

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Frism*
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

3

Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

5

Le competenze professionali del docente per favorire il successo formativo

di Mario Malizia

9

Riflessioni sui dati invalsi

di Giuseppe Sangeniti

10

Tecnologie e competenze trasversali nei percorsi per l'orientamento

di Anna Spera

13

Testimonianze, saperi e libri per educare alla parità di genere

di Pina Arena

17

Educazione civica e "qualità democratica"

di Maria Elena Santoro

20

Orientamento e Osservazione della Collettività

di Anna Maria Pescosolido

22

Inclusione degli alunni disabili e successo formativo

di Sonia Migliuri

24

Leader educativo e leader ispiratore

di Sandra Solco

26

Se la guerra è il male assoluto

di Anna Maria Casavola

28

Eretico a chi?

di Marco Chiazza

36

Identità, globalizzazione e didattica della storia

di Gennaro Tedesco

EDITORIALE

Perplessità e interrogativi sulla funzione docente riguardante gli ITS Academy

Legge n. 99 del 15 luglio 2022

Fra le recenti novità intervenute a livello legislativo che hanno suscitato la nostra attenzione rientra la Legge n. 99 del 15 luglio 2022. Il testo normativo, recuperando quanto già in vigore sin dal 2008 in materia di Istituti Tecnici Superiori (ITS) ha inteso prefigurare lo sviluppo attraverso il ricorso allo stanziamento di risorse da attingere ricorrendo al PNRR. In effetti viene ampliata l'offerta formativa rivolta ai giovani nella fase post diploma, rafforzando una realtà posta in essere attraverso una formula mista che vede convergere il pubblico con il privato: la configurazione giuridica di ogni istituto tecnologico superiore, denominato ITS Academy, rimane quella della Fondazione di partecipazione. La normativa, indicando lo "standard organizzativo nazionale della struttura", stabilisce quali debbano essere i soggetti in partnership per la costituzione dei nuovi Istituti: tra essi rientrano un Istituto di scuola secondaria superiore, statale o paritario, ubicato nella stessa provincia, con il coinvolgimento di imprese e consorzi impegnati nello stesso settore produttivo mediante l'utilizzazione delle tecnologie caratterizzanti l'offerta formativa dell'ITS Academy. È prevista l'emanazione, a cura del Ministero dell'istruzione, di uno schema di statuto e delle Linee guida intesi come strumenti funzionali a garantire uno standard minimo per il funzionamento di tutti gli istituti già esistenti sull'intero territorio nazionale e di quelli di nuova istituzione. Le finalità perseguite, pubblicizzate con una certa enfasi, appaiono alquanto accat-

tivanti. Infatti, si pone l'accento sulla promozione dell'occupazione giovanile e sul rafforzamento delle condizioni ritenute utili per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza con lo sguardo rivolto alla competitività e all'innovazione. Scopo dichiarato, tra l'altro, è quello di "sostenere la diffusione della cultura scientifica e tecnologica, l'orientamento permanente dei giovani verso le professioni tecniche, l'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti di discipline scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali della scuola e della formazione professionale". Certamente il pensiero è rivolto anche alla necessità di soddisfare i fabbisogni formativi in relazione alla transizione digitale. Ci sembrano obiettivi alquanto ambiziosi, giacché il ventaglio dell'offerta formativa tradizionale dovrebbe essere allargata rispetto a quelli già elencati nel DPCM del 2008. Come si ricorderà, quattordici anni fa erano state individuate sei aree riguardanti rispettivamente l'efficienza energetica, la mobilità sostenibile, le nuove tecnologie della vita, le nuove tecnologie per il made in Italy, le tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Gli ambiti di attuale interesse dovrebbero riguardare quelli della transizione ecologica, compresi i trasporti, la mobilità e la logistica, quello della tran-



sizione digitale con le nuove tecnologie per il made in Italy, compreso l'alto artigianato artistico, nonché le nuove tecnologie della vita, le tecnologie per i beni delle attività artistiche, culturali e per il turismo, ivi comprese le tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati.

L'offerta formativa assume carattere di triennialità con lo stanziamento di un fondo superiore a 48,3 milioni di euro a decorrere dal 2022, mentre le risorse del PNRR, corrispondenti a 1,5 miliardi in cinque anni, risultano finalizzate a incrementare il numero dei percorsi formativi. Sul versante dei fruitori del servizio erogato dagli ITS Academy si pensa di potere raddoppiare il numero di quanti finora hanno frequentato la formazione cosiddetta terziaria, in una realtà caratterizzata da 121 Fondazioni, 833 percorsi formativi per una totale di 21.244 studenti coinvolti. Per ciò che riguarda le nuove iscrizioni la Legge n. 99/2022 stabilisce che "possono accedere ai percorsi di istruzione offerti dagli ITS Academy, sulla base della programmazione regionale, i giovani e gli adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale di cui al Decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005 e alla Legge n. 144 del 17 maggio 1999.

Dal nostro punto di vista dovrebbero essere tenuti in particolare considerazione i giovani licenziati presso gli istituti tecnici. A tal proposito è opportuno richiamare la recente ridorma degli istituti tecnici avvenuta con il Decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017 a cui hanno fatto seguito i Decreti Ministeriali n. 92 del 24 maggio 2018, n. 776 del 23 agosto 2018 e n. 33 del 12 giugno 2020.

Dalla normativa citata emergono aspetti certamente non trascurabili quali un nuovo modello didattico caratterizzato dall'aggregazione delle discipline in Assi culturali e dalla individuazione delle Unità di apprendimento come strumento didattico funzionale a corrispondere al principio della personalizzazione educativa. Di particolare interesse risulta l'accento posto sulle competenze allorquando si prende atto che occorre assicurare agli studenti una solida base di istruzione generale e competenze tecnico-professionali in una dimensione operativa in relazione alle attività economiche e produttive cui si riferisce l'indirizzo di studio prescelto. Si ricordi che la finalità

del sistema comprendente i nuovi istituti professionali è quella di "garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una maggiore transizione nel mondo del lavoro e delle professioni". Si tratta di una fondamentale premessa che non può essere certamente ignorata allorquando quella degli ITS Academy si propone come formazione di livello superiore attivata da un sistema terziario particolarmente aperto proprio al mondo del lavoro e delle professioni per l'implementazione delle competenze in un'epoca caratterizzata dalla evoluzione incessante e repentina delle conoscenze. Altra annotazione riguarda il fatto che con il citato Decreto Ministeriale n. 267 del 24 agosto 2021 è stato adottato il "certificato di competenze" per i nuovi percorsi di istruzione professionale, mentre risultano riformate anche le prove per l'esame di Stato attraverso la predisposizione di nuovi Quadri di riferimento. L'accertamento in sede di esame verte sulle competenze in uscita anziché su discipline nonché sui nuclei tematici fondamentali di indirizzo sempre correlati alle competenze. A nostro parere, i nuovi Quadri di riferimento previsti per gli istituti professionali dovrebbero rappresentare una base sicura nel momento in cui si aspira a reclutare persone già dotate di un titolo di licenza di scuola secondaria superiore da fare accedere a percorsi che, di impronta accademica, culmineranno nell'acquisizione di un titolo corrispondente a una vera e propria laurea, soprattutto con riguardo ai previsti percorsi comprendenti sei semestri con almeno tremila ore di formazione, corrispondenti al VI livello del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Per quanto riguarda i docenti da utilizzare nell'ambito degli ITS Academy la riforma prevede che nei percorsi formativi "prestino la loro opera docenti, ricercatori ed esperti con contratto a norma dell'art. 2222 del Codice civile, almeno per il 50 per cento, tra soggetti provenienti dal mondo del lavoro, compresi gli Enti di ricerca privati e aventi una specifica esperienza professionale, maturata per almeno tre anni in settori produttivi correlabili all'area tecnologica di riferimento dell'ITS Academy, nonché tra esperti che operano nei settori dell'arte, dello spettacolo e dei mestieri artigianali. Stupisce il fatto che il coinvolgimento dei docenti delle istituzioni scolastiche debba avvenire a condizione che esso sia com-

patibile con l'orario di insegnamento e di servizio, nonché con l'assolvimento di tutte le attività inerenti alla funzione docente e senza nuovi o maggiori oneri a carico del Bilancio dello Stato. Si tratta di una stridente contraddizione soltanto se si consideri la specificità del contesto formativo nell'ambito del quale esercitare la funzione docente. Non è certamente possibile garantire la qualità della didattica in una realtà (Academy) configurata alla pari delle istituzioni universitarie con risorse professionali residuali e senza alcuna forma di incentivazione. Ciò che, però appare straordinariamente evidente e che, per certi versi, potrebbe risultare positivo e riqualificante per la funzione docente è la scontatezza con cui si prende atto che insegnanti in servizio a tempo indeterminato nelle scuole secondarie superiori possano accedere discrezionalmente e sulla base di condizioni oggettive di disponibilità a un tipo di insegnamento da configurare, senza tema di dubbio, di livello superiore, cioè accademico. Ciò ponendo soltanto il limite connesso con il divieto di nuovi e maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato. Il risvolto della medaglia è dato, in termini negativi, dalla possibilità di mobilitare docenti sulla base della loro disponibilità, assumendo tra i parametri di riferimento, per come si può facilmente desumere, quello del ricorso alla copertura di spezzoni per il completamento del monte orario settimanale contrattualmente definito.

Dal nostro punto di vista, invece, il reclutamento del personale docente dovrebbe avvenire attraverso l'adozione di procedure selettive che sfocino nella stipula di contratti a termine, così come già succede per gli insegnamenti previsti nei corsi di laurea attivi nei Dipartimenti dei tanti Atenei italiani.

Continuando a mantenere alto il nostro livello di attenzione, di sicuro non mancheremo nelle sedi più opportune di esplicitare osservazioni e proposte al fine del miglioramento della qualità del servizio formativo erogato ormai non soltanto dallo Stato e dalle Istituzioni paritarie, bensì da soggetti ordinamentali giuridicamente configurati come Fondazioni operanti nel contesto del Sistema terziario.

Domenico Milito

Elementi di docimologia

(parte terza)

di Vincenzo Bonazza*

Una criteriologia utile al giudizio valutativo: considerazioni

Nello scorso numero abbiamo chiuso le nostre riflessioni argomentando sulla criteriologia valutativa: riprendiamo qui le ultime righe dell'articolo precedente; ...*si tratta di esplicitare dei criteri grazie ai quali arrivare a 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 a un modello di rendimento deciso dall'insegnante in base alle informazioni in suo possesso 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.*

Riprendiamo il discorso elaborando alcune considerazioni su tali criteri: il criterio che abbiamo definito *assoluto* richiede che la *performance* del singolo studente sia valutata a prescindere da quelle degli altri studenti evitando, di



conseguenza, sia i confronti interindividuali che quelli intraindividuali: ciò che interessa è solamente il confronto con una *soglia*, decisa a priori, al di sotto della quale la prestazione non è soddisfacente; in altre parole il confronto avviene unicamente con l'obiettivo. Le valutazioni che si basano sul criterio assoluto si dimostrano di grande utilità didattica sia nell'ambito della valutazione formativa (al fine di diagnosticare l'avvenuto o meno apprendimento del e/o dei singoli obiettivi) che nell'ambito di quella sommativa (al fine di comprendere sino a che punto sia avvenuto l'apprendimento dell'intero percorso didattico). Adottare il criterio basato sul *confronto tra ciascuna prestazione* significa comparare l'esito dello studente con quello degli esiti ottenuti dagli altri: in altre parole la valutazione di un allievo è relativa alla valutazione del gruppo intero. In questo caso l'efficacia didattica ci appare scarsa: innanzitutto perché può generare competizione tra gli allievi, secondariamente perché si fanno dipendere i singoli risultati dal rendimento medio del gruppo senza avere informazioni analitiche sulle prestazioni di ogni allievo. Tale criterio dimostra, invece, una sua efficacia didattica laddove si desidera conoscere il procedere apprenditivo di gruppi molto ampi e, quindi, risulta pertinente per indagini svolte ad ampio raggio. Adottare il criterio basato sul *confronto*

tra prestazioni del singolo alunno oppure dell'impegno e della buona volontà ci appare di dubbia efficacia didattica; alla scuola interessa solo secondariamente, far progredire *tout court* gli allievi o registrare la loro buona volontà, bensì lavorare per raggiungere obiettivi precisi e competenze, considerate essenziali per la maturazione del singolo e per l'inserimento a pieno titolo nell'ambiente sociale. Fatte queste considerazioni riteniamo che risulti comunque improprio stabilire *a priori* quale sia il criterio migliore: in ultima analisi la pertinenza o meno del criterio è legata al contesto e alle motivazioni che guidano l'atto valutativo.

Collegialità e cultura della valutazione

Se alla valutazione intendiamo attribuire - come esplicitato nei numeri precedenti - 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 a un rinnovamento delle strumentazioni (pur essendo esso di grande importanza) permanerebbe comunque la logica elitaristica 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 a utilizzarne uno nuovo ecc.) si correrebbe il rischio - *lo ribadiamo anche in questa sede* - 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 a essere considerata *parte integrante dell'itinerario formativo*.

Certo che, per attuare al meglio le potenzialità ora ricordate della valutazione, è imprescindibile l'impegno *collegiale*. Anche se il discorso meriterebbe uno spazio tutto suo, ci preme, comunque, iniziare una riflessione: si tratta di individuare, in ambito programmatico, a esempio, modalità operative trasparenti e condivise al fine di *parlare lo stesso linguaggio* per dar vita a un confronto reale e proficuo tra i docenti che operano nella stessa scuola. L'autonomia necessita dell'integrazione delle diverse competenze e quindi si impone, al di là della mera collegialità istituzionale, la realizzazione di un'azione didattica che sia il prodotto di un'azione collettiva che preveda il lavoro di squadra, il confronto continuo, la rendicontazione dell'esperienza svolta: si presti attenzione a non rinchiudere il lavoro collettivo nel collegio docenti o nel consiglio di classe! Si verifica sovente che, esaurito il momento collegiale, il docente rimanga prigioniero della propria libertà e quindi di un *modus operandi* di tipo individualistico, avulso dal confronto, anche in ragione del fatto che è ancora molto limitata la *rendicontazione* del proprio operato.

Socializzare gli strumenti della valutazione

Una questione, oggi, risulta essere di fondamentale importanza: a differenza di altri luoghi istituzionali la scuola, in genere, non ha memoria di sé e, di conseguenza, la maggior parte di ciò che vi si produce rischia di essere perduto. Si tratta di riuscire, a poco a poco, non solo a conservare, bensì soprattutto a capitalizzare, in questo caso, gli strumenti valutativi e a poterli riutilizzare, in base a decisioni razionali, anche successivamente, evitando inutili sprechi. Attenzione però: anche la documentazione prevede modalità codificate nella raccolta di dati e informazioni; non si tratta, cioè, di immagazzinare *sic et simpliciter* i materiali utilizzati durante il lavoro didattico: le prove di valutazione, vogliamo dire, dovranno essere costruite seguendo i criteri che la docimologia ha maturato grazie alle attività

di ricerca e sperimentazione; in questo modo sarà possibile ottimizzarle e riutilizzarle in altri contesti. Così facendo non si dovrà cominciare sempre daccapo, ma si accumuleranno materiali, dati, idee, utili per impostare e percorrere in maniera sempre più efficace gli itinerari di insegnamento-apprendimento. Per migliorare la professionalità docente è necessario accumulare e affinare costantemente ciò che, nel tempo, si realizza. In ambito docimologico non esistono strumenti "pronti per l'uso"; solo un'attenta riflessione sui materiali prodotti e, soprattutto, contestualizzati, che hanno permesso il raggiungimento di precisi risultati, potrà consentire una qualità dell'istruzione sempre più efficace. Sono queste le motivazioni che ci inducono a ritenere che *uno spazio* e un *archivio docimologico* debbano essere presenti e accuratamente gestiti in ogni singola scuola. La professionalità docente non può continuare ad assumere un ruolo subalterno, ma potrà contribuire alla realizzazione di un "sapere specialistico di riferimento", iniziando proprio dalle sue esperienze quotidiane.

Cosa si intende, in campo educativo, per obiettività?

La domanda è necessaria altrimenti si corre il rischio - puntualizza al riguardo Vertecchi - "di inseguire una nozione mitica dell'obiettività, per la quale essa starebbe a indicare un'assoluta corrispondenza tra le cose e i dati a esse relativi. È come dire che i fenomeni sono direttamente conoscibili, perché già contengono una organizzazione razionale, che è sufficiente 'leggere'. Se fosse così, non si capirebbe perché, nel campo delle scienze della natura come nello studio dei comportamenti umani, sia tanto difficile individuare relazioni, cogliere la continuità e la differenza, in breve effettuare quella serie di operazioni concettuali che da una confusa percezione del problema conducono alla descrizione e interpretazione di un fenomeno. Nell'educazione qualunque rilevazione di dati è resa difficoltosa dalla estrema complessità dei fattori che caratterizzano le singole situazioni nelle quali si interviene. Che cosa significa infatti *descrivere, osservare, ri-*

levare dati, misurare? Vuol dire disporre di un sistema di riferimento accuratamente razionalizzato, col quale confrontare il nuovo che si presenta. Senza tale sistema di riferimento, non solo non si descrive e non si rilevano dati, ma neanche si è in grado di osservare". A questo punto qualcuno potrebbe obiettare che tra la misurazione e la valutazione non vi è alcuna differenza. Al contrario, la misurazione è il criterio dichiarato - scelto in base a precedenti valutazioni - da applicare in maniera uniforme a tutti gli allievi al fine di ricavare dati *obiettivi*: un criterio, contestabile quanto si vuole, ma assolutamente necessario; la valutazione, invece, è una interpretazione dell'accadere educativo (i dati emersi non sono un punto di arrivo, ma di partenza), che sfocia in un giudizio mirante a stabilire una graduatoria di accettabilità dell'apprendimento rilevato. Il docente, infatti, prima di esprimere il giudizio, decide, anche in questo caso sulla base di criteri specifici che ora vedremo, l'accettabilità o meno dei dati raccolti. Il problema di una *criteriologia valutativa* risulta centrale laddove si intenda ragionare in termini scientificamente corretti.

Note

- ¹ Vertecchi Benedetto, *Parole per la scuola*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 124.

Bibliografia

- Bonazza V., *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020.
 Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2005 (sec. ed.).
 Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma 1968.
 Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma 2006 (sec. ed.).
 Notti A. M., *Introduzione alla Docimologia*, Ediprint, Palermo 1995.
 Notti A. M., Coggi C. (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
 Vertecchi B., *Parole per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
 Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano 2003.

*Professore associato
 di Pedagogia sperimentale
 Unipegaso

Le competenze professionali del docente per favorire il successo formativo

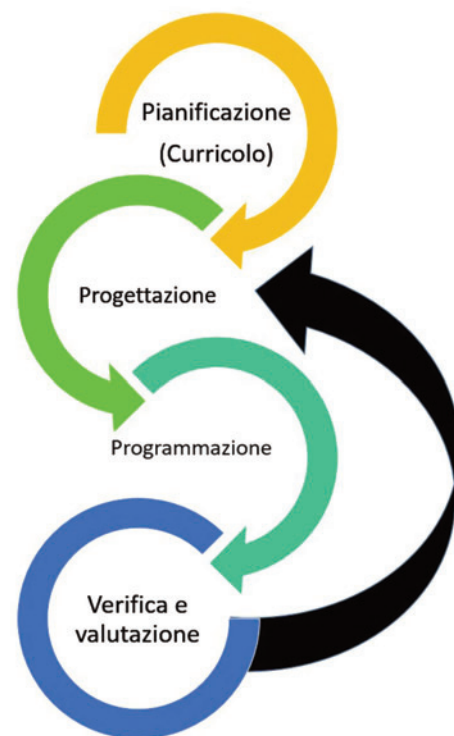
di Mario Malizia*

La scuola di qualità, affermava Piero Romei, è quella in grado di dichiarare a priori gli standard degli esiti attesi e di progettare dettagliatamente il processo di insegnamento ritenuto più adatto a realizzare il conseguente apprendimento degli alunni, definito "significativo". A questa tipologia di scuola occorrono docenti dotati di competenze professionali in grado di metterli nelle migliori condizioni per svolgere l'insegnamento in modo *intenzionale, sistematico e scientifico*,

- *analizzando* il contesto nel quale operano per rilevare le problematiche, le opportunità, le risorse disponibili;
- *progettando* i processi di formazione e di apprendimento sulla base dei profili degli studenti e dei documenti costitutivi del servizio scolastico (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 1° Ciclo d'Istruzione e dei Percorsi liceali; Assi culturali; Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali*) e, quotidianamente, le attività didattiche da proporre agli alunni;
- *organizzando*, di volta in volta, il contesto nel quale svolgere le attività didattiche, tenendo in considerazione le necessità dettate dalle teorie che sostengono scientificamente gli apprendimenti da realizzare (*epistemologia delle discipline interessate*) e le caratteristiche di apprendimento di ognuno degli alunni (*psicologia dell'apprendimento*);
- *padroneggiando* l'impianto epistemologico delle discipline d'insegnamento, i loro metodi di indagine, le strategie metodologico-didattiche che permettono agli alunni di maturare *apprendimenti significativi* e giungere alla conquista della *metacognizione*;
- *praticando* una ricca diversifica-

zione didattica in grado di consentire a ciascun alunno di avere le occasioni di apprendimento a misura delle proprie possibilità, dei propri stili di apprendimento, delle intelligenze che meglio li caratterizzano;

- *attuando una comunicazione efficace* (*dialogo; discussione; brainstorming; confronto; manifestazione di proposte, idee, punti di vista*) in grado di creare le migliori condizioni perché ogni alunno possa avere l'opportunità di ricevere risposta a ogni sua perplessità, a ogni dubbio, a ogni incertezza e di percepirsi *protagonista* del proprio apprendimento e della propria formazione. Proprio questa particolare competenza consente al docente di utilizzare la propria *intelligenza emotiva*; entrare in sintonia con gli alunni; farsi carico dei loro problemi; farsi percepire come soggetto disponibile a fornire il proprio aiuto e impegnarsi a limitare, se non a impedire, il fenomeno degli abbandoni e, quindi, della *dispersione scolastica*;
- *utilizzando* il linguaggio e gli strumenti *digitali* sia per la progettazione, la ricerca, la documentazione sia per la didattica quotidiana, in modo da consentire ai propri alunni di operare mediante i dispositivi di cui si servono quotidianamente per le loro necessità e di avere l'opportunità di educarsi a un uso scientifico di essi, a un uso consapevole e rispettoso dei diritti degli altri;
- *tenendo sotto monitoraggio* la propria attività, da quella analitica a quella progettuale; da quella organizzativa a quella didattica e comunicativa, utilizzando gli strumenti della verifica e della valutazione che, come vedremo in questo stesso testo, assumono un enorme valore



per la rilevazione delle problematiche, per la *compensazione delle difficoltà* di apprendimento e, soprattutto, per capire come agire per evitare o, almeno *limitare*, il fenomeno della *dispersione scolastica*.

La professionalità docente pertanto, assume, una rilevanza sostanziale sia per l'apprendimento degli studenti che non registrano particolari problemi, sia per gli studenti che, invece, ne presentano molti e diversificati e che generano sempre un *disagio* più o meno accentuato che, spesso, *fa avvertire a questi soggetti di non trovarsi nel posto più adatto e dà vita al tanto diffuso bullismo e anche all'abbandono scolastico*.

Una professionalità fondata su specifiche *conoscenze antropologiche e psicopedagogiche*, oltre che disciplinari, unite alla disponibilità per la *collegialità* e al dialogo con tutto il personale della scuola in cui si opera, può consentire una *più attenta pro-*

gettazione delle attività didattiche e una *conduzione* delle stesse capaci di rispettare le *esigenze di ogni alunno* e produrre effetti positivi non solo nella qualità dell'apprendimento, ma anche e soprattutto nella *nascita e nella conservazione della motivazione* e creare le condizioni ottimali perché *gli alunni stiano bene nel contesto scolastico, percepiscano il rispetto che si aspettano, si sentano protagonisti e non desiderino privarsi delle occasioni che una scuola organizzata e scientificamente condotta può loro offrire.*

La verifica e la valutazione

Il sistema di controllo, in ambito scolastico, si colloca in modo speculare alla progettualità, già nella fase ideativa, con il compito di *esaminare* gli obiettivi proposti; stabilire la *fattibilità* di realizzazione del processo per mezzo del quale perseguirli; *monitorare* lo svolgimento delle azioni; decidere i necessari *adeguamenti*; *verificare* la relazione obiettivo perseguito/esito raggiunto; *valutare* l'efficacia del processo messo in atto.

Perché tale sistema funzioni, occorre che i docenti siano in possesso della *competenza docimologica*, la quale richiede macro-conoscenze sia nel campo della verifica, per la produzione di *prove di profitto oggettive e/o non formalizzate*, funzionali ad accertare il *possesso delle conoscenze ritenute indispensabili* alla maturazione delle competenze attese e descritte nel curriculum, sia nel campo della valutazione, per l'*interpretazione* dei dati emersi dalla verifica e l'*articolazione dei criteri interpretativi* degli stessi.

I docenti devono, infatti, essere in grado di "tradurre" in *attività didattiche* coerenti tra di loro il progetto formativo sotteso alle finalità del sistema scolastico e, per farlo, devono, già in fase di progettazione, individuare gli *indicatori da monitorare* confrontandoli sistematicamente con l'impianto teorico-scientifico su cui si fonda il progetto formativo; devono, altresì, elaborare la programmazione del processo di apprendimento, che costituisce lo strumento operativo e, ancora, la pianificazione delle attività didattiche,

che rappresentano le singole tessere dell'intero mosaico costituito dal processo formativo.

Essere in possesso della competenza docimologica consente ai docenti:

- di evitare l'occasionalità nell'erogazione dell'attività didattica;
- di assicurare a ognuno degli alunni il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione;
- di garantire a ogni alunno il rispetto delle proprie peculiarità apprenditive e realizzative;
- di esprimere valutazioni fondate scientificamente;
- di accompagnare gli alunni a riflettere sui percorsi generativi delle conoscenze acquisite e sui livelli di competenza maturati perché non solo possano *consapevolizzarsi circa le proprie potenzialità*, ma anche e soprattutto perché acquisiscano fiducia nei confronti della scuola, dei suoi operatori e sviluppino quegli atteggiamenti positivi che possono consentire loro di maturare, nei confronti della loro esperienza scolastica, una "*vision*" positiva in grado di "*promettere*" la prospettiva della realizzazione del loro *progetto di vita*.

Il sistema si avvale di due strumenti:

1. La Verifica, per l'accertamento delle conoscenze acquisite durante il processo di apprendimento, che costituiscono i fondamenti delle competenze attese; essa si avvale di *prove di profitto*, che possono essere non formalizzate e/o oggettive.
2. La Valutazione, per l'accertamento delle competenze maturate, degli atteggiamenti e dei comportamenti connessi al processo formativo. Essa si avvale di *criteri interpretativi*, collegialmente individuati dal collegio dei docenti dell'intera Istituzione scolastica.

Esso si applica in tre fasi, coerenti tra di loro:

- Verifica Iniziale e Valutazione Diagnostica
- Verifica in Itinere e Valutazione Formativa
- Verifica Finale e Valutazione Sommativa

Fase n. 1

La **Verifica iniziale** ha come obiettivo la "*fattibilità*" di ciò che si intende realizzare e presuppone sempre il ricorso a "prove oggettive".

Si effettua in tre occasioni:

1. prima di articolare il *curricolo verticale* dell'istituzione scolastica e coinvolge tutto il collegio dei docenti nell'individuazione delle *competenze* e, quindi, degli Obiettivi Formativi, da perseguire in rapporto al profilo dello studente;
2. prima di articolare la *programmazione didattica* a lungo termine, riferita all'intero percorso di apprendimento dell'istituzione scolastica; e coinvolge tutto il collegio dei docenti nella *selezione delle conoscenze indispensabili* (Obiettivi cognitivi) a dare contenuto e senso agli Obiettivi formativi e, quindi, al processo formativo;
3. prima di ogni proposta di attività didattica agli alunni, con l'obiettivo di *accertare le pre-conoscenze indispensabili* a consentire lo sviluppo dell'attività senza particolari difficoltà e ad assicurarsi la partecipazione attiva di ognuno degli studenti.

La **Valutazione diagnostica** (strettamente correlata alla verifica iniziale, che ne è propedeutica), si avvale di *criteri*, stabiliti e condivisi collegialmente a priori da tutti i docenti dell'istituzione scolastica, per quanto riguarda il *curricolo verticale* e la *programmazione didattica a lungo termine*, e dai *consigli di intersezione* (Scuola dell'Infanzia), di *interclasse* (Scuola Primaria), di *classe* (Scuola Secondaria di 1° e di 2° Grado), con il coinvolgimento, ove possibile, degli alunni e delle famiglie.

Fase n. 2

La Verifica in Itinere ha come obiettivo la *rilevazione delle difficoltà* riscontrare dagli alunni durante lo svolgimento delle attività didattiche quotidiane e la "*compensazione*" delle stesse. Questa modalità di verifica presuppone il ricorso a *prove non formalizzate* (domande; richieste di spiegazioni, approfondimenti, informazioni aggiuntive;

dialogo, ecc.) da parte del docente per non interrompere il processo produttivo degli alunni e compromettere la concentrazione, ma per stimolare, arricchire, ri-orientare ciò che gli studenti stanno producendo.

La *Valutazione Formativa* (strettamente correlata alla Verifica in Itinerare) si fonda sul criterio dell'*accompagnamento* e ha come scopo quello di *non compromettere* il processo di apprendimento, ma di aiutarlo a svolgersi regolarmente, fornendo man mano le integrazioni alle difficoltà che emergono e di impedire, così, l'abbassamento dell'autostima degli studenti.

La valutazione, in tale ottica, assume un significato positivo in relazione alla *dispersione scolastica* perché ogni studente è supportato, guidato, ri-orientato e, ragionevolmente condotto alla concretizzazione del risultato positivo.

Fase 3

La *Verifica finale* ha come obiettivo la *consapevolizzazione*, da parte degli studenti, circa le *conoscenze acquisite* e, soprattutto, circa le *modalità* con le quali esse sono state conseguite.

Tale modalità di verifica consente al docente di rendersi conto di quanto hanno inciso le strategie didattiche messe in atto sugli apprendimenti degli studenti e ragionare su come *orientare l'insegnamento* per consentire a ognuno di *pervenire agli esiti attesi* e *favorire l'autostima*, che costituisce la prima essenziale condizione per la limitazione della dispersione scolastica (Piero Romei).

La *Valutazione sommativa* (strettamente correlata alla Verifica finale) ha per obiettivo la *riflessione*, da parte degli studenti, guidati e assistiti dai docenti, sui *processi di apprendimento* che hanno determinato il conseguimento delle conoscenze in loro possesso e sulle possibili applicazioni delle stesse in situazioni e campi diversi (K. Popper).

Ciò consente:

- agli studenti di *rendersi conto della maturazione di competenze che permettono loro di "fare" qualcosa che*

prima non sapevano "fare";

- ai docenti di rendersi conto se il processo di apprendimento ha risposto alle aspettative e ha prodotto gli effetti attesi sul processo di formazione.

Questo consentirà loro di valutare complessivamente l'efficacia dell'organizzazione effettuata, delle scelte metodologiche adottate, delle didattiche disciplinari impiegate, della relazione instaurata, della comunicazione didattica praticata.

È proprio dalla riflessione su quanto appena esplicitato che ogni docente, e quindi ogni Istituzione scolastica, può intervenire efficacemente per "avvicinare" sempre più e meglio la scuola a ognuno degli alunni e *prevenire gli effetti devastanti dell'abbandono*.

Il Sistema di controllo, costituito dalla verifica e dalla valutazione, come si evince da quanto appena illustrato, è strettamente legato al fenomeno della dispersione scolastica ed è proprio su questo sistema che occorre intervenire decisamente perché si configuri come *strumento fondamentale per "trattenere" gli alunni di ogni età a scuola, non per mezzo dell'obbligo imposto, ma per l'interesse* che essa riesce a creare e a mantenere nel tempo.

La professionalità docente è caratterizzata dal padroneggiamento di alcune specifiche competenze e richiede a chi la possiede una flessibilità mentale che permetta di adattare la pratica alle sempre nuove necessità generate dal dinamismo, oggi più che mai esasperato, che connota la società e, specularmente, la cultura che ne costituisce il fondamento.

Ai docenti di ogni grado scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia e fino all'università, è richiesto non tanto di assecondare e sostenere i processi che in tali situazioni si innescano, gestendo di fatto il quotidiano, ma di prevederne la nascita e i possibili sviluppi in termini di potenzialità positive e d'individuare in tempo le sempre possibili criticità. Tutto ciò per "gestirli" sulla base di dettagliati progetti intenzionalmente predisposti, sistematicamente con-

dotti, scientificamente fondati e monitorati costantemente per coglierne le opportunità e limitarne le problematiche, tipiche delle azioni occasionali.

Lo studio approfondito, e non la lettura estensiva e occasionale, delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, ma anche di quelle precedenti, indica senza ombra di dubbio la finalità perseguita dalla scuola, intesa come Sistema Formativo Nazionale.

Ad essa, infatti, viene assegnato dalla Carta Costituzionale il compito di fornire il contributo più decisivo per il raggiungimento di tale meta, in virtù della capacità progettuale, della pratica didattica, della competenza docimologia degli insegnanti che in essa operano, e delle potenzialità organizzative favorite dall'autonomia di cui gode già da tempo.

Accompagnare gli alunni di ogni età, tenendo conto delle peculiarità di ognuno di loro, che richiedono "attenzioni" progettuali e didattiche diversificate, nello svolgimento del processo formativo, vuol dire progettare per loro adeguati processi di apprendimento in grado di renderli protagonisti della loro crescita e della loro formazione.

Ai docenti, quindi, viene richiesto un ulteriore compito: quello di selezionare le conoscenze utili a favorire la maturazione delle competenze che si "intra vedono" opportunamente diffuse nel profilo dello studente in uscita dalla Scuola secondaria di primo grado e pubblicato nelle Indicazioni Nazionali citate, e perseguirle mediante attività didattiche tra di esse coordinate e scientificamente organizzate in percorsi coerenti, funzionali alla maturazione di apprendimenti significativi (metacognitivi) capaci di consentire a ognuno degli alunni di dotarsi degli strumenti culturali idonei per accedere a fonti diversificate di conoscenza; per consentire l'elaborazione delle conoscenze acquisite; per consapevolizzarsi, mediante attività sperimentali, circa le proprie potenzialità.

Svolgere tale compito richiede ai docenti, altresì, vaste conoscenze nei campi della psicologia per l'apprendimento e della psicologia dello svi-

luppo e specifiche competenze, che possono così essere definite:

1. analitica
2. progettuale;
3. organizzativa;
4. epistemologica;
5. didattica;
6. docimologica.

Si tralascia, in questa occasione, e in ossequio a quanto richiesto alla mia relazione, di discutere di tutte le competenze appena elencate e si pone l'attenzione su quella docimologica, oggetto del mio intervento.

La scuola di qualità: non quella che pretende dagli studenti l'accumulo di quantità esponenziali di informazioni da memorizzare e utilizzare chissà quando e per chissà quale scopo, ma quella che crea le migliori condizioni perché gli studenti imparino ad attingere da fonti diversificate le informazioni che servono, nel momento in cui servono, e le rielaborino mentalmente utilizzando la propria rete concettuale per adattare alla situazione problematica che deve essere risolta, ha bisogno di professionisti che operino scientificamente, oltre che intenzionalmente e sistematicamente sulla base di una dettagliata progettazione dei processi che sostengono la formazione del futuro uomo/cittadino in grado di contribuire alla nascita del tanto atteso nuovo umanesimo.

Speculare alla progettualità, fin dalla fase ideativa, si colloca il sistema di controllo con il compito di esaminarne gli obiettivi proposti; stabilire la fattibilità del processo realizzativo; monitorare l'esecuzione delle azioni; consentire gli adeguamenti; valutare l'esito finale.

Per svolgere tale compito il sistema di controllo ha bisogno di docenti in possesso della competenza docimologica, la quale richiede macro-conoscenze sia nel campo della verifica, per la produzione di prove di profitto, oggettive e/o non formalizzate, funzionali ad accertare il possesso delle conoscenze ritenute indispensabili alla maturazione delle competenze attese, descritte nel curriculum, sia nel campo della valutazione, per l'interpretazione dei dati emersi dalla verifica e l'articolazione dei criteri interpretativi degli stessi. I docenti devono, infatti, essere in grado di "tradurre" in attività didattiche coerenti tra di loro il progetto formativo sotteso alle finalità del sistema scolastico e, per farlo, devono, già in fase di progettazione, individuare gli indicatori da monitorare confrontandoli sistematicamente con l'impianto teorico-scientifico su cui si fonda il progetto formativo, la programmazione del processo di apprendimento, che ne costituisce lo strumento operativo e la pianificazione delle attività didattiche, che rappresentano le singole tessere

dell'intero mosaico costituito dal processo formativo.

Essere in possesso della competenza docimologica consente ai docenti di evitare l'occasionalità nell'erogazione dell'attività didattica; di assicurare a ognuno degli alunni il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione; di garantire a ogni alunno il rispetto delle proprie peculiarità apprenditive e produttive; di esprimere valutazioni fondate scientificamente; di accompagnare gli alunni a riflettere sui percorsi generativi delle conoscenze acquisite e sui livelli di competenza maturati perché non solo possano consapevolizzarsi circa le proprie potenzialità, ma anche e soprattutto perché acquisiscano fiducia nei confronti della scuola, dei suoi operatori e sviluppino quegli atteggiamenti positivi che consentano loro di maturare, nei confronti della loro esperienza scolastica, una "vision" positiva in grado di promettere la prospettiva della realizzazione del loro progetto di vita.

Bibliografia

- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento, 2022.
- Popper K., *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando, Milano, 2002.
- Romei P., *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, CEDAM, Padova, 2000.

*già Presidente Fnism Cosenza

L'ECO *Frism* della scuola nuova

- LEGGI
- DIFFONDI
- ABBONATI

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

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

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

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

Riflessioni sui dati invalsi

di Giuseppe Sangeniti*

I dati INVALSI ci consegnano un'Italia sensibilmente differenziata con divari territoriali sempre più ampi. Da una parte le regioni del Nord con risultati sufficienti o più che soddisfacenti, dall'altra le regioni del Sud e le isole che registrano risultati poco sufficienti o addirittura molto negativi. Questi risultati sollecitano alcune riflessioni.

Cercare di capire motivi e cause di tale fenomeno, ci aiuta a individuare possibili soluzioni che a medio e a lungo termine potranno aiutarci, si spera, a invertire questo trend negativo. Una situazione, non dimentichiamo, del tutto opposta a quella che scaturisce dagli esami di maturità, nella quale invece la Calabria si pone tra i primi posti per numero di studenti con 100 e lode. Viene da chiederci se siamo più bravi noi del Sud a valutare o piuttosto i nostri colleghi del Nord.

Le prove INVALSI, ago della bilancia per la loro oggettività in termini di stimoli e tipologie di risposte, ci dicono che i nostri studenti non possiedono quelle competenze che in realtà dovrebbero avere al termine dei vari gradi di istruzione; parimenti, però, la società ci dice il contrario, ovvero che i posti di maggiore responsabilità a livello lavorativo sono quasi sempre poi ricoperti da gente che ha frequentato le scuole del Meridione. In questi fortunati episodi, la scuola sembra essere stata un ascensore sociale, uno strumento di equità, in grado di appianare le disuguaglianze sociali. Ho di proposito scritto "sembra", perché molto spesso, alla luce dei dati INVALSI, ci accorgiamo di un altro strano fenomeno, ovvero quello in base al quale studenti con un contesto familiare "fortunato" registrano il più delle volte risultati migliori. La scuola non riesce a incidere invece su coloro i quali vivono in un contesto poco motivante e,

così facendo, continua inesorabilmente a essere *un ospedale che cura i sani e respinge i malati*.

Sul banco degli imputati, perciò, finiscono la qualità della didattica delle nostre scuole, una classe docente non sempre motivata e al passo coi tempi e Dirigenti Scolastici che, presi da incombenze e molestie burocratiche, non hanno il tempo e la voglia, forse, di gravare ancora di più su quegli stessi docenti. Una didattica che si conserva ancora, sotto molti aspetti, abbastanza lineare e scontata, che lascia poco spazio all'interpretazione delle informazioni, alla creatività e alla spontaneità dei processi di apprendimento. Una didattica che ad A fa seguire automaticamente B e poi C in un percorso lineare e tranquillo per chi apprende. Al contrario, invece, noi sappiamo che le prove INVALSI molto spesso ci spingono a trovare C, partendo da A ma senza darci la sicurezza di poter incontrare lungo la strada B.

In questo percorso a ostacoli, lo studente appare disorientato, incapace di mettere in atto qualsiasi competenza di *problem solving*. Dobbiamo pertanto aiutare i nostri ragazzi a recuperare la complessità e la bellezza del ragionamento. Ciò è possibile solo a patto che si possa disporre di una classe docente motivata e ben preparata e che non guardi all'insegnamento come un ripiego o come la sola e facile occasione per avere un'occupazione sicura. Il nuovo atto di indirizzo del Ministro Bianchi ha in parte individuato tali criticità e bene ha fatto a investire in formazione e implementazione tecnologica. Speriamo, da questo punto di vista, che alle parole possano presto seguire anche i fatti. Anche il nuovo modello di formazione sembra, essere una valida strategia per il migliora-



mento della qualità del sistema scuola. Anche in tal caso l'auspicio è che alle dichiarazioni possano seguire azioni conseguenti.

La seconda riflessione mi spinge a interrogarmi se realmente nella scuola stiamo coltivando nei nostri ragazzi quelle competenze chiave, fondamentali per essere cittadini del mondo di oggi e di domani. A volte indugiamo in proposte progettuali di ampliamento dell'offerta formativa senza chiederci se esse corrispondano effettivamente alle reali esigenze dei nostri studenti. A volte, purtroppo, si tratta di attività che rincorrono altre finalità e che non trovano una posizione funzionale all'interno della progettazione scolastica.

Un'ulteriore causa della negatività evidenziata dai dati INVALSI, per quanto concerne la scuola secondaria di I grado, tassello nevralgico e spartiacque nel processo di crescita dei ragazzi, può essere ricercata nelle condizioni psicologiche e caratteriali di ragazzi condividenti un'età turbolenta a livello di stimoli emotivi e pulsioni ormonali. Una fase dello sviluppo, quello vissuto fra gli

11 e i 13 anni, complesso che si ripercuote sull'armonica crescita degli alunni. Altra riflessione riguarda il periodo relativo alla somministrazione delle prove e il fatto che le stesse non vanno più a incidere sul voto finale. A maggio molti docenti lamentano di non aver ultimato quanto previsto all'interno delle progettazioni delle classi terze e di conseguenza i ragazzi si trovano a confrontarsi con argomenti non ancora studiati o comunque approfonditi. Relativamente al dato secondo cui queste prove non hanno alcun peso in termini di voto finale, spinge molti ragazzi a sottovalutarle per approcciarsi a esse

con poca serietà e attenzione. Perché quindi non dare un peso ai fini della valutazione finale, seppur minimo, alle stesse?

Infine l'annoso problema delle pluriclassi, sempre più presenti al Sud tenuto conto dello spopolamento e del calo delle nascite. Le pluriclassi e la carenza di organico influiscono inevitabilmente sul processo di apprendimento, con rallentamenti e tempi più lunghi per poter completare determinati argomenti. Si discute molto su quanto sia importante costituire classi eterogenee, ma nei piccoli centri esse vengono formate senza alcuna possi-

bilità di poterne condizionare la composizione secondo criteri opportuni e mirati, partendo da un giusto equilibrio dei livelli di apprendimento.

Bibliografia e Sitografia

Milani L. (don), *Lettera a una professoressa*, Feltrinelli, Milano, 2010.

<https://www.aibi.it/ita/allarme-istat-2022-385-mila-nuovi-nati/>

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>

*Presidente Fnism Vibo Valentia

Tecnologie e competenze trasversali nei percorsi per l'orientamento

di Anna Spera*

“Promuovere e indicare azioni necessarie per l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione agli standard dell'era digitale all'interno degli Stati membri dell'Unione europea”.

Così recita la direttiva della commissione europea del 30 settembre 2020 che ha recepito le indicazioni degli stati membri, fissando in un unico documento di raccomandazione i suggerimenti pervenuti.

L'Italia si era già mossa da tempo nella direzione dell'educazione digitale e delle competenze orientative di base, con il D.M. 774 del 4 settembre 2019, contenente le Linee guida di percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento formativo.

In esso è presentato un quadro di riferimento per la costruzione e il rafforzamento delle competenze trasversali di base e per le capacità di effettuare scelte consapevoli e appropriate.

Veniva, così, richiamata una precedente raccomandazione, del 2014, alle scuole

affinché si impegnassero a sviluppare competenze orientative di base, predisponendo curricula formativi sia verticali sia mirati, da inserire nel PTOF e promuovessero accordi integrati sul territorio con il coinvolgimento delle famiglie.

Le recenti Linee guida chiariscono e precisano i punti delineati del D.M. anche alla luce di studi, ricerche e sperimentazioni sul campo.

Esse puntualizzano innanzitutto l'utilizzo di ambienti digitali, non sostituiti dalla didattica in presenza, additivi di accompagnamento, di rafforzamento e di ampliamento delle opportunità didattiche.

A specificare le competenze è stata pure indicata una griglia che ciascun team scolastico può rispettare o modificare in relazione alla situazione particolare. Quattro sono le competenze trasversali di base, al raggiungimento delle quali ciascun consiglio di classe deve progettare per percorsi di fattibilità.

La prima riguarda la capacità di riflettere su stessi, di gestire tempi e informazioni, lavorare insieme, far fronte alle indicazioni, alle incertezze e alla complessità e garantire il benessere.

La seconda, attiene all'agire da cittadini consapevoli e responsabili.

La terza è finalizzata al conseguimento delle capacità di agire sulla base di idee, sull'espressione della creatività e del pensiero critico e nel lavoro collaborativo.

L'ultima, integrata nelle altre, è finalizzata alla comprensione e al rispetto delle culture altre.

Lo schema indicato riassume e rappresenta le operazioni necessarie e indispensabili per la corretta applicazione delle linee guida del D.M. 774.

Si va sempre più imponendo, in tutti i gradi dell'istruzione, l'educazione digitale.

Strumenti e metodi, standardizzati in anni di tregua, cedono il passo a iniziative che velocizzano programmi e di-

dattica, in coerenza con i cambiamenti nella società.

Istituzioni, associazioni e organismi pubblici e privati e dipartimenti universitari sperimentano, con successo, azioni e sistemi di istruzione e di formazione per accompagnare e rinforzare le latenti potenzialità dell'insegnamento.

Il problema è stato evidenziato anche nella Commissione europea, che il 30 settembre del 2020 ha approvato il documento unitario Digital education action plan 2021/2027, valido per tutti gli stati membri.

Attraverso una consultazione a tutti i livelli, iniziata nel 2020, sono state registrate dall'UE opinioni ed esperienze sull'impatto della pandemia nel campo dell'istruzione e della formazione.

I risultati hanno convinto la Commissione stessa a redigere il piano di azione denominato "DEAP".

Esso è fondato sui dati emersi, tra i quali i più sconcertanti riguardano la percentuale di utenti non attrezzati per la DAD (60%); sulla opinione che il 95% degli intervistati riteneva di essere giunto a un punto di non ritorno; che risorse finanziarie e contenuti didattici non siano più pertinenti e non adeguati, soprattutto se dipendenti dagli enti locali; che il 60% ha dichiarato di avere necessariamente migliorato le sue prestazioni e che il 50% ritiene che è possibile ancora migliorare.

È emersa pure una velata critica ai contenuti didattici, ritenuti non più pertinenti.

Il Piano di azione era già nell'Agenda degli Orientamenti politici e rimarcato dalla Presidente UE Ursula Von der Leyen, che nel luglio 2019 lo presentava come priorità da attuare con raccomandazioni, iniziative, dispositivi, agende e programmi da valere fino al 2025.

Dai risultati è scaturito il piano 2021/2027, caratterizzato da due priorità, declinate in tredici azioni.

La prima priorità afferma la promozione dello sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale.

Ad essa vengono attribuite sei azioni, da inserire nei programmi politici go-



vernativi e da praticare in sintonia con tutti gli stati membri dell'UE.

Azione 1: dialogo strategico con gli stati membri sui fattori che favoriscono il successo dell'istruzione digitale.

Azione 2: raccomandazione del Consiglio sull'apprendimento misto per l'istruzione primaria e secondaria.

Azione 3: quadro europeo dei contenuti dell'istruzione digitale.

Azione 4: connettività e attrezzature digitali per l'istruzione.

Azione 5: piani di trasformazione digitale per gli istituti di istruzione e di formazione.

Azione 6: intelligenza artificiale (IA) e utilizzo dei dati nell'istruzione e nella formazione.

Alla priorità 2, per migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale sono attribuite le seguenti azioni.

Azione 7: orientamenti comuni per gli insegnanti e gli educatori, volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale e a contrastare la disinformazione attraverso l'istruzione e la formazione.

Azione 8: aggiornare il quadro europeo delle competenze digitali e includervi le competenze in materia di IA e di dati

Azione 9: certificato europeo delle competenze digitali (EDSC).

Azione 10: raccomandazione sul miglioramento dell'offerta di competenze digitali per l'istruzione e la formazione.

Azione 11: raccolta transnazionale di dati sulle competenze digitali e introduzione di obiettivi UE per la competenza degli studenti.

Azione 12: tirocini per opportunità digitali

Azione 13: partecipazione delle donne alle discipline STEM.

A conclusione della lista di priorità e di azioni la commissione promuove un polo per l'istruzione digitale con lo scopo di rafforzare la cooperazione e gli scambi a livello UE.

Il primo piano di azione per l'istruzione digitale 2021/2027 fissa i seguenti obiettivi:

- Migliorare l'utilizzo delle tecnologie digitali per l'insegnamento e per l'apprendimento;
- Sviluppare competenze e abilità digitali;
- Migliorare l'istruzione mediante analisi di dati e migliori previsioni.

Due raccomandazioni sono presenti nel DEAP:

1. Che esso non sostituisca la didattica tradizionale, in presenza o meno,

che deve continuare a svolgere una funzione relazionale ed essenziale fra educatori e allievi.

Esso va anzi considerato e applicato come un sistema additivo, di rafforzamento e di ampliamento delle potenzialità didattiche.

2. A fronte di un orientamento formativo, finora marginalizzato all'ultimo anno delle superiori e solo a livello informativo, se ne auspica l'anticipazione già nelle scuole primarie.

Le finalità prioritarie sono definite come "promozione e indicazione di azioni necessarie per l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione agli standard della era digitale negli stati dell'UE". L'Italia si era mossa da tempo nella direzione dell'educazione digitale e delle competenze orientative di base, con il D.M. n. 774 del 04/09/2019, contenente le linee guida di Percorsi per le competenze Trasversali e per l'orientamento Formativo.

È precisato anche l'utilizzo dell'orientamento formativo già dalla scuola primaria come strumento di accompagnamento per gli alunni a compiere scelte consapevoli. Ovviamente, esso riguarda anche i docenti, stimolati a delineare modelli didattici finalizzati all'acquisizione di nuovi saperi (imparare a imparare), ad accendere interessi e promuovere l'autonomia. Nell'implementazione della didattica orientativa, affinché essa esprima tutta la sua efficacia, è opportuno rispettare alcuni caratteri. Fra essi primeggiano: la flessibilità, affinché la didattica si adegui alle diverse esigenze degli alunni; la verticalità per garantire continuità fra i vari cicli scolastici; la trasversalità, per attraversare diversi settori; la pluridisciplinarietà, per coinvolgere e spaziare fra più discipline, la pragmaticità intesa come collegamento alla vita e all'ambiente dello studente.

Al fine di coordinare e praticare l'azione formativa, e soddisfare le caratteristiche segnalate, è buona norma che il consiglio di classe fissi in un progetto a tempo tutti i segmenti del percorso proposto, fino alla valutazione finale e alla eventuale riprogettazione

con momenti di dibattito, confronto e decisione condivisa.

Parte essenziale e trainante di questo processo di orientamento formativo sarà la sezione dell'acquisizione delle competenze trasversali, così individuate nel documento del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018: competenze personali e sociali, capacità di imparare a imparare, competenze in materia di cittadinanza e di imprenditorialità, in materia di consapevolezza e di espressione culturale.

Esse sono state selezionate in base al loro alto grado di trasferibilità in compiti e in ambienti diversi e in base al loro monitoraggio. Se questo, infatti, viene praticato con idonei strumenti, individuati in progetti del consiglio di classe, si potrà constatare la progressione in itinere, ricavandola dall'osservazione, dalla rilevazione e dalla valutazione dei dati raccolti attraverso colloqui, simulazioni, griglie, rubriche. Di esso vengono fornite anche le caratteristiche che rispondono alle motivazioni in base alle quali è stato redatto il DEAP e per cui sono pienamente giustificate le tecnologie, anche per l'orientamento.

Strategie mirate a migliorare le pratiche e interventi organizzativi atti ad agevolare il cambiamento furono già segnalati dall' OCSE-Italia nel 2017.

Essi sono stati assunti dai documenti legislativi italiani nell'ottica di qualificare e potenziare la centralità dello studente nell'azione educativa e per rendere la scuola attrice fondamentale della comunità educante. Quindi, è stata promossa un'azione didattica integrata, mirata a favorire e a potenziare le connessioni fra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non formali. È stato valorizzato l'aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire costituiscono elementi essenziali, puntando a garantire lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Tre queste, quelle trasversali vengono considerate le più importanti per arricchire lo studente e fargli assumere

comportamenti adeguati in diverse situazioni.

Si richiamano, di seguito, le principali competenze trasversali con un alto grado di trasferibilità in compiti e ambienti diversi:

1. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, consistente soprattutto sulla capacità di riflettere su se stessi e far fronte alla complessità;
2. Competenza in materia di cittadinanza, consistente nell'agire da cittadini responsabili e partecipare consapevolmente alla vita civica e sociale;
3. Competenza imprenditoriale, consistente nella capacità di agire sulle opportunità, trasformarle in valori per gli altri e lavorare in collaborazione;
4. Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali, finalizzata alla comprensione e al rispetto di idee e significati espressi in diverse culture.

Le indicazioni suggerite comportano una progettazione in prospettiva pluriennale da definire negli organi preposti.

Particolare attenzione va messa alle dimensioni curriculari esperienziali e orientative, definite e integrate in un percorso unitario, al termine del quale si redige una valutazione degli apprendimenti e si certificano le competenze.

Bibliografia

- Floris, Marchisio, Rabellino, Sacchet, *Ambienti digitali per l'orientamento formativo nella scuola secondaria di secondo grado*, Bricks/ Tema n.5-2021.
- Batini F., *Orientamento narrativo*, Voci della scuola, XI, 2021.
- Batini B., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, in Voci della scuola XI, 2021.
- Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008.
- D.M.774 del 4 settembre 2019, *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali*.
- Deap 30 settembre 2020, *Comunicazione della Commissione europea*.

*FNISM Valli Sarno Irno

Testimonianze, saperi e libri per educare alla parità di genere

di Pina Arena*

Presenterò una sintesi ragionata delle proposte per una scuola della parità emerse dal percorso di formazione-docenti "Testimonianze, saperi e libri diversi per educare alla parità di genere", ma ritengo necessaria una rapida riflessione preliminare sul recente decreto relativo alla formazione-docente e all'insegnante esperto\a.

Se 80 su 92 insegnanti, il 44% dei quali della scuola primaria e secondaria di primo grado, a conclusione di un percorso di formazione dedicato ai temi dell'educazione alla parità di genere, rispondono nella seconda metà di maggio, ossia nel periodo scolastico più denso d'impegni e scadenze, all'invito a elaborare un progetto didattico da realizzare nel prossimo anno, vuol dire che quel percorso è diventato parte di un progetto didattico integrato in un sistema, in un'idea di scuola diversa. Vuol dire che 80 insegnanti - da Catania a Roma, da Acireale a Torino, da Aci Catena a Firenze, da Ramacca a Milano, da Caltagirone a Empoli, da Noto a Salerno, da Messina a Napoli - progettano una scuola nuova, inclusiva, portatrice di cultura allargata, in ascolto permanente dei bisogni educativi di ogni studente.

Tante e tanti di loro, la maggioranza sono donne (80%), partecipano da anni ai nostri percorsi di formazione e hanno sviluppato esperienza e pratiche didattiche consolidate, altri si cimentano da quest'anno in questo ambito di formazione-educazione. Le loro proposte esprimono tutte una consapevolezza alta che porta cambiamento e nuove aperture nelle pratiche didattiche ma soprattutto nella riflessione sulla stessa funzione-docente e della scuola.

L'invito a progettare, è importante precisarlo, non aveva carattere di obbligatorietà, era aperto alla libera disponibilità a costruire insieme un archivio di buone pratiche per immaginare insieme un sistema educativo per la parità a scuola.

Il nostro percorso

"Testimonianze, saperi e libri diversi per educare alla parità di genere": è il sesto dei percorsi di formazione organizzati con caduta annuale dalla Fnism-Catania, dal 2017 al 2022, nella consapevolezza che la parità di genere è una conquista incompiuta, non solo sul piano sociale, economico e politico, ma soprattutto culturale.

Va ripensata la cultura patriarcale con i saperi e l'immaginario che l'hanno costruita, fortificata e definita, creando gabbie verticistiche, piramidali, di potere maschile che ha una voce sola e un unico sguardo.

La scuola della parità vuole promuovere ascolto delle differenze e delle unicità, mente critica attraverso sguardi multipli che restituiscano voce alle donne, oscurate e lasciate nell'invisibilità in una millenaria minorità, aprendo altre prospettive nella lettura dei saperi e delle relazioni: lo fa immaginando anche modi, metodologie, canali di trasmissione di saperi diversi, un linguaggio fatto di parole pensate e usate in una prospettiva inclusiva, di ascolto e valorizzazione delle differenze.

Nella molteplice ricchezza di proposte pervenute cercherò di dare evidenza a filoni virtuosi, ripetibili e alla loro dimensione innovativa. Virtuosa e inno-



vativa è la prospettiva multidisciplinare, pluriennale, di sistema e cooperativa delle proposte; interessante l'integrazione di metodologie laboratoriali che valorizzano i saperi anche attraverso strumenti digitali; creativa è l'interconnessione di saperi al servizio dei bisogni di giovani in formazione invitati e guidati innanzitutto alla conoscenza di sé.

Partire dagli stereotipi

Riguarda la destrutturazione degli stereotipi di genere la maggior parte delle proposte ed è qui che si gioca la partita: le calcificazioni della cultura patriarcale entrano nella quotidianità delle nostre vite, raggiungono i saperi, costruiscono ruoli, relazioni e destini. Occorre riconoscerli per poter disinnescarli, fin dalla scuola dell'infanzia.

Una proposta interessante, centrata sul gioco di ruolo, arriva dalla scuola primaria, in cui bambine e bambini sono invitati a immaginare un viaggio su un'astronave, verso un mondo nuovo, da esplorare. Si creerà una squadra, si decideranno i compiti da svolgere, la parte cioè che ogni componente di questa squadra ideale avrà in un'avventura creatrice di un mondo nuovo: chi si occupa della cucina, chi della guida, chi lava i vetri, chi tiene i contatti con la base, chi ripara even-

tuali danni delle macchine, chi racconta e comunica? Discreto e centrale il ruolo dell'insegnante che sollecita interventi, media il confronto, rimanda a modelli, richiama al rispetto e all'ascolto di talenti e desideri propri e altrui; invita alla cooperazione e alla valorizzazione di tutte le parti in ogni ambito perché solo così è assicurato il successo del viaggio e dell'esplorazione, solo così "si sta tutte e tutti bene" e il viaggio va a buon fine.

Si prevede un'attività grafica conclusiva per raccontare l'esperienza ai genitori, da coinvolgere attraverso un incontro in rete se l'emergenza-covid non dovesse consentire incontri in presenza.

Il progetto è pensato per bambine e bambini dai 5 ai 7 anni in prospettiva pluriennale. La seconda annualità potrebbe essere dedicata all'esplorazione del mondo su cui l'astronave approda. Il terzo al ritorno sulla terra. Come la "ridisegneranno" dopo questa esperienza?

Altro progetto su stereotipi da destrutturare tra scuola primaria e secondaria: al centro ci sono le fiabe in cui si sono cristallizzati i modelli della fanciulla, bella e sfortunata, in un

mondo che non è fatto per lei, nella perenne attesa di un principe salvatore e delle nozze grazie alle quali realizza se stessa. Non fiabe da censurare, ma su cui meditare, come pezzi della costruzione delle nostre identità, come archivi di modelli simbolici.

L'obiettivo è quello di aprire sguardi nuovi; un punto di arrivo è immaginare finali diversi per ricreare le basi per un mondo in cui le fanciulle, come i fanciulli, entrano nel mondo, scoprono talenti, immaginano destini aperti, non scritti, ma da far crescere liberamente. A supporto del percorso fiabesco si propongono letture di fiabe ripensate, di storie di bambine ribelli e disobbedienti che amano viaggiare fin nelle viscere della Terra o nell'infinità degli

universi stellari, volare, studiare la matematica, parlare in pubblico, piantare foreste, aiutare l'umanità e averne cura.

Si tratta di percorsi aperti - ed è anche qui l'interesse - che coinvolgono classi parallele e dipartimenti disciplinari, prevedono prodotti multimediali: un nuovo libro di fiabe riscritte da pubblicare sulla piattaforma ISSUU o in un video-racconto da presentare in pubblico, coinvolgendo i genitori, insieme, bambine e bambini.

Partire da un libro

Ritorna in molti percorsi la lettura di libri-motori di sguardi nuovi, aiutanti che "aprono e dilatano orizzonti - scrivono le insegnanti dell'IC di Francavilla - conducono verso immaginari plurali". Da leggere insieme, ad alta voce.

ressante l'esperienza della docente e autrice Maria Grazia Anatra che promuove, con *Woman to be*, il premio di letteratura per l'infanzia "Narrare la parità": libri per bambine e bambine, ma anche per genitori e insegnanti, per sensibilizzare sul problema della violenza assistita.

Sempre con la guida di un libro giusto, la destrutturazione degli stereotipi si allarga verso altre dimensioni simboliche: prima fra tutte quella dei colori che fa approdare ai fumetti. "Scegli il colore" è un percorso pluriennale dalla scuola primaria alla secondaria, sulla valenza simbolica dei colori: si parte da *Viola e il blu* di Matteo Bussola per giocare sui colori congelati dalla tradizione e ci si interroga sulle radici di questa convenzione. "Perché prendono in giro Mario che indossa pantaloni rosa?" è la prima

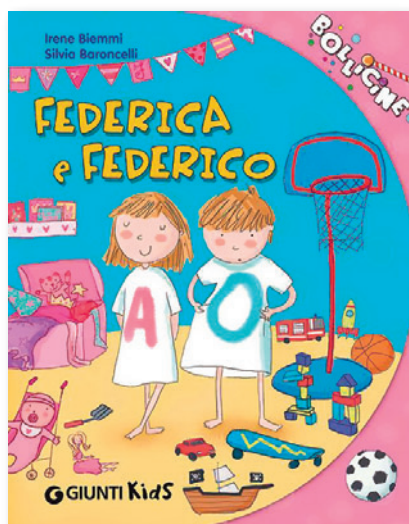
semplice domanda che rompe il muro dell'indifferenza. Il percorso approda alla scrittura creativa e cooperativa di storie "di colore diverso" da raccontare e disegnare.

Per un nuovo Canone

Da Catania giungono proposte per la scuola secondaria di secondo grado sulla revisione del canone e sul vuoto di voci femminili nei

libri di testo: si progettano i percorsi di letture di opere di autrici di ogni tempo e luogo, dalle *Lettere* di Santa Chiara a *Canne al vento* di Grazia Deledda, fino a *La Storia di Elsa Morante* e a *Oliva Denaro* di Viola Ardone. È vero: le case editrici negli ultimi anni hanno risposto alla domanda di insegnanti esperti nella didattica della differenza di genere integrando le storie letterarie o pubblicando volumetti dedicati alla letteratura femminile, ma non basta ancora!

Si sottolinea la necessità di analisi storico-sociale nel racconto delle letterate e delle filosofe, delle scienziate e delle matematiche, delle artiste, per restituire identità alle donne, non solo come produttrici di bellezza, inventrici, pen-



Propongono la lettura di "Federica e Federico", di Irene Biemmi e Silvia Baroncelli, e di "Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne straordinarie" di Francesca Cavallo, Elena Favilli, Loredana Baldinucci.

In realtà sono tante le case editrici attente a sostenere e guidare immaginari fuori da stereotipi di genere. Spesso poco visibili, ma tenaci, nonostante subiscano più di altre i contraccolpi delle difficoltà dell'editoria italiana e del disamore diffuso per la lettura. Ne ricordo alcune: Matilda di Donatella Caione (<https://www.matildaeditrice.it/autori/donatella-caione>), Settenove (<http://settenove.wordpress.com/>), Lo stampatello (<http://www.lostampatello.com/>). Inte-

satrici ma anche come soggetti sociali in un mondo patriarcale con il quale hanno dovuto fare sempre i conti.

S'intitola "Le altre" il percorso dedicato alle autrici dell'ultima generazione. Sono molte, tante giovanissime; le loro opere creano nuovi immaginari e sono tradotte in tante lingue.

Le docenti propongono la lettura di opere della *Biblioteca delle donne* della scuola, uno spazio mobile destinato alle autrici perché abbiano evidenza: ogni studente sceglie un'opera e la lettura individuale corre parallela a un percorso di classe che dà evidenza alla costruzione dell'identità femminile e maschile attraverso la letteratura. A conclusione, ogni studente recensisce e presenta l'opera letta e crea un breve video da pubblicare in uno spazio che sarà diffuso tramite youtube e il sito della scuola. Già ha un nome: "Un'opera diversa" in tre minuti (sottotitolo: cosa porto con me").

Per un percorso STEM

Ancora un libro da cui partire: "Scienziate nel tempo" di Sara Sesti e Liliana Moro. Il metodo biografico crea da un lato il quadro sociale e culturale sempre difficile e quindi complesso da definire in cui le scienziate e le matematiche hanno operato in ogni tempo, dall'altro consente una riflessione sulle inclinazioni e sui talenti delle ragazze e sullo stereotipo della "matematica e della tecnica che non sono discipline per donne".

Donne e potere. Il potere delle donne

Un ambito interessante riguarda il rapporto delle donne con il potere. Le proposte si muovono in direzioni diverse e creano un'apertura civica sui rapporti di forza in ottica di genere, sulla rappresentazione simbolica del potere delle donne, sul consenso che deve accompagnare la\il governante. Un percorso per la scuola primaria propone storie di donne come Ellen Johnson o Nilde Iotti che hanno sfidato pregiudizi e convenzioni per poter aver parte nella res publica. Anche Malala, con la sua battaglia per il diritto delle bambine all'istruzione contro l'oscurantismo del potere talebano, è parte di questo percorso.

Nella scuola secondaria il tema del rapporto con il potere apre un percorso interdisciplinare che coinvolge la lingua inglese, l'arte, la storia: riguarda la rappresentazione pittorica delle regine Elisabetta I ed Elisabetta II con lavori di gruppo e confronto nella forma del Debate, passando per il racconto tradizionale e convenzionale delle donne di potere.

Ancora sul tema del potere, un libro presentato durante il percorso-formativo muove un percorso didattico sulle nuove-antiche forme di persecuzione sessista che approdano al bodyshaming.

È il saggio "La donna che osò amare se stessa. Indagine sulla contessa di Castiglione" della giornalista e ricercatrice Valeria Palumbo, dedicato a Virginia Oldoini, una delle donne più potenti dell'800, una delle più ritratte, adulate e criticate, raccontate, celebrate, demonizzate e fraintese. La lettura del libro apre un percorso di riflessione sul ruolo delle donne nei sistemi dei poteri forti e sul "corpo delle donne" nell'immaginario di potere patriarcale.

Tra cinema e serie televisive

L'approdo alla cinematografia segna diverse proposte didattiche: da "La ragazza con la pistola" di Luigi Comencini a "Sette minuti" di Michele Placido, fino a "Thelma e Louise" e al recente "The last duel" di Ridley Scott. Al centro è ancora la destrutturazione degli stereotipi culturali sessisti, antichi e nuovi, con l'obiettivo di cogliere l'evoluzione della rappresentazione delle donne e il loro faticoso cammino di emancipazione.

In realtà ogni film, come ogni opera letteraria, sottolineano le docenti, può essere letto in ottica di genere e le domande suggerite potrebbero ricondursi a tre punti:

1. Quali ruoli sono stati disegnati per le donne?
2. La rappresentazioni dei personaggi e delle relazioni è paritaria o sessista e discriminante?
3. Il linguaggio è attento alla differenza di genere?

Lo stesso discorso vale per le serie televisive. Se ne propongono due: la prima per la scuola primaria e secondaria di primo grado, "Indomite": "Trenta storia di ragazze e donne che hanno osato abbattere i pregiudizi cambiando il mondo a modo loro. La serie, a cartoni animati, è ispirata ai due libri dal titolo "Indomite - Storie di donne che fanno ciò che vogliono" dell'illustratrice francese Pénélope Bagieu", la seconda, "This Is Us", per studenti di scuola superiore che "propone modelli nuovi di relazione, rompendo modelli di maschilità vincente e femminilità sottomessa". Parte da spot e cortometraggi il percorso dedicato al tema della discriminazione sul lavoro e approda a un decalogo di regole per pari diritti nel mondo lavorativo redatto da studenti che lo condivideranno sui social.



La lingua attenta al genere

Trasversale a ogni percorso è la riflessione linguistica che rientra in ognuno di essi: non c'è parità senza una lingua che la esprima e la renda viva e che dia evidenza al femminile occultato dalla tradizione patriarcale. Ne sono consapevoli tutte e tutti gli insegnanti che aprono parentesi di riflessione linguistica e metalinguistica sul femminile negato e si impegnano a tenere una sorta di filo linguistico di parità che attraversa tutti i percorsi proposti.

Parte dalle parole come "depositi di cultura" e approda all'osservazione-destrutturazione della cultura patriarcale il percorso in tre fasi "Parole e immagini per dire donna" che coinvolge le docenti del dipartimento di Lingue e Lettere. Sette parole – persona, donna, uomo, maschio, femmina, sesso, genere – guidano il percorso tra indagine lessicale-semantica e contestualizzazione culturale dei motti dialettali, approdando alla lettura di brani tratti dalle opere "Una donna" di Sibilla Aleramo, "Una stanza tutta per sé" di Virginia Woolf e "Il secondo sesso" di Simone de Beauvoir.

Nella terza fase l'analisi di immagini e

slogan utilizzati nelle pubblicità permette di aprire la riflessione sugli elementi di mutamento e di continuità culturale dell'immaginario in ottica di genere. Interessante il prodotto finale che mette insieme creativamente linguaggi nuovi, sguardo critico: ideare uno o più meme che mettano in evidenza stereotipi di genere smontandoli "scherzosamente".

I metodi

Nelle proposte pervenute si dà evidenza a metodologie esperienziali e laboratoriali, attive, cooperative, dalla flippe classroom, al gioco e al gioco di ruolo, alla simulazione di caso, al debate, che consentono un viaggio circolare dai saperi all'esperienza vissuta, dall'esperienza ai saperi; gli strumenti digitali sono sempre presenti come mezzi di ricerca, confronto e condivisione anche a distanza e per l'elaborazione di prodotti che consentano la disseminazione e la condivisione delle attività realizzate.

L'approdo civico

Ogni percorso ha un'anima civica: i riferimenti all'obiettivo 5 di Agenda 2030 e alla Costituzione sono costanti; talora costituiscono un titolo-premessa, mentre a volte cadono, per nulla accidentalmente, nella riflessione metadidattica sul percorso proposto. S'intitola "Sceglie di un mosaico" un progetto per il triennio della scuola media che conduce alla realizzazione di un "Giardino delle Giuste e dei Giusti", fra memoria, educazione alla parità ed educazione ambientale.

Prospettive (particolari) e conclusioni (generali)

In questa sintesi panoramica, che non può esaurire la ricchezza delle proposte didattiche pervenute, si è cercato di dare evidenza alla capacità della scuola di ripensare se stessa, di reinventarsi, aprendo strade che leggi e decreti stentano ancora ad aprire.

Tanti autori e autrici delle proposte hanno chiesto di non essere nominati e per questa ragione ho scelto di non nominarne nessuno. Tutte e tutti sono stati generosi autorizzando la diffusione degli itinerari progettati e di questo li ringraziamo dando loro appuntamento al prossimo percorso che porterà alcune novità.

La terza tappa del nostro progetto, infatti, vedrà anche uno spazio laboratoriale dedicato alla condivisione delle esperienze realizzate. Così il nostro cerchio virtuoso non si chiude, ma si rigenera e riapre, nella consapevolezza che i percorsi di formazione per la parità potranno essere efficaci solo se permanenti, ramificati e condivisi.

Un mondo che naufraga, perché i puntelli culturali e sociali su cui si regge vacillano, ha bisogno di nuova scuola, di sguardi diversi, di un immaginario colto, aperto e consapevole su cui fondare un nuovo umanesimo, di un lavoro di valorizzazione di tutte le esperienze virtuose realizzate.

Bibliografia e Sitografia

- Ardone V., *Oliva Denaro*, Einaudi, Milano, 2021.
- Biemmi I., Baroncelli S., *Federica e Federico*, Giunti, Brescia, 2014.
- Bussola M., *Viola e il blu*, Salani Editore, Milano, 2021.
- Caione D., <https://www.matildaeditrice.it/autori/donatella-caione>
- Cavallo F., Favilli E., Balducci L., *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne italiane straordinarie*, Mondadori, Milano, 2020.
- Deledda G., *Canne al vento*, Garzanti, Milano, 2006.
- Lettere di Santa Chiara <https://clarisfefarnese.it/wd/?p=544>
- Morante E., *La Storia*, Einaudi, Milano, 2005.
- <http://settenove.wordpress.com>
- www.lostampatello.com

*Presidente Fnism Catania



Educazione civica e “qualità democratica”

di Maria Elena Santoro*

Nel rivolgere l'attenzione alla situazione attuale più che pensare a un “ricorso storico” si avverte la netta sensazione che il tempo sembra essersi fermato; viviamo ancora le vicende di un secolo contraddittorio quale è stato il '900, dall'emergenza pandemica a quella bellica, con possibile “effetto domino” nello scacchiere mondiale. In un contesto complicato, ma soprattutto complesso per le molteplici variabili fortemente interconnesse, è chiamata, come sempre, al suo compito fondamentale la scuola, deputata a creare cittadini capaci di sostenere le responsabilità del momento storico, come è già accaduto con il «fare gli italiani» del periodo post-unitario e “il cittadino libero” dopo il fascismo.

Nascono, allora, spontanee alcune domande.

Il nuovo insegnamento dell'Educazione civica, di cui alla Legge n. 92 del 20 agosto 2019, è veicolo di valori nuovi? L'orientamento interculturale, non escluso il riferimento all'Agenda 2030 e ai diritti naturali, fa pensare a questo? Superare la crisi della democrazia che sussiste anche sul piano orizzontale, grazie alla cultura della democrazia, all'affermazione della “democrazia scettica” che rifugge il dogma, ma conservando tutto ciò che è identitario nell'andare l'uno verso l'altro è il nuovo che avanza?

Forse lo stesso termine democrazia richiama “κράτος”, dominio, forza, anche se sarebbe meglio “ἀρχειν”, guida. A volte, forse, ancora più calzante il termine “poliarchia” se si considera che costituisce il Dna della nostra democrazia il modello liberale strettamente legato al costituzionalismo con le sue “tecniche di libertà” (Matteucci) e i suoi “strumenti di de-

moprotezione” cioè di salvaguardia dei cittadini (Sartori); una “democrazia protettiva” che promuove il culto della libertà attraverso il concetto di cittadinanza. Rokkan ha, infatti, definito le quattro soglie della democratizzazione, quali la *legittimazione* come effettivo riconoscimento delle libertà, *l'incorporazione* come espansione della cittadinanza politica, *la rappresentanza* come allargamento del circuito elettorale a tutti i partiti espressione del nuovo pluralismo sociale e *la democratizzazione del po-*

mato solo con le grandi rivoluzioni nazionali, a cominciare dal 1688 in Inghilterra; certamente il Governo ha costituito il principale contributo della modernità. Le grandi rivoluzioni borghesi del XIX secolo hanno affermato la responsabilità collettiva della squadra di governo in quello che viene chiamato “governo costituzionale” intrecciato poi nel legame di fiducia con il Parlamento nella “monarchia parlamentare”. Nelle democrazie consolidate attuali, secondo Morlino l'assestamento del pluralismo rimane



tere esecutivo come fissazione delle regole che ancorano l'esistenza di un governo legittimo a un organico principio di scelta elettorale. L'assemblea deliberativa, ovvero parlamentare, richiama alla mente un archetipo fin dall'epoca romana, tale da bilanciare il potere dato: il Senato romano era architrave istituzionale e, successivamente, dalla Tavola rotonda dell'epoca celtica ai consigli imperiali rinascimentali, si delinea come rappresentanza di specifico ceto. Certamente il “pluralismo sociale e politico” è affer-

ancoraggio fondamentale a fronte di molteplici disancoraggi e derive di instabilità. La democrazia rappresentativa è basilare rimanendo gli strumenti di democrazia diretta essenzialmente complementari nell'architettura dei regimi poliarchici contemporanei.

Secondo Arend Lijphart in una società culturalmente eterogenea è il modello consociativo di democrazia quello vincente con condizioni di governo allargato, coalizioni ideologicamente complesse e svariati meccanismi di

contrappeso costituzionale, una democrazia "consensuale" rispetto al governo maggioritario, espressione del vincitore elettorale, comunque attualmente orientato verso atteggiamenti più cooperativi per una tendenza centripeta verso un modello di maggioritarismo cooperativo. Riprendendo la teoria sociologica di Stein Rokkan, certo le fratture sociali, tradizionali e rinnovate come quella di carattere religioso, latenti e nuove, sono tali da dividere in gruppi contrapposti gli uni agli altri, fratture dal basso, bottom-up, ma anche strumentalmente politicizzate dall'alto, top-down, in un approccio moderno di valori postmaterialisti come nei discorsi della sostenibilità e delle pari opportunità. Diventano allora una sfida attuale il confronto, il dialogo, la negoziazione della "democrazia deliberativa", basata sul consenso e sul principio della porta aperta e del campionamento casuale e strutturato, con l'intervento di facilitatori che coadiuvano i difficili processi deliberativi.

Alcuni studiosi tra cui Bobbio hanno rilevato il rischio che i consessi deliberativi vengano monopolizzati da chi abbia interessi più definiti e, sviscerati, i problemi appaiano ancor più irrisolvibili. Certamente lo Stato, dopo la sua ipertrofia per via della debole autonomia rispetto alle richieste provenienti dall'ambiente sociale e dopo la de-

territorializzazione a causa della globalizzazione, nel contesto attuale di post-sovranià, registra fenomeni di federalizzazione e regionalizzazione, diventando un'autorità tra le altre in un nuovo Medioevo. Contestualmente la "democrazia rappresentativa multi-level", statale, sub-statale e sovrastatale, rimane basilare, stante il superamento della democrazia classica, ateniese, in termini di coincidenza tra governanti e governati e in senso aristotelico di decisione di molti per interessi personali, giacché il be-

nessere della collettività sostanzialmente mai la "res pubblica". Il rappresentante non è più aprioristicamente delegato in modo specifico, in considerazione di partiti politici fluidi con più debole rilevanza funzionale e sistemica rispetto ai partiti di massa. Questi ultimi sono stati di rappresentanza, ancora meno partito-dottrina o partito-classe tipici degli anni Cinquanta del secolo scorso, anche se rimangono a testimoniare una base ideologica o di protesta, mobilitando l'insoddisfazione dei cittadini. D'altra parte la stessa Costituzione italiana all'art. 67 afferma il divieto di mandato imperativo come norma di garanzia che assicura al parlamentare la possibilità di sottrarsi alla disciplina del partito. Il parlamentare è chiamato, invece, a rappresentare la Na-

zione secondo la tradizione della Costituzione francese del 1791 e l'elettorato attivo nello scegliere i propri rappresentanti non ha un diritto soggettivo, ma svolge una funzione pubblica conferita dalla Costituzione nell'interesse della Nazione. In tema di rappresentanza, il mandato parlamentare, come autorizzazione conferita dalla comunità ai governanti, compare nella riflessione di Hobbes insieme alla responsabilità che muove questi ultimi nel tentativo di condurre al meglio il compito affidato. Si puntualizza, nel significativo dibattito, anche

la capacità di risposta, come afferma Hanna Pitkin: la rappresentanza non è "stare al posto di" ovvero "standing for" ma "agire per conto di" ovvero "acting for" in un rapporto fiduciario e di eventuale mancato rinnovo della delega "ex post". Il legame tra rappresentato e rappresentante non si forma "ex ante", ma si consolida "ex post"; da qui l'importanza dell'*accountability*, il rendere conto del proprio operato che ha due riferimenti, essenziali indicatori di qualità, cioè gli elettori in senso verticale e le altre

istituzioni in senso orizzontale.

Tutto questo è in nome dell'attuale sfida della qualità della democrazia, ripresa da Morlino, i cui indicatori sono anche la sicurezza sociale, l'autonomia del potere giurisdizionale, la capacità amministrativa, la capacità di reazione al crimine e alla corruzione. Ovvio completamento sono altri due indicatori della dimensione procedurale della qualità democratica, cioè il "sentirsi parte" percepito dal "civis" e di "poter effettivamente contare!".

La "libertà del civis", nell'esercizio del diritto di voto che si sviluppa e si completa nella partecipazione sociale, costituisce un ossimoro con l'apatia e l'indifferenza dilaganti amplificate da consistente individualismo, vero "vulnus", in prospettiva del bene collettivo.

Tuttavia, la convinzione è che tutte le crisi non siano completamente negative e si possano superare, ma mai nelle condizioni iniziali, per l'impegno che hanno richiesto e, per questa via, aprendo nuovi orizzonti nel cammino evolutivo dell'uomo. Se a garanzia della qualità democratica è necessario il riferimento sociale costituito dai media, dall'opinione pubblica e dai gruppi di interesse, il tutto riprendendo il costituzionalismo classico delle "tecniche di libertà", è bene ricordare ciò che colpì Tocqueville nel suo viaggio in America, cioè l'associazionismo diffuso e la partecipazione capillare dei cittadini alle decisioni soprattutto a livello locale. La partecipazione politica, oltre che nei riti canonici, è partecipazione della cittadinanza nelle questioni pratiche di tutti i giorni, dando vita al capitale sociale connesso al civicism, al civismo come insieme di rapporti di reciprocità e fiducia interpersonale diffusi. Spendere il proprio tempo per attività nel bene della collettività ha ovvia externalità positiva in termini di rendimento delle istituzioni di governo e per la tenuta della democrazia. La virtù civica di Putmann porta a comportamenti dei rappresentanti che non possono tradire la fiducia dei cittadini, i quali non condonerebbero comportamenti devianti rispetto alle aspettative. La diffusa cultura sociale

la rappresentanza non è "stare al posto di" ovvero "standing for" ma "agire per conto di" ovvero "acting for" in un rapporto fiduciario

garantisce non solo la democrazia ma anche lo sviluppo economico. Putmann evidenzia, infatti, la dipendenza dal percorso (path dependency) nel considerare le vicende italiane, nonché il tasso di sviluppo economico dalla mancanza o presenza del capitale sociale, la cui crescita è, peraltro, favorita dal ruolo di associazioni religiose, dal Welfare State e dall'impatto delle istituzioni politiche. In tale cornice è da ritenere fondamentale il ruolo che svolge la scuola in termini di

formazione della personalità, secondo il noto principio emerso sin dalla nascita dello Stato italiano: "Fare gli Italiani". Nella dimensione ologrammatica di formazione della Persona Umana le diverse discipline concorrono veicolando saperi e aspetti valoriali, mentre la trasversalità educativa e didattica è multidimensionale perché implica la dimensione cognitiva, affettiva, etica, relazionale, quella dell'educazione ai valori e con i valori. La legge 92/2019 ha risposto alla cross cur-

ricolarità delle molteplici discipline inserendo esplicito insegnamento trasversale e transdisciplinare, multidimensionale nell'integrare elementi cognitivi, affettivi e volitivi. L'Educazione civica ha conquistato spazio e la sfida che viene giocata nella e dalla scuola è qualitativa, come crocevia del sapere, saper essere e fare nella fatica dello stare insieme.

Fanno riflettere le Indicazioni nazionali e le Linee guida che suggeriscono i presupposti pedagogici nel riferimento a percorsi di cooperazione in vista di un processo dinamico in cui l'individuo mobilita e utilizza un insieme di risorse psicologiche in modo attivo e flessibile per affrontare situazioni nuove o impreviste. Il significato olistico di competenza si declina in diverse specifiche risorse in un insieme

di competenze. Sono fondamentali allora tre tipi di competenze: critiche, se si vuole superare l'indottrinamento puntando sul discernimento critico, sull'autonomia dal punto di vista etico, interculturali per comprendere significati, decostruire pregiudizi e superare l'apertura relativista e, infine, deliberative. Occorre vivere, agire, deliberare.

La scuola è primaria palestra di esercizio della democrazia, è dialogo e confronto che rende unico e significativo il contributo di

Sono fondamentali allora tre tipi di competenze: critiche, se si vuole superare l'indottrinamento puntando sul discernimento critico, sull'autonomia dal punto di vista etico e interculturale... e, infine, deliberative. Occorre vivere, agire, deliberare.

ognuno, chiamato a individuare le proprie capacità, concentrarsi, gestire la complessità, riflettere criticamente e prendere decisioni con positivo atteggiamento improntato alla collaborazione e assertività.

Essere assertivi anche nell'andare verso l'altro nella sfida interculturale, senza apriorismi dogmatici, non fermandosi all'assunzione della differenza ma sapendola gestire, ascoltando, dialogando, comprendendo le motivazioni

dell'altro, provando empatia e non relativizzando solo vivendo l'uno accanto all'altro, ma maturando obiettivi, costruendo orizzonti comuni, decidendo in senso democratico.

Essere assertivi comporta a non rinunciare al proprio aspetto identitario, concettualmente lontani da sistemi assimilatori, che configurano gruppi minoritari, attuando un regime multinazionale in una società pluralistica, che, per dirla con Dahl, riconosce il multiculturalismo, come alternativa possibile. Certo non facile, alla stretta coincidenza di popolo e nazione.

Occorre muoversi in tale direzione ferma restando la convinzione che la soluzione di ogni problema non è la somma compensativa di posizioni contrapposte in nome di contrastanti

interessi, bensì la risultante in senso trasformativo. È questo un dato comunque positivo anche se ci sente scartavetrati perché si ha bisogno gli uni degli altri. Il noto psichiatra Crepet contrappone all'angoscia delle tre del mattino, in cui si è soli a fare i conti con se stessi, la vita che ricomincia all'alba con la luce e i suoi rumori, la moka del caffè e le voci amiche che confortano.

La scuola ha ripensato il suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale. Ancora una volta è richiamato il sentiero della democratizzazione in una nuova gloriosa rivoluzione dopo quella liberale inglese del 1688. La mission è l'assunzione di responsabilità sociale da parte degli studenti promuovendo alleanze capaci di dare vita a quella "città educativa" quale contesto unitario, ma al plurale, caratterizzato dall'esercizio della cittadinanza attiva.

Bibliografia

- Dahl R.A., *Politica e virtù*, Roma- Bari, Laterza, 2001
- Lijphart A., *Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration*, New Haven, Conn., Yale University Press., 1977
- Linz, *Democrazia e autoritarismo*, Bologna Il Mulino, 2006
- Matteucci N., *Lo Stato moderno*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Morlino L., *Changes for Democracy: Actors, Structures, Processes*, Oxford University Press, 2012
- Morlino L., *Consolidamento democratico*. Definizione e modelli in "Rivista Italiana di Scienza Politica" vol. 16, n2, pp.197-238
- Morlino L., Piana, D. e Raniolo, F. *La qualità della democrazia in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2013
- Pitkin Hanna, *The Concept of Representation*, Berkeley, University of California Press, 1967
- Putmann R.D. e Pharr S. *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton, N.J., Princeton University Press
- Rokkan Stein, *Citizens, Elections, Parties*, tradotto in Cittadini, Elezioni, Partiti, Bologna IL Mulino 1982
- Sartori G., *Democrazia cos'è*, Milano, Rizzoli, 1993

*Fnism Cosenza

Orientamento e Osservazione della Collettività

di Anna Maria Pescosolido*

Ogni azione di un Soggetto per essere efficace è opportuno che sia animata dal cuore, perché vi sono aspetti che sfuggono nella comunicazione relazionale tra il Sé, l'Altro e gli Altri. Ne consegue che soffermarsi su una declinazione teorica del dato è indice di debolezza, tipico di un approccio di stile sociale. Ogni persona che richieda supporto, per poter essere orientata, è bene che incontri una comunità accogliente, il cui primo ruolo bisogna che si posizioni sulla componente affettiva non solo a livello identitario di ciascun Sé in crescita, ma anche nell'approccio che ogni Persona instaura con la Collettività. Il dilemma, infatti, che spesso avverte la Persona che ha necessità di sostegno è il dubbio di accoglienza da parte degli altri, vissuti come diversi da sé.

Ad esempio, gli altri sono considerati, pur con un sé fragile, persone autorevoli, decise, autonome, avvertite differenti, empaticamente, per la propria scelta di vita. La risposta a tale debolezza è nella verità che ogni persona ripone nell'Altro per ricevere un aiuto offerto dalla cittadinanza di appartenenza, indipendentemente dal suo stato di essere. È opportuno dare un senso alle proprie azioni didattiche, affinché la persona scopra «il valore di se stesso, delle cose e della realtà». Le risorse ambientali divengono paesaggio di spazio corporeo dato a livello lavorativo, amicale, familiare.

L'Accoglienza territoriale di famiglie con persone disabili, omoparentali, omogenitoriali o straniere consente a ciascuno di riserbare dubbi sulla reale stima attribuita alla verità, alla giustizia, quali testimonianze di un potere democratico, che contribuisca a do-



nare senza sceparsi quel valore universale affettivo che è la parola. La parola dell'Altro diviene valore universale di comunità, che concretizza il pensiero nel donarsi, aprendosi all'Altro, con la possibilità di comunicare prendendosi cura affettiva per una crescita armonica del Sé. La Scuola, pertanto, è opportuno che elargisca ottimismo, che tenti di dare risposte positive, che rassicuri colui che è nel bisogno, manifestando atteggiamenti democratici di comunità accogliente. Con un approccio comunicazionale aperto all'altro, supportando le differenze, la Scuola diventa portatrice di un'attività democratica che, in forme rinnovate, delinea agiti professionali, in uno spirito pubblico e, in ogni caso, lanci sfide educazionali per una riproposizione adeguata ad affrontare qualsivoglia spossatezza morale che una Persona possa sentire nel proprio io, allor-

quando il proprio Sé non è conforme alla maggioranza collettiva. Lo stato d'animo di chi ravvisi in Sé una diversità di usi e costumi familiari o un'anomalia fisica non deve consolidarsi in disuguaglianza sistemico-gestionale di scelte didattiche. L'apprendimento collaborativo è una metodologia che contribuisce a costituire ambienti, ove la fiducia e l'aiuto reciproci incrementano il benessere del gruppo. Esso è in grado di rispondere ai bisogni specifici e ai contesti locali: attraverso la motivazione, l'autostima, le competenze comunicative e operative vengono superati i conflitti con maggiore responsabilizzazione e si diventa capaci di affrontare le sfide quotidiane della vita con l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. Il compito del docente mostrato soltanto con un insegnamento-apprendimento trasmissivo di conoscenze non implica successo

scolastico; al contrario se la funzione è svolta convinti di dover interloquire con la classe, ponendola in un ambiente laboratoriale, ove trionfi il Debate (che con la contraddizione della prova esaminata, confuti le personali opinioni e favorisca il riconoscimento dell'inconsistenza di convinzioni, spesso basate su stereotipi) allora si è sicuramente di fronte a un comportamento professionale di supporto in grado di orientare i minori. Tale scelta strategica, cambia la prospettiva: il dialogo funge da mezzo per adempiere al compito di farsi carico degli studenti con fragilità. La didattica non è così fine a se stessa, ma rappresenta uno strumento per condurre ciascuna Persona verso la ricerca di una meta, step by step, di una verità, che orienti il proprio vivere con maggiore serenità, grazie all'uso del dubbio e dell'ironia. La metodologia del Debate si traduce in un invito a conoscere incessantemente se stessi e a convertirsi attraverso il lavoro maieutico.

L'itinerario di riflessione di un apprendimento efficace si può sviluppare sul viaggio di curiosità di luoghi e di spazi che, sebbene lontani dal dato oggettivo e qualitativo, inducono a reinventarsi per de-costruirsi e ri-progettarsi continuamente non solo come cittadini ma come Persone. La compensazione dei divari tra i componenti della Collettività permette di dimostrare che le competenze necessarie oggi per crescere come persone e come cittadini, si fondano sulla capacità di utilizzare in modo consapevole e critico i nuovi strumenti di comunicazione e di analisi. Sono traguardi ineludibili la capacità di comprendere e affrontare i cambiamenti continui che quest'epoca ci propone, la capacità di costruire comunità in grado di affrontare l'incertezza, generare innovazione, contrastare l'esclusione. Le diverse fragilità, quindi, devono trovare accoglimento nel gruppo, mentre le persone devono venire spronate e guidate a vivere la propria dimensione emotiva senza timore di essere giudicate.

Ad esempio, la scelta decisionale delle famiglie degli studenti di far frequentare ai propri figli il Liceo è mossa dal

desiderio di una affermazione della Persona attraverso la padronanza culturale di cui si voglia divenire competenti, per una consapevole formazione che dia spazio alla acquisizione di uno sviluppo identitario del Sé, per sentirsi appartenenti a una comunità sociale, condividendo valori e ambienti di esperienze di crescita.

I Genitori che supportano l'iscrizione dei loro figli al Liceo optano per una inclusione della loro prole nel mondo intellettuale affinché vi sia quello stimolo ritenuto indispensabile per acculturarsi e per poter vivere nella Collettività con spirito di appartenenza al gruppo, che Abraham Maslow, pone nella sua piramide. L'apertura genitoriale verso un orizzonte professionale e/o universitario è indice di un processo psicologico il cui motore è l'interesse verso il minore puntando al suo stare bene a partire da una positiva accoglienza nel Territorio sulla base di una serenità esistenziale non solo nella comunità scolastica ma anche nei contesti non formali.

La Scuola, nel PTOF, delibera un curriculum che abbia come strumento efficace una didattica inclusiva valida tanto per gli studenti talentuosi quanto per gli svantaggiati. Le procedure, i mezzi e i modelli operativi adottati stanno a significare, dunque, la concretizzazione della condivisione e dell'applicazione della norma costituzionale in ordine al principio di uguaglianza, come da Articolo 3 della Costituzione Repubblicana. Tale compito non è esclusivo dell'Istituzione Scolastica, infatti, affinché vi sia implementazione di forme di inclusione occorre non sottovalutare il diritto alla salute (Art.32), all'assistenza e all'avviamento professionale con i PCTO (Art.38), all'educazione in genere (Artt.30 e 38).

Nella Scuola Secondaria Superiore funzionano i team dipartimentaleiper la costruzione e la conduzione di progetti: ogni azione è finalizzata alla progettazione inclusiva attraverso protocolli didattici funzionali alla continuità tra Biennio e Triennio e, in particolare, tra monoennio (V anno) e Università. Gli strumenti di analisi e la

programmazione dell'intervento diventano modelli per un insegnamento-apprendimento, rapportato ai bisogni di ciascuno studente. Necessita saper osservare le priorità per un miglioramento delle abilità sociali. È opportuno che ci sia sempre un'interazione *vis à vis* per poter ottenere una comunicazione efficace anche attraverso l'uso e il supporto di linguaggi gestuali. È fondamentale che alla base di un approccio di vicinanza vi sia uno stile comportamentale basato sulla reciprocità di intenti, affinché diventi sempre più sentito il senso di appartenenza alla comunità. In una cornice educativa è bene, didatticamente, intervenire con un'intenzionalità mirata alla alfabetizzazione emotiva, per evitare il disagio del distacco e per aprire orizzonti di vita nuovi, che alimentino la speranza di uno sviluppo quotidiano del vivere in modo armonico in un clima ove trionfi il benessere e lo star bene con sé stessi e con gli altri.

Bibliografia

- Alberti S., *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensiero simbolico*, Ipc, Milano, 2009..
- Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Lieberman M. D., Rock D., Cox C.L., *BREAKING BIAS UPDATED: THE SEEDS MODEL*, NeuroLeadership Journal, Volume six, November, 2015.
- Mariani U., Schiralli S., *Intelligenza emotiva a scuola Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Erickson, Trento, 2012.
- Maslow A., *Motivazione e Personalità*, Armando Editore, Roma, 2010.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004.
- Perucca A., *Tra personalizzazione e socializzazione*, in A. Perucca, B. Canale, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, Armando editore, Roma 2012.
- Rossi B., Fabbri L., *Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento*, in Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, 2005.
- Vlastos G., *Studi socratici*, tr. it. a cura di F. Filippi, Vita e pensiero, Milano 2003.

*Dottore di Ricerca in
Beni Culturali
Formazione e Territorio

Inclusione degli alunni disabili e successo formativo

di Sonia Migliuri*

L'inclusione degli alunni con disabilità si colloca all'interno dell'ampia problematica riguardante il soddisfacimento del diritto allo studio, secondo i principi affermati nella Costituzione agli artt. 3, 34 e 38. Nel corso degli anni il processo inclusivo è stato contrassegnato da rilevanti provvedimenti legislativi a cui la scuola ha dedicato risorse, impegno e professionalità in favore del superamento di quella logica di separatezza che per tanto tempo ha precluso l'accesso degli alunni con disabilità nelle classi cosiddette comuni.

Vi è da precisare che, tra tutti i Paesi europei, l'Italia ha sviluppato una delle legislazioni più avanzate: basti considerare che sin dal 1977, con la famosa Legge 517, è stato scelto un modello di integrazione contraddistinto da classi aperte all'accesso di tutti gli alunni senza discriminazione alcuna per garantire il pieno diritto all'apprendimento e all'educazione. Si è trattato di una scelta di progresso e di civiltà, in linea con il dettato costituzionale; essa è stata successivamente presa a esempio dalla Comunità Europea, allorché nel campo delle politiche formative l'inclusione ha rappresentato uno degli aspetti salienti, poi incluso fra le tre priorità dell'Agenda 2020 (crescita intelligente, sostenibile e inclusiva).

Ritornando all'esperienza esemplare registrare nel nostro Paese, necessita ricordare che la Legge n. 104 del 1992 ha costituito per lungo tempo una delle fonti normative più avanzate in tema di assistenza e di diritti delle persone disabili. Finalità precipua risultava essere



la piena integrazione nella scuola, nel lavoro e nella società, basata sul principio fondamentale del rispetto e della valorizzazione della dignità umana. Dopo circa 25 anni dalla citata Legge n. 104/1992, con la Legge Delega n. 107 del 2015 (c.d. Legge sulla Buona Scuola), è stato, poi, riaffermato il ruolo centrale della scuola ai fini inclusivi, soprattutto considerando che l'istituzione scolastica avrebbe potuto affrontare meglio la sfida in quanto dotata di autonomia scolastica, quindi in grado di offrire a chiunque la concreta possibilità di esercitare attivamente e responsabilmente il proprio diritto alla cittadinanza attiva, da intendere nella sua dimensione europea, quindi su base creativa, competente, competitiva, responsabile e solidale. Con i Decreti Legislativi n. 66 del 2017 e n. 96 del 2019 le precedenti norme sull'inclusione scolastica sono state riviste con l'intento di individuare disposizioni più rispondenti alle nuove esigenze, riaffermando i principi a cui il processo formativo deve richiamarsi, traendo ispirazione, tra l'altro, dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata in Italia con la Legge n. 18 del 2009.

Nel corso del tempo è stato dato impulso, quindi, a un'idea di scuola in grado di favorire l'effettiva alfabetizzazione culturale e l'educazione di tutti gli alunni anche attraverso l'inclusione basata su un dialogo costante e su una fattiva collaborazione tra scuola, famiglia e risorse presenti nel territorio. Ogni realtà con il proprio ruolo è chiamata a concorrere alla costruzione di una rete sinergica entro cui ogni alunno possa provare il proprio

spazio e le dovute attenzioni per diventare protagonista del personale progetto globale di integrazione e di vita. A tal fine si rende necessaria la progettazione di una didattica che, identificando le potenziali barriere all'apprendimento, operi nel ridurre progettando percorsi unitari e flessibili.

Il concetto di "autodeterminazione e accomodamento ragionevole", presente nell'art. 1 del citato D.lgs. 66 del 2017, formalizza un moderno principio di progresso e di civiltà, che fa riferimento al diritto di ogni persona con disabilità di poter decidere e agire in funzione del proprio benessere e della qualità della propria vita. Per accomodamento ragionevole si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, in termini di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali. Infatti, la disabilità, secondo quanto stabilito dall'art. 1 della citata Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, è il risultato del rapporto tra le condizioni di salute della persona e il contesto in cui vive e agisce.

È, quindi, il contesto a rendere più o meno “pesante” la disabilità.

In particolare, con l'entrata in vigore del D. Lgs. n. 66/2017 sono cambiati i criteri di accertamento della disabilità prevedendo un'unica commissione multidisciplinare chiamata a effettuare una valutazione funzionale attraverso il Profilo di funzionamento; si tratta di un nuovo documento necessario per la stesura del PEI. Il Profilo di funzionamento sostituisce, così, la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale. Il nuovo strumento viene redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale definiti nella Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF). In tal modo la disabilità viene intesa come rapporto fra le condizioni della persona e i fattori ambientali, al fine di cogliere le eventuali difficoltà derivanti dal contesto socio-economico-culturale. Dal concetto di funzionamento emerge, allora, la correlazione fra salute e ambiente. Pertanto, più verranno abbattute le barriere (e non solo quelle architettoniche) maggiore sarà il livello di inclusione scolastica.

Il citato Decreto legislativo contiene altri elementi innovativi: in esso viene riconosciuta l'importanza della continuità didattica che può essere garantita, anche nel caso di docenti con contratto a tempo determinato, su richiesta della famiglia; è introdotto il Piano per l'inclusione, quale documento di programmazione per le azioni che ogni scuola si propone di mettere in atto e in virtù delle quali sarà valutata. Inoltre, la qualità dell'inclusione diventa uno dei fattori del procedimento di valutazione, nonché oggetto di formazione in servizio per tutto il personale, compreso quello amministrativo, tecnico e ausiliario.

Importanti modifiche riguardano anche la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno: l'accesso ai corsi di specializzazione viene riservato a coloro che, oltre a essere in possesso della laurea in Scienze della formazione primaria, avranno conseguito ulteriori crediti formativi circa le didattiche inclusive. Mentre, per le scuole secondarie di primo e secondo grado occorre superare un concorso indetto dalle Università su indicazioni del Ministero dell'Istruzione, il

cui superamento permette di accedere al percorso di specializzazione.

È rivista anche la composizione dei gruppi per l'inclusione scolastica e i relativi compiti: il GLIR (Gruppi di lavoro interistituzionali regionali) a supporto dei gruppi e delle reti di lavoro territoriale e il GIT (Gruppo per l'inclusione territoriale) che riceve dai Dirigenti scolastici le proposte di quantificazione delle risorse di sostegno didattico per poi formulare una proposta all'USR. Le competenze del GIT sono state successivamente modificate attraverso un successivo emendamento per cui la quantificazione delle ore di sostegno da assegnare a ciascun alunno disabile e la relativa richiesta non spettano più al GIT ma al GLHO (ai docenti, alla famiglia, all'equipe medica e all'Ente locale). Il GIT svolgerà un'azione di supporto esterno alle scuole e in particolare agli insegnanti, fornendo loro elementi utili per analizzare correttamente il contesto e individuare gli strumenti d'azione più adatti. All'interno di ogni istituzione scolastica continua a operare il GLI che, avvalendosi di personale della comunità scolastica, provvede a supportare il Collegio dei docenti nella definizione e nella realizzazione del Piano per l'Inclusione.

È appena il caso di precisare che allo Stato compete l'assegnazione dell'organico per il sostegno e dei collaboratori per l'assistenza, oltre al contributo economico; alle Regioni compete assicurare, attraverso corsi di formazione specifici, una maggiore uniformità dei profili professionali. Sono di pertinenza degli Enti locali i servizi per il trasporto, l'assegnazione di personale educativo e l'accessibilità agli spazi eliminando ogni tipo di impedimento strutturale. Emerge chiaramente l'intenzione del legislatore di puntare su una didattica che utilizzi le strategie più adeguate a favorire in tutti gli alunni il superamento delle difficoltà. Lo scopo è quello di garantire a tutti l'apprendimento e l'educazione in modo da realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva.

A tal proposito basti considerare che, secondo i dati ISTAT dell'anno scolastico 2017/2018 in Italia sono 56.690 le scuole frequentate da 272.167 alunni disabili (pari al 3,1 del totale degli iscritti) sup-

portati da 156.000 insegnanti specializzati per il sostegno (con un rapporto di 1,5 alunni per insegnante).

Le indicazioni che a ogni pie' sospinto il Ministero dell'istruzione rivolge alle scuole in materia di inclusione tendono a sottolineare che l'istituzione formativa debba costituirsi come “fulcro dello sviluppo sia della persona che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente il proprio talento e di realizzare le proprie potenzialità”. La scuola del nuovo millennio deve tener conto di due dimensioni equamente importanti: da una parte, la cura e il dovere di riconoscere l'unicità delle persone e rispettarne l'originalità e, dall'altra, la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo attraverso una dinamica che si arricchisca dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile. Si tratta di “cucire un vestito su misura per ciascuno” con attenzione e cura, per cui le forme di flessibilità che l'autonomia scolastica oggi permette rappresenta la “cassetta degli attrezzi” idonea a porre in essere il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione. Gli atti formali di documentazione, condivisione e valutazione delle scelte dell'autonomia scolastica, quali a esempio il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) e il Piano di Miglioramento (PdM), nonché quelli di “personalizzazione” dei percorsi, devono essere coerenti ed essenziali, senza sovrapposizioni che facciano perdere di vista il fine ultimo a cui tendere: il successo formativo di tutti per combattere la dispersione scolastica e rispondere alle esigenze di coesione sociale.

Bibliografia

- Albanesi C., Cicognani E., *La cittadinanza attiva a scuola*, Carocci, Roma, 2020.
Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2018.
Debetto G., Gazerro E. (a cura di), *Fare inte(g)razione tra enti locali, scuola e comunità*, Franco Angeli, Milano, 2011.

*Presidente Fnism di Cosenza

Leader educativo e leader ispiratore

di Sandra Solco*

La leadership è un argomento molto attuale, ma in realtà sin dall'antichità ci sono stati individui che hanno rivestito ruoli di leader: si pensi ai condottieri, ai duces romani, al principe rinascimentale, ai regimi totalitaristi che hanno visto il loro nascere grazie alla capacità di alcuni uomini di imporre la loro volontà sugli altri. Ciò che differenzia la figura del leader da queste personalità è il quadro valoriale teso al raggiungimento del bene comune e non di quello individuale. Oggi, più che in altri momenti storici, vengono messe in discussione le figure apicali, quelle che rivestono il ruolo di leader, ma che talvolta leader non sono perché la posizione non riflette tout cour la sostanza. Nonostante esistano persone più carismatiche di altre, per essere leader bisogna avere alcuni tratti salienti acquisibili attraverso un lavoro impegnativo e costante.

Che sia cogente formare la figura del leader nella P.A. è abbastanza chiaro anche a livello politico, tanto che il Miur nel recente DL 36/2022 ha previsto che una parte importante della formazione e dell'aggiornamento sia riservata alla leadership educativa.

Si è scritto molto in passato sulla Leadership e le sue tipologie richiamano diverse teorie: innatiste, comportamentiste, situazionali e trasformazionali. Nessuna definizione, a nostro avviso, può spiegare in maniera esaustiva le caratteristiche e le variabili che sottendono alla creazione e al mantenimento della leadership; pertanto, in questa sede, andremo a riflettere sulle caratteristiche che deve possedere un leader e infine, cosa per lo scrivente il Leader rappresenti per l'umanità.

Prima di tutto il leader educativo, in



quanto regista del sistema Scuola, deve avere ben chiaro cosa è necessario fare, qual è l'obiettivo che intende raggiungere e come vuole raggiungerlo, quale sia la proiezione dello scenario futuro che rispecchia ideali, obiettivi e valori orientando, nel contempo, l'azione per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Tale orientamento presuppone non solo una chiara visione d'insieme proiettata verso mete future, ma anche un grande senso di responsabilità.

Assistiamo a una continua negazione di responsabilità in ogni campo e situazione della vita politica, sociale e familiare. Potremmo dire che la responsabilità è la caratteristica principale del mondo moderno. La cui mancanza consente di attribuire la colpa di quanto accade agli altri, inventando scuse inutili, lamentandosi di ciò che accade e che non dipende da noi, come se ci fosse un burattinaio dispettoso che manovra i fili a nostro discapito. Chi non si assume le proprie responsabilità e attribuisce colpe ad altri dovrebbe anche dare i meriti agli altri

quando le cose vanno bene, ma questo non accade perché l'atteggiamento deresponsabilizzante è di persone immature e poco consapevoli, caratteristiche, queste, che non appartengono al leader.

Il leader è capace di assumersi le proprie responsabilità, non avanza scuse, né capri espiatori, è coerente e di parola perché rispetta sé stesso e gli altri. Questo senso di responsabilità lo rende coerente perché risponde delle sue azioni, delle sue parole e delle sue decisioni. La sua responsabilità è verso se stesso, verso gli altri e verso l'organizzazione di cui è parte.

Gli consente di dare senso alla sua vita, di costruirla così come la vuole perché è libero da costrizioni e impedimenti, che spesso inibiscono la crescita personale. Grazie al suo senso di responsabilità, ispira fiducia e ascolto in quanto valorizza le risorse umane e i suoi collaboratori. La sua comunicazione efficace è sinonimo della sua responsabilità, è chiara e lineare, basata sulla consapevolezza

che esistono degli ostacoli che vanno considerati e superati. Questo presupposto porta il leader ad assumersi la responsabilità nel caso in cui si creino distonie comunicative. Il leader educativo è umile, conosce le sue potenzialità e le sue risorse e non le fa pesare, inoltre, per la natura stessa del suo ruolo, è una figura di spicco per il suo compito primario di coordinamento della Istituzione scolastica per la risoluzione dei problemi.

Tuttavia, il suo ruolo è fondamentale anche per lo sviluppo del benessere dell'intero sistema Scuola nel quale è inserito. Il raggiungimento di determinati obiettivi importanti è possibile se il leader fa in modo che tutti nel gruppo siano indispensabili, senza lasciare indietro nessuno, anzi, garantendo che ci siano libertà di espressione e di pensiero, rispettando le individualità di ciascuno e arginando le forme di prevaricazione.

Il ruolo del leader educativo somiglia a quello del direttore d'orchestra in grado di creare un'armonia perfetta tra diverse personalità e caratteri per riuscire a portare a termine, con successo, la sfida fondamentale della Scuola, ovvero la piena realizzazione di un progetto educativo.

Una delle caratteristiche peculiari del Leader educativo è quella di prevedere il problema, poi di valutarne l'identità, considerando tutti i fattori a rischio e individuando le strategie ritenute adatte. Contemporaneamente definisce un piano d'azione concreto e temporizzato per risolvere quel problema. Gli step del piano d'azione da seguire sono prefigurati in modo specifico e preciso, distinguendo le parti superficiali da quelle fondamentali.

Il possesso di questo bagaglio culturale e formativo consente di analizzare ogni problema e di generare le soluzioni. Un buon leader educativo raggiunge il successo valorizzando i membri del gruppo e sollecitandoli a svolgere il processo educativo. L'attenzione è rivolta verso soluzioni e metodologie innovative per poter adottare soluzioni condivise da tutti i membri del gruppo.

Il leader educativo è autorevole, cioè non impone la sua autorità al gruppo;

anzi, non è una figura autoritaria, nonostante il pesante carico di responsabilità nei confronti del Sistema scolastico, degli alunni, delle famiglie e del territorio.

Non alimenta critiche o discussioni, bensì prende tempo per ascoltare tutti, scegliere per il meglio al fine di ottenere il massimo. La sua vera na-

d'animo. Nelle organizzazioni dove è presente un Leader ispiratore c'è chiarezza dello scopo comune, degli obiettivi da raggiungere e, soprattutto, vige un forte senso di appartenenza.

Il leader ispiratore è quello che ha una vision ampia proiettata oltre i quei confini che gli altri presuppongono. È fonte di imitazione con il suo compor-



tura di Leader traspare durante la gestione delle riunioni e nella gestione delle dinamiche in cui intende coinvolgere i collaboratori. In tale contesto, da autorevole mediatore super partes, valuta tutte le opinioni, mettendole insieme e confrontandole. Allo stesso tempo, attraverso la sua comunicazione efficace dà a ogni membro del gruppo la possibilità di parlare, discutere, ipotizzare nuovi sbocchi, formulare idee e soluzioni.

Dopo questa analisi delle caratteristiche che deve possedere un leader educativo ne aggiungiamo un'altra, non trascurabile, che dà una marcia in più a tutti i leader: la capacità di ispirare. Se è vero che esistono parametri ben precisi per diventare leader entro cui nutrire la propria formazione, è pur vero che essere fonte di ispirazione appartiene a pochi.

Il leader che ispira è fonte di energia: grazie al suo indomabile coraggio nel prendere decisioni, alla grinta nel non tirarsi mai indietro, all'onestà intellettuale, all'integrità morale ed etica, al suo solido quadro valoriale e alla forza

tamento; non riveste una posizione statica, che trae la sua legittimità dal ruolo, ma è un esempio per la capacità di ricercare il know-why prima del know-how, in quanto egli sa che è necessario essere consapevoli del perché bisogna fare qualcosa prima di capire come farla. Questa sua attitudine lo differenzia dal manager che punta all'efficienza a ogni costo; il leader ispiratore sfida lo status quo, supera il problem-solving, scopre e anticipa i problemi, orientando le sue azioni verso la scoperta di nuovi scenari, sfidando le situazioni statiche e pensando in termini innovativi. Le sue azioni attraggono persone dal potenziale elevato, desiderose di intraprendere con lui nuove sfide. Di questi leader la scuola oggi avverte grande bisogno!

**Dottore di Ricerca in Metodologia della ricerca educativa e formativa*

Se la guerra è il male assoluto

di Anna Maria Casavola*

Non sono una politologa e non faccio analisi politiche, come direbbe la Politkovskaja, giornalista russa fatta assassinare da Putin. "Io scrivo ciò che vedo" e premetto, a scanso di equivoci e di indebiti arruolamenti in opposte tifoserie, che condivido in pieno il giudizio della stessa giornalista sulla Russia di Putin. Detto questo non posso non riflettere sul fatto che, dopo oltre 100 giorni dall'inizio della guerra in Ucraina, i russi ora controllano il 20% del suo territorio, una parte cospicua, inizialmente, a seguito della prima fase della guerra cominciata nel 2014, allorché controllavano l'8%. Questa constatazione è un richiamo alla realtà. L'escalation militare e l'invio di armi in soccorso al paese aggredito, che è stata la scelta degli USA, del Regno Unito, della Nato, della UE e anche del nostro paese, in risposta alle pressanti richieste del presidente Zelensky, cosa hanno generato? Distruzioni massicce del territorio, città ridotte a deserti di macerie e morti a migliaia tra i soldati dei due schieramenti ucraino e russo, oltre naturalmente a un'infinità di vite di civili spezzate. Tutto questo interpellava le nostre coscienze! Una guerra nel cuore dell'Europa, una guerra che minaccia di durare a lungo, siamo pronti a incoraggiarla con invio di armi sempre più letali e con pesantissime conseguenze sul piano economico, non solo per il popolo ucraino ma anche per i paesi europei e, in questi giorni abbiamo saputo, anche per i paesi africani? Infatti, su questi si profila, a breve, una catastrofe alimentare, non potendo fruire del grano ucraino, poiché le navi cariche, che lo trasportavano, sono rimaste bloccate nel porto di Odessa minato dai russi. Gli Stati europei, in aggiunta, oltre che con le armi, cercano di solidarizzare con l'Ucraina, accordandosi sul sistema delle sanzioni economiche da inflig-

gere, che però, la storia dimostra, assai poco incidono sui regimi dittatoriali, sotto i quali i popoli sono abituati a non protestare e a sopportare; infatti, come si dice, "la piaga dei popoli non piega i regimi". Allora che fare? Quale il ruolo dell'Europa e dell'Italia in un conflitto in cui l'Ucraina può diventare la nuova Afghanistan e sui corpi degli ucraini si misurano in realtà le due più grandi potenze mondiali, Stati Uniti e Russia? Ma questa partita per il dominio del mondo, alla fine, potrebbe essere risolta da una decisione inconsulta, come quella di ricorrere all'uso delle armi nucleari che, adesso, rientrano nell'insieme delle armi tattiche e sembra che non guastino il sonno a nessuno. Ma non dimentichiamoci la profezia di Svevo, in *La coscienza di Zeno*, un libro del 1923:

«... Quando i gas velenosi non basteranno più, un uomo fatto come tutti gli altri, nel segreto di una stanza di questo mondo inventerà un esplosivo incomparabile, in confronto al quale gli esplosivi attualmente esistenti saranno considerati quali innocui giocattoli. E un altro uomo fatto anche lui come tutti gli altri, ma degli altri un po' più ammalato, ruberà tale esplosivo e s'arrampicherà al centro della terra per porlo al punto ove il suo effetto potrà essere il massimo. Ci sarà un'esplosione enorme che nessuno udrà e la terra ritornata alla forma di nebulosa errerà nei cieli priva di parassiti e di malattie».



Finora le armi cosiddette convenzionali hanno prodotto il danno assoluto perché sono il male assoluto. Poiché la guerra è un orrore, entrambe le parti compiono il male allo stesso modo, anche quella che in teoria è dalla parte giusta. Certo il dato inequivocabile è che l'Ucraina è il paese aggredito e la Russia l'aggressore, ma si possono affidare alle armi il desiderio di giustizia e l'esigenza etica? Cosa vince chi vincerebbe questa guerra? Vincerà una realtà caratterizzata da distruzioni, odio, divisioni che dureranno per generazioni e generazioni. Così Papa Francesco in uno dei suoi tanti appelli per fare cessare la guerra o almeno ottenere una tregua: "C'è bisogno di ripudiare la guerra, luogo di morte dove i padri e le madri seppelliscono i figli, dove gli uomini uccidono i loro fratelli senza averli nemmeno visti, dove i potenti decidono e i poveri muoiono". C'è, quindi, da chiedersi quale sia il limite di una resistenza e quale sia il valore della vita umana e se sia più importante salvare i territori piuttosto che la vita delle persone che in quei territori abitano. Perché sono loro, e non quelli che le guerre le decidono e le comandano, a subire sofferenze e conseguenze. Ora l'Ucraina, che è uno Stato giovane, sorto a Stato indipendente solo nel 1991 dopo il crollo dell'URSS, con una storia com-

plessa alle spalle, sempre in bilico tra Occidente e Oriente, cioè tra la parte mitteleuropea e quella filorusa, sta trovando proprio in questa guerra la sua identità nazionale e la sua diversità dal popolo russo, suo fratello, un po' com'è avvenuto nel secolo scorso con le popolazioni dell'ex Jugoslavia. Certo

troppo potrebbe innescare, per l'automatismo delle alleanze militari dei paesi della Nato, la terza guerra mondiale, quella che il sindaco di Firenze, uomo di pace, Giorgio La Pira, vedeva ormai fisicamente impossibile: «Perché se gli uomini la faranno, essi faranno una sola cosa: distruggeranno il mondo; spezzeranno la terra; sradicheranno da essa il genere umano!». Questa è anche l'angoscia di Papa Francesco che ha sempre ricordato ai potenti della terra la loro responsabilità verso il genere umano e la casa comune, nostra madre Terra, la cui salute oggi è pericolosamente compromessa e che richiederebbe (altro che una guerra!) gli

“Siamo solo un mezzo per lui. Un mezzo per raggiungere il potere personale. Per questo dispone di noi come vuole. Può giocare con noi, se ne ha voglia. Può distruggerci se lo desidera. Noi non siamo niente. Lui, finito dov'è per puro caso, è il dio, e il re che dobbiamo temere o venerare. La Russia ha già avuto governanti di questa risma. Ed è finita in tragedia. In un bagno di sangue. In guerre civili. Io non voglio che accada di nuovo. Per questo ce l'ho con un tipico cekista sovietico che ascende al trono di Russia incedendo tronfio sul tappeto rosso del Cremlino”

un'identità sofferta se pensiamo che per ottenere questo riconoscimento, cioè il rispetto dei suoi confini nazionali, dovette rinunciare al suo arsenale di armi nucleari (Memorandum di Budapest 1994), che, se conservato, sarebbe stato oggi il terzo arsenale atomico del mondo dopo quello russo e americano. Oggi che, dopo l'esperienza sovietica, ha optato per un governo di stampo liberaldemocratico, sta dando prova di grande compattezza e fierezza non esente da forte passione nazionalistica. Insomma, per un verso una guerra simile alle nostre risorgimentali. C'è, comunque, una pagina oscura del suo passato tenuta volutamente in ombra: il fenomeno del collaborazionismo con Hitler durante la seconda guerra mondiale, probabile reazione, però, alla feroce politica staliniana della “morte per fame”, l'Holodomor, quando Stalin negli anni Trenta, per piegare i kulaki ucraini, sfruttò scientemente una carestia, spingendo la popolazione alla disperazione e anche al cannibalismo, cosa che determinò la morte di milioni di persone, secondo gli storici Neimark, Graziosi e Flores, un vero e proprio genocidio (1). Quindi, si tratta di una storia stratificata tra due popoli fratelli, di odi, di rancori che stanno di nuovo esplodendo. Per questo sembra una guerra non di questo secolo, ma di secoli fa, che pur-

sforzi comuni di tutti gli Stati e di tutti i suoi abitanti per ridurre la catastrofe climatica. Invece, il mondo ha imboccato un'altra strada: la coesistenza pacifica sembra tramontata, le guerre attualmente sparse per il pianeta sono una trentina e più e si constata ogni volta l'impotenza ad agire dell'ONU, paralizzato da regolamenti obsoleti mai riformati; così prospera indisturbato il mercato delle armi e, se le armi vengono costruite sempre più perfette e letali, se si vendono liberamente, se arricchiscono i produttori e il Pil degli Stati esportatori, non possono che alimentare le guerre. Argomento questo su cui ancora solo Papa Francesco ha sempre alzato la voce; lo ha fatto solennemente all'ONU nel 2015, denunciando la proliferazione delle armi di distruzione di massa e lo fa ogni domenica, dalla sua finestra, rivolgendosi alla folla radunata in Piazza San Pietro. La storia insegna che il vecchio detto “si vis pacem para bellum”, così caro agli ambienti militaristi, non ha mai evitato le guerre - la corsa al riarmo non scongiurò le due guerre mondiali - ma è impraticabile oggi a causa della tremenda potenza delle armi nucleari per cui va sostituito con l'altro “si vis pacem para pacem”, cioè bisogna essere costruttori di pace sempre, ogni giorno e vigilare preventivamente rimuovendole quelle cause in

modo da impedire che le guerre deflagrino. A questo proposito c'è da chiedersi se anche l'Occidente non abbia le sue colpe nella crisi dell'Ucraina, se non sia intervenuto in tempo per far rispettare gli accordi di Minsk e per fermare la guerra civile in atto già dal 2014 nel Donbass e se la Nato non abbia anche la sua responsabilità, volendosi estendere troppo verso Oriente, tanto che il Papa nell'intervista con un giornalista del Corriere della sera ha usato quell'espressione colorita: “Forse l'abbaiare della Nato alla porta della Russia ha indotto il capo del Cremlino a reagire male e a scatenare il conflitto. Un'ira che non so dire se sia stata provocata, ma facilitata forse sì”. Credo che l'Italia, che ha nella sua Costituzione un articolo - l'art. 11 - in cui si dice che ripudia la guerra, espressione più forte di “vieta” o “ri-fiuta”, abbia un vero e proprio mandato da esercitare per sé e per gli altri Stati: quello di fare il possibile per impedire che la guerra scoppi, ma, soprattutto, una volta sciaguratamente scoppiata, di fare di tutto per impedire che si estenda e incrudelisca. Finora l'Italia è rimasta in ombra appiattita sulla posizione delle altre nazioni, sottoscrivendo la scelta militare. Ci aspettiamo ora che si assuma il ruolo che le spetta, che sia essa stessa a promuovere una mediazione e a portare al tavolo l'aggressore e l'agredito. È l'infuriare della guerra a gridare inevitabile la pace. La parola pace deriva da patto, cioè compromesso, che si fa necessariamente con il nemico per evitare che una guerra duri all'infinito. Vorrei, per concludere, ricordare l'appello che scrisse Albert Camus l'8 agosto 1945: “Davanti alle prospettive terrificanti che si aprono all'umanità, ci accorgiamo ancora di più che la pace è la sola battaglia che meriti di essere combattuta. Non è più una supplica ma un ordine che deve salire dai popoli ai governi, l'ordine di decidere definitivamente tra l'inferno e la ragione”.

Bibliografia

Alitalia R., Palombino F. M., *Nel fragore delle armi la legge non è silente*, in *La Russia cambia il mondo*, Limes 2/2022, pp.193-202
Politkovskaja A., *La Russia di Putin*, Adelphi, 2005

*Fnism Roma

Eretico a chi?

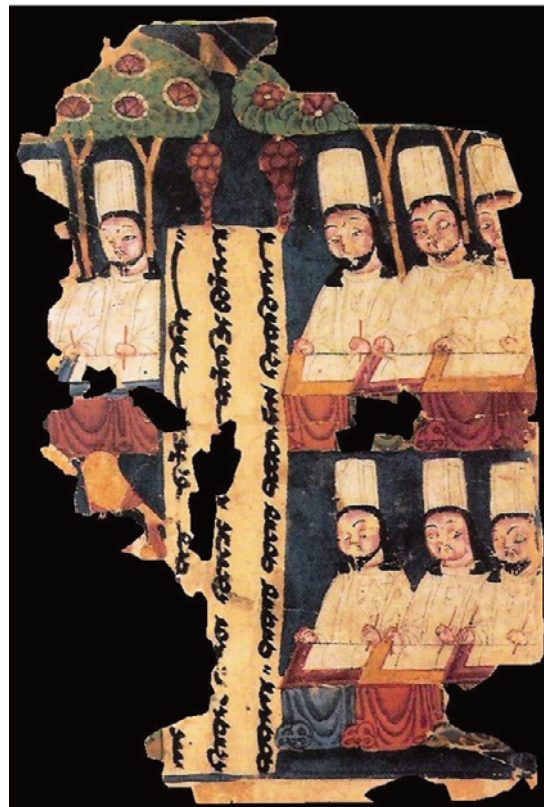
(Parte seconda)

di Marco Chiauzza*

Tutto il male del mondo: la fede gnostica

I primi secoli del cristianesimo furono caratterizzati dal fiorire di innumerevoli varianti della nuova fede e dai dibattiti - spesso feroci - che videro contrapporsi i loro più significativi rappresentanti. Soprattutto nel corso del IV secolo si svilupparono le più importanti fra quelle che più tardi sarebbero state considerate eresie, perlopiù incentrate sulla natura del Cristo e sulla relazione intercorrente fra le persone della trinità divina: dall'arianesimo, al monofisismo, al nestorianesimo e alle loro sottili e difficilmente distinguibili ulteriori sfumature. Ma prima ancora di quelle discussioni - bizantine per definizione, visto che ebbero luogo nei secoli del tardo impero e in particolare nella sua parte orientale governata da Costantinopoli, l'antica Bisanzio - fra II e III secolo il medesimo mondo romano - ma anche alcuni territori oltre i suoi confini, come quelli dell'impero persiano sasanide - furono percorsi da altri fermenti, noti perlopiù con il nome collettivo di gnosticismo, essi pure spesso ma semplicisticamente ricondotti alla categoria delle eresie cristiane. In effetti, quest'ultima etichetta è almeno parzialmente impropria, perché presuppone una divaricazione di posizioni differenti a partire da un unico insegnamento - quello, reale o presunto, di Gesù di Nazareth - mentre lo gnosticismo non è tanto un sottoinsieme dell'insieme più ampio costituito dal cristianesimo, ma si configura piuttosto come un *altro* insieme intersecantesi con quest'ultimo: insomma, non solo non tutto il cristianesimo è gnostico, ma neppure lo gnosticismo si esaurisce integralmente all'interno del cristianesimo. D'altra parte, esso si svi-

luppa in un'epoca in cui nel mondo religioso romano e mediterraneo si affermano forti tendenze sincretistiche, che portano le diverse credenze religiose a ibridarsi, in molti casi fino a confondersi: sono questi, infatti, gli anni in cui perfino presso alcuni esponenti della dinastia imperiale dei Severi - in particolare le donne della famiglia - vengono venerati insieme le divinità della tradizione greco-romana e quelle importate dall'Oriente, in un panteon variegato in cui a volte non sfigurano neppure personaggi come Mosè e Gesù. Ma che cos'è, allora, lo gnosticismo? Il nome di questo variegato complesso di correnti di pensiero evoca intanto uno dei concetti fondamentali attorno ai quali esso si struttura, quello di gnosi. In greco quest'ultima parola significa semplicemente "conoscenza" e ha la medesima radice del latino *cognoscere*, da cui deriva, appunto, l'italiano "conoscere". Il primo nucleo concettuale comune a tutte le correnti gnostiche è, dunque, quello secondo il quale la salvezza oltremondana dell'individuo dipende dalla conoscenza di una serie di dottrine: si salva chi sa. Ma il termine "gnosi" non deve trarre in inganno. Lo gnosticismo non si presenta infatti come una lettura razionalista della religione cristiana - o della religione in generale - fondata sulla convinzione che il fedele debba raggiungere o quantomeno chiarire i contenuti delle proprie credenze grazie a uno sforzo di comprensione intellettuale. La conoscenza che salva lo gnostico è, infatti, una conoscenza rivelata da quella stessa dimensione superiore e divina



cui egli tenta disperatamente di ricongiungersi. Per questo motivo lo gnosticismo è, e resta, una modalità dell'esperienza religiosa e non può in alcun caso essere considerato una corrente filosofica. Eppure, è innegabile in esso una tendenza - a volte ossessiva - all'elaborazione concettuale delle dottrine, che condusse ogni setta gnostica a elaborare una propria complessa e spesso lussureggiante mitologia, che non trascura di utilizzare ai propri fini parte del patrimonio concettuale elaborato dalla tradizione filosofica precedente e contemporanea.

Ma, una volta precisata l'origine della conoscenza gnostica, quale ne è il contenuto? Si tratta di una domanda cui è impossibile fornire una risposta univoca, data la pluralità e frammentarietà delle diverse sette gnostiche e delle loro credenze, peraltro perlopiù a noi note - come avviene per quasi tutte le "eresie" - attraverso le testi-

monianze degli avversari che intendevano confutarle e in molti casi, quindi, inficiate da una non nascosta intenzione polemica. Eppure, anche in tale circostanza, qualche tratto comune può essere individuato. Diciamo che la gnosi è in primo luogo una forma di sentimento religioso: lo gnostico è colui che sente di essere imprigionato in questo mondo ma di non appartenervi, secondo una prospettiva che molti secoli dopo sarebbe stata condivisa anche da certo romanticismo e da certo esistenzialismo. Un'immagine può illustrare efficacemente tale sentimento. Per la maggior parte delle filosofie e cosmologie antiche le sfere celesti - concepite perlopiù non come semplici orbite, ma come sfere reali e fisiche che circondavano la Terra, perlopiù pensata al centro dell'universo - erano l'espressione più alta dell'armonia e dell'ordine divino che reggevano il mondo: non si dimentichi che il termine greco *kósmos* significa originariamente proprio "ordine". Al contrario, per molti gruppi gnostici, esse rappresentano, invece, le pareti concentriche di un carcere che impedisce all'uomo di tornare alle proprie origini celesti. Perché in effetti l'uomo - o meglio l'essere umano, dal momento che alcune sette ne affermano esplicitamente il carattere androgino prima della caduta - partecipa nella sua essenza a una condizione di divina perfezione originaria da cui è precipitato.

Ma quale è stata la causa di tale catastrofe? Come sappiamo, il tema della caduta è ben presente nella tradizione cristiana. Tuttavia, nel libro della Genesi, almeno nell'interpretazione che più ci è familiare, il mondo nel quale viviamo ha una connotazione essenzialmente positiva. Esso è il frutto della sapienza di Dio, che della sua creazione si è compiaciuto: "E Dio vide che ciò era buono". Di questo paradiso terrestre l'uomo è stato posto al vertice, per governarlo e custodirlo. La caduta sopraggiunge *dopo*, quando la coppia originaria si ribella contro il proprio creatore, trascinando nell'abisso l'intero creato. Solo da quel momento l'uomo - e tutto il mondo con esso -, perduta l'innocenza originaria, rimane

in attesa di un salvatore che possa redimerlo: la frattura provocata dalla tragedia del peccato originale - compiuto da un singolo, ma che ha trascinato l'intera umanità e il cosmo stesso nell'abisso - potrà allora essere sanata nel sacrificio di un solo uomo, Gesù il Cristo, che è, però, anche Dio incarnato. Per il cristianesimo - almeno nelle sue varianti che sarebbero poi state riconosciute come ortodosse - la caduta è, dunque, successiva alla creazione, che è originariamente buona e in ogni caso destinata a essere redenta. Ben diversa è invece la visione gnostica, per la quale la creazione è l'effetto della caduta, e quasi si identifica con essa. Anche se - come già detto - la variegata molteplicità delle sette gnostiche ha partorito un'altrettanto variegata congerie di miti. Nella maggior parte di essi la caduta è connessa a un atto di ribellione originaria, che non è tuttavia compiuto dall'uomo, ma si verifica all'interno del pleroma (in greco "pienezza"). Nella lussureggiante mitologia gnostica, il pleroma è l'insieme armonico e perfetto del dio supremo, radicalmente trascendente, e di una serie di entità divine, o eoni, da esso emanate direttamente, ovvero indirettamente per mezzo di altri eoni (termine che letteralmente significa "epoca" o "evo", ma che nel contesto della riflessione gnostica indica piuttosto degli stati atemporali di emanazione dal Primo Dio).

Ma si tratta di un'armonia destinata a infrangersi. A un certo momento nel pleroma succede qualcosa: si tratti di un atto di ribellione da parte di uno degli eoni, oppure di una forma di emanazione impura, in ogni caso, da questa frattura nel pleroma si genera un eone corrotto e malvagio, il Demiurgo. Quest'ultimo termine significa letteralmente "colui che lavora per il popolo", cioè "artigiano"; e all'epoca delle prime sette gnostiche aveva già una pluriscolare tradizione filosofica alle spalle, risalente in ultima istanza a Platone, che in uno dei suoi ultimi dialoghi, il *Timeo*, aveva ipotizzato l'esistenza di un Demiurgo divino, una sorta di grande artigiano cosmico - il grande architetto o grande orologiaio, come si sarebbero espressi molti filosofi fra

Seicento e Settecento e con loro i Liberi Muratori - che avrebbe plasmato l'universo a partire da una sorta di materia originaria, la *chôra* (letteralmente "spazio"). Tuttavia, nella concezione gnostica il Demiurgo subisce un radicale capovolgimento assiologico: se quello platonico era un dio buono e sapiente, che nella sua opera di costruzione del cosmo aveva guardato al modello delle idee, paradigmi di razionalità e perfezione, il Demiurgo gnostico è, invece, un'entità maligna, che produce il mondo materiale quale espressione e quasi effetto collaterale della rottura del pleroma. La creazione gnostica non è, allora, la manifestazione, per quanto inevitabilmente imperfetta, di un dio buono e sapiente, bensì il frutto malato di un'entità corrotta. E tale creazione trascina con sé anche l'Uomo primordiale, che dalla sua originaria esistenza pleromatica precipita anch'esso nella cupa e dolorosa prigione costituita dal mondo demiurgico: l'immagine gnostica dell'uomo è quella di una scintilla di luce divina caduta nel fango della materialità, concepita come inesorabilmente malvagia e irredimibile, diversamente dal cristianesimo ortodosso che - non si dimentichi - aveva pur sempre considerato il corpo degno di accogliere la divinità nell'incarnazione del Verbo e promesso ai fedeli la resurrezione della carne.

Per il fedele gnostico la speranza non è costituita dalla resurrezione della carne - inconcepibile per chi rifiuta il mondo fisico come radicalmente malvagio - bensì dalla possibilità di liberarsi da quel mondo e recuperare la propria perfetta condizione originaria. Ciò è possibile solo grazie alla conoscenza della verità - la gnosi, appunto - trasmessa da una rivelazione divina, mediata da una serie di messaggeri o angeli (*ángelos* in greco significa proprio "messaggero") inviati dal dio supremo, il Primo Eone, nel corso del tempo: per gli gnostici cristiani uno di essi - e il più importante - è Gesù. Ma come facevano questi stessi gnostici cristiani a conciliare le proprie concezioni con la narrazione della Genesi, che presenta la creazione come opera di Dio? In effetti, neppure ai cristiani

ortodossi è mai sfuggita la differenza fra il dio dell'Antico e quello del Nuovo Testamento: il primo si presenta come geloso, vendicativo, a volte francamente crudele e spesso incomprensibile nel suo agire; il secondo è invece misericordioso, pronto a perdonare l'uomo e a condurlo alla salvezza malgrado tutte le sue manchevolezze. La soluzione tradizionale consiste nell'ammettere un differente atteggiamento dell'unica divinità così come è presentata nelle due parti della scrittura: dopo il peccato originale e fino all'incarnazione abbiamo un Dio giustamente severo verso un'umanità - a cominciare dal popolo ebraico - che ha gravemente mancato nei suoi confronti; dopo la venuta del Messia, il medesimo Dio si manifesta come colui che ha liberamente scelto di sacrificare il proprio unico Figlio per la salvezza di chi crederà in lui. Anche in questo caso, la soluzione degli gnostici - dei cristiani gnostici - è radicalmente diversa. Per loro l'Antico e il Nuovo Testamento non presentano comportamenti differenti dello stesso Dio, bensì due dèi distinti e contrapposti. Il primo è il Demiurgo malvagio, creatore del mondo fisico e responsabile di tutto il male che quel mondo permea; il secondo è il Dio supremo, il Primo Eone che ha inviato i propri angeli per fornire agli uomini con la gnosi una via di scampo dal carcere in cui sono imprigionati. Per alcune sette gnostiche, in particolare gli Ofiti, ciò comportava un'interpretazione originale della figura del serpente che suggerisce ad Adamo ed Eva di mangiare il frutto proibito. In effetti, tale figura è presentata nel libro della Genesi come l'avversario per antonomasia di Dio; ma se quel dio è ormai identificato con il malvagio Demiurgo responsabile del male del mondo e della sofferenza umana, allora il suo nemico dovrà essere reinterpretato in chiave positiva. Per gli Ofiti, il cui nome significa proprio "seguaci del serpente", quest'ultimo altri non è che uno degli angeli mandati dal Dio buono per salvare gli uomini dalla trappola di quello malvagio, proponendo a essi di nutrirsi del frutto dell'albero della conoscenza del bene e del male, cioè offrendo loro la gnosi salvifica.

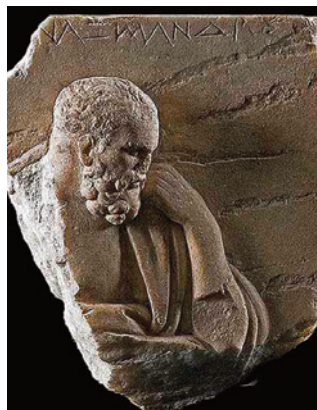
Abbiamo delineato alcuni dei tratti comuni alla sensibilità gnostica; ma - come per tutti i fenomeni storici, compresi quelli attinenti alla storia della cultura - dobbiamo ancora porci ulteriori domande: quali sono le origini di tale visione del mondo? Quali le fonti e influenze che in esse hanno finito per convergere? Si tratta - ancora una volta - di una questione estremamente complessa: le premesse e le cause dell'emergere dello gnosticismo - già di suo molteplice e frastagliato - devono essere ricercate in molte direzioni; tentiamo tuttavia di farlo - semplificando un po' - indagando in tre ambiti distinti. In primo luogo, una sensibilità per alcuni versi affine a quella gnostica è presente nella civiltà ellenica - e di seguito più in generale in quella occidentale - fin dalle sue origini: potremmo indicarla come il "pessimismo greco", già individuato all'inizio dell'Ottocento da Arthur Schopenhauer e poi - sia pure con una significativa revisione - da Friedrich Nietzsche alla fine dello stesso secolo. Si tratta di una corrente minoritaria, o comunque a volte poco appariscente e carsica, a confronto con quello che potremmo per contrasto definire come l'"ottimismo greco". In effetti, l'immagine dominante dell'antica civiltà ellenica è quella di un mondo caratterizzato da una certa solarità, in cui gli dèi erano la personificazione dei fenomeni naturali e delle caratteristiche della personalità umana; in cui la vita - in tutti i suoi aspetti, a cominciare da quelli più propriamente legati alla corporeità - era concepita essenzialmente in termini gioiosi e positivi; in cui si coltivavano l'armonia e la bellezza: un mondo, insomma, dominato dallo spirito Apollineo, per utilizzare un'espressione resa famosa da Nietzsche ne *La nascita della tragedia*. Esiste tuttavia nella civiltà greca anche una tendenza opposta, quella per cui la vita - quantomeno quella fisica e corporea - è invece essenzialmente male. È questo, appunto, il pessimismo greco, ben

espresso da un motto che attraversa tutta quella civiltà, secondo cui la cosa migliore per l'uomo sarebbe non essere mai nato, ma, una volta nato, la seconda cosa da desiderare è di morire al più presto. Lo stesso pessimismo che già all'inizio del VI secolo a.C. fa dire a Saffo, in preda agli spasmi dell'amore e della gelosia, non già - come ancora si legge in qualche cattiva traduzione - "vorrei morire", bensì "vorrei essere morta", cioè, di fatto, vorrei non essere mai esistita.

Si tratta di un sentire che non riguarda solo la vita umana, ma coinvolge l'intero cosmo. Così suona, infatti, il più antico frammento testuale pervenuto dalla filosofia greca, che costituiva probabilmente l'incipit del libro *Sulla natura* di Anassimandro, vissuto nella

generazione immediatamente successiva a quella di Saffo: "Inizio e elemento primordiale di tutte le cose è illimitato; e donde viene agli esseri la nascita, là avviene anche la loro dissoluzione secondo necessità; poiché si pagano la pena e l'espiazione dell'ingiustizia, secondo l'ordine del

tempo". Quasi che per ogni ente il venire all'esistenza altro non fosse che la rottura di una perfetta unità originaria, colpa che si paga poi nel corso dell'esistenza stessa, con tutta la sofferenza e da ultimo la dissoluzione finale che la caratterizza, in un mondo che è in realtà un inferno, in cui ognuno infligge dolore e morte a tutti gli altri. Come si è detto, è stato per primo Schopenhauer a cogliere l'esistenza di questo filone pessimista della civiltà ellenica, e la sua prosecuzione in tutta la successiva cultura occidentale: per esempio, in pieno XVII secolo, più di due millenni dopo Anassimandro, il drammaturgo spagnolo Calderón de la Barca sembra ancora echeggiare il primordiale frammento di quell'antico pensatore, affermando che "Il peggior delitto dell'uomo è quello di essere nato". E sempre a Schopenhauer - che pure fu fra i primi studiosi e ammiratore delle



filosofie e delle religioni dell'India - va ascritto il merito di aver colto il carattere sostanzialmente originario e non derivato dall'Oriente di quel pessimismo greco e occidentale, anche se non sarebbero mancati successivi apporti dal mondo indiano e, soprattutto, iranico.

Uno dei frutti più significativi del pessimismo greco fu l'orfismo, una corrente religiosa sviluppatasi soprattutto nelle colonie elleniche dell'Italia meridionale a partire dal VI secolo a.C.. Si tratta di uno dei culti misterici e iniziatici - il più famoso dei quali erano i misteri di Eleusi - che nel mondo greco affiancavano la religiosità olimpica. Non è questo il luogo per entrare nei dettagli dei culti orfici e delle credenze che vi venivano proclamate. Basti ricordare che gli orfici credevano nella metempsicosi, cioè nella trasmigrazione delle anime di corpo in corpo in un ciclo di morti e rinascite. È, però, importante sottolineare che nell'orfismo, come nelle analoghe credenze presenti nella tradizione religiosa dell'India, la metempsicosi - o reincarnazione, come più comunemente e impropriamente si dice - non deve essere intesa come una promessa, come per esempio quella della sopravvivenza dopo la morte propria del cristianesimo, bensì come una minaccia: quella di non riuscire a sfuggire alla ruota delle rinascite - e al suo inevitabile corredo di sofferenza - neppure con la morte. In effetti, secondo la testimonianza di Platone, per gli orfici il corpo era la prigione o - peggio - la tomba dell'anima (in quest'ultimo caso giocando sulla somiglianza fonetica fra *sôma* = "corpo" e *sêma* = "segno" e dunque per traslato "tomba" in quanto segno che indica il luogo di una sepoltura). Sempre Platone ci riporta un'altra immagine, ancora più drammaticamente esplicita: come i pirati etruschi, in una terribile forma di tortura, legavano i loro prigionieri a un cadavere in putrefazione; così secondo l'orfismo l'anima è legata al corpo, esso stesso destinato alla corruzione. Scopo dell'uomo sarà, pertanto, quello di liberarsi dal ciclo nelle rinascite, per tornare a una postulata esistenza

incorporea originaria e perfetta, nella convinzione che quella sia la vera vita, e non già quella incarnata, che - come suggeriscono le immagini sopra riportate - è in realtà la morte: più propriamente, si tratta di liberare l'anima, cioè la parte spirituale dell'uomo, dalla sua prigione e tomba corporea. In realtà, per indicare la componente spirituale della natura umana, sembra che gli orfici utilizzassero il termine *daímon*, cioè demone, a indicare - come le entità semidivine che gli antichi greci indicavano con tale appellativo - una sorta di scintilla della divinità caduta e imprigionata nella corporeità, che da tale condizione aspira a essere liberata. E per gli orfici la via maestra di questa liberazione è la conoscenza - o meglio la visione - delle verità segrete cui solo agli adepti era concesso partecipare nel corso dei culti misterici: già con l'orfismo, quindi, siamo di fronte all'idea di una conoscenza rivelata, cioè di una gnosi liberatoria.

Pochi decenni dopo la nascita dell'orfismo, le sue convinzioni escatologiche, cioè relative al destino ultramondano dell'essere umano, saranno condivise dalla setta filosofico-religiosa dei pitagorici, anche se una componente della loro gnosi salvifica sarà costituita dalle conoscenze matematiche per cui sarebbero rimasti famosi, viste probabilmente come una forma di purificazione dell'anima, in quanto la matematica comporta forme di ragionamento via via più astratte e slegate dall'esistenza fisica e dall'apparenza empirica degli oggetti. E dai pitagorici la medesima concezione escatologica di fondo arriverà fino a Platone, anche se per lui la conoscenza liberatoria sarà almeno parzialmente estranea alla dimensione propriamente religiosa: non si tratterà più tanto di una gnosi rivelata, quanto della conoscenza derivata da quella particolarissima forma di asceti (in greco "esercizio") che è la ricerca filosofica.

La concezione gnostica di un mondo fisico inteso come una prigione dell'anima, che da esso aspira a liberarsi, è allora già presente nei suoi tratti essenziali in tutta la tradizione filosofico-religiosa greca precedente, che ha nel

pensiero di Platone uno dei suoi vertici più significativi. Proprio nel platonismo e nei suoi complessi sviluppi interni dobbiamo ricercare la seconda e più specifica fonte della visione gnostica del mondo. Anche in questo caso, non è certamente possibile delineare, fosse anche solo sommariamente, i complessi contenuti del pensiero di Platone, ma qui interessano solo alcuni aspetti specifici che si cercherà di individuare. Tutta la riflessione dell'antico filosofo gravita intorno alla teoria delle idee, secondo la quale la realtà empirica è concepita come mera imitazione imperfetta e transeunte di modelli perfetti ed eterni, appunto le idee. Tale concezione, apparentemente lineare, nasconde invece in sé una sostanziale ambiguità, ovvero - se si preferisce - si regge in equilibrio su un sottile crinale, sempre a rischio di sbilanciarsi verso l'uno o l'altro versante. In particolare, si pone una domanda, che non trova facilmente risposta: qual è nel pensiero di Platone il valore del mondo fisico e, conseguentemente, anche del nostro corpo che a quel mondo appartiene? Nelle sue opere pervenuteci - che, caso unico per i pensatori antichi, rappresenta forse la totalità o quasi di quelle da lui composte - non troviamo alcuna indicazione univoca in merito, anche perché - com'è noto - sono scritte nella forma del dialogo, in cui il pensiero dell'autore risulta mediato e in parte deformato attraverso le caratteristiche proprie degli interlocutori che egli immagina partecipare alla discussione.

Per esempio, tutt'altro che chiara appare la concezione platonica del rapporto fra anima e corpo, che si configura come un aspetto particolare di quello fra le idee, di cui l'anima è parente stretta, e il mondo empirico, di cui il corpo fa parte. In effetti, a volte, come già si è accennato, il filosofo sembra accogliere la concezione di tradizione orfica, secondo la quale il corpo è prigione e tomba dell'anima; in altri casi, invece, egli lo considera come uno strumento dell'anima stessa, di cui essa si serve per agire sulla realtà esterna. Si tratta di concezioni assai differenti fra loro e, per alcuni versi, incompati-

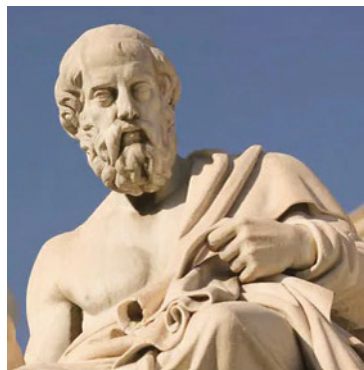
bili. Nel primo caso, infatti, la dimensione fisica dell'essere umano è puramente e semplicemente un male, da cui l'uomo deve cercare di liberarsi; nell'altro, invece, essa è un aspetto della natura umana, certamente inferiore alla sua componente spirituale, ma non per questo intrinsecamente negativa. In questa seconda prospettiva, Platone paragona la relazione fra anima e corpo a quella che intercorre fra il falegname e i suoi strumenti, che certo sono subordinati all'artigiano stesso, ma senza i quali egli non potrebbe svolgere il proprio lavoro e proprio per questo non li disprezza affatto, anzi se ne prende cura: d'altra parte, nel suo stesso comportamento personale, Socrate - che come interlocutore principale nella maggior parte dei dialoghi platonici rappresenta perlopiù le posizioni dell'autore, che ne era stato discepolo prediletto - mostrò sempre di avere il massimo rispetto per il proprio corpo, adottando tutti i comportamenti atti a garantirne la salute e l'efficienza.

In generale, la sottile ambiguità del pensiero di Platone si estende alla più ampia questione del rapporto fra mondo delle idee e mondo empirico, la dimensione fisica nella quale ogni essere umano vive e opera. Ponendo la questione in modo semplificato, la domanda che si pone è sostanzialmente la seguente: quel mondo è buono o cattivo? Anche in questo caso, nei dialoghi platonici non è possibile trovare una risposta inequivoca, o, meglio, entrambe le risposte possono essere trovate, a seconda di dove, di volta in volta, l'autore fa cadere l'accento. L'ambiguità segnalata può essere espressa nei termini seguenti. Come si è detto, il mondo empirico e tutte le realtà che a esso appartengono sono concepiti da Platone come imitazione dei perfetti modelli ideali. Ora, se si sottolinea il fatto che essi partecipano in quanto imitazioni della perfezione delle idee, ne risulta necessariamente il loro carattere sostanzialmente buono e positivo; ma se, al contrario, si fa pesare l'aspetto per cui sono *sola-*
mente imitazioni, ne emerge inevitabilmente il loro carattere limitato e

imperfetto, se non francamente irrazionale, negativo e, in ultima istanza, malvagio.

La potenza complessiva della grande intuizione filosofica di Platone e lo stesso eccezionale valore letterario dei suoi dialoghi gli consentirono di rimanere in equilibrio sul crinale della sostanziale ambiguità della sua teoria principale; ma tale equilibrio era destinato inevitabilmente a perdersi nel platonismo dei secoli successivi, soprattutto quando esso dovette confrontarsi con nuove condizioni, ben diverse da quelle in cui era vissuto il maestro, laddove ormai il mondo antico stava iniziando a disgregarsi, sotto i colpi di una crisi al tempo stesso politica, economica, epidemiologica e culturale, entrando così in quella che un grande storico della civiltà ha efficacemente definito come un'epoca di angoscia. In effetti, all'inizio del II secolo d.C., l'impero romano aveva raggiunto la sua massima espansione con le ultime conquiste compiute da Traiano. Da quel momento, i confini non potevano più essere ulteriormente ampliati, non fosse altro che per l'impossibilità tecnica di governare con gli strumenti dell'epoca territori ancora più estesi; e proprio da quel momento, raggiunto il culmine, l'impero iniziò la sua irreversibile crisi. Il II secolo sembrò segnare per qualche tempo il raggiungimento di una condizione finalmente di pace, prosperità e stabilità, ma già nei suoi ultimi decenni i segni della crisi erano evidenti: la fine delle conquiste fece venir meno l'afflusso di manodopera schiavile; le terre coltivabili, prive della forza lavoro necessaria, cominciarono a spopolarsi; nuovi popoli premevano sui confini ormai troppo estesi dell'impero; e con esse arrivarono anche le prime devastanti epidemie. Ma fu nel III secolo che la crisi scoppiò in tutta la sua violenza: nei cinquant'anni della cosiddetta anarchia militare si susseguirono con un ritmo impressionante imperatori ef-

imperfetto, se non francamente irrazionale, negativo e, in ultima istanza, malvagio. La potenza complessiva della grande intuizione filosofica di Platone e lo stesso eccezionale valore letterario dei suoi dialoghi gli consentirono di rimanere in equilibrio sul crinale della sostanziale ambiguità della sua teoria principale; ma tale equilibrio era destinato inevitabilmente a perdersi nel platonismo dei secoli successivi, soprattutto quando esso dovette confrontarsi con nuove condizioni, ben diverse da quelle in cui era vissuto il maestro, laddove ormai il mondo antico stava iniziando a disgregarsi, sotto i colpi di una crisi al tempo stesso politica, economica, epidemiologica e culturale, entrando così in quella che un grande storico della civiltà ha efficacemente definito come un'epoca di angoscia. In effetti, all'inizio del II secolo d.C., l'impero romano aveva raggiunto la sua massima espansione con le ultime conquiste compiute da Traiano. Da quel momento, i confini non potevano più essere ulteriormente ampliati, non fosse altro che per l'impossibilità tecnica di governare con gli strumenti dell'epoca territori ancora più estesi; e proprio da quel momento, raggiunto il culmine, l'impero iniziò la sua irreversibile crisi. Il II secolo sembrò segnare per qualche tempo il raggiungimento di una condizione finalmente di pace, prosperità e stabilità, ma già nei suoi ultimi decenni i segni della crisi erano evidenti: la fine delle conquiste fece venir meno l'afflusso di manodopera schiavile; le terre coltivabili, prive della forza lavoro necessaria, cominciarono a spopolarsi; nuovi popoli premevano sui confini ormai troppo estesi dell'impero; e con esse arrivarono anche le prime devastanti epidemie. Ma fu nel III secolo che la crisi scoppiò in tutta la sua violenza: nei cinquant'anni della cosiddetta anarchia militare si susseguirono con un ritmo impressionante imperatori ef-



imperfetto, se non francamente irrazionale, negativo e, in ultima istanza, malvagio. La potenza complessiva della grande intuizione filosofica di Platone e lo stesso eccezionale valore letterario dei suoi dialoghi gli consentirono di rimanere in equilibrio sul crinale della sostanziale ambiguità della sua teoria principale; ma tale equilibrio era destinato inevitabilmente a perdersi nel platonismo dei secoli successivi, soprattutto quando esso dovette confrontarsi con nuove condizioni, ben diverse da quelle in cui era vissuto il maestro, laddove ormai il mondo antico stava iniziando a disgregarsi, sotto i colpi di una crisi al tempo stesso politica, economica, epidemiologica e culturale, entrando così in quella che un grande storico della civiltà ha efficacemente definito come un'epoca di angoscia. In effetti, all'inizio del II secolo d.C., l'impero romano aveva raggiunto la sua massima espansione con le ultime conquiste compiute da Traiano. Da quel momento, i confini non potevano più essere ulteriormente ampliati, non fosse altro che per l'impossibilità tecnica di governare con gli strumenti dell'epoca territori ancora più estesi; e proprio da quel momento, raggiunto il culmine, l'impero iniziò la sua irreversibile crisi. Il II secolo sembrò segnare per qualche tempo il raggiungimento di una condizione finalmente di pace, prosperità e stabilità, ma già nei suoi ultimi decenni i segni della crisi erano evidenti: la fine delle conquiste fece venir meno l'afflusso di manodopera schiavile; le terre coltivabili, prive della forza lavoro necessaria, cominciarono a spopolarsi; nuovi popoli premevano sui confini ormai troppo estesi dell'impero; e con esse arrivarono anche le prime devastanti epidemie. Ma fu nel III secolo che la crisi scoppiò in tutta la sua violenza: nei cinquant'anni della cosiddetta anarchia militare si susseguirono con un ritmo impressionante imperatori ef-

imperfetto, se non francamente irrazionale, negativo e, in ultima istanza, malvagio. La potenza complessiva della grande intuizione filosofica di Platone e lo stesso eccezionale valore letterario dei suoi dialoghi gli consentirono di rimanere in equilibrio sul crinale della sostanziale ambiguità della sua teoria principale; ma tale equilibrio era destinato inevitabilmente a perdersi nel platonismo dei secoli successivi, soprattutto quando esso dovette confrontarsi con nuove condizioni, ben diverse da quelle in cui era vissuto il maestro, laddove ormai il mondo antico stava iniziando a disgregarsi, sotto i colpi di una crisi al tempo stesso politica, economica, epidemiologica e culturale, entrando così in quella che un grande storico della civiltà ha efficacemente definito come un'epoca di angoscia. In effetti, all'inizio del II secolo d.C., l'impero romano aveva raggiunto la sua massima espansione con le ultime conquiste compiute da Traiano. Da quel momento, i confini non potevano più essere ulteriormente ampliati, non fosse altro che per l'impossibilità tecnica di governare con gli strumenti dell'epoca territori ancora più estesi; e proprio da quel momento, raggiunto il culmine, l'impero iniziò la sua irreversibile crisi. Il II secolo sembrò segnare per qualche tempo il raggiungimento di una condizione finalmente di pace, prosperità e stabilità, ma già nei suoi ultimi decenni i segni della crisi erano evidenti: la fine delle conquiste fece venir meno l'afflusso di manodopera schiavile; le terre coltivabili, prive della forza lavoro necessaria, cominciarono a spopolarsi; nuovi popoli premevano sui confini ormai troppo estesi dell'impero; e con esse arrivarono anche le prime devastanti epidemie. Ma fu nel III secolo che la crisi scoppiò in tutta la sua violenza: nei cinquant'anni della cosiddetta anarchia militare si susseguirono con un ritmo impressionante imperatori ef-

come queste ultime sono un modello per la realtà empirica, Plotino, a sottolinearne l'assoluta trascendenza, preferisce non attribuire un nome, che ne avrebbe depotenziato il valore assoluto limitandolo a un unico aspetto della sua natura: tuttavia, per poterne in qualche modo nominarlo, egli utilizza il termine "Uno", considerato il meno inadeguato fra gli appellativi utilizzabili, in quanto evoca il suo carattere di fondamento unitario da cui tutta la realtà deriva e a cui in qualche modo può essere ricondotta. Dall'Uno, dunque, emana o procede - secondo la caratteristica terminologia neoplatonica - l'essere in tutti i suoi aspetti, da quelli più elevati e immateriali al mondo fisico: un essere, quindi, che per la sua stessa origine dovrebbe essere considerato buono e positivo in tutti i suoi aspetti.

Ma qual è, allora, l'atteggiamento di Plotino di fronte agli aspetti tragici della realtà che lo circonda? Che ne è del male del mondo? E che ne è di quella materia o *chôra* nella quale il Demiurgo secondo Platone - e anche secondo lo stesso Plotino - aveva plasmato il mondo, e che per l'antico maestro era caratterizzata da irrazionalità e disordine, destinate inevitabilmente a proiettarsi anche sull'intera realtà fisica? Plotino non era tenero nei confronti della materialità: secondo il suo biografo Porfirio, cui dobbiamo anche la trascrizione delle sue lezioni, egli avrebbe affermato di vergognarsi di avere un corpo. Eppure la sua soluzione del problema del male è potente e radicale: il male si identifica con la materia, ma - ecco il colpo di reni concettuale che consente di trasformare un potenziale pessimismo nel più radicale ottimismo - il male e la materia puramente e semplicemente non esistono. Per Plotino, insomma, tutto ciò che esiste, derivando dall'Uno o Bene, in quanto esiste è buono: il male e la materialità altro non sono che la manifestazione della relativa mancanza di bene e di essere che caratterizza vieppiù gli enti mano a mano che essi, nel processo di emanazione, progressivamente si allontanano dall'Uno. La soluzione metafisica data da Plotino

e dal neoplatonismo al problema del male - che pure in quegli anni terribili doveva essergli ben presente - consiste nel depotenziarne radicalmente la consistenza ontologica - cioè, potremmo dire, la quantità di essere in esso contenuto - fino a ridurlo, malgrado tutto, a pura apparenza e, in ultima istanza, al nulla.

Ben diversa è, invece, la soluzione adottata dallo gnosticismo. Nella riflessione gnostica non è assente l'influenza della tradizione platonica, seppur mescolata con altre fonti, di cui presto parleremo, e affogata nel lussureggiare delle sue complesse mitologie, che non a caso proprio Plotino non mancò di rimproverarle. Tuttavia, del platonismo la gnosi accentua il lato pessimistico, risolvendone le ambiguità nella direzione esattamente antitetica rispetto a quella presa dal neoplatonismo. E, anche in questo caso, non mancano i possibili agganci nelle dottrine del maestro. Platone, infatti, aveva individuato nella *chôra* un principio di disordine e di irrazionalità coeterno tanto al Demiurgo che in essa aveva plasmato il mondo, quanto alle idee alle quali nella sua opera si era ispirato, e in ultima istanza allo stesso Bene; e in qualche dialogo - nonché probabilmente nelle dottrine non scritte - il filosofo aveva fatto balenare l'ipotesi che allo stesso livello dell'Uno e del Bene dovesse ipotizzarsi la sussistenza di un secondo principio, quello della Diade indefinita, cioè della molteplicità: si trattava di postulati necessari per spiegare il disordine e, in definitiva, il male del mondo. Utilizzando tali spunti - mescolati ad altri di diversa provenienza - lo gnosticismo capovolgeva la prospettiva del neoplatonismo: mentre questo aveva, da ultimo, negato l'esistenza del male, la gnosi ritiene tale esistenza drammaticamente reale e intende spiegarla riconoscendole una forte consistenza ontologica. Il male, anziché

essere un alcunché di meramente apparente, è il fondamento metafisico del mondo fisico, frutto corrotto del Demiurgo maligno e impotente, che nella visione del mondo dell'uomo gnostico ha ormai sostituito il Demiurgo buono e intelligente che Platone aveva descritto nel *Timeo*.

Come si è detto, la gnosi è per molti versi espressione di una diffusa tendenza al sincretismo religioso, favorita inizialmente, a partire dalla fine del IV secolo a.C., dalla progressiva fusione della civiltà greca e di quelle dei diversi popoli che erano stati governati dall'impero persiano e che con le conquiste di Alessandro Magno erano entrati a far parte di un'unica *koiné* ("comunanza") culturale: tale *koiné*, che gli storici moderni hanno denominato "ellenismo", aveva poi trovato una definitiva realizzazione politica con l'impero romano, che a gran parte di essa aveva esteso il proprio dominio. È in tale contesto che trova spazio l'influenza della terza fonte fondamentale cui si ispira lo sviluppo dello gnosticismo. Si tratta dell'antica religione iranica, ispirata all'insegnamento del semilegendario Zarathu-

stra, il cui nome venne ellenizzato dai greci in Zoroastro. A partire dal VI secolo a.C., essa divenne la religione ufficiale dello Stato persiano, prima con la dinastia degli Achemenidi, poi - fra il III secolo a.C. e il III d.C. - con l'impero dei Parti e infine, fino al VII secolo, con quello Sassanide, quando quest'ultimo venne travolto dall'invasione islamica che confinò

l'antica fede zoroastriana in poche comunità isolate che ancora oggi sopravvivono in Iran e Irak, nonché presso la popolazione Farsi del nordovest dell'India. Nel mondo antico, in cui prevalevano religioni politeiste, affiancate per molto tempo dall'unico monoteismo ebraico cui si aggiunse più tardi il cristianesimo, lo zoroastrismo rappresentò una notevole eccezione. In effetti,



la dottrina di Zarathustra può essere considerata una forma di doteismo, in quanto era incentrata sull'esistenza di due principi superiori: un dio benigno di nome Ahura-Mazda e lo spirito maligno Ahrimane, destinati a confrontarsi a combattersi per l'eternità nel cosmo e all'interno stesso dell'esistenza umana. Nel crogiolo culturale dell'ellenismo, non c'è da stupirsi che tale concezione potesse influenzare e intrecciarsi con altre credenze religiose, accentuando in alcune di esse la tendenza a riconoscere, accanto all'esistenza di un dio buono, anche quella di un fondamento metafisico del male: metafora di tali incontro sono le figure dei Magi che secondo la tradizione sarebbero venuti a omaggiare il neonato Gesù, che devono essere verosimilmente identificati con sacerdoti zoroastriani. Le influenze della religiosità iranica possono senz'altro essere riconosciute in alcuni aspetti centrali dello gnosticismo, in particolare nella sua concezione fortemente dualista e pessimista, che vede nel creatore del mondo un principio malvagio del tutto diverso dal dio buono in cui il fedele può riporre l'unica speranza attraverso la rivelazione della conoscenza salvifica.

D'altra parte, nell'ambito del mondo iranico, proprio nel III secolo d.C. che vide il fiorire di molti gruppi gnostici, si sviluppò la predicazione del profeta Mani, fondatore della religione che da lui avrebbe preso il nome, il manicheismo. Essa si configura come una sorta di "eresia" dello zoroastrismo, che da un lato ne accentua il carattere dualista e pessimista, riconoscendo anche esplicitamente il carattere sostanzialmente malvagio del mondo fisico, del corpo e della materia che li costituiscono; e dall'altro non è scevra dagli aspetti di sincretismo - per esempio proprio con il cristianesimo - così tipici di quell'epoca: per molti versi deve essere considerato esso stesso una forma di gnosticismo, di cui condivide i nuclei concettuali fondamentali. Malgrado l'uccisione del suo fondatore, il manicheismo ebbe ben presto un grande successo, soprattutto all'interno dei confini dell'impero romano, dove sopravvisse al progressivo eclissarsi delle altre forme di gnosi, e fra IV e V secolo

rappresentò un pericoloso concorrente del cristianesimo ormai diventato religione di Stato. La ragione di tale successo deve probabilmente essere ricercata nel fatto che, con il suo riconoscimento di un fondamento ontologico del male di potenza pari - o quasi - a quella del dio benigno e salvatore, sembrava dare una risposta convincente a chi - malgrado la provvisoria stabilizzazione dell'impero nel IV secolo - non poteva non vivere con angoscia l'incipiente disfacimento della civiltà tardoantica: non si dimentichi che proprio nel 410 il mondo dovette assistere alla tragedia fino ad allora inimmaginabile del sacco di Roma da parte dei Visigoti.

Il vescovo di Ippona Agostino individuò il pericolo e dedicò gran parte delle proprie energie intellettuali a combattere quell'avversario. In realtà, egli stesso in gioventù era stato manicheo e, anzi, ne aveva approfittato per ottenere una potente raccomandazione da parte di ambienti manichei influenti a Milano - allora capitale dell'impero - per fare carriera e ottenere una cattedra di retorica nella metropoli, sfuggendo così alla marginalità della provincia africana di cui era originario; salvo poi, ottenuto il risultato, abbandonare rapidamente le proprie antiche convinzioni. In ogni caso, a prescindere da qualche motivazione di convenienza, l'iniziale adesione di Agostino al manicheismo non deve stupire: il teologo, infatti, ebbe sempre un senso molto forte del male del mondo e della peccaminosità umana, che peraltro lo conduceva, su un altro versante della propria polemica contro diverse eresie, a combattere le tesi pelagiane - così chiamate perché sostenute dal presbitero Pelagio - secondo cui l'uomo avrebbe potuto salvarsi grazie ai suoi soli meriti; tesi contro le quali Agostino giungeva a considerare l'intera umanità come un'unica *massa damnata*, incapace di compiere il bene, e che solo dalla grazia divina, elargita in base all'imperscrutabile volontà divina, poteva sperare la salvezza. In effetti, prima della propria definitiva conversione al cristianesimo, Agostino poteva trovare, nel riconoscimento manicheo di un autonomo e potente principio maligno, una teoria pienamente coerente

con la propria dolorosa coscienza del male operante nel mondo e nell'uomo. Tale coscienza non lo abbandonò mai, ma poté da lui essere reinterpretata in chiave ortodossamente cristiana da un lato - come si è visto - con la sottolineatura dell'importanza della grazia come unica possibilità di salvezza di un'umanità (che - almeno dopo la caduta di Adamo - deve essere considerata sostanzialmente e radicalmente malvagia) e dall'altro recuperando la tesi del neoplatonismo - da lui imparato a conoscere negli ambienti colti milanesi - secondo cui il male, propriamente parlando, non esiste e altro non è che una mancanza di bene e essere delle realtà ontologicamente inferiori: secondo Agostino, insomma, il male non sta in ciò che esiste - che in quanto tale è, almeno relativamente, sempre bene - ma nell'atto con cui l'uomo decide di scegliere ciò che è meno buono invece di ciò che è migliore: per esempio il piacere fisico a scapito dei valori spirituali.

A partire dal V secolo il manicheismo perse decisamente terreno: se qualche effetto in tal senso poté avere la polemica di Agostino contro di esso, ben maggiore importanza ebbe certamente il deciso intervento a favore del cristianesimo delle autorità imperiali, che si impegnarono anche nella persecuzione di tutte le forme di religiosità eterodossa. D'altra parte, dell'ostilità imperiale nei confronti del manicheismo non ci si deve stupire, dal momento che quest'ultimo, considerando sostanzialmente come male il mondo fisico, rischiava di trascinare in tale giudizio lo stesso potere politico, che nel governo di quel mondo trovava la propria stessa ragion d'essere. Tuttavia, tendenze manichee non scomparvero del tutto. Tracce di esse devono verosimilmente essere riconosciute nella presenza dell'eresia pauliciana nell'Asia Minore della prima età bizantina, non a caso in territori non lontani dal mondo iranico. Non molto sappiamo di tale corrente religiosa, ma essa merita di essere ricordata perché probabilmente rappresentò storicamente il ponte fra il manicheismo e il bogomilismo, un'eresia dualista e pessimista che troviamo attiva soprattutto fra X e XI secolo nei Balcani bizan-

tini. È probabile che proprio da lì, attraverso vie difficilmente ricostruibili, tendenze analoghe siano arrivate anche in Europa occidentale, dando origine all'eresia catara, probabilmente la più ampia e strutturata fra quelle che punteggiarono l'intera storia medievale. Il catarismo si affermò soprattutto in Provenza e, più in generale, nella Francia meridionale, nella pianura padana e nella valle del Reno. La sua diffusione sociale fu variegata, ma probabilmente trovò un denominatore comune nei ceti vecchi e nuovi che le trasformazioni sociali e politiche del tardo medioevo tendevano a mettere in fermento: dagli artigiani delle città alla piccola nobiltà. Raramente i catari definirono sé stessi come tali, preferendo perlopiù chiamarsi semplicemente "buoni uomini" e "buone donne", che, al di là degli aspetti strettamente dottrinari delle proprie convinzioni religiose, cercavano di mettere concretamente in pratica gli aspetti caritatevoli e solidaristici dell'insegnamento cristiano. Eppure, il termine "cataro" appare come un'importante testimonianza dell'origine, in ultima istanza, orientale del movimento e comunque dei suoi rapporti - peraltro storicamente testimoniati - con i bogomili del mondo balcanico-bizantino. In effetti, la parola deriva dal greco, lingua nella quale *katharós* significa "puro". E alla purezza della vita cristiana aspiravano appunto i catari, che distinguevano tre distinte categorie di esseri umani: gli ilici (dal greco *hýl* = "materia"), estranei alla gnosi salvifica e pienamente calati nella corruzione del mondo fisico; gli psichici (da *psyché* = anima), cioè i comuni fedeli catari, e infine il piccolo gruppo dei pneumatici (cioè "spirituali", da *pneuma* = "spirito"), cioè coloro che hanno raggiunto la perfezione di una vita radicalmente ascetica che rifiuta del tutto ogni forma di commistione con il mondo, dal piacere fisico alla stessa riproduzione - perché mettere al mondo figli costringendone l'anima nella prigione di una realtà corrotta? - fino all'estremo della morte libera-

mente scelta per inedia e consunzione del corpo. Non è tuttavia da escludersi che nell'origine dell'appellativo "catari" abbiano giocato un ruolo anche le accuse mosse contro di loro dagli avversari. Questi ultimi, infatti, consideravano i "buoni uomini", in quanto eretici, come seguaci del diavolo, cui spesso era collegato nella fantasia popolare - insieme al caprone e al serpente - anche il gatto. I catari, dunque, erano seguaci del diavolo, quindi seguaci del gatto, ovvero - per farla breve - gatti essi stessi. E in Renania "gatti" si doveva dire con un termine non molto diverso da quello dell'odierno tedesco, cioè *katzen*. Secondo alcuni studiosi, giocando su una certa assonanza, i catari avrebbero allora capovolto l'accusa mossa loro dagli avversari; un po' come se intendessero dire: "Voi affermate che siamo come dei gatti seguaci del demonio (*katzen*)? Noi invece rivendichiamo di essere spiritualmente puri (*katharoi*)". In ogni caso, il legame del catarismo con l'Europa orientale è testimoniato anche dal fatto che spesso le comunità catare erano definite come "chiese bulgare" e ancora oggi in francese il termine *bougre* (possibile corruzione di "bulgaro") significa qualcosa come "tipaccio", perché ovviamente gli eretici non potevano che essere cattive persone.



L'eresia catara fu combattuta dall'Inquisizione, che anzi fu inventata dalla chiesa cattolica proprio a tale scopo, a partire dall'inizio del XIII secolo: in questo essa fu potentemente fiancheggiata dalla monarchia francese, che vide nella cosiddetta crociata contro dagli albigesi (da Albi, uno dei principali centri di diffusione del catarismo) un buon pretesto per estendere il proprio dominio nel sud provenzale e occitano che allora non

rientravano ancora nei suoi confini. L'impresa di estirpazione dell'eresia riuscì solo al prezzo di indicibili massacri e devastazioni e, nell'annientamento pressoché totale della raffinata cultura che in quei territori era fiorita nei secoli immediatamente precedenti: gli ultimi catari furono condannati al rogo all'inizio del Trecento. Eppure, lo spirito del catarismo non si estinse del tutto. Secondo alcuni studiosi, il fatto che nel Cinquecento le regioni meridionali della Francia abbiano costituito uno dei principali centri di diffusione del calvinismo testimonierebbe di una mai sopita ostilità nei confronti tanto del potere centrale della monarchia quanto della chiesa cattolica sua alleata; e le zone dei Balcani in cui è ancor oggi presente o dominante la fede islamica corrispondono largamente a quelle in cui era diffuso il bogomilismo, forse a testimonianza del fatto che, al momento dell'invasione turca, gli ultimi esponenti di quell'eresia, dopo secoli di persecuzioni subite da parte del cristianesimo ortodosso, trovarono più naturale avvicinarsi e, da ultimo, fondersi con i relativamente tolleranti invasori musulmani.

E oggi? Un interessante paragone è stato istituito da qualcuno fra lo gnosticismo e il cosiddetto complottismo. Questi due fenomeni, così lontani e per altri versi così diversi, hanno infatti in comune la tendenza a ridurre la complessità - e soprattutto quella degli innumerevoli aspetti negativi del mondo in cui viviamo - a un unico principio. Si tratterebbe, insomma, in entrambi i casi, del tentativo di semplificare la realtà, sfuggendo alla fatica di doverne indagare e analizzare i molteplici intrecci; ma anche di un fin troppo facile modo di sfuggire alle responsabilità, si tratti di attribuire la causa del peccato all'influenza irresistibile di un dio maligno, oppure quella di tutte le difficoltà che affliggono il mondo contemporaneo a un complotto dei poteri forti.

*Vicepresidente Fnism

Identità, globalizzazione e didattica della storia

di Gennaro Tedesco*

In che modo la Scuola, soprattutto quella italiana, può contribuire a ridefinire i confini di un processo identitario nazionale ed europeo nel momento in cui essa è sottoposta all'impatto di una Riforma scaturita, in parte non piccola, dal rullo compressore della globalizzazione, a diversi livelli, nella totalità dell'ecumene?

Si tratta di un fenomeno centrifugo e centripeto implicante un'inestricabile condizione di instabilità e di spaesamento, che va dalla politica all'economia, dal terrorismo all'emergenza migranti, dalla finanza al commercio internazionale, dall'ambiente all'energia. Certamente senza sottovalutare le incalcolabili ripercussioni della guerra in atto tra Russia e Ucraina.

Domanda difficile e complessa, eppure inevitabile e soprattutto ineludibile. Non vogliamo investire la Scuola italiana di missioni palinogenetiche e perciò impossibili, ma non ci pare che, al momento, altre agenzie educative e formative nazionali, come la televisione o la stessa stampa quotidiana e periodica, si diano da fare per affrontare il problema.

Al contrario, ci sembra che esse, addirittura, non contribuiscano a diradare le nebbie, accrescendo il buio oltre la siepe e producendo un rumore di fondo e un fastidioso polverone propagandistico che indottrina e strumentalizzano l'opinione pubblica.

Le prime vittime di questo pericoloso "gioco al massacro" delle idee sono proprio gli adolescenti, irretiti dalle facili, ideologiche e demagogiche contrapposizioni dello "scontro delle civiltà".

Come rimediare, se è ancora possibile, con qualche barlume di speranza, a questa preoccupante e rischiosa semplificazione ideologica della realtà? Come uscire dalla logica devastante degli "opposti estremismi", dall'ambiguo e deleterio Ritorno dello "Spirito"

delle Crociate? Come "deideologizzare" e "decontaminare" le ataviche e ancestrali relazioni tra popoli e culto?

La scuola italiana può fare qualcosa per uscire da questa paralizzante, sconcertante e soprattutto diseducativa situazione che si è venuta a creare negli ultimi anni, esasperando e avveleggiando il clima generale, inasprendo e incancrenendo i rapporti internazionali?

Forse, mai come in questi ultimi disastrosissimi anni, la Scuola, attraverso la Didattica della Storia, può contribuire e inserirsi nel tentativo di ridefinire le conoscenze storiche, il loro utilizzo, la loro capacità di azione nella realtà quotidiana degli adolescenti mediante l'introduzione di alcuni elementi di verità, stemperando polemiche assurde e pretestuose.

In funzione di questo obiettivo storico-didattico abbiamo deciso di puntare la nostra attenzione sul Mediterraneo e sull'Italia in epoca medioevale. La Didattica della Storia, anche e soprattutto in funzione del nostro obiettivo "depotenziare la polemica Occidente-Oriente e ridefinire qualche tratto dell'identità nazionale", non si può ridurre all'ambito del Medioevo, ma deve sempre presupporre un continuo e permanente confronto analogico tra varie epoche, tra passato e presente. Ovviamente tale arduo compito non può prescindere dalla considerazione "strategica" della trasformazione epocale che



proprio la globalizzazione ha imposto, volenti o nolenti, anche ai modi e alle forme dell'insegnamento-apprendimento.

La telematica, l'informatica, internet con la sua infinita Biblioteca Virtuale, la posta elettronica hanno "orizzontalizzato" la didattica e forse, a maggior ragione, la didattica della storia. Quest'ultima, ha sviluppato un proprio dinamico campo d'azione, la "microdidattica" del territorio e della sua evoluzione storica, quasi una reazione "locale", in qualche caso "localistica", alla globalizzazione didattico-storica per via informatica.

Ai docenti non rimane che inserirsi nell'onda lunga della storia contemporanea per integrare i propri allievi in una sorta di "ecumenico" laboratorio, o, meglio, atelier aperto al mondo. Questa integrazione laboratoriale degli allievi sarebbe utile per assecondare la "digestione" e la "metabolizzazione" della straripante e debordante accumulazione di una massa critica di dati contenuti nella Biblioteca Virtuale. Sollecitando e consolidando l'interesse e la motivazione degli allievi allo studio ed eventualmente alla ricerca, il laboratorio didattico li renderebbe protagonisti consapevoli di un processo continuo e critico di apprendimento.

Il ridimensionamento, se non la rottura, a opera soprattutto della informatica

e della telematica, ma anche del cosiddetto, pensiero complesso della linearità e della sequenzialità logico-didattica rende sempre più obsoleto e impraticabile l'approccio "verticalistico" dell'insegnamento frontale.

Ma il colpo di grazia - le potenti iniezioni di disarticolante e dirompente "stricnina" - alla verticalizzazione dell'insegnamento lo hanno dato e lo continuano a dare, incrementandone anzi le dosi venefiche e mortali, proprio gli adolescenti e i giovani frequentanti della scuola secondaria superiore. Gli studenti, nel loro disagio sempre più evidente e crescente, nel loro rifiuto del claustrofobico "riduzionismo" dell'aula "sorda e grigia", ristretta e restrittiva, e dell'ottica devastante dell'allievo "a una dimensione", sempre di più negano l'unidimensionalità e l'unilateralità del "canto del cigno" del "maestro", retore e oratore di una monodia unilineare e perciò monotona e ideologica: un maestro, a sua volta, prigioniero di una didattica e di un mondo vecchio e al tramonto, che non può più appartenere ad allievi la cui "aula" non è più, e non può essere più, l'aula di cemento "armato", ma il palcoscenico virtuale del mondo da Oriente a Occidente.

Essi, gli allievi, viaggiatori e navigatori neo-odisseici delle rotte virtuali di Internet, non hanno più nulla a che vedere e a che fare con la didattica unilineare. Essi sono i figli o i nipoti (finalmente svezzati, si spera, e liberi dal professore - padrone), di un Dio Maggiore che li ha resi finalmente protagonisti del loro processo personale e individuale di apprendimento. Le loro rotte di navigazione apprenditrice, educativa e formativa sono frutto della rottura degli schemi della sequenzialità logico-didattica di tipo aristotelico.

La logica informatica, il montaggio cinematografico e televisivo, un certo ritmo narrativo e della vita quotidiana, rotto, franto, frammentato, parcellizzato, scisso, scismatico, dicotomico, ritorto e contorto, con una sola parola schizofrenico, ha inserito gli adolescenti in un universo apprenditivo, esperienziale, interattivo e non lineare, che rende sempre più difficile accettare la lezione frontale del maestro o professore "cantore" che sembra sem-

pre di più coincidere con una specie di pensiero unico globalizzato e standardizzato, o, peggio, con una specie, forse più insostenibile e ignobile, di messaggio "profetico" e ideologico.

E se gli adolescenti, tra l'altro nella fase più acuta della ricerca di una propria identità, sono sempre meno disposti a divenire strumenti ciechi e passivi di volontà altrui, acritici fedeli del "Verbo" profetico, amorfi ricettori di messaggi obsoleti, univoci e insostenibili, figuriamoci quanto meno ancora lo sarebbero, e lo sono, eventuali allievi orientali, islamici.

Sempre di più per questi allievi mettano la nostra Scuola, e a ragione, si proietterebbe e apparirebbe come una Scuola della "Dottrina Occidentale". E allora, forse proprio le possibilità dialogiche e interattive, fornite da Internet, ci possono aiutare a inserire anche gli allievi islamici nel contesto virtuale di un atelier storico-didattico, atto a "orizzontalizzare" e a "smitizzare" l'approccio e il confronto, o peggio ancora, lo scontro tra le civiltà. La predisposizione e la costituzione di un atelier virtuale storico-didattico, rompendo e abbattendo le barriere divisorie delle aule e delle classi, inviterebbero e invoglierebbero gli adolescenti a ricercare, senza pregiudizi e liberamente, ricorrendo il meno possibile alla guida e all'arbitraggio dei docenti, le fonti storiche comuni, rileggendole e reinterpretandole, nello sforzo incessante della ricerca della verità, adoperando gli inesauribili scaffali della sterminata e infinita Biblioteca universale e virtuale fornita da Internet.

Ma soprattutto gli allievi italiani, forse più di quelli islamici, molto discretamente o il meno possibile "presi per mano" dai docenti (o meglio, da una équipe interdisciplinare di docenti), scoprirebbero nella ricchissima e immensa storia nazionale del loro Paese verità perdute e mai immaginate perché oscurate e calpestate dal grande, sconfinato e hollywoodiano circo "Barnum" mediatico e globale che, come una immensa e colossale idrovora, risucchia e stritola qualsiasi frammento, grande o piccolo, di verità storiche divergenti. Ma contro questo drago on-

nivoro, dalle mille teste, sputafuoco e incendiario, che tenta di inglobare e globalizzare qualsiasi oggetto e soggetto incontri davanti a sé nella sua marcia trionfale e distruttrice di ogni memoria "proibita" e pericolosamente alternativa, una Scuola, attrezzata come laboratorio o atelier virtuale, senza la disastrose e claustrofobiche barriere divisorie delle aule di cemento armato e alla ricerca del contatto umano e apprenditivo "orizzontale", grazie all'uso intelligente e sapiente di Internet, può disporre dei suoi cavalieri, ammazza drago, senza macchia e senza paura, cioè i suoi allievi, alla guida di redivivi San Giorgio, armati dei loro potenti e prepotenti computer in rete.

Allora gli allievi italiani di scuola secondaria superiore, scavando tra le polveri elettroniche della Biblioteca Universale Virtuale, si imbattono nel corpo ancora vivo e palpitante di una "Terra di confine": l'Italia del Sud, senza escludere Venezia, nel Medioevo tra Longobardi, Franchi, Normanni, Arabi e Bizantini in un "Melting pot" senza precedenti nella storia dell'umanità. Una civiltà di confine, completamente dimenticata o comunque scarsamente indagata dagli stessi manuali di storia. E i maggiori protagonisti di questo stupendo e civilissimo mosaico multietnico e multiculturale del passato, i Bizantini e gli Arabi, oggi sono completamente spariti nella logica globalizzante! Essi sono caduti nell'oblio riservato a tutti i grandi protagonisti della Storia sconfitti. Essi sono divenuti anche "brutti, sporchi e cattivi" perché nel frattempo caduti in povertà. Perché se oggi i Greci, tra i discendenti diretti di Bisanzio, tra immani difficoltà, sono quasi del tutto riusciti a superare il loro quasi atavico retaggio "turcocratico" che li aveva sottoposti a un duro e avvilente servaggio politico ed economico, non si può dire la stessa cosa degli Arabi, ancora profondamente e maledettamente avviluppati nella logica devastante di un brutale e quasi totale sottosviluppo, a parte qualche notevole e meritoria eccezione, la Turchia. Allora ecco la prima domanda che nascerebbe spontanea nell'animo degli

allievi: è la maledizione dell'economia contemporanea o la Storia che marcia gli uomini e le civiltà?

Ovviamente, più degli Arabi, nell'Italia medievale, hanno inciso, lasciando tracce indelebili della loro presenza, i Bizantini. Ma i Bizantini, forse più degli Arabi, appartenendo al mondo dei "vinti", prima ancora della loro "decapitazione" e della loro "damnatio memoriae", operata dai vincitori, i Normanni, gli uomini venuti dal freddo del Nord, hanno scontato e subito gli effetti devastanti di una propaganda papale senza precedenti nella storia dell'umanità, paragonabile per entità e per portata, solo agli effetti della propaganda spagnola nel Nuovo Mondo, tesa, dopo il grande massacro dei Maya, degli Aztechi e degli Inca, a occultare, anzi a distruggere, qualsiasi traccia della splendida e rigogliosa civiltà dei vinti. Negli allievi scatterebbe immediatamente una seconda inevitabile e ineludibile domanda: ma chi erano questi Bizantini, quale misfatto, quale delitto, quale colpa hanno commesso per ricevere tanta inusitata "attenzione" e, soprattutto, per riscuotere tanto "interesse" e violenza per meritare una così terribile punizione?

Gli allievi, da tali domande, saranno indotti a interrogare sempre di più la "rete", i suoi documenti virtuali, ma anche, sollecitati dai docenti, a verificare lacune e carenze dei manuali di storia su questa "scismatica e subdola genia" di "falsi e abietti cristiani" nella propaganda degli Occidentali, dei Latini, cioè Normanni, Franchi e Papato. Gli allievi e i docenti constateranno che le fonti occidentali, quando menzionano i Bizantini, lo fanno solo per distorcere tendenziosamente i fatti e le loro azioni, che sono sempre marcati con il "giglio" dell'infamia, della corruzione, dell'abiezione, della effeminatezza, della ambiguità e della perversione morale e religiosa: insomma la rappresentazione a tinte fosche di un mondo in cui, malgrado tutto, ci si rispecchia, deformandolo, perché non lo si riesce a capire e, soprattutto, pur nella artificiosa e inconsistente propaganda della fraseologia anti-orientale, perché lo si ammira e lo si invidia, cercando molto spesso di imitarlo non solo

nelle manifestazioni più vistose ed eclatanti della sua insuperabile e affascinante scenografia autocratica.

Ed è proprio nel Sud della penisola che, paradossalmente, è la provincia bizantina meno importante rispetto ai bastioni micro-asiatici dell'Impero bizantino, che gli Occidentali, i Latini, tra cui anche i Longobardi (gli Arabi essendo considerati dal "Basileus" meno lontani rispetto ai "Franchi" e più vicini al mondo romano-orientale) entrano a contatto e fanno esperienza di quell'"altro mondo", quello romano-orientale, bizantino, così diverso dal loro, eppure così attraente e magnetico da far impazzire la "bussola occidentale".

Bisanzio, come la storiografia più recente ha dimostrato, ha sempre c o n s i d e r a t o l'Oriente il suo fronte primario e strategico: è qui con il nemico-amico islamico che si sono giocati i destini "incrociati" delle due civiltà a contatto,

quella greco-ortodossa e quella islamica. È qui che i due Imperi, più che in Occidente, si sono scontrati e incontrati con un esito del tutto imprevedibile, una contaminazione non solo culturale su cui solo oggi gli storici più avvertiti, sia bizantinisti che arabisti, cominciano a incontrarsi e soprattutto a interrogarsi. E a maggior ragione si dovrebbero interrogare i nostri allievi, i docenti e gran parte dell'opinione pubblica non solo nazionale.

Ma torniamo al Sud della penisola. Certo, nel Sud, la politica imperiale e occidentale di Bisanzio, volta alla "globalizzazione" ortodossa, rapida e non violenta, se possibile, dell'eterogeneo mosaico di etnie, anche non ortodosse, che in esso sono presenti e operanti da secoli, (non dimentichiamo inoltre le così dette Repubbliche marinare come Amalfi, Napoli, Sorrento e Gaeta) si attua nella consapevolezza strategica della esiguità e della carenza di mezzi e risorse disponibili perché impegnati soprattutto a Oriente. È in que-

sto chiaro e limitante quadro di riferimento politico che si spiegano le abili e avvolgenti manovre, mosse e contro-mosse degli infaticabili strateghi bizantini. Queste manovre sono spesso dettate dalla capitale, comunque con ampi e significativi margini di libertà da parte degli ufficiali bizantini locali, ma soprattutto dettate dalle necessità, con le limitate risorse disponibili, di adattarsi alla mutevole, variegata e variopinta realtà locale in un complesso, complicato e sofisticato gioco di sneranti ed estenuanti equilibri ed equilibrismi. Questi non sono per nulla compresi dalle fonti occidentali locali, essendo scambiati assai spesso per debolezza, codardia, vigliaccheria e soprattutto per doppiaggia e immoralità (il calco abusato e usurato nei secoli dei "Graeculi" effeminati e corrotti). Ma Bisanzio guardava a una prospettiva globale e mondiale; gli altri, gli "Occidentali", i "Barbari" che balbettano il greco,



non guardavano e non erano in grado di guardare oltre il cortile del loro ristretto e angusto spazio "locale". e allora ecco che di necessità si fa virtù: Bisanzio non può e non deve dispiegare tutto il suo immenso potenziale militare nel Sud e in Italia, l'Impero romano-orientale, che è già di per sé una mediazione vivente tra Occidente latino e Oriente islamico, potenza proprio nel Sud tale particolare caratteristica, cioè la mediazione, adoperando quell'arte della politica, quella capacità di adattarsi alle diverse e mutevoli situazioni, senza perdere, però, le sue connotazioni essenziali.

La capacità, tutta ed esclusivamente bizantina in Italia di tollerare e dialogare, all'interno degli incerti e conflittuali confini della sua ricca provincia, il Catepanato, con i soggetti e le etnie più varie, dai Longobardi agli Arabi, dagli Ebrei, ai Bulgari e agli Armeni, si scontra con gli interessi e con una mentalità occidentale, abituata a concepire e praticare non solo nel Sud e in Italia

(si rifletta sul fenomeno successivo delle Crociate) le relazioni con l'“altro”, diverso da sé, solo ed esclusivamente in termini di “oplitismo”, cioè di aggressione frontale e totale.

Le categorie della mediazione e conseguentemente l'arte millenaria, faticosa ed estremamente complessa e raffinata, della mediazione, o, se si preferisce, della diplomazia (i Bizantini parlerebbero di capacità, divenuta anche necessità, di adattarsi alle infinite pieghe e alle asperità del “terreno”, derogando qualche volta dalla regola, dalla norma) sono al servizio di un obiettivo strategico e politico atto a perseguire, raggiungere e gestire un delicato e complicato processo di pacificazione, nel contesto e all'insegna di una egemonia culturale ed economica prima che religiosa e politica. Un approccio alla realtà del Sud e dell'Italia completamente diverso e opposto all'approccio immediatamente e anche fisicamente predatorio e vessatorio degli uomini venuti dal freddo del Nord, i Normanni. Dietro i Normanni si nascondeva il progetto altrettanto predatorio e brutalmente religioso di revanche romano-cattolica nei confronti di un Sud greco-ortodosso tanto più pericoloso proprio perché la sua fede saldamente e profondamente ortodossa era lì a due passi dalla capitale religiosa del mondo latino a testimoniare la forza sconcertante e sconvolgente di un modello romano-orientale alternativo, non solo nella sfera cristiana, al primitivismo romano-cattolico, ammantato e gravato dalla rozzezza militaresca dei Normanni.

La capacità di adattamento mentale e di intervento pratico in una realtà storica multietnica, multireligiosa e multilaterale era adottata, ben interpretata, incisivamente e proficuamente attuata proprio dai quei monaci italo-greci, di rito ortodosso che assumevano su di loro stessi le caratteristiche dell'eroe per antonomasia nella società bizantina, significativamente permeata da radicati e radicali sentimenti mistico-cristiani. Loro, i monaci italo-greci, rappresentavano anche il prototipo produttivo in cui si rispecchiava l'elemento rurale: i contadini. Questi ultimi seguivano i monaci nel dissodare

e coltivare le terre al servizio di Dio e dell'uomo.

Pur in un quadro politico generale che non escludeva il confronto militare, Bisanzio riuscì a far interagire o, comunque, a garantire un relativo equilibrio di forze che rese possibili contatti e scambi con etnie, culture e civiltà che, altrove, esclusa Venezia e la frontiera microasiatica, non sarebbero stati possibili e neanche lontanamente immaginabili.

E malgrado questo bello ma fragile edificio fosse più tardi, dalla fine dell'XI secolo, malamente e brutalmente abbattuto dai Normanni che, tra l'altro, introdussero nel mondo greco-bizantino la tanto pratica feudale, ignota ai liberi proprietari contadini del Catepanato, quanto l'amalgamazione interetnica e interculturale, iniziata e promossa dai Bizantini nel Sud, destinata a raggiungere la più alta e matura manifestazione di sé nei secoli successivi.

Dai Normanni agli Svevi, agli Angioini e anche oltre, fino ad arrivare alla “Primavera del Rinascimento”, il destino “imperiale”, cioè romano-orientale e quindi interetnico, inter-religioso e interculturale, che aveva contrassegnato i secoli precedenti, continuò a imprimere il suo marchio e il suo impulso dinamico a una società intera, quella dell'Italia tutta con il contributo rilevante della stessa Venezia, la Costantinopoli occidentale, la “quarta Roma”. La nostra penisola, dislocata com'è al centro delle rotte mediterranee e, allo stesso tempo, configurata come cerniera strategica e “terra di confine” tra Occidente e Oriente, fino al XV secolo, non solo attraverso il Sud, ma anche attraverso il profondo, prolungato e diretto contatto con Bisanzio, fu punto di attrazione, diffusione, appropriazione, interpretazione e rielaborazione originale della cultura bizantina. Tale cultura, a sua volta, si caratterizzava per l'insuperabile capacità di mediazione, filtrava e trasformava l'immenso potenziale umano e ideale proveniente dall'“altro” Oriente arabo, turco, persiano, mesopotamico, indiano e cinese, su cui solo da poco i bizantinisti e gli arabisti cominciano a rivolgere la loro attenzione.

Fino a ora abbiamo evitato di riportare

un'inutile e sterile enciclopedia di nomi e personaggi, ma un nome, a questo punto, va assolutamente citato: quello del grande e poliedrico “filosofo” bizantino, Giorgio Gemisto Pletone, del quale, solo di recente, e con grande difficoltà, gli studiosi contemporanei ne stanno sondando e riconoscendo l'instimabile e misconosciuto contributo alla storia della civiltà.

È probabile che, a questo punto del nostro percorso didattico, gli allievi comincerebbero a percepire un leggero “fastidio”. Infatti, questo loro (e nostro) viaggio, si spera non troppo allucinante e pesante, alle radici e alle fonti vive della nostra identità, che apparirà sempre meno “nostra” e occidentale e sempre più orientale, può correre il rischio di divenire troppo virtuale e, quindi, troppo “segregato” nel contesto di un laboratorio bello e affascinante, ma avulso da agganci e rapporti con il mondo della realtà non solo didattica. E allora sarebbe necessario, oltre che didatticamente e educativamente salutare e proficuo, ritornare a qualche contatto meno “tecnologico” e più attento alle dinamiche “realistiche” della storia: un bel viaggio d'istruzione a Venezia consentirebbe agli allievi e ai docenti di ritrovare una dimensione più immediata e di attivare un approccio diretto e anche più emotivo.

Se, infatti, la dimensione ludica dell'apprendimento per via informatica, interattiva ed esperienziale è una delle manifestazioni più evidenti e significative del mondo adolescenziale, l'emotività è alla base dell'apprendimento in tale età, il cui immaginario è saturo di simboli e di analogie, di ritualità, mitologie “passionali”, comunitaristiche, fortemente identitarie e coinvolgenti.

In quelle circostanze, visive, tattili e olfattive, dell'esperienza diretta del sito (che possiamo definire archeologico) vivente e in parte ancora pulsante delle calli e dei campielli della Venezia attuale e contemporanea, gli studenti, opportunamente preparati e formati nel laboratorio virtuale, divenuto a maggior ragione atelier informatizzato di preparazione, si avvicineranno alla realtà palpitante del mondo veneziano; vivranno un'esperienza comunitaria e protagonista, personalizzata e indivi-

duale, anche grazie all'autonomia e creativa elaborazione di attrezzati percorsi cartografici finalizzati alla pratica dell'universo veneziano, utili alla comunità degli apprendisti-studenti a muoversi nel labirinto dell'"Oriente veneziano". Gli allievi confronteranno con ricerche, carte e mappe alla mano, da loro stessi progettate e prodotte, le tracce del passato con l'evoluzione del presente; scoprirebbero, così, direttamente e in prima persona, la totalizzante esperienza dei moduli e delle forme bizantine nell'architettura, nell'arte e, su un altro versante solo apparentemente e relativamente diverso, nella tecnologia veneziana (per esempio l'Arsenale).

E non solo gli studenti scoprirebbero queste contaminazioni bizantine interne all'"anima estetica" della Serenissima, ma, sulle mappe, prodotte con le loro mani, avvertirebbero nella configurazione perimetrale dei confini della Repubblica di San Marco la materializzazione di una marca di confine. Di una "Terra di confine", come era già accaduto con il Catepanato del Sud, forse "pensata" e progettata dagli stessi Bizantini nella veste di diretti signori del minuscolo territorio lagunare in formazione, per fungere da cuneo di penetrazione economica e culturale, rivolto al tentativo di "bizantinizzazione" dell'appendice occidentale adriatica del loro immenso Impero, appendice che avrebbe consentito di coinvolgere nella loro rete globale i popoli barbari dell'Europa occidentale.

Ma se la marca veneziana può essere stata concepita per un tal fine strategico, è altrettanto vero che Venezia, nelle sue terre di confine della Terraferma, non esitò a "turcizzare" le valli più strategiche e a rischio-invasione, popolandole anche di Turchi, prigionieri o schiavi, rinverdendo un'antica tradizione sia romana che bizantina.

Nell'efficace ed efficiente macchina burocratica veneziana con le sue diramazioni fiscali, diplomatiche, dei Servizi Segreti e di spionaggio mondiale, gli allievi scoprirebbero non pochi indizi del loro retaggio bizantino, come, del resto, nella spregiudicatezza diplomatica e commerciale della Serenissima nei confronti del Turco e, quindi, la disponibi-

lità, quanto meno indiretta, a una certa contaminazione e assimilazione di chiari ed evidenti elementi non solo medio-orientali (il Moro di Venezia). Sarebbe relativamente facile, per immediata analogia, cogliere nel Catepanato del Sud, simili connotazioni e caratteristiche, anche se accentuate, nella direzione di un maggior "meticciamiento" non solo culturale e mentale, ma anche etnico e antropologico. Le Terre di confine del Sud, compresa la Sicilia e la Sardegna, sono, più di Venezia, della sua laguna e della sua Terraferma, un laboratorio interetnico, religioso e sociale, oltre che economico, senza precedenti.

I Bizantini, con la loro elasticità mentale e culturale e con un minimo di sforzo militare, per lo più navale, preservano e sviluppano (non si sa fino a che punto involontariamente, ma conoscendo le sofisticate e complesse strategie diplomatiche e politiche di Costantinopoli e della sua élite dirigente, senz'altro si può e si deve sospettare una qualche forma di "pianificazione" centralizzata), un avamposto poco fortificato e poco costoso, una specie di Nuova Inghilterra americana o di piccolo Brasile porto-



ghese, un porto "franco" in cui convergono gli stessi interessi dei Saraceni Siciliani i quali, malgrado divieti, censure, embarghi, veti papali e imperiali, sono e si sentono inseriti, in qualche modo, in questo conflittuale, demoniaco, vario e variopinto mondo meridionale, veramente eretico ed eterodosso, nel suo complesso intricato e incomprensibile labirinto.

Questo inesausto e quasi inesauribile poliedrico policentrismo meridionale, per quanto brutalmente unificato e "riordinato" dal feudalesimo accentratore dei Normanni, continuerà a fermentare e a proliferare, incubando e disseminando le più varie e straordina-

rie esperienze: dalla Scuola Medica Salernitana alla Scuola Siciliana, dall'architettura e dall'arte arabo-bizantina alla corte "orientale", arabo-bizantina dei Normanni, dall'esoterismo all'"eterodossia" eretica e satanica orientaleggiante di Federico II. Insomma un'amalgamazione, in qualche modo possibile e riuscita, di esperienze e realtà apparentemente tra di esse lontane e contraddittorie, anzi agli antipodi e, infine, fuse in un impareggiabile mosaico di genti e popoli perfettamente (se la perfezione esiste) integratisi, pur conflittualmente, nella lunga ed enorme distanza dei secoli, ma sul breve respiro di modesti e limitati spazi geografici. A livello geo-storico si tratta di un'avventura umana veramente unica, irripetibile, straordinaria.

Ma i nostri allievi rimarrebbero ancora più stupiti se, attraverso un'opportuna e guidata (dai docenti) navigazione in Internet, si imbattersero in un "Oriente" meno scontato e lontano della Sicilia Araba con la sua ingombrante e vigorosa presenza nel Sud: un Oriente, meno esotico, più domestico e prossimo. Potremmo trasformare i nostri allievi, ovviamente con il loro consenso e con

quello dei genitori e dei docenti (al seguito), opportunamente preparati in un apposito laboratorio telematizzato, non solo cartografico, interdisciplinare e storico-didattico, ma anche alpinistico

ed escursionistico, addestrati, attrezzati ed equipaggiati al meglio e, perché no, anche con un breve corso di sopravvivenza, comunque utile e proficuo. Potremmo, così, trasformare i nostri studenti in esperti "acrobati" (esageriamo) della montagna, dei piccoli apprendisti e praticanti dell'arte funambolica e spericolata di Indiana Jones. Probabilmente servirebbe molto meno (ma non si può mai dire) delle doti magico-fisiche del nostro eroe cinematografico americano: il riferimento minimo è quello di un addestramento fisico e pratico, volto all'affrontare e a superare le asperità improvvise, e per nulla minimizzabili, di valli, fiumi, montagne e torrenti.

Tale addestramento sarebbe comunque richiesto e gradito per rendere gli allievi protagonisti di "scoperte" interessanti e significative, tanto più particolari e indelebili, perché raggiunte dagli adolescenti con un duplice sforzo fisico e intellettuale, ripagato da una grande emozione apprenditiva, forse unica nella loro vita.

Gli studenti, una volta raggiunta una delle valli, di cui abbiamo parlato in precedenza, dislocabile nell'Italia nord-occidentale, interagirebbero direttamente e in prima persona con un territorio sottoposto a un'attenta, "filologica" e archeologica osservazione, certamente corroborata da analisi e lettura di simboli e reperti.

Così i ragazzi leggerebbero nei toponimi dei luoghi attraversati, nel dialetto diligentemente raccolto tra i valligiani, riportato e interpretato, nella fisiognomica, nei tratti e nei volti degli stessi uomini della montagna (testimonianza vivente per chi, adeguatamente preparato e predisposto, voglia e sappia porsi in ascolto delle tracce di un passato persistente ed evoluto) la realtà storica, non si sa fino a che punto involontariamente cancellata dall'uomo, di una presenza araba e islamica in un'area della nostra penisola sempre ritenuta "immune" da "contaminazioni" e completamente assimilata a una sempre meno definita identità italiana monolitica. Identità italiana, a sua volta, determinata e sigillata in una torre d'avorio, a pieno titolo inserita in quella categoria dello spirito della cosiddetta "civiltà occidentale", propagandata dai mass-media globalizzati, come completamente "decontaminata" e autoreferenziale.

Un po' alla volta gli allievi si accorgerebbero che la tanto millantata identità italiana a una dimensione, di tendenza e profilo occidentalizzante, non è poi così del tutto occidentale, anzi, grazie alle loro tecnologiche, alpinistiche e avventurose indagini, sembra rivelarsi sempre meno occidentale, per riassstarsi e definirsi un po' più orientaleggiante, un po' più tinta di rossa porpora bizantina e trapuntata del verde colore del Profeta.

Sono state le Crociate che hanno diviso definitivamente il mondo cristiano. Da una parte, a Occidente, in Italia, la

Chiesa cattolica già si era impadronita con le armi (dei Normanni) e con la propaganda anti-ortodossa, delle ingenti risorse del Catepanato bizantino. Essa preferì, pur nel conflitto con l'Islam, cercare un contatto diretto con il mondo arabo, "oscurando" Bisanzio. Dall'altra parte il pianeta greco-ortodosso subì il contrattacco latino. Gli Occidentali, una volta conquistata Costantinopoli, tentarono, riuscendoci, di ridimensionare o, addirittura, di eliminare la scismatica e diabolica mediazione bizantina, così pericolosamente vicina alle sottigliezze della altrettanto insondabile mentalità orientale degli Arabi. Le due società, quella bizantina e quella islamica, si rivelavano sempre più assimilabili tra di loro, purtroppo indistinte, aliene e incomprensibili agli occhi dei Latini.

Ma il nemico da abbattere, per la sua indiscutibile capacità di insinuarsi religiosamente e culturalmente in un contesto ritenuto cattolico e latino (i monaci italo-greci stavano lì a testimoniare una volta per sempre) e per la sua profonda ed eretica tendenza al dialogo e al compromesso con gli infedeli Saraceni, era e rimaneva il "subdolo" imperatore bizantino di una corrotta, immorale e decadente megalopoli orientale. L'occupazione di Costantinopoli da parte dei Crociati produsse un'insanabile frattura tra i due mondi. Niceta Coniata, uno dei più grandi storici di Bisanzio, ci ha lasciato un quadro raccapricciante e indimenticabile delle nefandezze e delle stragi dei Latini, in una Costantinopoli divenuta teatro dei più esecrabili misfatti. "Nella cattedrale di Santa Sofia i soldati abbattono l'altare e spogliarono il santuario dell'oro e dell'argento, caricando i loro trofei su muli e cavalli che scivolavano e cadevano sul pavimento di marmo lasciando rigato del loro sangue, mentre una prostituta danzava sul trono del patriarca, cantando canzoni oscene. Niceta Coniata mette a confronto la selvaggia sfrenatezza di questi 'precursori dell'Anticristo' a Costantinopoli con la moderazione dei Saraceni, che a Gerusalemme avevano rispettato la chiesa del Santo Sepolcro e non avevano fatto alcun male alle persone o ai beni dei Cristiani vinti" (D. M. Nicol, *Venezia e Bisanzio*, Bompiani 2001, p.193)

Da allora in poi il senso di estraneità, per non dire di avversione, tra i due mondi, tra Occidente e Oriente non poteva che accrescersi. E così è stato! Prima delle Crociate, prima degli Scismi, prima del violento processo di latinizzazione del Sud, sarebbe stato molto difficile delineare e definire con esattezza e con precisione dove cominciasse l'identità "latina" e dove quella "bizantina".

Se Venezia riuscì a compiere un suo originale e brillante percorso storico e civile, il Catepanato bizantino del Sud non ebbe altrettanta fortuna. La sua felice evoluzione, nel contesto greco-ortodosso, fu bruscamente e malamente interrotta dall'aggressione congiunta delle soldatesche normanne e della propaganda papale.

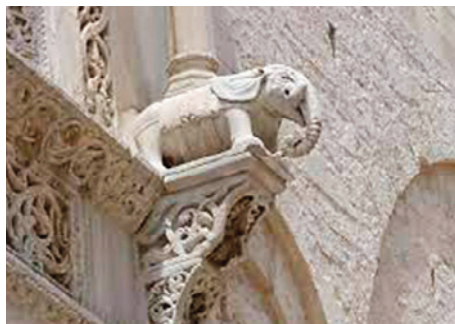
Spesso e volentieri, l'affermazione di una nostra presunta e "granitica" identità nazionale, così fortemente e diligentemente "pubblicizzata" non solo dai mass-media, ma anche e non poco da gran parte dei nostri obsoleti manuali di storia, fa a meno (per ignoranza? Per oblio? Per leggerezza?) di illuminare, con i riflettori della Storia e della ribalta, la memoria di un'immane tragedia. L'esplicitazione e la comprensione di questa tragedia rimane determinante in un tentativo, pur minimo ma necessario, di rivisitazione e ridefinizione, non di "revisionismo", di un'identità italiana oscurata e lacerata da ataviche e devastanti "miopie" storiche, incalzata e compressa da un processo di globalizzazione sempre più unidimensionale e standardizzante. La "immane tragedia" a cui si allude è la programmatica e consapevole eliminazione di ogni traccia della religiosità greco-ortodossa. Nel rito greco-ortodosso, ricco di potenzialità partecipative, si riconosceva tutto un popolo e un Impero, quello bizantino. Espressione di questo rito, l'Impero bizantino tollerava, inglobava e "globalizzava" (nel senso di un'identità al plurale) tutte le diversità, non solo etniche e culturali, integrandole positivamente e dinamicamente, purché si accettasse il credo greco-ortodosso. Tanto è vero che l'identità bizantina del Sud, come degli altri "temi" dell'Impero, non fu mai monolitica, statica e unilaterale, ma persistentemente e proficuamente variegata

e vivificata dal contributo di innumerevoli civiltà e popolazioni.

Il brutale e violento processo di "latinitizzazione" forzata, reazione "fondamentalista" esasperata a un analogo processo di "bizantinizzazione", al contrario filtrato e diffuso con i mezzi della cultura, della religione e dell'economia, fu deciso e imposto da una Curia romana in cerca di mezzi finanziari per la sua politica unilaterale ed egemonica in cerca di una Pre-Crociata per un ritorno rapido, ma doloroso, del Sud nell'alveo del cattolicesimo romano. Questa "attenzione" romano-cattolica fu fatale per il Catepanato bizantino che, per la sua ricchezza e per il suo diffuso benessere, attirò anche le mire espansionistiche degli "Uomini Boreali", i Normanni, venuti dal freddo del Nord.

La non fortuita "congiunzione astrale" di queste due forze, l'una presunta "celestese", l'altra un po' meno e decisamente più "terrestre" e terrena, riuscì a seppellire la voce, l'immagine e la fede di un'intera nazione e del suo popolo, destinati a non più sopravvivere se non attraverso ultraframmentati e microscopici relitti vaganti e affioranti sporadicamente alla superficie della storia. Le pretese "anomalie" di un Sud estraneo, se non ostile, a una presunta compatta, univoca e latino-occidentale identità nazionale rappresentano, quindi, a pieno titolo, l'altra faccia della nostra identità, quella dimenticata, ma pur sempre viva e dinamica, delle nostre radici orientali. Vale ancora la pena "azzerarle" queste radici? O invece diremo ai nostri ardimentosi cacciatori di identità, gli allievi, che la caccia è aperta, continua e che proprio loro sono tra i primi sulle orme di un'ambitissima preda? Preda che consisterebbe nella riscoperta e nella valorizzazione di un passato, che è sempre più presente e futuro. Questa caccia consentirebbe loro di approfondire le nostre complesse e contaminate origini. Essa consentirebbe loro di porsi nella condizione unica e privilegiata di poter avvicinare e capire l'altro, slavo, greco, islamico, cinese, indiano, non guardandolo più come un estraneo o come qualcuno venuto per sottrarci qualcosa, ma accogliendolo come un "antico" fratello o

amico con il quale in passato si è condiviso un tratto di strada, consapevoli che la sua presenza, nella nostra società, può essere preludio per un lungo e difficile viaggio comune il cui approdo finale, se esiste, può essere una graduale "ibridazione" e un comune arricchimento.



Non siamo riusciti, non diciamo ad approfondire, ma neanche a dare un rapido sguardo d'insieme al cinema islamico contemporaneo, anche perché operazione non facile che si rimanda e si affida ad altri.

Se invitassimo i nostri allievi a spulciare quanto le cronache bizantine ci riferiscono sui Saraceni in Italia nel Medioevo, si ritroverebbero di fronte a uno stereotipo già vivo e operante presso i Longobardi per descrivere i Bizantini. I cronisti romano-orientali ci lasciano un'immagine di Saraceni subdoli, perfidi, dissimulatori, ingannatori, ambigui e fraudolenti, gli stessi luoghi comuni, topoi, che i Longobardi usano a piene mani per consegnare alla memoria storica (diremmo meglio; alla propaganda) Greci logorroici e pronti all'uso del falso e facile discorso per gabbare e ingannare.

I nostri adolescenti, di fronte a questi testi, anche tecnologici ed elettronici, testimonianza di un lontano passato, intuirebbero, con dati e con confronti diretti alla mano, che l'artificiosità della propaganda al servizio di un'ideologia della intolleranza e della divisione tra i popoli è antica quanto il mondo, mentre la televisione e la stampa contemporanea molto spesso corrispondono quasi esattamente alle cronache bizantine o longobarde: dietro la fuorviante e perniciosa retorica propagandistica della diversità come pericolo e irriducibile alterità, si nasconde un vuoto di idee e probabilmente, un lucido gioco di inte-

ressi che oscurano la realtà universale dell'uomo.

Con i nostri studenti-ricercatori, una volta verificato che i manuali di storia sono appena un po' più informati o meno disinformati della televisione e della stampa quotidiana e periodica, che sembrano annaspare nel vuoto pneumatico assoluto, avvertiremmo la necessità, prima che didattica, antropologica, di analizzare qualche reperto cinematografico su Bisanzio per smontarlo e rimontarlo nel nostro laboratorio virtuale. Esso potrebbe trasformarsi in laboratorio, a tutti gli effetti, multimediale, ma anche digitale, per una rielaborazione quanto si voglia del tutto sperimentare e iniziale e per un montaggio di un documentario minimo sugli argomenti in questione, partendo proprio dalla spettacolarità e dal fascino del cinema e, ovviamente, disponendo dell'apposita attrezzatura tecnologica. I reperti filmici dedicati a Bisanzio, veramente pochi e ripetitivi, apparirebbero concentrati sugli elementi più spettacolari, scenografici, coreografici, mitologici, mitopoietici e hollywoodiani, dagli inizi del cinema, su un personaggio ultra-simbolico e intrinsecamente divistico quale Teodora e il suo consorte, l'imperatore Giustiniano, non a caso la quintessenza dell'Impero bizantino. Ovviamente in queste pellicole dominano le tinte forti e fosche dell'intrigo, del complotto, della corruzione, della perversione, del tradimento, del lusso sfrenato, dell'eccesso, del peccato, dell'erotismo e di altro ancora.

Potremmo quasi ridefinire questa convulsa e ridondante sequela cinematografica come un'anteprima dei nostri serial televisivi, le soap-opera, naturalmente con una maggiore ricchezza scenografica e un enorme dispendio di effetti speciali, di mezzi e risorse finanziarie. Questi film "storici" agiscono sugli spettatori e sugli allievi, allo stesso tempo, in due modi intrecciati e circolari: essi costituiscono un certo modello "decadentistico" di Bisanzio in un processo standardizzato di un certo immaginario adolescenziale, non sempre consapevole dell'ambiguità e della duplicità della non-sequenzialità cinematografica.

I nostri allievi, se hanno veramente sa-

puto approfittare dell'occasione "storica" del laboratorio virtuale e se sono diventati autentici protagonisti e padroni del loro processo di apprendimento, non dovrebbero avere difficoltà, nella loro "officina" virtuale di montaggio e rimontaggio, a cogliere il ritualismo retorico e propagandistico di un certo cinema funzionale a leggere e interpretare la storia di Bisanzio come un'eterna decadenza, occultando, consapevolmente o meno, la profondità storica, lo spessore culturale, la complessità istituzionale ed economica della civiltà romano-orientale.

Gli stessi allievi, inoltre, dovrebbero essere in grado di rintracciare, tra questi documenti cinematografici, i primi segni e segnali di un mutamento nel processo di elaborazione di nuovi alfabeti e linguaggi non lineari, che saranno (e sono) alla base dell'apprendimento adolescenziale per via informatica e telematica, non trascurando di evidenziare come già il cinema, con questi film storici su Bisanzio, se ne impadronisca per affascinare e baloccare, ingannando lo spettatore.

Più dei manuali di storia e forse meno del cinema, ma non è detto, alcuni romanzi "storici" contemporanei, dedicati a Bisanzio come, "Il fuoco greco" di Luigi Malerba, "Un berretto di porpora" di Maro Duka e "Il Bizantino" di N. Spasskiy, sono molto utili per avvicinare gli allievi adolescenti al mondo romano-orientale. Tutti e tre i testi citati sprigionano una straordinaria forza emotiva, suggestiva e coinvolgente, anche se contribuisce, pur con grande sapienza dei particolari e delle scenografie, alla ulteriore radicalizzazione mitografica di Costantinopoli.

Soprattutto N. Spasskiy, con "Il Bizantino", coglie ed enfatizza un elemento chiave, per noi didatticamente molto pregnante: quello della individuazione di Venezia come il più temibile avversario del mondo greco-ortodosso, più temibile dello stesso Turco. Non solo, ma in Venezia si scorge anche l'erede immediata e diretta di tutta una tradizione bizantina, quella peggiore. E il protagonista del romanzo di Spasskiy, "Il Bizantino", muore per mano di sicari prezzolati da Venezia, proprio perché non smette di tessere e tramare un

lungo, intricato, nodoso e complesso filo di Arianna, teso a mantenere vivo e forte il mai sopito e prepotente "sentimento" di una Bisanzio risorta e rigenerata, straordinaria e possente "Mediazione" tra Oriente e Occidente.

A questo punto, con un cauto slittamento progressivo di tipo analogico, i docenti solleciteranno gli allievi a osservare una carta geografica dell'ex Jugoslavia e a scorgervi la faglia che attraversa la terra di confine che la divide in due: da una parte le regioni occidentali, latine, e dall'altra le regioni orientali, greco-ortodosse, la Croazia e la Serbia: Roma e Bisanzio, i Franchi e i Bizantini. Nulla di nuovo sotto il sole!

Si moriva nel Medioevo in quella faglia della marca slava così come si è potuto morire dopo la caduta del Muro di Berlino (1989), sotto le bombe americane e all'ombra della Crociata serba, greco-ortodossa.

Alla finfine, ancora una volta, l'Occidente scelse il contatto diretto con l'Islam (l'Albania, il Kosovo, la Bosnia-Erzegovina), tagliando fuori la mediazione greco-ortodossa. A Cipro, un'altra antica zona di faglia, gli Inglesi e gli Americani, i Latini di oggi, gli Occidentali scelgono la Turchia islamica, marginalizzando i Greci di Cipro. Sono questi i segni di una storia che si ripete?

Il processo di latinizzazione, progettato dal Papato e attuato dai Normanni nel Sud della nostra penisola, non coinvolse ovviamente solo la provincia bizantina peninsulare, ma anche, e non con minore violenza, la Sicilia islamica. Anche qui i conquistatori non usarono le mezze misure; la latinizzazione fu capillare e assoluta.

Di questi tratti orientali, bizantini e islamici, quando si parla di un'identità nazionale, da ridefinire soprattutto in relazione alla globalizzazione, si è perduta del tutto ogni traccia non solo nella memoria collettiva, ma anche in quella consegnata e affidata ai nostri manuali di storia. È veramente paradossale che, mentre, è ancora possibile cogliere nel tessuto storico e quotidiano e nello stesso patrimonio dell'eterogeneo e "meticcio" popolo italiano le presenze attive di queste due civiltà "orientali", nelle nostre scuole si indichi nell'islamico in carne e ossa che infastidisce

con la sola sua presenza, un perfetto sconosciuto, proveniente da un altro ed esotico mondo con cui, per la prima volta e con difficoltà, bisogna confrontarsi. E allora ecco che da anni nelle nostre scuole proliferano corsi e lezioni di intercultura, di accoglienza, di educazione alla mondialità, approcci e scenari veramente preoccupanti e allarmanti perché, per mezzo di essi, in una dimensione solo psico-sociologica, e quindi "attualistica", si ritiene di potere, se non risolvere il problema, ammesso che sia possibile in questi termini, almeno tentare di capirne l'origine per poi affrontarlo. In questa prospettiva, come la televisione, la stampa e il cinema, la scuola si misura sul terreno sdrucchiolevo, infido e minato della dimensione del "pronto intervento" terapeutico che nulla ha a che vedere e a che fare con la profondità conoscitiva e analitica della Storia, anzi della Didattica della Storia.

Quest'ultima non reputa di dover fornire soluzioni immediate al problema: al contrario, ritiene di poter offrire il suo contributo all'eventuale comprensione dell'altro, attraverso un'adeguata e coerente strumentazione critica, che poi, ci sembra, malgrado tutto, rifletta il sentiero stretto, ma mai interrotto, di una scuola che persegue, con pacatezza e caparbietà, al di là delle facili mode e della fragile e superficiale "relazionalità" attualistica, l'obiettivo di rendere l'alunno protagonista del suo apprendimento, facendo leva sul tentativo, da parte dell'allievo, d'impadronirsi di un proprio, personale e individuale "metodo" aperto alla conoscenza.

Bibliografia

- Cuniata N., *Grandezza e catastrofe di Bisanzio*, Mondadori, Milano, 2017.
- Duka M., *Un berretto di porpora*, Mondadori, Milano, 1999.
- Malerba L., *Il fuoco greco*, Mondadori, Milano, 1990.
- Nicol D. M., *Venezia e Bisanzio*, Bonpiani, Milano, 2001.
- Spasskiy N., *Il Bizantino*, Mondadori, Milano, 2002.
- Valori G. E., *Geopolitica dell'incertezza*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ), 2017.

*già Ricercatore IRRSAE, Lombardia

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVOMarco Chiauzza, Fausto Dominici,
Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE**Francesco Paolo Casavola, John Polesel,
Maria Josè Martinez Segura.**COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE**

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, 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 Iaquina, Tiziana Iaquina, 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 Tammaro, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

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

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)
00185 Romawww.fnism.it - fnism@fnism.it**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**Pina Arena, Vincenzo Bonazza, Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza,
Mario Malizia, Sonia Migliuri, Anna Maria Pescosolido, Giuseppe Sangeniti, Maria Elena Santoro, Sandra Solco, Anna Spera, Gennaro Tedesco.**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 prefissati.

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.**

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: Agosto 2022

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

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

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma