

# L'ECO

## della scuola nuova

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

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

ISSN: 0012-9496

### Sommario

#### Editoriale

di Domenico Milito

5

#### Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

7

Valutazione nella scuola primaria  
nell'anno scolastico 2020/21

#### Bilancio di un cambiamento necessario

di Maria Luigia Posteraro

10

#### La guerra distrugge... La cultura costruisce

L'esperienza del pedagogista Kurt  
Hahn: una scuola che educi  
concretamente alla Pace

di Paola Posteraro

12

#### Parlare di Parità è pensare la Pace

di Pina Arena

14

#### Le conseguenze psicologiche della guerra:

come affrontare paura,  
ansia e quel senso di impotenza  
che ci sta attraversando

di Angela Pellecchia

15

#### Eretico a chi?

di Marco Chiauzza

19

#### La funzione educativa dell'Arte

di Simona Serra

21

#### Il Cooperative Learning come strategia efficace per favorire l'apprendimento

di Daniela Mangiulli

23

#### Il sistema formativo integrato 0-6

di Anna Spera

25

#### Bertrand Russell scettico appassionato

Un convegno a Torino

di Cesare Pianciola

27

21 aprile 2022: Giornata conclusiva  
progetto nazionale

#### Le scuole incontrano le donne e gli uomini del mondo dell'Associazionismo e delle Istituzioni

Comunicato Fnism Catania

EDITORIALE

## Più dolori che gioie dal Decreto legge n. 36 del 30 aprile 2022 riguardante i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. E non solo!

Con riguardo al recente Decreto Legge n. 36 del 30 aprile 2022 emanato dal Governo perseguendo l'obiettivo di porre in essere ulteriori misure urgenti inquadrate nella Missione n. 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), la FNISM, in linea di continuità con le sue posizioni riguardanti aspetti vitali del Sistema scolastico nazionale, espone il proprio punto di vista relativamente ad alcuni contenuti ritenuti cogenti del citato Decreto che, di fatto, ha azzerato il precedente Decreto Legislativo n. 59 del 13 aprile 2017, a sua volta scaturito dall'ormai famosa Legge delega, cosiddetta sulla Buona scuola, n. 107 del 2015.

Il Decreto governativo affronta aspetti salienti riguardanti la professionalità dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado relativamente ai quali, per un motivo o per l'altro, è trascorso inutilmente un lungo arco di tempo senza che si

siano potute assumere le opportune decisioni, anche a causa del subentrare, nell'ultimo biennio, della pandemia. Ora, rivolgendo lo sguardo al concreto risvolto della medaglia, ci si può lamentare del metodo e dei contenuti sottoposti, non sufficientemente e per tempo, al vaglio dei soggetti previsti dall'ordinamento democratico per acquisire il loro parere preventivo, tra cui le Organizzazioni sindacali e le Associazioni professionali di volontariato, cosa che, comunque, si spera potrà avvenire in sede di riconversione del Decreto. Fatto sta che la circostanza è propizia per lasciarsi alle spalle ogni remora relativa ai ritardi registrati in precedenza: necessita ora cogliere la palla al balzo potendo finalmente disporre, in virtù del PNRR, di quelle risorse finanziarie indispensabili non solo per l'attivazione della fase di avvio, ma per fronteggiare le ricadute, a più riprese negli anni, di una riforma di vasta portata destinata a

incidere sulla **formazione iniziale**, sul **reclutamento** e sulla **formazione in servizio dei docenti** delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Da parte nostra, riservandoci di formalizzare anche nel prosieguo il nostro punto di vista, esprimiamo in questa sede alcune osservazioni che auspichiamo vengano prese in considerazione da chi di dovere.

### Formazione iniziale

Il Decreto Legge prevede un percorso universitario o accademico di 60 Crediti Formativi Universitari o Accademici (CFU/CFA) che dovrà culminare nell'acquisizione dell'abilitazione attraverso il superamento di un esame finale, comprendente una prova scritta e una lezione simulata.

Il testo normativo, intrinsecamente, presuppone che i 60 CFU/CFA, comprendenti anche i 20 CFU/CFA da dedicare al tirocinio indiretto e quelli, ancora non quantificati, da dedicare al tirocinio diretto, possano ritenersi sufficienti per fare acquisire agli aspiranti docenti le indispensabili competenze tecnico/pratiche. Lo stesso testo preannuncia che entro il 31 luglio 2022, con un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM), saranno definiti e verrà prefigurata la strutturazione dei 60 CFU/CFA.

Dal nostro punto di vista, poiché nei complessivi 60 CFU/CFA rientrano quelli riguardanti tanto il tirocinio diretto quanto quello indiretto, i rimanenti crediti sono da considerare decisamente insufficienti per sostanziare una prestazione professionale qualitativamente valida. Un'assurdità appare, poi, quella di acquisire i 60 CFU/CFA addirittura in contemporanea con il percorso di studio finalizzato ad acquisire la laurea specialistica triennale, oltre che poterlo fare anche nei due anni successivi impiegati per conseguire la laurea biennale magistrale. Non è concepibile che quanti ancora nudi e crudi sul versante dell'acquisizione delle conoscenze relative a determinate aree disciplinari siano ritenuti maturi per acquisire conoscenze, abi-

lità e competenze relative a tutti gli aspetti, decisamente complessi, connessi con l'insegnamento delle stesse discipline, anticipando addirittura i tirocini diretto e indiretto!

Una considerazione non peregrina riguarda il ragionamento connesso con l'inevitabile salvataggio di quanti abbiano già acquisito i 24 CFU, stabiliti dalla precedente normativa, per potere partecipare alle competizioni concorsuali: si presuppone non soltanto che tale requisito continui a valere, bensì che i 60 CFU/CFA epurati dai tirocini diretto e indiretto si riducano proprio a 24, magari vincolando chi già li possiede a completare il bagaglio necessario, acquisendo i rimanenti CFU/CFA attraverso la frequenza del tirocinio diretto, già quantificato in non meno di 20, e indiretto che sarà quantificato, come richiamato in precedenza, nel preannunciato DPCM.

Connessa con l'espletamento del tirocinio diretto nelle scuole medie e nelle scuole secondarie superiori è la previsione di un contingente di **docenti tutor**, la cui quantificazione dovrà avvenire tramite Decreto Interministeriale, di concerto con i Ministri dell'Università e della Ricerca, dell'Economia e delle Finanze; nello stesso Decreto saranno definiti i criteri di selezione dei docenti interessati ad assumerne la funzione.

Tale novità, ritenuta positiva, allarga alle scuole secondarie di primo e secondo grado una figura, quella del tutor, già consolidata in altri percorsi universitari professionalizzanti, ivi compreso quello riguardante l'accesso alla Laurea di Scienze della Formazione Primaria, valido per diventare docenti nelle scuole dell'infanzia e primaria.

Una riflessione a sé va fatta in ordine al salvataggio dei triennialisti, assumendo procedure concorsuali di emergenza alquanto atipiche. In ordine alla questione vi è da esprimere soltanto l'augurio che sia questo veramente l'ultimo escamotage a fronte di un serio problema come quello del precariato, contraddistinto figurativamente, e non a torto, come un serpente che si morde la coda.

### Concorsi e reclutamento

Per quanto riguarda le nuove procedure di reclutamento è chiaro che esse entreranno in vigore a seguito dell'emanazione di specifici bandi, mentre al momento si stanno concludendo i concorsi in via di svolgimento caratterizzati dalle vecchie regole.

Si può desumere che le tipologie delle prove per i prossimi concorsi saranno specificate negli appositi bandi.

Con riguardo al possesso della laurea o meno, vi è da rilevare che il Decreto di cui in narrativa ha stabilito i titoli di base da possedere per poter concorrere, recuperando, comunque, alla partecipazione per i posti di insegnante tecnico/pratico anche i possessori di titolo "equipollente o equiparato" rispetto alla laurea, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso e dell'abilitazione all'insegnamento per la specifica classe di concorso.

La FNISM resta del parere che il requisito di base per la partecipazione a un qualsiasi posto di insegnamento debba essere il possesso di una laurea quinquennale, costituita dalla triennale specialistica e dalla biennale magistrale. Tanto in adesione a quanto previsto, sin dai primordi, dalla Legge Delega n. 477 del 1973 e per come sancito anche dalla recente normativa di settore, come quella riguardante il reclutamento delle educatrici e degli educatori nell'ambito del cosiddetto Sistema integrato 0/6. Infatti, il Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, all'art. 4 lettera e), prevede la qualificazione universitaria del personale dei servizi educativi. L'accesso a tale profilo professionale può avvenire attraverso il conseguimento della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione a indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia oppure con il possesso della Laurea quinquennale in Scienze della Formazione primaria, addirittura integrata con un corso di specializzazione per complessivi 60 CFU. L'importanza del possesso della Laurea è sottolineata anche nel do-

cumento del Ministero dell'Istruzione del 6 dicembre 2021, riguardante gli Orientamenti educativi del Sistema integrato 0/6, in cui si sottolinea che solo così la professionalità del personale educativo viene a legittimarsi. Si punta, quindi, su una formazione di base universitaria a indirizzo specifico, finalizzata a promuovere conoscenze culturali e teoriche, competenze metodologiche e un'attitudine alla ricerca, che, nei laboratori e nel tirocinio, si coniuga con la capacità di osservazione e di interpretazione degli allievi. Nei citati Orientamenti, si precisa, altresì, che la formazione di base si consolida, nel corso dell'esperienza, attraverso la formazione continua in servizio, intesa come sviluppo professionale nelle sue tante forme.

La FNISM, a questo punto, stigmatizza il rischio di distorsione che viene a determinarsi nel momento in cui per l'esercizio della professione educativa rivolto ai primi anni di vita del bambino si richiede il possesso della laurea e nei livelli più delicati e a rischio di dispersione, come quelli riguardanti la scuola secondaria di primo e secondo grado, si sia meno esigenti, adottando decisioni di segno contrario e rendendo plausibile l'accesso a una funzione tanto delicata e importante anche qualora si sia in possesso di un semplice diploma, si sia arricchito attraverso espedienti di facciata.

La FNISM auspica, altresì, che si concluda al più presto anche la fase caratterizzata dalle sanatorie finalizzate a superare questioni connesse con l'accesso ai concorsi e ai ruoli dei possessori dei vecchi diplomi di scuola magistrale (triennale) per la scuola dell'infanzia e di abilitazione magistrale (quadriennale), nonché del diplomadel liceo socio-psico-pedagogico ritenuto valido il conseguimento entro l'anno scolastico 2021-2022 per l'accesso sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria.

Necessita, tra l'altro, chiudere al più presto la partita riguardante gli insegnanti tecnico-pratici e di quanti altri posseggano un solo diploma, evitando il sopravvivere di "riserve di caccia" come quella riguardante i corsi di specializzazione per le attività di sostegno agli alunni disabili per l'accesso ai quali è rimasta aperta la possibilità di accesso ai possessori di alcune tipologie di diploma, utilizzando quella che si con-



figura, ancora, come una vera e propria scorciatoia per entrare nei ruoli della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Auspichiamo, quindi, che il lavoro di docente non venga mai più a configurarsi come un ripiego e che per qualsiasi attività educativo-didattica e in qualunque segmento del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione sia posto il veto a quanti risultino privi di una laurea quinquennale e dei conseguenti CFU/CFA da quantificare in entità congrua e senza sconti per nessuno. Altra annotazione riguarda il sistema di reclutamento che, purtroppo, permane verticistico e piramidale e offre scarsissimo spazio al protagonismo delle singole istituzioni scolastiche destinatarie di personale docente capatultato dall'esterno spesso inadeguato.

#### **Anno di prova**

I docenti neo-assunti sono tenuti a svolgere nella scuola in cui vengono destinati il cosiddetto "anno di prova", a conclusione del quale è stato introdotto un test finale che "accerti come si siano tradotte in

competenze didattiche pratiche le conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche". È prevista la valutazione da parte del Dirigente scolastico, sentito il Comitato per la valutazione dei docenti, sulla base dell'istruttoria di un insegnante al quale siano state affidate le funzioni di tutor.

Si evidenzia che risulta confermata la funzione valutativa del Dirigente, mentre quella del Comitato di valutazione si ridimensiona, acquisendo maggiore peso il livello consultivo a scapito di quello deliberante. Tanto premesso, il test finale viene ritenuto insufficiente e incongruo, mentre qualora si venga a determinare il mancato superamento dell'anno di prova dovrebbe essere posta, senza possibilità di appello, la pa-

rola fine all'aspirazione di quanti intendono assumere la funzione docente pur essendo privi delle necessarie competenze certamente non recuperabili attraverso la cosiddetta "prova d'appello". Tanto per esorcizzare il rischio di far pagare un altissimo prezzo agli alunni-vittime destinati a incappare, loro malgrado, nelle mani degli incapaci.

Norma ampiamente condivisa è quella riguardante la permanenza triennale nella scuola in cui si sia prestato l'anno di prova e ottenuta la conferma in ruolo, a tutela della continuità didattica intesa come fattore determinante della qualità del servizio educativo-didattico.

#### **Formazione in servizio**

Essa viene prefigurata come obbligatoria e facoltativa. La prima tipologia è ritenuta utile ai fini dello sviluppo da parte dei docenti delle competenze digitali e dall'uso critico e responsabile degli strumenti digitali, anche in riferimento al benessere psicofisico degli allievi con disabilità. A tale scopo la normativa contenuta nel Decreto introduce un sistema di formazione e aggiorna-

mento permanente dei docenti di ruolo articolato in percorsi di durata almeno triennale. Tale sistema varrà anche per la realizzazione di percorsi formativi mirati a implementare le competenze dei docenti sul versante delle attività di progettazione, mentoring, tutoring e coaching per renderli in grado di supportare al meglio gli studenti nel raggiungimento di obiettivi scolastici specifici e per porre in essere attività di sperimentazione di nuove modalità didattiche. I tempi da utilizzare per la formazione obbligatoria sono da intendere aggiuntivi rispetto a quelli impiegati per l'espletamento della normale attività didattica in aula; da ciò consegue che la partecipazione alle attività formative dei percorsi si svolge fuori dall'orario di insegnamento. La retribuzione delle ore di formazione potrà avvenire attingendo al Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa anche attraverso compensi da quantificare in misura forfettaria.

### La scuola di alta formazione dell'istruzione

Per fronteggiare la formazione in servizio dei docenti viene introdotta una nuova struttura nazionale denominata Scuola di Alta formazione dell'Istruzione. Ad essa spetta stabilire contenuti e forma dei suddetti percorsi di formazione, avvalendosi del supporto dell'Invalsi e dell'Indire. Sulla istituenda Scuola di Alta formazione nutriamo qualche riserva, giacché si tratterebbe di una struttura, dotata di un Presidente, di un Comitato di indirizzo e di un Comitato scientifico internazionale, destinata a inglobare una nuova Direzione generale facente capo al Ministero dell'Istruzione, con un intero apparato da costituire e reclutare, mentre la carica di Direttore generale verrebbe assegnata dal Ministro a un Dirigente di prima fascia. La Scuola di Alta formazione dovrebbe definire nei contenuti e nella struttura i percorsi di formazione, svolgendo, tra le altre funzioni, anche quelle di accreditare le istituzioni deputate a erogare la formazione continua, di adottare le Linee di indirizzo sui

contenuti della formazione in linea con gli standard europei e raccordare la formazione iniziale e abilitante con quella in servizio.

Alla Scuola di Alta formazione viene attribuito anche l'incarico di promuovere e sostenere i processi di innovazione didattica e organizzativa della scuola e rafforzare l'autonomia scolastica, nonché definire i programmi per le attività formative inerenti alle figure professionali destinate a compiti di responsabilità sul versante dell'organizzazione, della progettazione e della sperimentazione di nuove modalità didattiche negli istituti scolastici.

A ben guardare si tratta di una struttura assimilabile, per gli aspetti organizzativi e per le funzioni assegnate, ai due famosi Istituti, INVALSI e INDIRE, sorti in virtù dello storico Decreto Delegato n. 419 del 31 dicembre 1974. Addirittura da un primo sguardo si coglie che molte attribuzioni si configurano quasi come un copione rispetto a quelle primigenie affidate all'INDIRE, attualmente investito dai gravi problemi connessi con gli accertamenti posti in essere dalla Corte dei Conti, di cui sta parlando la stampa nazionale più accreditata. La suddetta Scuola, come si diceva prima, dovrebbe assumere le procedure per individuare e certificare gli Enti di formazione ritenuti in grado di intervenire nel settore della formazione del personale docente. Ci amareggia constatare che nessun riferimento nel testo del Decreto, con riguardo agli aspetti formativi, venga fatto nei riguardi delle Associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici appartenenti al FONADDS (Forum nazionale delle associazioni dei docenti e dirigenti scolastici), riconosciuto a suo tempo attraverso due specifici Decreti ministeriali.

### Tagli agli organici

Per quanto riguarda gli organici il Decreto non promette niente di buono. Infatti, vengono prefigurati tagli programmati del personale docente destinati ad affievolire, se non del tutto a fare scomparire, il contin-

gente per lo sviluppo dell'Autonomia finora esistente in ogni scuola. A chiare lettere il Decreto sotto la voce riguardante la razionalizzazione dell'organico di diritto prefigura, a partire dall'anno scolastico 2026-2027, un taglio graduato fino all'anno scolastico 2030-2031 pari a 7.600 posti, precisando che in via prioritaria si inciderà sui posti di organico per il potenziamento dell'Offerta formativa e dall'altro sul turn-over riguardante le cessazioni annuali con corrispondente riduzione degli stanziamenti di bilancio dei pertinenti capitali relativi al personale cessato. Da un lato, quindi, il Decreto attiva meccanismi finalizzati ad acquisire attraverso il PNRR il Fondo, appositamente istituito, per l'incentivo alla formazione facendolo corrispondere a 883 milioni di euro spalmati nell'arco di tempo intercorrente tra il 2026 e il 2031, dall'altro prefigura tagli notevoli del personale docente, che sicuramente, non contribuiranno a innalzare la qualità del servizio scolastico in funzione del tanto declamato soddisfacimento del diritto allo studio di tutti gli alunni. Un'ultima annotazione riguarda il fatto che il Decreto ignora letteralmente la configurazione di una carriera professionale dei docenti, lasciando emergere un identikit alquanto appiattito su se stesso e svilito da irrisorie forme di incentivazione salariale legate alla consistenza del Fondo di istituto e a risorse destinate alla formazione e all'aggiornamento in servizio, che investirà soltanto scaglioni programmati dell'intero corpo docente.

L'impressione finale che deriva da una prima lettura del Decreto Legge n. 36/2022 è che una tanto complessa materia sia comunque destinata a radicali interventi modificativi non tanto realizzabili in sede di riconversione, ma purtroppo destinati a impegnare il legislatore in tempi successivi sempre sperando che si riesca a fare una buona quadratura del cerchio!

Domenico Milito

# Elementi di docimologia

(parte seconda)

di Vincenzo Bonazza\*

## Valutazione continua per raccogliere informazioni

Nello scorso numero abbiamo chiuso le nostre riflessioni dicendo. *“Se alla valutazione intendiamo attribuire il compito di reperire informazioni sull'andamento degli apprendimenti al fine di poter decidere quali itinerari intraprendere per ottimizzare la qualità dell'istruzione, è necessario prestare la massima attenzione alle modalità di costruzione degli strumenti deputati a tale compito. L'utilizzo degli strumenti valutativi dovrà essere riorientato a partire dall'acquisizione di concezioni didattico-docimologiche rinnovate. Se ci si fermasse ad un rinnovamento delle strumentazioni (pur essendo esso di grande importanza) permanerebbe comunque la logica elitaria propria del fare scuola tradizionale che continua a riprodurre le disuguaglianze. Se ci si limitasse esclusivamente alle soluzioni tecniche (migliorare l'utilizzo di uno strumento, imparare ad utilizzarne uno nuovo ecc.) si correrebbe il rischio di cadere in un tecnicismo, utile quanto si vuole, ma incapace di affrontare il problema nella sua essenza. Una vera e propria cultura della valutazione potrà decollare solo nel momento in cui la valutazione inizierà ad essere considerata parte integrante dell'itinerario formativo”.*

Un ruolo di primo piano, al riguardo, lo riveste la valutazione e la valutazione della quale c'è bisogno è quella sistematica (ci riferiamo alla “valutazione formativa”). L'attività valutativa deve potersi connettere alla didattica quotidiana, seguire passo passo il percorso di formazione, e laddove se ne avverta la necessità, ri-orientarlo a seconda delle esigenze che si manifestano *in itinere*. La valutazione, me-

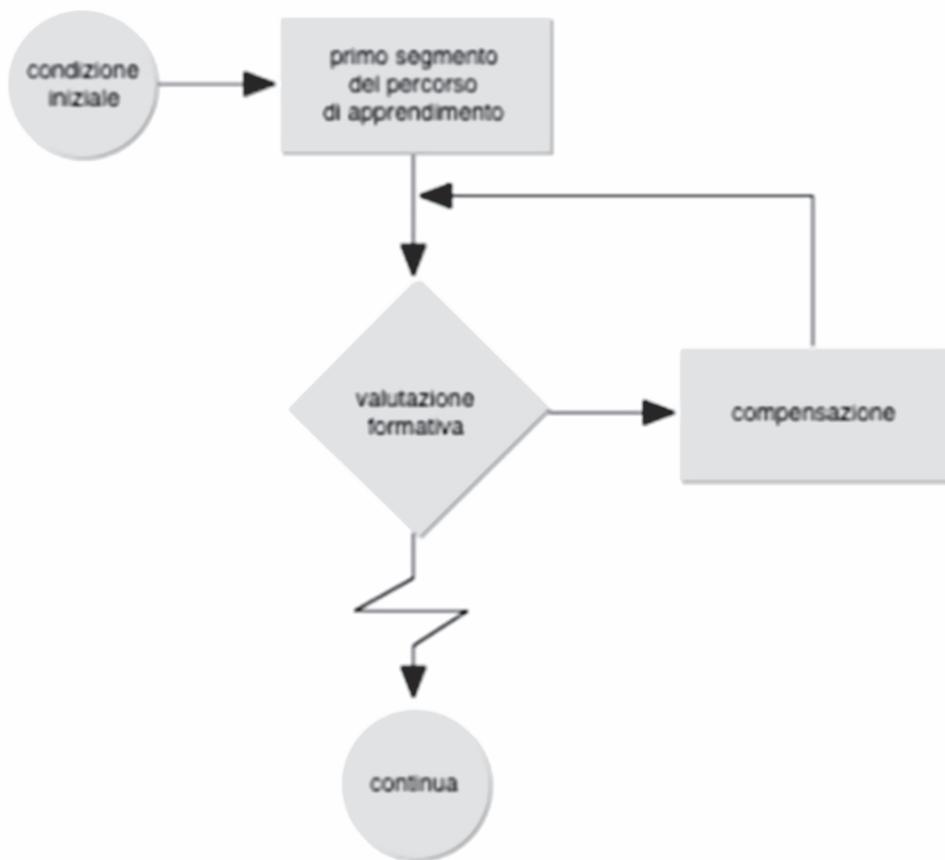
dante la molteplicità dei suoi strumenti, dovrà sempre di più essere utilizzata per generare un flusso di informazioni che in quanto tali permetteranno agli operatori della formazione di poter decidere. Oggi la disponibilità dei dati continua ad essere piuttosto scarsa; le informazioni di cui disponiamo, il più delle volte, non sono veritiere: sono informazioni, si vuol dire, prigioniere della più “angusta burocrazia”. Occorre domandarsi: *quante sono le scuole che hanno a disposizione successioni diacroniche di dati finalizzate a descrivere l'agire didattico relativo ad un dato numero di anni?* Iniziare a decidere realmente mediante l'ausilio diretto della valutazione significa produrre conoscenza didattica; vuol dire aprire le porte alla ricerca nella scuola.

## Conoscenza analitica dei processi formativi

La valutazione nella scuola dovrà essere continua, quindi parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento. La funzione della valutazione formativa è duplice: 1) localizzare con più precisione possibile le difficoltà apprenditive dei singoli al fine di predisporre i necessari interventi compensativi e rafforzare l'apprendimento nel caso in cui i risultati si dimostrassero soddisfacenti; 2) offrire informazioni all'insegnante utili per decidere come aggiustare/implementare la proposta didattica. Una



questione di estrema importanza è che le scuole, per troppo tempo, hanno fatto leva sulla competizione considerandola, una delle più importanti tecniche motivazionali: al contrario l'insegnante dovrà fare leva su criteri di adeguatezza del lavoro dei singoli evitando il confronto con gli altri studenti. Ognuno, pertanto, verrà valutato unicamente in rapporto ad uno standard predeterminato (assoluto), utile al docente per decidere se ritenere sufficienti o meno le prestazioni degli allievi. La scelta del criterio avverrà empiricamente da parte del docente stesso, dal momento che egli conosce la situazione specifica della sua classe. Questa funzione intermedia della valutazione mira a raccogliere flussi costanti di informazioni da far rifluire sulla proposta formativa. L'esperienza didattica insegna che, in particolare durante i primi momenti dell'itinerario di istruzione, è molto importante mettere in atto molteplici momenti di valutazione formativa. È meglio rivisitare l'itinerario didattico nelle fasi iniziali, evitando quindi lo stratificarsi delle lacune ap-



sulla classe dove opera. Gli obiettivi sottoposti al controllo costituiscono il criterio con il quale si devono confrontare le *performances* degli allievi. Secondo criterio: è definito criterio basato sul *confronto tra ciascuna prestazione*. In questo caso s'intende conoscere la tendenza generale delle prestazioni: sicché ogni alunno sarà valutato in base al rendimento medio del gruppo; ne consegue che se variano gli esiti complessivi, cambia anche il risultato dei singoli. Terzo criterio: è definito criterio del *confronto tra prestazioni del singolo alunno*. Esso tiene conto della situazione del singolo allievo ossia del progresso che ha compiuto a partire dai primi momenti dell'attività formativa. Quarto criterio: è definito criterio *dell'impegno e della buona volontà*. Al di là di ciò che gli allievi hanno imparato si decide (anche in ragione delle difficoltà familiari, sociali e culturali) di premiare l'impegno dimostrato nell'affrontare i compiti apprenditivi.

[continua nel prossimo numero]

prenditive, piuttosto che ridursi ad agire in questo senso solo nel momento finale o comunque in momenti già avanzati del percorso.

Dobbiamo inoltre aggiungere che durante la valutazione formativa l'errore non viene penalizzato, poiché le relative prove hanno una funzione diagnostica. Il fatto stesso che la valutazione formativa sia parte integrante del processo d'insegnamento/apprendimento comporta che l'errore non deve essere visto come manifestazione patologica, bensì come un momento normale dell'apprendimento degli allievi. Va ricordato che le prove da utilizzare al riguardo non richiedono l'assegnazione di punteggi se non ad uso e consumo del docente. La tipologia di prove da utilizzare per la valutazione formativa è la più varia: si può fare ricorso oltre alle classiche prove oggettive, anche a saggi, composizioni, progetti, relazioni, esposizioni orali ecc. insomma a

tutto ciò che, a seconda degli obiettivi, mette in risalto il progresso apprenditivo dello studente.

#### Una criteriologia utile al giudizio valutativo

La valutazione attribuisce *significato* ai dati raccolti, li *giudica*, cioè li considera da un punto di vista strettamente educativo. Per valutare è necessario stabilire il grado di accettabilità delle singole prestazioni degli allievi, capire se e in quale modo gli obiettivi siano stati raggiunti. In altre parole si tratta di esplicitare dei criteri grazie ai quali arrivare ad esprimere il giudizio valutativo. Vediamone alcuni. Primo criterio: è definito *criterio assoluto*. Il docente deve stabilire una soglia, al di sotto della quale le prestazioni non risultano accettabili; ogni alunno è valutato in relazione ad un modello di rendimento deciso dall'insegnante in base alle informazioni in suo possesso

#### Bibliografia

- V. Bonazza, *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020.
- G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2005 (sec. ed.).
- M. Gattullo, *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma 1968.
- E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma 2006 (sec. ed.).
- A. M. Notti, *Introduzione alla Docimologia*, Ediprint, Palermo 1995.
- A. M. Notti, C. Coggi (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano 2003.

\* professore associato  
di Pedagogia sperimentale  
Unipegaso

# Valutazione nella scuola primaria nell'anno scolastico 2020/21

## Bilancio di un cambiamento necessario

di Maria Luigia Posteraro\*

*"Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali."*

Don Lorenzo Milani

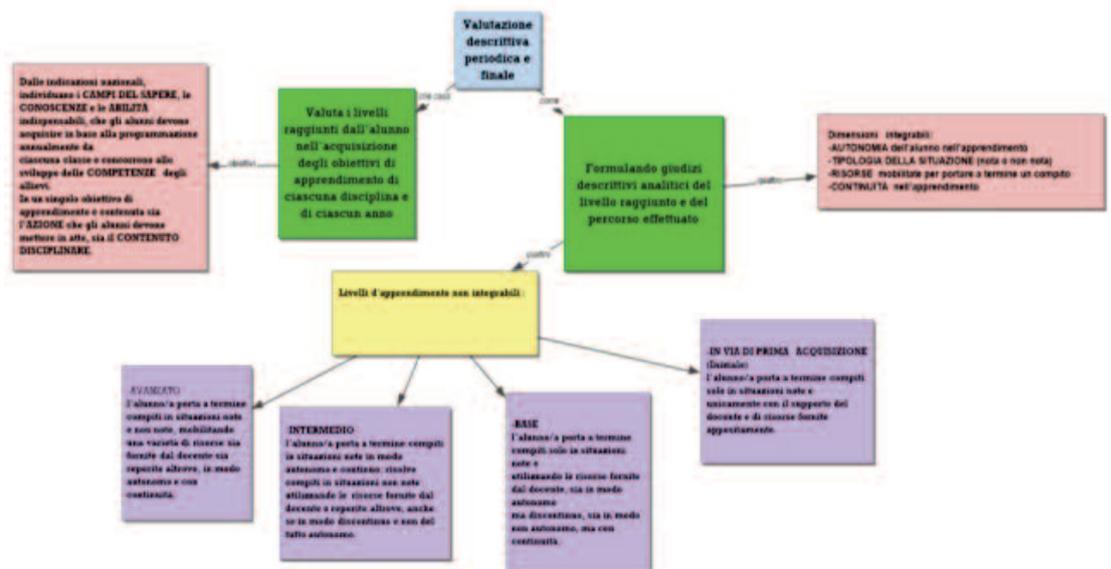
All'inizio dell'anno scolastico la scuola primaria è stata investita, dopo molte indicazioni confuse, dalla nuova valutazione descrittiva che intende valorizzare l'andamento generale degli alunni in ogni suo aspetto implicando il superamento del voto decimale secondo una valutazione proattiva che riconosce ed evidenzia i progressi compiuti dall'alunno, cercando di rinforzare la sua motivazione in vista di azioni successive. L'intento è quello di superare la logica del profitto il cui senso del lavoro è orientato ad una produzione standardizzata misurata in termini puramente quantitativi in un sistema concorrenziale che premia i più forti e penalizza i più deboli. Ecco i contenuti principali sintetizzati nella seguente mappa.

L'obbligatorietà dell'attuazione delle disposizioni, relative alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria, ci ha posto di fronte

alla necessità di revisionare il curricolo d'istituto e la programmazione collegiale e sottoposto al dilemma di capire quale relazione c'è tra i richiesti obiettivi e le competenze specifiche già declinate nel curricolo d'istituto per il raggiungimento delle evidenze osservabili oggetto di accertamenti concordati.

Non è stato semplice capire che, in realtà, gli obiettivi espressi con verbi all'infinito non sono altro che l'insieme di conoscenze, abilità, ma soprattutto competenze specifiche o atteggiamenti che danno un quadro completo del processo formativo in continua evoluzione di un alunno. Infatti, solo le competenze valutate con prove oggettive danno un quadro completo del processo da valorizzare: di quanto ha appreso, di ciò che sa fare, di quello che deve migliorare, come s'intende procedere, in che modo l'alunno si autovvaluta.

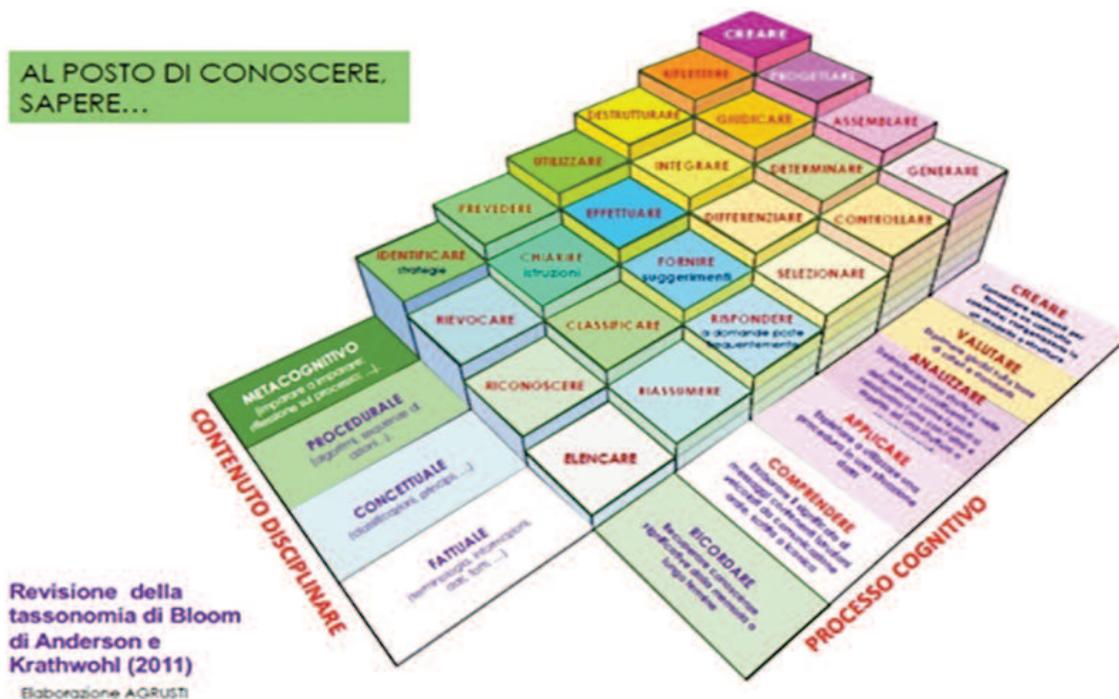
Quindi si ritorna a certezze già viste e ritenute da sempre efficaci come (fig. 1) le tassonomie di Bloom. In realtà, ben interpretando lo spirito del documento, non è propriamente così: l'obiettivo è lo strumento attraverso cui si chiede agli insegnanti di cogliere gli aspetti molteplici e complessi dell'apprendimento, guardarlo da diversi punti di vista e soprattutto orientare il percorso didattico lungo precise linee che



accompagnino l'alunno/a verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Ragionare per obiettivi presenta però dei rischi: questi sono la frammentazione e il riduzionismo, in base ai quali si tende a guardare singolarmente aspetti troppo peculiari, che non restituiscano una prospettiva d'insieme e si può incorrere nell'errore a considerare la competenza come un insieme di obiettivi, cosa sconfessata dalla ricerca didattica internazionale oramai da una decina d'anni (Brethoz, 2013).

Nel mese di dicembre dello scorso anno il NIV, in accordo con la dirigente e con i soli componenti della scuola primaria, si è prodigato a strutturare dei giudizi sintetici di disciplina che potessero essere solo una base di lavoro e semplificasse l'impegno del primo quadrimestre. Dopo dieci giorni di inteso lavoro abbiamo prodotto un documento, imperfetto e secondo alcuni non adeguato, ma utile a molti colleghi per iniziare e orientarsi.

fig. 1



All'analisi delle linee guida, studiate sotto i vari aspetti essenziali, per il primo quadrimestre collegialmente si è deciso che nel documento di valutazione fossero presenti solo disciplina, livello e giudizio descrittivo senza obiettivi, anche perché ogni classe condivide con i propri utenti la progettazione annuale dettagliata a cui si fa riferimento, nonché il curricolo d'istituto consapevoli che il punto di arrivo di tale documento è la struttura completa relativa è il modello A3 (fig. 2) delle stesse disposizioni nell'arco del triennio stabilito. A tal punto è stato necessario organizzare le modalità di registrazione dell'andamento del processo, come utilizzare le dimensioni stabilite nella normativa, in attesa della formazione relativa alle misure di accompagnamento previste per il mese di febbraio, dell'aggiornamento dei registri elettronici.

Organizzata una informativa per i genitori, ogni docente ha cominciato a pensare a come strutturare e organizzare le osservazioni relative al processo da valorizzare senza trascurare nessun aspetto. Nel rispetto delle 4 dimensioni dell'apprendimento indicate nelle linee guida si è strutturata una griglia per registrare le prove degli alunni e dopo molti tentativi sono arrivata, alla fine dell'anno, a definirne una che mi potesse essere utile a raccogliere i risultati (fig. 3). In seguito all'esperienza della formazione territoriale ho acquisito altre informazioni e le ho raccolte in una sintesi generale di tutto il processo dello anno scolastico visibile al link <https://sway.office.com/OM2wYS79p6mcNkVX?ref=Link> in cui ho poi effettuato una revisione della programmazione

fig. 2

**A3. Esempio di giudizio descrittivo articolato**

STORIA		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO (1)	GIUDIZIO DESCRITTIVO
<p><i>Uso delle fonti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.</li> </ul> <p><i>Organizzazione delle informazioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.</li> </ul>	AVANZATO	<p>L'alunna ricostruisce conoscenze sul proprio passato cercando e integrando numerose fonti (fotografie, documenti, oggetti, testimonianze), condivide con il gruppo dei pari episodi della sua infanzia ricchi di particolari. Nei suoi racconti e in quelli dei suoi compagni individua le relazioni di successione e contemporaneità. Segue e interviene nelle discussioni in modo pertinente per porre o rispondere a semplici domande sulle letture e sui racconti del periodo storico presentato.</p>
<p><i>Strumenti concettuali</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto e la lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato.</li> </ul>	INTERMEDIO	

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione



# La guerra distrugge La cultura costruisce

## L'esperienza del pedagogo Kurt Hahn: una scuola che educa concretamente alla Pace.

di Paola Posteraro\*

Obiettivo essenziale della scuola è sempre stato quello di formare le future generazioni, creando quei pilastri essenziali che, assieme alla famiglia ed ad altre importanti agenzie formative, potessero fornire ad ogni alunno/cittadino gli strumenti fondanti e fondamentali per poter svolgere un ruolo attivo e concreto all'interno di una società civile.

È alla luce di questo assioma che diventa forte e indiscutibile il principio che punta a superare l'atto di "informare" con quello più completo di "formare", là dove questo infinito diventa davvero infinito... perché infinite sono le aree formative da curare, infiniti i percorsi, le metodologie, i contenuti, la forma... ma con una comune finalità a coordinare il tutto che è, appunto, quella di promuovere una crescita personale consapevole del ruolo e del contributo che ciascuno è chiamato a dare in seno alla collettività.

La scuola, come luogo di relazioni ove sperimentare l'altro/gli altri, è, oltremodo, il palcoscenico per eccellenza dove da sempre si ha modo di sperimentarsi, creando relazioni, siano esse positive o anche conflittuali, che determinano modalità di comportamento e attivazione di strategie atte al consolidamento dei rapporti o al superamento di qualunque difficoltà proprio in virtù di quel principio che ci accompagnerà per sempre ed in ogni settore, pubblico o privato che sia, che è quello della "convivenza civile e democratica".

È proprio in questa dinamica di relazioni che si palesa l'essenza della scuola come privilegiato luogo di sperimentazione continua del sé e dell'altro e soprattutto dove si concretizza l'alternarsi di un continuo



incontro/scontro che poi deve inevitabilmente completarsi in un confronto costruttivo e proficuo; è dall'analisi di tutto ciò che il pedagogo tedesco Kurt Hahn concepì, nel lontano 1958, il "modello educativo internazionale". Ciò che rende particolarmente interessante questo pedagogo è la sua profonda convinzione che la scuola potesse rivestire un ruolo primario nella formazione di coscienze solidali verso l'altro, una coscienza consapevole, quindi, del ruolo costruttivo dell'educazione scolastica, da formare con esperienze educative da sperimentare sul campo, da contrapporre a tutto l'impianto distruttivo che determina l'ideologia della guerra. Non a caso è proprio dall'analisi di quanto prodotto, in termini sociali, dalla prima guerra mondiale che nasce forte l'esigenza di intervenire in una società che la guerra aveva profondamente cambiato, ravvisando in questo cambiamento i semi pericolosi di comportamenti che avrebbero inciso negativamente sul futuro.

Della nuova società che si stava delineando Kurt Hahn lamentava, ad esempio, il fatto che i moderni mezzi di trasporto, avessero reso la gente più pigra ma soprattutto più insofferente e legata a ritmi meccanici e ve-

loci; anche i nuovi mezzi di comunicazione avevano reso più "pigri" le menti, sino a rendere le persone sempre più apatiche e chiuse nel ruolo di spettatori piuttosto che di attori protagonisti. Ciò che sottolineava Hahn era la scarsa empatia che vigeva nella moderna società, empatia che, a suo avviso, era figlia di uno stile di vita all'insegna di fretta, superficialità e distrazione. Immaginarsi oggi lo sgomento di Hahn nell'osservare l'attuale società in perenne e frenetica corsa, quasi completamente intenta a perdersi in mondi virtuali spesso, troppo spesso, del tutto fittizi!

Ecco l'attualità di questo pedagogo, che si occupa dei problemi dell'educazione: il suo pensiero non può che fornirci spunti preziosissimi di riflessione, alla luce dei quali ripensare o, comunque, attenzionare meglio il presente. Tra le esperienze educative che Hahn promuoveva nelle scuole da lui pensate e dirette, ve ne è una davvero interessante: il servizio all'altro. Questa attività, correlata a vere e proprie esercitazioni pratiche, mirava a un nobile e preciso obiettivo: scomporre la dinamica della guerra, che è sinonimo di distruzione, introducendo il principio di salvare come sinonimo di costruzione!

La guerra aveva fatto emergere l'importanza di educare alla pace contrastando concretamente la guerra. Recita lo stesso pedagogista: I ragazzi, davanti a situazioni gravi (si riferiva alla guerra) possono mettere in campo intelligenza e fantasia e scoprire il senso di un'azione impegnata a conoscere i limiti delle proprie capacità". Interessantissimo notare il riferimento alla "creatività" tanto cara ai nostri obiettivi europei che vedono, appunto, nella creatività di ciascun ragazzo quell'insieme di capacità (intuizione, interesse), che diventa mix eccellente e che ci richiama al meraviglioso "eureka" di Archimede, come gioiosa esultazione nell'aver trovato la soluzione ad un problema.

Rendere la scuola luogo di costruttive e proficue relazioni, al di là di qualunque identità ed ideologia come strumento per "costruire" un pensiero che abbia a fondamento la pace e ripudia la guerra, è alla base di un'altra importantissima realtà, quella dei Collegi del Mondo Unito, preziosa esperienza, nata sull'onda di quanto intuito e proposto da Kurt Hahn. I Collegi del Mondo Unito (UWC, United World College) furono fondati nel 1962 quando la Guerra fredda era al suo apice, ed avevano, appunto, l'obiettivo di acco-

gliere studenti provenienti da diverse nazioni con la convinzione che il loro operare e adoperarsi in un contesto di relazioni costruttive, ne potesse fare testimoni e campioni di pace e che fosse il primo e concreto passo verso la prevenzione di futuri conflitti!

Le sedi dei Collegi del Mondo Unito, sono 17 al momento geograficamente collocati in posti strategici, regioni di frontiera, in aree un tempo testimoni di gravi conflitti come Mostar, che ci racconta della guerra in Bosnia o ancora il Collegio Del Mondo Unito a Maastricht, in Olanda ai confini con il Belgio, che non può non ricordarci il Trattato sull'Unione Europea qui firmato nel Febbraio 1992, noto, appunto, come trattato di Maastricht.

Anche in Italia si trova un Collegio del Mondo Unito, precisamente a Duino, anche questo in posizione strategica, a Trieste, zona di confine protagonista di tante vicende storiche proprio per la sua posizione geografica.

Quanto di utopistico ci sia in una scuola che può concretamente intervenire su quanto verrà scritto sui futuri libri di storia non è facile stabilirlo anche perché sappiamo bene che il prodotto finito non è mai opera di un singolo intervento. Certo il contributo della scuola è grandissimo e validis-

simo ma è necessario che più forze convergano verso il comune obiettivo di formare una società sana e pacifica. Fino a quando l'egoismo, la mancanza di empatia, di ascolto e di cura nei confronti del prossimo non si trasformeranno nella consapevolezza che l'altro non è altro da noi, l'utopia si spegnerà in un irrealizzabile sogno a occhi aperti; l'altro è fisicamente altro ma non nell'essenza: in realtà l'altro è uno specchio in cui riconoscersi e confrontarsi. Solo così studiare può diventare concreto e utile strumento di crescita umana e sociale.

**La guerra uccide e distrugge... la cultura crea e costruisce:** lo aveva compreso bene Kurt Hahn nel momento in cui aveva affidato proprio alla scuola il ruolo primario in una missione importantissima, ardua e complessa che troppo spesso naviga contro i venti avversi di un potere materiale e materialistico autocondannarsi al disonore proclamando che "con la cultura non si mangia"!

\* Docente di storia dell'arte  
I.I.S. Lucrezia della Valle Cosenza

# L'ECO

della scuola nuova

*Frism*

- 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 Frism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

# Parlare di Parità è pensare la Pace

di Pina Arena\*

“Cosa si deve fare per prevenire la guerra?”. È la domanda che continuiamo a porci da quel 24 febbraio 2022 in cui la follia della guerra è riesplorsa in Europa.

È la domanda che ci pongono i nostri studenti e con la quale mi confronto senza posa mentre progetto, insieme a donne e uomini di scuola, il nostro nuovo percorso di formazione-docenti sui temi dell'educazione alle pari opportunità di genere. Il decimo in dieci anni.

Trovo un filo sottile e necessario che collega la Pace, a cui tutti aspiriamo, alla Parità, che è obiettivo del nostro percorso di formazione, la guerra riesplorsa alla violenza contro le donne che non accenna a fermarsi.

Per una chiave di lettura del disastro che viviamo, un filo mi aiuta ad attraversare il labirinto: sono le parole di Virginia Woolf, la più acuta delle intellettuali che hanno destrutturato i sistemi del potere maschile.

1938. Alla vigilia della seconda guerra mondiale, Virginia Woolf pubblica il saggio “Le tre ghinee” nel quale risponde a tre immaginarie lettere che aprono la riflessione sulla natura e sulle dinamiche delle guerre degli uomini ed indica un centro di riflessione: la lotta contro la cultura della guerra e la lotta delle donne per la parità hanno lo stesso denominatore e lo stesso nemico.

Scrivo che la lotta delle “buffe donne con cappellino e mantella” per il diritto al voto “era più vasta e più profonda di quanto non sembrasse; era la lotta per il diritto di tutti - di tutti gli uomini e di tutte le donne - a vedere rispettati nella propria persona i grandi principi della Giustizia, dell'Uguaglianza e della Libertà”. Le loro “sono le stesse parole che usa Lei - aggiunge, rivolgendosi all'uomo della classe colta, autore della prima

lettera - è la stessa lotta che conduce Lei. Loro combattevano contro l'oppressione dello stato patriarcale come voi combattete contro l'oppressione dello stato fascista. Ora voi provate sulla vostra persona quello che hanno provato le vostre madri quando furono escluse, quando furono imprigionate perché erano donne. Ora voi siete esclusi, ora voi siete imprigionati, perché siete ebrei, perché siete democratici, per ragioni razziali, per ragioni religiose.”

Ecco, nelle parole di Virginia Woolf è il cuore della questione, poiché è definito il centro roccioso del problema millenario della violenza: è il patriarcato incarnato nello stereotipo culturale del pater-padrone, portatore di potere, soggetto che decide ed ordina il mondo, limita la libertà altrui, la ingabbia, decide il possesso (che sia una terra, una nazione, che sia il corpo di una donna); il pater che dà ordine gerarchico e verticistico al mondo, decide ed ordina relazioni fondate sulla sua supremazia, sul suo potere; è portatore di potere punitivo, qualora l'ordine che ha voluto dare al mondo sia messo in discussione; il pater che infligge anche la morte a chi viola la sua legge e a chi è disobbediente, a chi osa alzare la testa, in nome di una libertà che crede di poter concedere lui solo.

**Il Patriarcato è genitore della violenza sulle donne. È genitore della cultura della guerra.**

Ecco, quindi, la risposta alla domanda iniziale: bisogna ritessere e rileggere la storia dell'umanità, delle donne e degli uomini, fuori dagli stereotipi patriarcali, riascoltare le loro parole e cercarne “nuove” per raccontare il mondo



diverso che vorremmo. Ri-conoscere il modello patriarcale e ad esso opporre un modello che lo legga non come sistema naturale, ma culturale, costruito dagli uomini, che ha prodotto un mondo squilibrato, verticistico, di suprematismi e violazioni, relazioni dispari, che oscura le differenze, uccide le voci dissonanti, le cataloga come nemiche, perché le teme.

Su queste basi il nostro percorso di formazione s'intitola “Testimonianze, saperi e libri diversi per educare alla parità di genere” ed è centrato sulla destrutturazione della cultura patriarcale. È anche un percorso per l'educazione alla pace, alla cura di nuove, armoniche e diverse relazioni.

Segue proprio la via suggerita da Virginia Woolf: cercare parole nuove, capaci di destrutturare convenzioni patriarcali e costruire metodi diversi, che aprano prospettive multiple per nutrire relazioni paritarie e un disegno di mondo di uguali, cioè di pace, senza supremazie, oppressioni e violenza.

Partiamo dalla scuola proprio perché è il luogo centrale per la formazione di identità libere e responsabili, di per-

sone portatrici di equilibrio, ascolto, rispetto, già nella quotidianità delle relazioni.

Raccontiamo storie di donne che hanno sgretolato la prospettiva patriarcale, rompendo muri di oppressioni millenarie che in parte resistono ancora, nonostante le conquiste di diritto delle donne: da Olympe de Gouges a Franca Viola, da Rosa Parks a Teresa Mattei. È Rosanna Oliva a parlarcene: una donna in prima fila, rivendicatrice del diritto delle donne alla parità.

L'incontro intergenerazionale, il passaggio di valori, consapevolezza, corresponsabilità, la cooperazione tra generazioni è fondamentale per costruire un futuro diverso, perché il futuro deve essere disegnato non dividendo le storie ma favorendo la condivisione e tenendo insieme le differenze. È Luisa Impastato a raccontarci la nonna Felicia, che rompe omertà, tessuti di relazioni oppressive che inchiodano il mondo all'ingiustizia. Lei, "femmina che aveva fin ad allora parlato solo dentro le mura di casa". Entriamo poi nell'universo dell'informazione ingannevole e delle fake news che consolidano stereotipi sessisti, inchiodano le donne in ruoli e rappresentazioni inutili o false, che tradiscono la verità e l'autenticità delle loro storie, dei loro progetti, delle loro relazioni.

Ne parliamo con la sociologa Graziella Priulla che attraversa i labirinti dell'informazione dei social e con la giornalista-scrittrice Valeria Palumbo che racconta un'altra storia: l'altra vita, quella vera, della Contessa di Castiglione, una donna potente di mente e di posizione, che stereotipi e fake sessiste hanno ingabbiato.

Non possono mancare i libri di scuola, compagni e aiutanti nei percorsi di apprendimento e studio, veicolo di saperi, strumento di formazione. Libri che, in ogni disciplina, dimenticano le donne ed il loro contributo alla storia e alla bellezza, al progresso e allo sviluppo umano, le relegano in spazi periferici, sul divano secondario del salotto. Ne parliamo con la storica dell'arte Antonietta Spadaro, con la scienziata Cristina Mangia, con l'editrice Donatella Caione.

C'è anche il nostro libriccino "A scuola di parità", che raccoglie le voci di insegnanti, di donne e uomini del mondo delle associazioni e della cultura, per disseminare il progetto permanente di educazione che conduciamo da anni nelle nostre scuole.

Gli interventi teorici sono accompagnati dal racconto di esperienze di scuola che propongono "parole diverse e altri metodi", dalla scuola primaria alla scuola superiore, con le insegnanti Priscilla Ferrarotti, Adriana

Cantaro, Daniela Costanzo.

Aggiungiamo così un altro segmento al progetto della Fnism-Catania per una scuola che educa alle pari opportunità, consapevoli che i percorsi di formazione potranno essere efficaci solo se permanenti, ramificati e condivisi.

Tante docenti ci accompagnano da anni in questo cammino e portano nelle loro classi le riflessioni, le parole e i pensieri condivisi nelle giornate di formazione.

Sono loro a sperimentare parole e metodi e a ridisegnare, passo dopo passo, goccia dopo goccia, il mondo che abitiamo perché sia di parità e quindi di pace.

Siamo consapevoli che si tratta di un percorso delicato poiché coinvolge giovani in formazione, urgente poiché la discriminazione di genere semina violenza e povertà, complesso poiché coinvolge la cultura patriarcale di cui siamo intrisi, permanente poiché veniamo da una storia di millenaria discriminazione che necessita di processi lunghi e condivisi.

Siamo in cammino, però, e consapevoli di essere sulla strada giusta.

*\* Presidente Fnism-CT e curatrice del corso di formazione*



**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.

# Le conseguenze psicologiche della guerra: come affrontare paura, ansia e quel senso di impotenza che ci sta attraversando

di Angela Pellecchia\*

Stiamo vivendo tutti un periodo storico complesso: prima la pandemia e ora la guerra che ci colpisce in un momento di grande fragilità psicologica. La guerra tra Ucraina e Russia si fa sempre più grave di giorno in giorno e ci pone, come adulti e come insegnanti nelle condizioni di interrogarci su come ognuno reagirà emotivamente a questa nuova tragedia, soprattutto perché si concretizza mentre ancora è in atto la pandemia. Dal momento in cui la Russia ha invaso l'Ucraina il 24 febbraio, sentimenti di paura, impotenza, rabbia, incertezza dilagano. Dinanzi a eventi minacciosi e imprevedibili, la perdita di speranza è ritornata a galla. La paura è sicuramente la prima emozione che ci assale. Uso il termine "assalire" perché la guerra si comporta nella stessa maniera: aggredisce all'improvviso un popolo.

Dopo anni di relativa pace non si è più abituati alla guerra e a tutto quello che essa comporta; per questo si assiste increduli e attoniti alle immagini che giungono dall'Ucraina in questi giorni. Quando, infatti, si parla di guerra, la maggior parte non l'ha mai vissuta, l'ha solo studiata o ha sentito racconti e aneddoti dai parenti. Geopolitica a parte, la guerra è un conflitto che nella sua accezione più primordiale prevede l'esercizio su qualcuno di una forza di coercizione per prendere possesso e ridurre in uno stato di sudditanza. Per questo la guerra in quanto tale suscita due emozioni: la paura e il senso di impotenza: «Quando una guerra ci assale, insidia in noi una serie di paure tra cui quella della morte. Un terrore per il quale non si può fare nulla e in cui la possibilità di morire è molto forte».

Da qui, il forte senso di impotenza causata dal ritrovarsi in situazioni di sot-

tomissione e nell'impossibilità di difendersi.

Impotenza e paura cosa possono innescare nella nostra quotidianità?

Disagio, ansia, senso di impotenza, tristezza, difficoltà a concentrarsi, difficoltà a dormire: sono queste le conseguenze principali, che già

conosciamo molto bene a causa dei due anni di pandemia. In questo caso, infatti, la guerra, con tutto ciò che ne consegue in Occidente, con le continue immagini di morte, distruzione e bombardamenti, aumenta gli effetti collaterali negativi di cui già molte persone soffrono. La pandemia ha creato enormi problemi nelle relazioni, nell'alimentazione e nel sonno. Le nuove immagini belliche, tra esplosioni, assalti, spari e boati e tanto dolore, lentamente entrano in noi aumentando il profondo senso di disagio che già incubavano. In questo modo, quindi, non solo la guerra è fuori, ma è anche dentro di noi.

Come possiamo fare per "gestire" le nostre emozioni?

Con un unico strumento: la parola. Essa «certo, non risolve la situazione ma aiuta a gestire gli stati d'animo interni». Parlare, del resto, vuol dire prima di tutto mettersi in ascolto di se stessi, accogliere cosa accade ai nostri pensieri, alle nostre emozioni, sensazioni, al corpo e, successivamente, confrontarsi, meglio se con persone che ascoltano senza esprimere giudizi.

Parlare è anche apprendere, conoscere e sapere, tutte azioni che rendono la situazione quanto meno più gestibile e semplice.

Parlare è condividere con l'altro e questo è lo strumento d'eccellenza per al-



leggerirci e a accettare le nostre paure. L'altra persona diventa lo specchio delle nostre emozioni: in essa possiamo riconoscerci perché è apportatrice di sentimenti condivisi. Tramite questa condivisione capiamo di essere vivi e che possiamo riprendere a vivere. In estrema sintesi, vengono riportati alcuni suggerimenti intesi come meccanismi di difesa.

ASCOLTA, ACCOGLI e RICONOSCI cosa succede alle tue emozioni (la paura, il senso di impotenza, la difficoltà a concentrarsi, la fatica a dormire, rappresentano una risposta naturale a eventi gravi, cercando di recuperare un equilibrio).

PARLA delle tue emozioni a chi sa ascoltarle senza giudizio.

FAI esercizi che RILASSANO corpo e mente: stretching, docce calde, respira consapevolmente almeno per qualche minuto al giorno, anche più volte al giorno se ti dà sollievo, impara qualcosa di nuovo, cura l'alimentazione e il sonno.

NON SOVRA-ESPORTI: segui le notizie una volta al giorno da fonti sicure e non prima di dormire.

PROVA a gestire una situazione conflittuale che stai vivendo in ambito lavorativo/familiare/amicale.

\*Sezione Fnism Milano

# Eretico a chi?

(Parte prima)

di Marco Chiauzza\*

## Le origini plurali del Cristianesimo

La storia del cristianesimo è punteggiata dal sorgere e dall'estinguersi di una grande quantità di eresie, talmente numerose che è assai difficile classificarle o anche solo elencarle in modo esaustivo. Per impostare un'analisi dei movimenti ereticali è innanzitutto necessario precisare che nessuno di essi si è mai dichiarato tale. Il termine "eretico" è semmai stato utilizzato in senso spregiativo per indicare chi non apparteneva all'unica vera chiesa e non divideva le giuste dottrine da essa proclamate. Da questo punto di vista, "eretico" è l'opposto per un verso di "cattolico" e per l'altro di "ortodosso" (si ricordi che solo a metà dell'XI secolo si ebbe la separazione fra la chiesa occidentale, oggi conosciuta come "cattolica", e quella orientale, che da allora ha riservato a sé l'appellativo di "ortodossa"): in greco, infatti, *katholikós* significa "universale" - e la comunità dei fedeli non può che essere universale -, mentre il termine "ortodosso" indica il possesso della retta (*orthós*) dottrina (*dóxa*) in materia di fede. Per chi considerava se stesso cattolico e ortodosso, eretico era allora chi aveva scelto di dare la propria adesione (*airesis*, da cui "eresia") a un gruppo distinto e separato dall'unica vera chiesa: in termini moderni, l'eresia era dunque una setta. Ma naturalmente ciascuno pensava che la vera chiesa fosse la propria e la giusta dottrina quella in cui egli stesso credeva: insomma, ognuno era l'eretico di qualcun altro.

In effetti, ogni fedele pensava che solo la propria chiesa - cioè l'assemblea (*ekklesía*) dei fedeli - seguisse fedelmente l'insegnamento del fondatore, Gesù il Cristo; ma oggi siamo consapevoli che



nessuno sa esattamente chi sia stato Gesù e quali siano stati in realtà i contenuti del suo insegnamento. Nel Cinquecento, alcuni riformatori pensarono di poter restaurare gli autentici contenuti della fede cristiana liberandola dalle illegittime incrostazioni che l'avevano alterata nei secoli del medioevo, e ritennero per questo di doversi fondare esclusivamente sul testo del Nuovo Testamento: *sola scriptura* - "solo per mezzo della Scrittura" - fu infatti il motto di Lutero. Ma si trattava di un'illusione. È infatti un errore pensare che fin dall'inizio le prime comunità cristiane si siano fondate sull'insegnamento del Vangelo. È piuttosto vero il contrario: ogni comunità venne elaborando testi sulla base della narrazione dei fatti e dei detti di Gesù così come erano riportati - perlopiù di seconda mano - da alcuni personaggi che godevano di particolare prestigio o influenza presso quello specifico gruppo. Si può dire, insomma, che non è stato il Vangelo a costituire il fondamento della fede dei primi cristiani; ma piuttosto che le singole comunità primitive hanno progressivamente dato origine a testi, alcuni dei quali sono poi con-

fluiti nella raccolta che oggi conosciamo come Nuovo Testamento.

In effetti, solo nel IV secolo la chiesa - o meglio quella particolare chiesa cristiana che stava ormai diventando dominante grazie all'appoggio delle autorità imperiali romane - stabilì ufficialmente il canone degli scritti neotestamentari, stabilendo in sostanza quali, fra i numerosissimi scritti che la più antica tradizione cristiana aveva prodotto, dovessero essere riconosciuti come fondamento della fede. Tutti gli altri sono stati da allora considerati "apocrifi", con un termine che oggi è perlopiù considerato sinonimo di "falso" o comunque "non autentico", ma che in realtà significa "nascosto" o "segreto", a suggerire che in essi si riteneva fosse depositata una tradizione in qualche misura esoterica, che riportava fatti e detti di Gesù non reperibili nella versione ormai diventata ufficiale del Vangelo. Come c'è da aspettarsi, quei testi sono andati in gran parte perduti, ma alcuni di essi si sono conservati più o meno frammentariamente, o perché citati da autori ortodossi con l'intento di confutarne i contenuti, o perché gli archeologi ne

hanno recuperato copie in quelle che dovevano essere le biblioteche di antiche comunità eterodosse, cioè seguaci di una dottrina "altra" (*héteros*) rispetto a quella maggioritariamente ritenuta ortodossa. In realtà, è bene ricordare che, anche se alcuni dei cosiddetti vangeli apocrifi sono stati considerati falsi ed eretici, ciò non è vero per tutti: in certi casi, infatti, essi sono stati semplicemente ritenuti non canonici, cioè esclusi dalla raccolta ufficiale e, pertanto, dunque non utilizzabili quali fondamento della fede, ma comunque in qualche misura tollerati. Essi hanno così contribuito all'affermarsi di alcune tradizioni all'interno del mondo cristiano.

La più famosa è certamente quella del presepe, con tanto di bua e asino. L'invenzione del presepe è attribuita a Francesco di Assisi, ma essa si radica in una vicenda assai più antica e per molti versi interessante. Per la fede cristiana, la nascita di Gesù rappresenta l'evento fondamentale della storia, che segna una cesura radicale e irreversibile fra due epoche. Il Cristo, dunque, nasce al confine fra due ere. Ma in greco il termine che significa "era" e quello che indica "essere" e quindi anche "essere vivente" sono molto simili; e così in qualche momento deve essersi verificata una confusione, magari in quell'ambiente palestinese in cui il greco era pur sempre una lingua straniera e di conseguenza, non così familiare: a seguito di tale equivoco, si iniziò a pensare che Gesù non era solo nato a segnare il discrimine fra due epoche della storia della salvezza, ma anche, assai più prosaicamente, fra due animali. Ma quali potevano essere? Intervenne qui il ricordo della tradizione profetica dell'Antico Testamento, che anche altre volte avrebbe fornito materiale all'elaborazione dell'immaginario cristiano, come quando i quattro esseri contemplati in visione dal profeta Daniele divennero i simboli dei quattro vangeli. Nel nostro caso, nel libro di Isaia si legge che "Il bua conosce il suo proprietario e l'asino la mangiatoia del suo padrone; Israele non ha conoscenza, il mio popolo non ha intelligenza" (Isa 1: 2-3)". Ecco perché proprio quegli animali compariranno in un

vangelo apocrifo - e poi nel presepe - a fianco di Gesù bambino, a rappresentare gli umili che riconoscono il loro salvatore a differenza di molti potenti e sapienti del mondo.

In ogni caso, come si è visto, la pluralità di tradizioni - e quindi di eresie - è antica quanto il cristianesimo stesso. La stessa figura di Gesù si presenta in modi assai diversi nei differenti testi che ci sono pervenuti, canonici o apocrifi che siano: in alcuni di questi ultimi, in particolare, essa compare a volte non già come quella di un maestro che insegna l'amore del prossimo, ma piuttosto come quella di un personaggio certo eccezionale, ma dal carattere assai vendicativo, pronto a uccidere con i propri poteri chiunque gli si opponga; oppure come una sorta di entità metafisica, ben lontana dalla concretezza umana con cui è descritta da altre fonti. Anche se oggi non sono più molti gli studiosi che giungono a negare la realtà storica della figura di Gesù, dobbiamo riconoscere che di essa non sappiamo praticamente nulla, ed è impossibile sapere se si sia trattato di un capo rivoluzionario, di un riformatore politico, di un profeta, di un leader religioso o di altro ancora. Per l'ennesima volta, bisogna ammettere che non si deve tanto pensare al Gesù storico e al suo insegnamento quale fondamento del cristianesimo, ma sia piuttosto ragionevole vedere nelle differenti immagini di Gesù, che ci sono state tramandate, il riflesso delle molteplici elaborazioni della sua figura operate nelle diverse comunità cristiane delle origini.

Tracce di tale pluralità sono, d'altronde, riscontrabili all'interno stesso dell'attuale canone neotestamentario, che risente delle specificità - e a volte delle reciproche ostilità - dei vari gruppi nell'ambito dei quali sono stati elaborati i diversi testi che lo compongono. Per esempio, se i vangeli di Marco e Matteo sono stati palesemente composti da ebrei per ebrei, quelli di Luca e Giovanni sono nati in ambienti anch'essi certamente giudaici ma fortemente influenzati dalla cultura greca. In particolare, l'autore del vangelo di Giovanni - che, come gli studi hanno ormai largamente riconosciuto, non è

né l'apostolo né il compositore della più tarda Apocalisse - parla esplicitamente di un'esistenza eterna del Cristo prima dell'incarnazione come Logos, un'espressione greca in cui si fondono l'idea giudaica della parola creatrice di Dio e il concetto tutto ellenico della divina ragione universale, risalente alla tradizione filosofica stoica e platonica. Ma le tensioni più forti emergono soprattutto dalle lettere di Paolo e dagli Atti degli apostoli. Nelle epistole paoline vediamo l'apostolo impegnato in una battaglia senza quartiere per difendere le diverse comunità, cui si rivolge, dall'influenza di false dottrine, perlopiù diffuse da personaggi che si presentano essi stessi come cristiani: una battaglia, insomma, per promuovere un determinato e specifico cristianesimo contro altri.

Ma lo scontro più significativo, che emerge sia da quelle lettere che dalla narrazione degli Atti, è quello che si svolge all'interno di quello stesso cristianesimo che sarebbe poi stato riconosciuto come cattolico e ortodosso. Come si è detto, nel Nuovo Testamento si intreccia una tradizione più marcatamente ebraica con un'altra fortemente ellenizzante. Non si tratta di una differenza di mere sfumature culturali: corollario di tale diversità di prospettive è, invece, la questione dirimente e vitale consistente nel dover decidere se il cristianesimo avrebbe dovuto essere solo una delle tante scuole di pensiero giudaiche - come per esempio i sadducei o i farisei - il cui insegnamento avrebbe dovuto indirizzarsi esclusivamente, o comunque prevalentemente, al popolo ebraico; oppure era destinato a diventare una religione universale, il cui proselitismo si dovesse rivolgere anche - se non prevalentemente - ai gentili, ovvero ai non ebrei. La questione venne allora discussa nei termini apparentemente esteriori del problema della circoncisione: i gentili che volevano farsi cristiani avrebbe dovuto previamente farsi circoncidere, diventando così, in un certo senso, essi pure ebrei; oppure per loro tale pratica, imposta ai giudei dalla loro specifica tradizione religiosa, non era necessaria? Sostenitori della prima alternativa erano Pietro e, pro-

tabilmente, i familiari di Gesù, a cominciare dal fratello Giacomo, questi ultimi forse timorosi di perdere il prestigio che godevano all'interno della ristretta comunità dei seguaci ebrei del Cristo, qualora la nuova religione avesse allargato potenzialmente i propri orizzonti all'intera umanità; mentre Paolo propugnava la seconda prospettiva, ritenendo che la circoncisione della carne non fosse ormai più indispensabile, e dovesse essere sostituita da una spirituale circoncisione del cuore quale segno invisibile della conversione alla nuova fede. In una riunione svoltasi a Gerusalemme, che si deve immaginare assai concitata e che viene considerata come il primo concilio della storia della chiesa, prevalse sostanzialmente la posizione di Paolo e con essa la possibilità per la chiesa cristiana di diventare universale, cioè cattolica: se nei secoli successivi Pietro e Paolo sono stati così spesso abbinati nella tradizione e nell'iconografia cristiana, questo non si deve affatto a un'inesistente unità di intenti dei due apostoli, bensì piuttosto all'esigenza di nascondere in qualche misura l'effettiva divergenza - quando non contrapposizione - che li aveva separati in vita. In ogni caso, la storia del giudeo-cristianesimo, ancora fortemente legato alla tradizione ebraica, non si esaurì con il cosiddetto concilio di Gerusalemme. Al contrario, esso sopravvisse ancora per parecchi secoli. La specificità di tale forma di cristianesimo risiedeva essenzialmente nel rifiuto della divinità di Gesù, evidentemente in contrasto con il rigido monoteismo degli ebrei. D'altra parte, bisogna riconoscere che tale divinità risulta solo da alcuni passi del Nuovo Testamento, di cui verosimilmente i giudeo-cristiani non riconoscevano il valore. È verosimile che all'inizio del VI secolo Mohamed, futuro fondatore della religione islamica, abbia incontrato alcuni degli ultimi epigoni di tale tradizione cristiana, da cui derivò il riconoscimento di Gesù come profeta, ma non come Dio.

In effetti, la questione dei rapporti con il passato giudaico fu una delle questioni che tormentò la vita delle comunità cristiane nei primissimi secoli; e all'estremo opposto rispetto ai giudeo-

cristiani si collocarono, per esempio, i marcioniti, cioè i seguaci di Marcione, che nel II secolo ebbe una certa influenza nella stessa città di Roma. Nella loro versione, il cristianesimo doveva essere considerato una religione del tutto nuova, senza alcun rapporto con quella ebraica: ne conseguiva il rifiuto dell'intero Vecchio Testamento e - nell'ambito del Nuovo - il riconoscimento esclusivo di quelle parti che maggiormente marcavano la cesura nei confronti del giudaismo, come ad esempio le epistole paoline. Alla fine, come sappiamo, avrebbe prevalso una soluzione intermedia rispetto alla questione dei rapporti fra le due religioni, ben espressa dall'affermazione che l'insegnamento di Gesù aveva portato all'abolizione della legge degli ebrei e al tempo stesso al suo compimento: una formulazione non priva di ambiguità che nei secoli successivi avrebbe fatto spargere fiumi di inchiostro.

Come si è visto con riferimento al giudeo-cristianesimo, l'interpretazione della figura di Gesù fu al centro delle dispute nei primi secoli di vita della nuova religione. In effetti, il cristianesimo è la religione di Gesù, non perché egli - che era ebreo, non cristiano - ne sia stato il fondatore, ma piuttosto nel senso che esso gravita essenzialmente sul problema di come rispondere alla domanda posta dallo stesso Gesù ai discepoli nel vangelo di Marco: "Ma voi chi dite che io sia?". La risposta data allora da Pietro - "Tu sei il Messia" - poteva essere interpretata nei modi più svariati, e così fu in effetti. Fra il III e il V secolo, i dibattiti all'interno del mondo cristiano ebbero a vertere essenzialmente su due questioni, peraltro fra loro strettamente connesse: quella cristologica - relativa cioè alla natura o alle nature del Cristo - e quella trinitaria - incentrata sulla relazione intercorrente fra le persone della Trinità. La complessità e la sottigliezza delle discussioni che si svolsero fra i teologi - che utilizzarono allora largamente gli strumenti concettuali della filosofia greca - venne ulteriormente complicata dagli intrecci fra questioni politiche e religiose che si verificò, soprattutto, nella parte orientale dell'impero romano, di cui il caso più noto e

significativo è il concilio svoltosi nella città di Nicea nel 325, presieduto e di fatto largamente indirizzato dall'imperatore Costantino, peraltro a quell'epoca ancora non cristiano in quanto non battezzato: è comunque possibile tracciare una mappa semplificata delle soluzioni proposte.

Per quanto riguarda la questione trinitaria, il dibattito si svolse soprattutto attorno alla tesi proposta da Ario, il quale sosteneva che la natura del Cristo - il Figlio nell'ambito della Trinità - fosse inferiore, non uguale ma solo simile a quella del Padre. Tale dottrina venne condannata come eretica appunto nel concilio di Nicea, che ribadì la pari natura del Padre e del Figlio - e più in generale delle tre Persone - all'interno del rapporto trinitario: il decreto conciliare è alla base del "Credo" ancora oggi proclamato dalla maggior parte delle chiese cristiane, detto appunto "Credo niceno", che sintetizza efficacemente l'idea della Trinità come una sola e identica natura divina articolata in tre persone distinte. Ma la storia dell'eresia di Ario non si concluse affatto a Nicea e per tutto il IV secolo si alternarono al potere imperatori niceni e ariani. Che tanto si sia discusso attorno alla Trinità può apparire paradossale se si tiene conto del fatto che da nessuna parte nel Nuovo Testamento - né peraltro nei vangeli apocrifi - si trova traccia di tale concetto. Cosa che nel XVI secolo venne riconosciuta da alcuni intellettuali umanisti, come il medico spagnolo Michele Serveto, che pagò la sua eresia con la morte sul rogo nella Ginevra riformata di Calvino, dove si era rifugiato per sfuggire ai rigori dell'Inquisizione cattolica; o i senesi Lelio e Fausto Socini, il cui insegnamento trovò un certo seguito in Polonia del Cinquecento, prima che quella nazione si chiudesse in un cattolicesimo intransigente e fanatico. Non può sfuggire, fra l'altro, l'anomala costituzione di questa particolarissima famiglia trinitaria, costituita da un padre e un figlio, ma dove la madre è sostituita dallo spirito, un terzo incomodo difficilmente definibile dal punto di vista del genere; questione forse parzialmente risolvibile considerando che il termine tra-

dotto in italiano con "spirito" è maschile in latino (*spiritus*) e neutro in greco (*pneûma*), ma femminile in ebraico: la Trinità tornerebbe così ad essere una famiglia più tradizionale. Lo Spirito sembrò comunque per lungo tempo la persona più evanescente nell'ambito della Trinità, e forse proprio per questo motivo sarebbe rimasta relativamente marginale nella riflessione dei teologi fino ai secoli del medioevo inoltrato, quando nel XIII secolo il monaco calabrese Giacchino da Fiore ebbe a profetizzare, dopo l'età del Padre - precedente l'incarnazione - e quella del Figlio, l'avvento dell'età dello Spirito, che sarebbe stata dominata dall'amore reciproco fra gli uomini. In ogni caso, nel dibattito teologico e nei suoi addentellati politici, la questione trinitaria avrebbe giocato un ruolo importante ancora un millennio dopo la composizione dei libri del Nuovo Testamento: a metà dell'XI secolo lo scisma d'Oriente, che avrebbe separato da allora e fino ad oggi la chiesa ortodossa greca da quella cattolica latina, ebbe la sua motivazione dottrinale fondamentale nella questione del *Filioque*, relativa ad una diversa formulazione del Credo. Infatti, se i cristiani d'Oriente e d'Occidente erano d'accordo sul fatto che il Figlio, pur coeterno al Padre, fosse da esso generato; i primi ritenevano che lo Spirito procedesse dal Padre, mentre i secondi insistevano sul fatto che esso dovesse invece procedere dal Padre e dal Figlio (*Filioque* in latino). E questo fu considerato da entrambe le chiese motivo sufficiente non solo per separarsi, ma anche per scomunicarsi a vicenda.

La questione cristologica fu per molti versi ancora più tormentata, perché andava a toccare il nucleo stesso della fede cristiana: il paradosso di un dio sofferente. L'apostolo Paolo aveva riconosciuto in modo inequivoco la centralità dell'evento della croce, che secondo le sue parole costituiva "uno scandalo per gli ebrei e una follia per i pagani", cioè per i filosofi greci. Nulla poteva infatti essere più lontano sia dalla concezione del dio ebraico che nel rovelo ardente si era manifestato semplicemente come colui che è, definito così nella sua eternità e immuta-

bilità; sia dalle imperturbabili divinità elleniche, la cui trascendenza era stata portata all'estremo dalla riflessione filosofica neoplatonica tardoantica. La questione cristologica riflette in effetti proprio le tensioni interne al primo cristianesimo fra tendenze giudaizzanti ed ellenizzanti. Da un lato, come si è visto, il giudeo-cristianesimo aveva semplicemente rifiutato la divinità del Cristo, salvando così Dio da qualsiasi coinvolgimento con la passione. Dall'altro, devono verosimilmente essere ascritte ad influenze del pensiero filosofico greco altre posizioni relative alla figura di Gesù destinate poi ad essere considerate come eterodosse. Si ebbe così in primo luogo il monofisismo, sostenuto dal vescovo Cirillo di Alessandria Egitto, che riconosceva nel Cristo un'unica (*món*) natura (*phýsis*) divina. Possibile corollario radicale del monofisismo era poi il docetismo che considerava meramente apparente (dal greco *doké* = "credo", "ritengo") la corporeità di Cristo e dunque la stessa passione: anche così la divinità veniva tenuta al riparo dalla sofferenza e dall'umiliazione della croce. Medesimo risultato poteva essere conseguito dalla tesi sostenuta da Nestorio. Se il monofisismo riconosceva in Cristo un'unica natura e un'unica persona, il nestorianesimo all'opposto - semplificando un po' - sosteneva l'esistenza in lui di due persone e di due nature, una umana che aveva patito sulla croce e una divina che alla passione era rimasta estranea. Ancora una volta, come già nel caso della questione trinitaria, anche quella cristologica venne risolta a favore di una soluzione intermedia, adottata nel concilio di Calcedonia del 451, secondo la quale nell'unica persona di Gesù erano convissute inscindibilmente la natura umana e quella divina. La posizione calcedoniana, ancora oggi condivisa dalla maggior parte delle chiese, accettava fino in fondo il paradosso paolino del dio sofferente: proprio la paradossalità della fede avrebbe anche nei secoli seguenti sostenuto le più profonde e intense riflessioni ed esperienze cristiane, da quelle di Lutero e di Pascal a quella di Kierkegaard. Né mancò

chi dal calcedonianismo volle trarre conclusioni estreme, come i patripassiani, ovvero coloro i quali, dal fatto che nel Cristo crocifisso era presente anche la natura divina credettero di dover dedurre che pure il Padre, unito al Figlio in quell'unica natura, aveva partecipato in qualche misura alla medesima passione. E, anche in questo caso, né il nestorianesimo né il monofisismo scomparvero del tutto. Il primo era stato condannato dal concilio di Efeso del 431, ma i suoi seguaci, perseguitati nell'Impero bizantino, trovarono accoglienza e protezione nel vicino Impero persiano sasanide, potendosi così diffondere fino ai confini della Cina: nel medioevo l'esistenza di comunità nestoriane in quelle remote regioni fu probabilmente all'origine della leggenda del Prete Gianni, un mitico sovrano cristiano che avrebbe governato ampi quanto imprecisati territori dell'Asia e forse un giorno sarebbe potuto venire in soccorso dell'Europa nel suo scontro mortale con l'islam. Quanto al monofisismo, nel VI secolo Giustiniano, tentando di sanare i conflitti religiosi che dilaniavano l'impero, si fece promotore di una versione attenuata di tale dottrina, il monotelismo, sostenitore dell'esistenza nella persona di Gesù di entrambe le nature, divina e umana, con la precisazione tuttavia che la volontà divina prevaleva in ogni caso su quella umana, diventando così di fatto l'unica volontà (*thél ma*) del Cristo. Il tentativo di Giustiniano - che gli verrà rimproverato da Dante nel VI canto del Paradiso come inaccettabile ammiccamento a posizioni eretiche - andò incontro ad un sostanziale fallimento, ma forme di monotelismo sono comunque sopravvissute fino ad oggi: è questo caso della chiesa cristiana maronita, diffusa soprattutto in Libano, che riconosce comunque l'autorità del papa di Roma.

L'accanimento con cui in quei secoli lontani ci si scontrò intorno alle più sottili questioni teologiche potrà apparire a molti del tutto irragionevole, ma non si deve dimenticare che fra la tarda antichità e i primi secoli dell'età moderna il peso della religione nella vita collettiva e individuale delle per-

sone era enormemente maggiore di oggi: all'epoca di Giustiniano monofisiti e calcedoniani non erano soltanto fazioni religiose, ma anche partiti politici contrapposti e rissose tifoserie sportive della corsa con i carri nello stadio di Costantinopoli, contraddistinte rispettivamente dai colori verde e azzurro; nell'Africa settentrionale del IV secolo l'eresia donatista, nata originariamente sulla questione della validità dei sacramenti impartiti da coloro che avevano abiurato durante le ultime persecuzioni anticristiane, finì per convogliare la protesta sociale ed economica delle popolazioni rurali

emarginate e sfruttate di origine punica contro i ceti urbani privilegiati del capoluogo Cartagine; quanto all'arianesimo, oltre ad essere per circa un secolo uno degli elementi dei conflitti ai vertici dell'Impero, nel IV secolo buona parte delle popolazioni germaniche - dai goti ai vandali - fu convertita a quella versione del cristianesimo dal vescovo goto Ulfila (il cui nome in antico germanico significa "lupetto"), e da allora essa divenne uno dei fattori della loro identità nazionale nel confronto-scontro con il mondo romano. In ogni caso, tutte le discussioni e le lacerazioni che abbiamo brevemente

descritto non esauriscono il quadro delle eresie dei primi secoli. Accanto ad esse, infatti, fluiva fin dall'inizio un fiume carsico, che scorreva un po' all'interno e un po' all'esterno del corpo del mondo cristiano, già di per sé variegato e multiforme: era questa la gnosi, le cui radici, per alcuni versi precedenti alla stessa nascita del cristianesimo, si sarebbero sviluppate in complesse ramificazioni ben al di là della tarda antichità, fino a tutto il medioevo e oltre. Ma questa è - almeno in parte - un'altra storia.

\*Vicepresidente FNSIM

## La funzione educativa dell'Arte

di Simona Serra\*

Partendo dal presupposto che la parola stessa "educare" ci proietta in una dimensione di affiancamento rispetto al discente, dal latino educare (ex - ducere) trarre fuori e condurre, è possibile avanzare una riflessione su come questa pratica possa rientrare nell'orbita delle didattiche innovative odierne.

Nello specifico, considerare l'Arte come strumento educativo non è soltanto un nuovo metodo volto al conseguimento del successo formativo del bambino stesso, ma un modo per dare spazio al bambino nel totale rispetto delle sue metodologie percettive, dei suoi tempi e dei suoi ritmi.

Sicuramente i programmi e le linee guida ministeriali hanno contemplato discipline come: Educazione artistica, Educazione all'Immagine, Educazione alla Musica ma è interessante capire cosa realmente si può trarre da un pro-

cesso educativo che trova nell'arte il suo orientamento.

In questo senso utilizzeremo la produzione artistica come veicolo di comunicazione visiva, finalizzata a monitorare non soltanto le sensazioni che dall'interno si orientano verso l'esterno bensì anche quelle che dall'esterno, vengono assimilate alla dimensione introspettiva di ognuno.

A questo proposito mi piace citare un noto artista appartenente alla corrente dell'astrattismo (linguaggio visivo che prende forma nei primi anni del Novecento) Paul Klee, il quale, facendosi portavoce di un'esperienza visiva orientata a una sintesi formale e quindi percettiva, afferma che: "Il bambino nasce vecchio nel senso che è carico di esperienza e non esiste il divario tra la sua esperienza e quella dell'adulto. Da ciò deriva che l'umanità stessa può ancora considerarsi bambina".



**"Il bambino nasce vecchio nel senso che è carico di esperienza e non esiste il divario tra la sua esperienza e quella dell'adulto. Da ciò deriva che l'umanità stessa può ancora considerarsi bambina".**

Klee, nella sua esperienza visiva, ricorre spesso all'attività grafica dell'infanzia perché quest'ultima documenta i primi atti di un'educazione estetica. Differentemente dal suo amico Vasilij Kandinsky che intravedeva nei grafismi infantili il primo contatto con il Mondo, Paul Klee non ragiona nei termini di una condizione di primitività assoluta, di non esperienza.

Ogni esperienza visivo-grafico possiede un bagaglio di riferimento anche se solo introspettivo.

In ciò Klee è stato uno degli artisti particolarmente addentrato nel metodo psico-analitico di Freud. Allora, premesso che nella linea percettiva di Paul Klee l'arte è comunicazione intersoggettiva in quanto non mediata dal riferimento all'elemento naturale inteso come "Codice", l'esperienza artistica è da intendersi come capacità di comunicare l'immagine allo stato puro, senza trasformarla nella rappresentazione di sé stessa e senza privarla della sua assoluta soggettività.

La linea visiva di Klee ripercorre con precisione stilistica l'attività segnica e gestuale dei bambini in età prescolare. Osservando i loro disegni, noteremo essere sintetici ed essenziali ma soprattutto di percezione immediata.

A qualsiasi livello lo si esanimi, il Disegno è sempre e comunque un'esperienza artistica in diretto contatto con l'inconscio e è, non a caso, un ottimo strumento per capire il mondo interiore dei bambini ed il loro sviluppo mentale. Ogni aspetto dei disegni infantili è espressione di qualcosa, a iniziare dallo stato d'animo per finire alle paure e alle ansie più nascoste.

Ricollegandoci al ruolo dell'arte nell'esperienza educative, dunque, sovrviene spontaneo il riferimento alla teoria della Gestalt, meglio conosciuta come "Teoria della forma", all'interno della quale si parte dal presupposto che ogni autentica conoscenza, implica una percezione.

Usare l'arte come strumento educativo, quindi, significa ragionare in termini di un'estetica basata su teorie psicologiche e non su speculazioni filosofiche.

In questo senso l'apporto critico di Rudolf Arnheim, studioso di fenomeni percettivi e critico d'arte, parte dal presupposto che la realtà odierna ci spinge a "Vedere" ma non a "Guardare" e l'arte bisogna guardarla!

Educare i bambini a guardare e non vedere soltanto può essere un obiettivo formativo che calato nella loro realtà può contribuire ad una loro formazione visiva.

Sulla stessa traiettoria si muove il grande Piaget che ha ragionato a



lungo sullo sviluppo mentale del bambino, dimostrando quale sia la differenza tra il suo pensiero e il pensiero di un adulto.

Secondo Piaget il bambino non è un adulto in miniatura bensì un individuo dotato di una struttura propria, mentre la sua conoscenza si basa sull'interazione pratica del soggetto con l'oggetto laddove il soggetto influisce sull'oggetto trasformandolo.

Superando i limiti della psicologia gestaltica, egli ragiona sull'assimilazione di dati che provengono dalla realtà esterna (prima fase) e sull'accomodamento inteso come un'osservazione attiva dell'ambiente con l'obiettivo di dominarlo (seconda fase).

Se nell'educare diamo spazio all'artista bambino, se con elasticità massima gli consentiamo di gioire e meravigliarsi come solo lui sa fare potremmo trarre il massimo della sua esperienza creativa. Ricollegandoci a Klee, guardare la realtà con gli occhi di un bambino significa usare segni e stimoli che lui conosce; sono segni semplici ma essenziali che, se guardati con attenzione, potranno tornarci d'aiuto nel codificare i bisogni formativi dei

bambini essendo, questi, del tutto diversificati.

Allora esortiamo i bambini ad avvicinarsi all'arte e a essere creativi perché la creatività è parte dell'intelligenza.

Il bambino è molto più libero dell'adulto perché non ha ancora interiorizzato le informazioni che permettono di agire in modo totalmente condiviso. Esortiamo i bambini a produrre arte, a essere loro stessi un'opera d'arte come afferma il grande Andy Warhol.

### L'arte salverà il Mondo

Lo scenario vissuto in questi due ultimi anni è stato sicuramente profondamente restrittivo su qualsiasi fronte.

Inevitabilmente, anche la produzione artistica ne ha risentito in modo devastante.

Così, durante la fase del Lock-down, mentre Musei e spazi dell'Arte erano chiusi in modo serrato, i nostri spazi mentali sono restati liberi e infiniti, com'è infinito lo spazio in arte.

In questa logica, l'Arte non ha potuto rappresentare uno strumento di conoscenza mobile; lo è stato soltanto sul piano virtuale.

Usando la rete, allora, è stato possibile arrivare nei luoghi e nelle menti di alcuni artisti contemporanei, il cui operato non ha conosciuto freni.

Letta secondo tale angolazione, l'Arte è stata quello strumento di elevata condivisione il cui compito viene a orientarsi nella diffusione di un messaggio di luce e di speranza.

Sempre in quei mesi di chiusura e di grande angoscia la produzione artistica non si è arrestata e molte sono state le testimonianze visive in merito. Ne hanno parlato, rigorosamente online, tre esperti di grande valore al LAC di Lugano il 3 Novembre 2020, nell'ambito degli Swiss Digital Days e del Progetto "Cultura - Salute" (realizzato dalla Divisione Cultura della città di Legnano e dalla Fondazione IBSA).

Non sempre, quindi, è opportuno guardare alle cose in modo negativo (al di là della negatività degli eventi) perché, per certi aspetti, la linea virtuale ha dato la possibilità di rendere la cultura molto più democratica.

Indotta da una partecipazione verificata attraverso un'indagine di mercato realizzata in Gran Bretagna.

La motivazione a tale partecipazione, probabilmente, è da ricercare nelle libertà di fruizione rispetto all'evento stesso.

I contenuti digitali proiettano i fruitori verso una totale flessibilità partecipativa ampliabili ai momenti ritenuti più favorevoli dall'utente.

Nell'ambito di questa dimensione digitale, si erige l'esperienza di artisti che fanno del digitale un modo per comunicare con immediatezza e capillarità. Capostipite di un linguaggio visivo innovativo è Banksy, artista e writer inglese, considerato uno dei massimi esponenti della Street Art la cui vera identità rimase, ancora oggi, del tutto sconosciuta.

Egli è considerato come il paladino della Foresta di Sherwood, un eroe po-

polare che a suo modo vendica le ingiustizie del potere, dividendolo e rovesciandolo.

La sua produzione artistica è orientata alla difesa degli oppressi dagli oppressori, schierandosi al fianco della martoriata popolazione di Gaza così come dei rifugiati siriani che approdano sulle coste Europee.

È un contributo artistico di natura educativa, nel senso che risulta portavoce di messaggi che tendono a educare chi ne fruisce.

Chiaramente il fatto che il suo operato viene a concretizzarsi per strada sulle pareti delle città è indicativo di come sia stato l'unico caso di "Arte" fruibile durante il periodo della pandemia. La sua esperienza è stata sicuramente d'aiuto in un momento di grande blocco e ha reso il linguaggio visivo, uno strumento percettivo ed educativo anche in tempi duri, come

quelli della totale chiusura, in un periodo, cioè, in cui l'umanità ha avuto la possibilità di guardare il mondo solo da una finestra.

### Bibliografia

Arnheim R., *Arte e persuasione visiva*, Feltrinelli 1998

Chasseguet J., *Per una psicoanalisi dell'Arte e della creatività*, Ed. Cortina 1971;

Collana Medico Pedagogica diretta da G. Bollee, 1987;

Dogheria D.: *Banksy*, in "Arte/Dossier", Giunti, Dicembre 2020.

Dorfles G., *Klee*, Milano 1950;

Nicoli V.: *Arte Al Tempo del Covid*, Skira 2021

Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi 2011

Pirani F., *Klee in arte Dossier*, 1990;

\* Docente di Disegno e Storia dell'arte, liceo scientifico Cosenza

## Il Cooperative Learning come strategia efficace per favorire l'apprendimento

di Daniela Mangiulli\*

L'insegnamento delle discipline costituisce ancora oggi una sfida rivolta ai docenti per rimuovere quanto di residuale permane circa la consolidata abitudine di ricorrere alla lezione frontale.

Com'è noto, la questione chiama in ballo il rapporto docente-allievo e nonostante le teorie dell'educazione e dell'apprendimento più recenti insistano sulla centralità del secondo, la tentazione di non capovolgere il modo tradizionale di fare scuola, per tanti versi o in tante realtà scolastiche, tende a persistere.

Da qui la volontà di richiamare uno dei punti ritenuti fondamentali, concernente gli aspetti teorico-epistemologici formulati a sostegno di



strategie innovative come quella del Cooperative Learning, ritenute ormai imprescindibili allorché veramente si cerchi di sovvertire la didattica tradizionale per assegnare all'allievo, nel contesto dei pari, un ruolo determinante durante il processo di apprendimento e di formazione.

A volo di rondine ci sembra utile ripercorrere i passaggi essenziali compiuti dalla ricerca, che permette oggi di considerare il Cooperative Learning patrimonio di quella scuola impegnata autenticamente a rendere l'alunno protagonista del suo apprendimento. Parola chiave nel momento in cui ci si cimenta a progettare l'attività didattica è stato ritenuto, sin dalle origini della ricerca sul Cooperative Learning, il verbo collaborare, che richiama la prassi del lavorare insieme muovendo dalla condivisione dei compiti. L'idea di fondo consiste nella volontà esplicita di produrre valore aggiunto, creando qualcosa di nuovo o di diverso. Tanto in direzione di un processo collaborativo deliberato e strutturato in modo tale da superare la concezione riduttiva del semplice scambio di informazioni o quella connessa con la mera assegnazione di istruzioni e di compiti.

Sin dall'origine della definizione pedagogicamente coerente di Cooperative Learning, è stata riscritta l'idea di un processo dinamico nel rapporto docente/discenti in grado di facilitare negli alunni l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze come risultato dell'interazione del gruppo.

Oggi al cooperative Learning vengono riconosciuti tanti meriti, tra cui quello di mettere insieme competenze individuali e vantaggi del gruppo, inteso come "unità integrata e organica", e di permettere, quindi, a ciascuno di scegliere in quali termini impegnarsi

con riguardo a determinati specifici aspetti anche nel contesto di ogni singolo settore disciplinare. Valore aggiunto, ormai dato per scontato, consiste nell'aiuto reciproco, che incentiva la responsabilità sociale, facendo leva sulle abilità sociali e valorizzando gli aspetti della vita quotidiana in connessione con i saperi disciplinari.

Ma all'inizio, il Cooperative Learning, molto diffuso in nazioni come Stati Uniti, Canada, Israele, Paesi Scandinavi è risultato scarsamente conosciuto e applicato nel nostro Paese. Com'è noto, i primi tre gruppi di ricerca sono stati quelli di D. Johnson e R. Johnson presso l'Università of Minnesota di Minneapolis, quello di R. Slavin alla Johns

Hopkins di Baltimora e quello di Sharon alla Tel Aviv University di Israele(1).

In particolare i ricercatori hanno indirizzato la propria azione a rilevare da un lato se e come i compiti e le strutture di ricompensi cooperativi influenzino positivamente i risultati di apprendimento (livelli cognitivi) e dall'altro, se e come, la coesione di gruppo, il comporta-

tamento cooperativo e le relazioni intergruppi vengano migliorate con le procedure di Cooperative Learning (abilità sociali). Oggetto della ricerca ha riguardato anche, se e come, il modello cooperativo influisca sui compiti di apprendimento (tradizionali) in cui agli studenti vengono presentati materiali da approfondire (effetti organizzativi).

Uno dei risultati più significativi della ricerca ha dimostrato che tutti i gruppi cooperativi tendono a generare un'energia collettiva chiamata sinergia, in grado di produrre un forte miglioramento cognitivo, affettivo e motivazionale nell'apprendimento(2). Chiaramente, in questa sede ci interessa soffermarci sui punti di forza

che vengono ormai attribuiti al Cooperative Learning con lo scopo che tale strategia possa diventare, veramente, patrimonio comune dei docenti chiamati a operare nelle scuole di ogni ordine e grado in Italia. Con tale scopo ci preme focalizzare l'attenzione sugli aspetti di pregio che ormai tutti gli studiosi riconoscono come contraddistintivi del Cooperative Learning.

In particolare, si tratta di una strategia basata su un insieme di principi teorici e modalità di organizzazione dei gruppi, secondo cui gli allievi devono impegnarsi, ognuno per proprio conto ma collaborando sinergicamente con gli altri, al fine di conseguire risultati significativi comuni. Altro aspetto cruciale consiste nel fatto che fra le tre modalità didattiche generalmente ipotizzabili, il lavorare a livello cooperativo serve a esorcizzare le altre due ritenute nefaste: cioè da un lato quella che si ispira a una concezione individualistica e dall'altro quella competitiva. La metodologia cooperativa assume valore soprattutto allorché si propone di favorire concreti incrementi di apprendimento, di motivazione, di generale miglioramento del clima del gruppo-classe e di sviluppo delle abilità sociali.

Esprimiamo, in conclusione, l'auspicio che la strategia del Cooperative Learning nelle sue complesse articolazioni tecniche (che in questa sede per motivazioni di spazio non si ha l'opportunità di illustrare), divenga sempre più conosciuta e applicata nelle nostre scuole, favorendo concretamente il successo formativo di tutti gli alunni.

## Bibliografia

- Bonafede P., Connessioni e relazioni, Anicia, Roma 2021
- Mangiulli D., *Disagio e adolescenza. Il bullismo e la sua cura pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.
- Perrenoud P., *Per una scuola giusta ed efficace*, Anicia, Roma 2018
- Sharan Y, Sharan S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1998.

\*Sezione di Manduria (TA)

**Oggi al cooperative Learning vengono riconosciuti tanti meriti, tra cui quello di mettere insieme competenze individuali e vantaggi del gruppo, inteso come "unità integrata e organica"**

# Il sistema formativo integrato 0-6

di Anna Spera\*

La necessità di consentire, al di là di indicazioni e raccomandazioni, la piena applicazione del principio di effettiva e sostanziale affermazione dei diritti del bambino, superando frammentazioni e pluralismi, in coerenza con il dettato con la legge 65/2017 (art. 10), ha spinto il legislatore ad affidare ad una commissione di studio il compito di redigere un documento programmatico che contenesse le linee guida pedagogiche per un sistema integrato di educazione e di istruzione per bambini e bambine da 0 a 6 anni.

Il documento base, assumendo l'approccio europeo della centralità del bambino, accoglie le raccomandazioni del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 per un sistema di educazione e di cura di alta qualità della prima infanzia, fornendo, inoltre, le coordinate perché educazione, istruzione e cura siano continui ed inseparabili.

Il modello di sistema integrato è approntato secondo il combinato dell'art.2 del D.L. n.65/17, che ne traccia l'articolazione e la definizione delle tipologie dei servizi e delle loro caratteristiche funzionali, dal nido (bambini dai 3 mesi ai 36 mesi), alle sezioni primavera (24,36 mesi), dagli spazi gioco ai centri per bambini e famiglie alle scuole per l'infanzia, in un quadro istituzionale di integrazione pubblico-privato come punto di riferimento delle politiche educative.

Particolare rilievo viene dato alla governance, con doveroso richiamo alla responsabilità delle istituzioni, onde garantire la tenuta del sistema nei diversi livelli di coordinamento, che toccano aspetti normativi, educativi, organizzativi e gestionali, soprattutto in conseguenza di un pericoloso aumento delle disuguaglianze.



Entrando nel merito delle proposte, il documento analizza le fasi dell'infanzia nel rispetto della sua caratteristica ed in rapporto alla opportunità, alla compiutezza ed ai tempi personali, rivedendo così anche precedenti convinzioni.

Il dinamismo della crescita del bambino, infatti, impone un'attenzione continua alle potenzialità evolutive, certamente non lineari, ma discontinue per accelerazioni, pause ed anche regressioni.

Al di là, però, dei tratti divergenti, se ne individuano alcuni che accomunano i bambini, tra cui la corporeità e la sensorialità che possono essere

presi per implementare percorsi di unitarietà e di continuità, in quanto proprio attraverso questi tratti i bambini conoscono e comunicano, domandano e rispondono, sperimentano e si esprimono con immaginazione e pensiero divergente.

Di fronte all'ampliamento delle disuguaglianze registrato soprattutto in Italia negli ultimi anni

e al pericolo che essa, insieme alla povertà ed al disagio sociale si trasmetta alle generazioni successive, il documento individua un insieme di servizi educativi e scolastici per ridurre questi fenomeni.

## ANALISI PEDAGOGICA DEL DOCUMENTO

Di qui l'impellenza di un percorso coerente, determinato da un curricolo verticale, esteso dal primo ciclo di istruzione e che coinvolga famiglie, nella loro pluralità di essere, interculturalità e multilinguismo, cultura digitale e mercato del lavoro.

In questo curricolo punto di partenza è la constatazione che il bambino, già dalla nascita, è immerso in un labirinto di sistemi simbolico-culturali, per cui è necessario valorizzare, in ogni segmento,

i tratti caratteristici di ciascun bambino in relazione alle loro potenzialità.

Possono rappresentare valori fondativi di questo percorso l'accoglienza, la democrazia e la partecipazione; il primo, per imparare a rispettare e a convivere con le differenze, superando gli ostacoli del pregiudizio; il secondo declinando nel rispetto reciproco la libertà e la responsabilità individuali con l'assunzione di più punti di vista e, in ultimo, la partecipazione, ampliando alle famiglie ed al territorio la visione educativa.

Tali suggerimenti, calcati nel documento, sono il risultato di osservazioni e di esperienze, di sperimentazioni e di fallimenti, misurati sulla crescita iniziale del bambino.

Essi scaturiscono dalla superficiale considerazione che è stata data dagli aspetti evolutivi del bambino nei primi sei anni di vita ed ai loro ritmi di crescita, accelerati o anticipati, rispetto a percorsi indicati da adulti.

Le indicazioni proposte si riferiscono alle potenzialità espresse durante il percorso di sviluppo in questa fascia di età, che non è certamente lineare o uguale per tutte.

Al di là, comunque, alcuni tratti comuni consentono di impostare un curricolo unitario e continuo.

Tutti i bambini zero/sei si relazionano con il mondo circostante attraverso la percezione, la relazione e l'azione.

Il loro interesse riguardo al mondo circostante, fisico e sociale, è espresso con domande a cui si aspettano risposte, che essi trovano nell'immaginazione o

spesso anche nel pensiero divergente. È compito dell'adulto aiutarli e guidarli nell'auto regolamentazione di queste primitive tensioni verso la conoscenza, mettendo in conto un severo atteggiamento di cura per consentire al bambino di esprimersi e di partecipare attivamente al suo percorso di crescita, considerando che il motore dell'apprendimento è il bambino stesso.

Centrale nel processo di apprendimento risulta il gioco, che è il loro principale modo di esprimersi, di scoprire, di conoscere, di elaborare pensieri e di apprendere.

Questi presupposti sono stati segnalati e raccomandati, già dal 2019 dall'Unione Europea, che definiva i curricula zero/sei come strumenti indispensabili per rispondere agli interessi dei bambini, favorire il loro interesse e soddisfare i bisogni, compresi quelli educativi speciali.

Nella raccomandazione veniva anche sottolineata la necessità di una dichiarata progettualità e intenzionalità pedagogica, con particolare riferimento alle esperienze infantile, espressa in ambiti, così detti campi di esperienza.

Alla progettazione o riprogettazione vanno coinvolti tutti i soggetti interessati, in stretta collegialità ed in considerazione degli elementi implicati (organizzatori e famiglie). Naturalmente il punto di partenza è la progettazione dell'ambiente educativo, cioè spazio, strutture ed arredi.

La progettualità pedagogica, avendo al centro l'iniziativa del bambino, si esplica in ambienti culturali, convenzionalmente definiti "campi di esperienza" relativi ai diversi aspetti della mente ed ai sistemi simbolico-culturali con cui stanno in contatto.

Questi sistemi sono da considerare come quadri culturali di cui gli educatori dispongono per arricchire le esperienze dei bambini e per favorire scoperte, scambi, conoscenze e competenze.

C'è, però, un terzo educatore che va segnalato.

Esso è l'ambiente educativo.

Spazi, strutture, arredi, materiali, tecnologie, progettati o ri-progettati secondo alcuni criteri-guida (sicurezza,

accessibilità, gradevolezza...), consentono un molteplice tipologico di esperienze che possono essere adeguate a nuove situazioni ed a nuovi bisogni.

Alla progettazione ed all'organizzazione educativa concorre, in collegialità, tutto il gruppo di lavoro, che, inoltre, osserva, documenta e valuta in continuità formativa ed in reciproco riconoscimento di competenze e di professionalità acquisite in esecuzione del D.L. 65/2015, come formazione continua in servizio, "obbligatoria, permanente, strutturale".

Le linee guida nazionali del sistema integrato "zero-sei" si inseriscono in un processo di qualificazione del sistema raccomandato dalla commissione europea e riconosciuto sempre più largamente dai paesi europei.

Esse riconoscono l'essenzialità delle basi per l'apprendimento permanente e per lo sviluppo del bambino e sono decisamente orientate all'aspetto educativo intenzionale.

È un primo passo verso l'integrazione, da costruire progressivamente con l'apporto di tutte le componenti coinvolte, dallo Stato, alle Regioni, e dagli enti locali, fino ai gestori ed al personale di ogni singolo servizio educativo o scuola dell'infanzia.

Se l'educazione è bene comune, l'investimento su di essa è una variabile strategica per

l'innalzamento della popolazione.

## Bibliografia

- Agazi, A., *Il metodo delle sorelle Agazi*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978.
- Commissione europea, *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*, Rapporto Eurydice, 2019.
- Milito D., *Domande/Risposte sulla scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma, 2003.
- Rapporto ISTAT, *Mobilità sociale, disuguaglianze e lavoro*, 2020.
- Santile R., *Programmare al nido*, Anicia, Roma, 2007.
- Zanniello P. (a cura di), *La formazione universitaria di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Armando, Roma, 2008.

\* FNISM Valli-Sarno-Irno

# Bertrand Russell scettico appassionato

## Un convegno a Torino

di Cesare Pianciola\*

Il 13 aprile 2022, al Liceo "Albert Einstein" di Torino si è svolto il convegno *Bertrand Russell scettico appassionato*. A 150 anni dalla nascita, conclusivo del Laboratorio di filosofia / Corso di aggiornamento 2021-22 organizzato dalla sezione torinese "Frida Malan" della Fnism.

Abbiamo tratto il titolo dalla biografia di Alan Wood uscita da Feltrinelli nel 1960, che l'anno successivo fu recensita da Bobbio sulla «Rivista di filosofia». Nonostante qualche riserva sui toni elogiativi impiegati dal biografo, nulla toglie - scriveva il recensore -

che «la personalità di Russell, quale esce fuori dalle pagine del libro, sia affascinante, che l'influenza da lui esercitata sullo sviluppo della logica contemporanea sia reale, che la spregiudicatezza impiegata nel gettare il ridicolo sui miti del nostro tempo, abbiano fatto della sua opera saggiistica uno dei più efficaci contravveleni al conformismo delle chiese, dei partiti, delle persone rispettabili, e che egli sia una voce viva, autorevole, incitante alle battaglie più onorevoli (dal pacifismo ad un socialismo liberaleggiante) e più difficili, quasi sempre perdute prima ancora di essere impegnate». E quando morì Jean-Paul Sartre (nel 1980, dieci anni dopo Russell, con il quale aveva collaborato nel Tribunale sui crimini di guerra nel Vietnam) Bobbio li accostò, nonostante le grandi differenze filosofiche, per il loro impegno civile e politico che non cercava facili consensi, onori e vantaggi personali.

**Ho cercato di estendere i metodi esatti e dimostrativi della matematica e della scienza a regioni che, tradizionalmente, sono abbandonate a vaghe speculazioni.**

Russell ci interessa per molti motivi: il primato del sapere scientifico, la concezione laica dell'uomo e del suo posto nel mondo, il pacifismo militante, il liberalsocialismo con le due istanze della libertà politica e della giustizia sociale, l'educazione antiautoritaria.

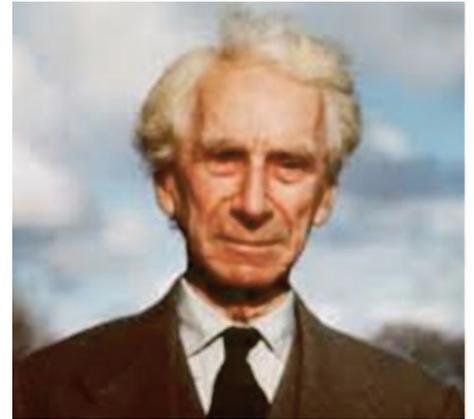
Su ognuno di questi temi portò contributi di prim'ordine, ma difficili da essere ridotti in formule semplici e riassuntive. Anche perché nella sua lunga vita rimodulò le sue opinioni in contesti storici cambiati.

Il suo *pacifismo* non è lo stesso quando affronta il carcere come obiettore durante la prima guerra mondiale, oppure quando la civiltà europea sembrava travolta dai fascismi tra le due guerre e bisognava fronteggiare Hitler, per cui il suo pacifismo da assoluto diventò relativo per poi ridiventare assoluto quando il possibile impiego degli arsenali nucleari metteva in forse la sopravvivenza dell'umanità.

In *etica* passò dall'oggettivismo dei valori di George Edward Moore a considerarli come preferenze soggettive indimostrabili, perché sono espressione di emozioni e sentimenti.

Nell'*educazione* sperimentò i limiti dell'antiautoritarismo libertario nella scuola autogestita cui dette vita negli anni Venti per i propri figli e per quelli degli amici.

Quanto ai suoi contributi in filosofia, sono stati sia professionali e tecnici (basti ricordare i *Principia mathematica*, 1910-13, scritti in collaborazione



con A.N. Whitehead), sia divulgativi e popolari (con il successo di libri come *La conquista della felicità*, *Matrimonio e morale*, *Perché non sono cristiano*). Russell affermava che solo la scienza ci dà una conoscenza effettiva e perseguiva l'ideale di una filosofia scientifica. «Ho cercato di estendere i metodi esatti e dimostrativi della matematica e della scienza a regioni che, tradizionalmente, sono abbandonate a vaghe speculazioni», scrisse nelle prime pagine autobiografiche dei *Ritratti a memoria*. Ma è lontanissimo dallo scientismo. Tanto è vero che *La visione scientifica del mondo* (1931) dopo aver dedicato la prima parte alla scienza e la seconda alla tecnica finisce con una vera e propria distopia, immaginando una società tecno-scientifica del controllo totale sugli individui, che probabilmente ispirò *Brave New World* (1932) di Aldous Huxley. Scienza e tecnica sono indispensabili ma abbisognano della saggezza circa i loro usi, ci ricorda Russell.

Fu uno spirito aperto e antidogmatico, contrario a sistemi metafisici e religiosi, pronto a imparare dall'esperienza e dalle ricerche altrui (di Moore, di Wittgenstein e di molti altri), a mettersi in questione, e questo è un tratto affascinante della sua personalità, in-

sieme allo spirito caustico e a uno *humour* tipicamente inglese.

Lo scetticismo di Russell comporta il dubbio, l'incertezza, la consapevolezza dei limiti. Scrisse della *scienza*: «Nella scienza, dove solo si trova qualcosa che si avvicina alla conoscenza genuina, l'atteggiamento degli uomini è incerto e pieno di dubbi» (*Free Thought and Official Propaganda*, 1922). E della *filosofia*, nella *Introduzione alla Storia della filosofia occidentale*: «Non è bene né dimenticare le domande che la filosofia pone né persuaderci di aver trovato incontrovertibili risposte. Insegnare a vivere senza la certezza e tuttavia senza essere paralizzati dall'esitazione è forse la funzione principale cui la filosofia può ancora assolvere, nel nostro tempo, per chi la studia».

Delle ampie tematiche sopra indicate, nel convegno abbiamo scelto di concentrarci sul Russell filosofo, sul suo laicismo, e sul suo impegno politico.

Il primo aspetto è stato svolto da Massimo Ferrari, professore ordinario di Storia della filosofia presso Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. Nell'*abstract* che ha dato preliminarmente, ha ricordato che Russell si chiedeva - nella *Conoscenza del mondo esterno* (1914) - se la filosofia potesse diventare una scienza. La risposta era affermativa, ma ponendo due condizioni. In primo luogo: «La filosofia non diviene scientifica facendo uso di altre scienze, al modo di Herbert Spencer». La concezione tipicamente positivista della filosofia come sintesi delle scienze è per Russell definitivamente tramontata, poiché alla filosofia compete una sfera d'indagine che è sua propria. In secondo luogo - continua Ferrari - la filosofia può divenire scienza solo appoggiandosi a un *metodo rigoroso*, che per Russell è il metodo dell'analisi logica reso possibile dalla moderna logica matematica (di cui lo stesso Russell fu uno dei fondatori). La filosofia elevata a scienza è la filosofia che riconosce la logica come sua «essenza»; ed è in questo modo che la filosofia potrà sottrarsi a pericolo di ridursi a letteratura.

Le polemiche di un laico sono state ripercorse da Ermanno Vitale, professore ordinario di Filosofia Politica presso l'Università della Valle d'Aosta. Tra queste - in un saggio uscito in castigliano, del quale ci ha comunicato la traduzione - Vitale ha ricordato la vicenda che nel 1940 vide la nomina di Russell quale docente presso il City College di New York e poi, in seguito alle pressioni di ambienti della Chiesa episcopale e di difensori della pubblica morale, la revoca della medesima in virtù di una sbalorditiva sentenza di un giudice bigotto in cui il filosofo era dipinto come un pericoloso depravato. Nel volume del 1957 *Perché non sono cristiano*, che raccoglie i saggi che Russell dedicò al fenomeno religioso - in senso ampio, cioè rinvenendovi anche buona parte delle ragioni del conformismo sociale e del persistere ottuso di tradizioni ormai prive di giustificazione razionale -, difese vigorosamente l'importanza dello spirito laico in antitesi alla religione.

Enzo Ferrara, ricercatore presso l'Istituto Nazionale di Ricerca Metrologica e presidente del Centro Studi Sereno Regis di Torino, ha dedicato, nella relazione su *L'impegno politico*, particolare attenzione al pacifismo e alla nonviolenza. Nel *Manifesto Russell-Einstein* del 1955, di fronte al pericolo di una catastrofe nucleare, gli estensori scrivevano: «Dobbiamo cominciare a pensare in una nuova maniera. Dobbiamo imparare a chiederci non che mosse intraprendere per offrire la vittoria militare al proprio gruppo preferito, perché non ci saranno poi ulteriori mosse di questo tipo; la domanda che dobbiamo farci è: che passi fare per prevenire uno scontro militare il cui risultato sarà inevitabilmente disastroso per entrambe le parti?».

Durante la guerra, nel 1943, Russell aveva scritto in un saggio poi ristampato nei *Unpopular Essays* (1950): «ho visto il mondo affondare sempre più nella follia. Ho visto grandi nazioni, già all'avanguardia della civiltà, traviate da predicatori di assurdità magniloquenti. Ho visto crudeltà, persecuzione e superstizione crescere a salti, a balzi, quasi fino a toccare il

punto in cui l'apprezzamento della razionalità viene considerato come ciò che imprime in un uomo le stigmate della persona antiquata, lacrimosamente sopravvissuta a un'età ormai tramontata».

Anche nel mondo attuale, tormentato da guerre, degrado ambientale, spinte irrazionalistiche e anti-scientifiche, rimane prezioso l'appello alla ragione dello "scettico appassionato" Bertrand Russell, come ha detto Paolo Calvino concludendo il convegno.

### Riferimenti bibliografici dei testi citati

Libri di Bertrand Russell:

- (1922) *Liberio pensiero e propaganda*, in B. Russell, *Il credo dell'uomo libero*, trad. di A. Tozzi, Piano B, Prato 2013
- (1929) *Matrimonio e morale*, trad. di G. Tornabuoni, TEA, Milano 2021
- (1930) *La conquista della felicità*, trad. di G. Pozzo Galeazzi, TEA, Milano 2019
- (1931) *La visione scientifica del mondo*, trad. di E. Loliva, Laterza, Roma-Bari 2009
- (1945) *Storia della filosofia occidentale e dei suoi rapporti con le vicende politiche e sociali dall'antichità a oggi*, trad. di L. Pavolini, TEA, Milano 2007
- (1950) *Saggi impopolari*, trad. di A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1963
- (1956) *Ritratti a memoria*, trad. di R. Pellizzi, Longanesi, Milano 1980 (ora col titolo: *Una filosofia per il nostro tempo e altri saggi*, TEA, Milano 1995)
- (1957) *Perché non sono cristiano*, trad. di T. Buratti Cantarelli, TEA, Milano 2003

Si vedano inoltre:

- Alan Wood, *Bertrand Russell, scettico appassionato*, Feltrinelli, Milano 1960 (recensito da Norberto Bobbio in «Rivista di filosofia», LII, n. 2, aprile 1961)
- Michele Di Francesco, *Introduzione a Russell*, Laterza, Roma-Bari 2005 (con la rassegna della critica)
- Ermanno Vitale, *Bertrand Russell, egualitario o liberale?*, in F. Sbarberi (a cura di), *La forza dei bisogni e le ragioni della libertà*, Diabasis, Reggio Emilia 2008, pp- 285-300
- Id., *Russell, la laicità come agnosticismo*, in «Quaderni laici. Rivista quadrimestrale», n. 10-11, Claudiana, Torino, dicembre 2013.

\*Sezione Fnism Torino

## 21 aprile a Catania

### Giornata conclusiva di un progetto nazionale

# Incontro delle scuole con le donne e gli uomini del mondo dell'Associazionismo e delle Istituzioni

Giunge alla settima edizione il progetto nazionale "Un Giardino delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola" indetto dalla Fnism (Federazione Nazionale insegnanti della scuola) sezione Catania, presieduta dalla prof. Pina Arena. Come da tradizione, il progetto si conclude con la manifestazione primaverile - quest'anno si terrà il 21 aprile alle 9.30 al Palazzo della Cultura - che fa incontrare le scuole con le donne e gli uomini del mondo dell'Associazionismo e delle Istituzioni aderenti all'iniziativa. Il progetto, rivolto alle scuole di ogni ordine e grado, ai centri di Cultura, si propone due obiettivi primari: promuovere la cultura della parità, facendo emergere il contributo offerto dalle donne giuste e dagli uomini giusti alla costruzione di un modo di Pace, Libertà, Uguaglianza, Sorellanza e Fratellanza; promuovere la cultura della cura della Terra e dell'Umanità attraverso la piantumazione di alberi e percorsi di conoscenza e riconoscenza verso le Giuste e i Giusti.

Con le docenti della Fnism-Catania, sarà presente l'assessora alla Cultura e all'Istruzione del Comune di Catania, Barbara Mirabella, che coorganizza l'evento.

Parteciperanno alla manifestazione studenti, insegnanti e dirigenti delle scuole italiane che hanno aderito a questa annualità. Dialogheranno con loro rappresentanti di associazioni amiche del progetto e della Fnism-Ct: la Fondazione Fava, le Associazioni UDI, Rita



Atria, Fildis, Orione, AEDE Svezia, Le Siciliane.

Sarà in collegamento Luisa Impastato, della Casa Memoria Peppino Impastato. Doneremo alle scuole partecipanti alberelli a noi donati dalla Forestale, biglietti per spettacoli offerti dal Teatro Stabile e dal Teatro Massimo Bellini.

Sarà consegnato il "Premio Alessandro Bruno", in ricordo di un giovane e di una vita, breve ed intensa, dedicata alla cura della pace e dell'umanità. Sarà presentato il "Premio Simona Carrubba", dedicato alla giovane e valente docente e studiosa di Fisica, femminista ambientalista.

Sarà presente la giovane ucraina Liliia La Hrua, che, con la sorella, Anastasia Laviola, racconterà un viaggio di speranza in fuga dalla guerra.

Lo spirito del progetto è quello della cooperazione e della condivisione, senza le quali non può promuovere nes-

sun percorso di Pace e risalita verso un mondo diverso, più giusto di quello che abitiamo.

Le scuole partecipanti -alcune in presenza, altre a distanza- saranno l'IIS "Vacarini" di Catania, l'IC "GUGLIELMINO" di Aci Catena, l'IIS "Raeli di Noto (SR), l'IC Dantoni" di Scicli (RG), l'IIS "Giovanni Falcone" di Barrafranca (EN), il Liceo Scientifico "Leonardo da Vinci" di Floridia (SR), l'IC di Trino (Vercelli), la Scuola Media "Q. Maiorana" di Catania, la scuola primaria "G. Carducci" di Fucecchio (Firenze), il Liceo Statale "Francesco De Sanctis" di Paternò, l'IC "Sante e Giuffrida" di Catania, il Liceo "Maiorana" di San Giovanni La Punta, l'IIS "Galileo Ferraris-Filippo Brunelleschi" di Empoli (FI).

\*Comunicato Fnism Catania

**DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO**

Domenico Milito

**COMITATO DIRETTIVO**Marco Chiauzza, Fausto Dominici,  
Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE**Francesco Paolo Casavola, John Polesel,  
Maria José Martínez Segura.**COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE**

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Vincenzo Bonazza, 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, Rosanna Tammara, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

**REDAZIONE**Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquinta, Emiliana Lisanti,  
Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.**DIREZIONE E REDAZIONE**

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)

00185 Roma

[www.fnism.it](http://www.fnism.it) - [fnism@fnism.it](mailto:fnism@fnism.it)**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**Pina Arena, Vincenzo Bonazza, Marco Chiauzza, Daniela Mangiulli,  
Angela Pellicchia, Maria Luigia Posteraro, Paola Posteraro, Cesare  
Pianciola, Simona Serra, Anna Spera.**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 di 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 docenti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., ricercatori e professori 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 e internazionale dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, instaura e organizza rapporti di scambio e di partenariato con associazioni esistenti oltre il territorio nazionale, condividendo con esse l'impegno per l'affermazione dei principi e dei valori 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.

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

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

I materiali di cui si chiede la pubblicazione devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Aprile 2022

**GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA**

Grafica Di Marcotullio sas

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

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

Progetto grafico: Domenico Piccari

**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma