come va questa faccenda?”.

“Gli è, caro il mi’ Remigio, che quello zelo civico che m’aveva animato nella gioventude, fu di poi sopraffatto da lo sconforto nel vedere che le virtù cittadinesche erano corrotte da le ambizioni sfrenate, da la faziosità e da la stoltezza di tanti.

Tanto più, poi, nel mezzo del cammin di mia vita, con le esperienze della ambasceria a Roma e poi dello esilio, la mia visione si allargò oltre Firenze a tante altre città e a tutto l’orbe cristiano. Non disparve, certo, l’amore per lo loco natio, pure se così

ingrato verso di me, ma guardai man mano le libertà cittadine più dall’alto e intesi che esse, per non essere stravolte da dissennate ambizioni e inimicizie, dovevano essere contenute ne li giusti limiti entro l’ordine universale voluto dalla Provvidenza.

Se tu leggi con attenzione la epistola che indirizzi a *“agli scelleratissimi Fiorentini”* al tempo della venuta dello imperatore Arrigo, vi scorgerai la mia ormai più matura convinzione che la vera libertade, anzi *“ipsa summa libertas”* sta solo ne la obbedienza lieta e spontanea *“sacratissimis legibus”*, cioè alle leggi fatte, a difesa de la giustizia razionale, dallo Principe voluto da Dio. E severamente rampognavo li Fiorentini che stoltamente si credevano liberi ribellandosi a quelle leggi sante, opponendosi allo Cesare legittimo e opprimendo li buoni cittadini”.

“Sì, questo l’avevo capito. Passando dalla *“Vita nuova”* al Poema al *“Monarchia”* si vede chiaro il tuo cammino verso una visione morale e politica più larga.

Però io ti chiedevo una cosa più limitata. E cioè come mai nella tua opera maggiore, in mezzo alle grandi visioni universali, tu non concedi nemmeno un angolino all’apprezzamento del sistema di reggimento libero, popolare, per lo meno in qualche città in cui esso funzionasse bene (per esempio Venezia?), in armonia con i tuoi maturi e vasti principii, senza trasmodanti faziosità e iniquità.

Piuttosto vedo che le rare volte che lodi qualche governo locale, come quello degli Scaligeri a Verona o (più evasivamente) dei Polentani a Ravenna, si tratta sempre di reggimenti signorili. Non manchi, è vero, di fustigare altri sovrani perché malgovernanti; ma delle repubbliche non ne salvi nessuna. Ti parevano tutte irrecuperabili? Qualche rarissimo accenno, come quello a Cesena

“che tra tirannia si vive e stato franco”,

è tanto fuggevole e ambiguo da non lasciar capire se lo *“stato franco”* (cioè il libero Comune) ti paresse apprezzabile. Ed di Milano e di Parma, nell’ *“Epistola ai Fiorentini”*, ti ricordi soltanto per ammonire a non seguire i loro esempi perversi di ribellioni contro Federico I e II risoltisi in (tu dici) meritate distruzioni di quelle città; ma ti guardi bene dal ricordare, e men che meno dal lodare, la Lega Lombarda e la sua vittoria a Legnano”.

“Ahi! Non mentovarmi quelle orribili vicende! Furono il tempo di maggior scatenamento de la Bestia de l’ *“Apocalisse”*. Gli è solo per carità che non le ho ricordate.

Ma invece, in quanto alla mia stima per le città che, reggendosi a repubblica, sanno farlo saggiamente e ne li giusti limiti, o che tu ‘un hai letto li canti XV e XVI del *“Pa-*



radiso"? Ei son tutti un inno commosso alla mia Firenze quando, prima di precipitare ne li orrori de' tempi miei,

"si stava in pace, sobria e pudica"

e apro il mi' core

*"a così riposato, a così bello
viver di cittadini, a così ida cittadinanza,
a così dolce ostello..."*

O come tu fai a non vedere con quanto amore io rievocassi una repubblica giusta e bene governata?"

"Sì, avevo ben cercato in quei canti la risposta alla mia domanda. Però mi è sembrato (magari mi sbaglio) che il loro cuore emotivo e poetico fosse nella tua nostalgia per le buone relazioni private che tu pensavi fiorenti ai tempi dei tuoi antenati, piuttosto che nell'apprezzamento del sistema e della pratica di governo, benché sembri alludere a quest'ultimo quando dici: *"viver di cittadini", "fida cittadinanza", "giusto popolo"*.

"E dunque? Lo vedi bene anche tu che parlo pur di reggimento politico"

"Sì, ma sono cenni di sfuggita. Un lettore può non accorgersi che vuoi alludere a qualcosa di più delle relazioni private. Anzi, l'unica volta che arrivi a sfiorare un tema *"costituzionale"*, gli *"Ordinamenti di Giustizia"* di Giano della Bella, non li citi esplicitamente, ma ti riferisci al riformatore piuttosto freddamente, in una frase concessiva:

"avvegna che col popol si rauni"

che sembra suggerire una sua diminuzione di valore in confronto col nobile casato, risalente al *"Gran Barone"*.

"Oh, ma tu se' pur esigente! E anche un po' "pel nel-l'ovo". L'ho capita, va! Tu vorresti che noi poeti seguissimo li tuoi programmi e scrivessimo quello che pare a te, anzi- ché ascoltare *"come ci ditta dentro"* la nostra ispirazione, che gli è come vento che soffia dove vole. Accontentati, ovvìa!"

"Mi accontento, figurati se non mi accontento! Ma il fatto è che tu volevi fare una cosa e invece ne hai fatta un'altra che ti è riuscita anche meglio. Un po' come Colombo, che voleva arrivare alle Indie e invece, quasi senza capirlo, scoprì un nuovo continente.

Tu volevi fare il profeta, raddrizzare il mondo; e perciò hai riempito di invettive, di rampogne, di ammonimenti e dottrine il tuo poema, che, se non ci fosse dell'altro, forse oggi quasi nessuno leggerebbe, salvo qualche specialista.

Per fortuna, dell'altro c'è, che ti è sgorgato prepotentemente dal cuore, al di là dei tuoi programmi; ed è per questo "altro" che sei letto ed amato da moltissimi: c'è la vivezza, l'umanità e la ricchissima varietà dei tuoi personaggi: Francesca, Farinata, Malacoda, Ulisse, Ugolino, Pia, Cacciaguida, il buon Virgilio e tu stesso come animatissimo personaggio; e poi le scene collettive di movimento, di baruffe, di incontri, le nostalgie, i paesaggi, la vertiginosa visione di Dio...

E' per queste creazioni che tu sei poeta immortale".

"O birba! E tu vuo' dire che 'l mio messaggio di giustizia gli è da buttar via?! Ma bada che metto anche te nello 'nferno!"

San Francesco: "Via! Non t'adirare, fratello. Confida che i suoi intenti sono onesti

e buoni".

"E sia".

* Sezione Fnism di Roma

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**Elena Alessiato, Pina Arena, Francesco Belsito, Mariella Calogero,
Francesca Romana Capone, Remigio Caruso, Marco Chiauzza, Pier
Virgilio Dastoli, Vito Andrea Mariggì, Domenico Milito, Cesare
Pianciola, Carla Savaglio, Mariella Tripaldi, Franco Vetere.**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: Aprile 2021

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

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