

L'ECO

della scuola nuova

Organo della FNISM  
Federazione Nazionale Insegnanti  
fondata nel 1901 da  
Gaetano Salvemini e Giuseppe KirnerPeriodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale 70% - DCB - Roma.  
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

EDITORIALE

## Ai blocchi di partenza

La neoministra Maria Chiara Carrozza ha avviato una nuova fase di politica scolastica all'insegna dell'impegno a difendere la scuola dai tagli di risorse già praticato senza pietà dai suoi predecessori. Abbiamo apprezzato l'ampio respiro delle sue prime dichiarazioni e del discorso che ha tenuto in sede di audizione alle Commissioni Cultura di Camera e Senato.

Ha espresso preoccupazione per le giovani generazioni: certamente le condizioni di disagio e le difficoltà che i giovani incontrano non possono essere considerate un danno collaterale o una conseguenza inevitabile della crisi di sviluppo interpretata e gestita, anche dal precedente Governo, in chiave puramente economica. Lasciate in secondo piano le velleità di un ammodernamento tecnologico giustamente considerato strumentale e non sostanziale, sono stati evidenziati i problemi più urgenti. Problemi aggravati da un'inevitabile crisi economica ma anche conseguenza degli interventi contraddittori e discontinui di questi anni. Problemi che richiedono soluzioni chiare, coraggiose e lungimiranti perché da essi dipende la qualità non solo dell'*azienda* Italia ma la democrazia e la civiltà del sistema Paese.

I problemi sono tanti e complessi, a partire dalla necessità di procedere al riassetto del

sistema d'istruzione e delle sue articolazioni interne per permettere ai giovani di concludere il loro iter scolastico a 18 anni, come avviene nella maggior parte dei Paesi europei. Sono in corso sperimentazioni che potremmo definire *bipartisan* per verificare sia l'ipotesi di anticipare l'inizio della scuola primaria sia quella di ridurre di un anno la secondaria. E l'attuale scuola media, siamo sicuri che vada bene così com'è?

L'autonomia scolastica rischia di trasformarsi in una deriva localistica in cui si frantuma un sistema nazionale che peraltro non rinuncia a un ruolo di controllo e di gestione verticistica. E' ancora un problema aperto anche la collocazione e la stessa identità del prolungato biennio dell'obbligo. E inoltre, come integrare in maniera didatticamente efficace la scuola del *sapere* e quella del *fare* uscendo da una dicotomia di stampo idealista ormai superata ma rimasta inalterata nella gerarchia valoriale che è alla base del nostro sistema scolastico e sviluppare opportunità di scelte differenziate tutte egualmente valide anche sul piano della formazione umana oltre che professionale e della qualificazione professionale?

La stessa generalizzazione della scuola dell'infanzia, affermata ripetutamente come conseguenza del valore attribuito a questo primo segmento di vera

### SOMMARIO

#### Ripartiamo dall'istruzione

2

Professione docente  
Sonia Migliuri

5

Bisogni Educativi Speciali  
Domenico Milito

6

#### Il dilemma della valutazione

12-14

La Resistenza a Roma

15-19

Scuola e nuove tecnologie

20-23

La grafica a scuola  
Mauro Zennaro

24

Stati Generali della Conoscenza  
Paola Farina

26

Scuole italiane all'estero  
Margherita Calò

28

Toponomastica Femminile

30-33

Il piacere di leggere  
Elisabetta Bolondi

34

ISSN: 0012-9496

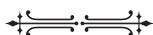
e propria scuola, essenziale nello sviluppo delle potenzialità individuali e nel decondizionamento precoce, non può essere demandata a una presunta sussidiarietà che contrabbanda per libertà di scelta la necessità di rivolgersi a scuole private non per una scelta ideale o religiosa, ma per la mancanza di scuole statali.

Gli insegnanti poi aspettano da tempo risposte su molti fronti, dalla formazione in servizio al reclutamento e a un riconoscimento che gli insegnanti non sono tutti uguali nelle loro prestazioni come possono esserlo gli impiegati di un ufficio postale ed è inconcepibile che nell'arco di 35 anni di attività d'insegnamento ci

sia ancora posto solo per gli scatti d'anzianità. Lavorare con le persone incide profondamente sulle competenze e le capacità individuali, può portare alla crescita professionale ma può anche portare a chiudersi in atteggiamenti difensivi – e in qualche caso offensivi – se non ci sono strumenti di analisi e di supporto delle esperienze realizzate e delle difficoltà con cui ci si è confrontati. Quella degli insegnanti è una identità professionale costantemente in crescita a condizione che venga sostenuta, riconosciuta e alimentata, ma ben poco di tutto ciò è all'orizzonte.

Sono solo alcuni dei problemi urgenti che attendono risposte:

nelle affermazioni di principio, sicuramente, ma ancora più nei fatti, tanto più che è in cantiere un delicato percorso di riforme istituzionali e si potrebbe rivedere anche la nostra Carta Costituzionale. Abbiamo la netta percezione che, per quanto riguarda la scuola, su questo fronte ci siano soprattutto dei rischi poiché il modello di scuola laica, all'insegna del pluralismo e dello sviluppo delle capacità individuali che vi è contenuto esplicitamente, è ancora da realizzare più che da cambiare. Ma è difficile rinunciare a compromessi e ad accomodamenti di basso livello e mantenere alla scuola un profilo forte di organo costituzionale.



## Ripartiamo dall'istruzione

*Riportiamo brani dall' audizione della ministra Carrozza alle Commissioni riunite del Senato e della Camera dei Deputati sulle linee programmatiche relative alla politica dell'istruzione e agli interventi per gli insegnanti. Il testo integrale può essere consultato sul sito del MIUR.*

### Politiche per l'istruzione

(...) Le politiche per l'istruzione, l'università e la ricerca sono di rilevanza strategica per il Governo. In particolare, come è noto, **il livello di formazione (e quindi di istruzione) ha un legame diretto con il tasso di sviluppo economico di una certa popolazione e di un certo Paese in un dato momento storico.**

(...) **L'istruzione e la ricerca scientifica sono fattori determinanti per lo sviluppo economico**, migliorando la capacità di innovare tramite l'elaborazione di nuove idee oppure facilitando l'adozione e l'implementazione di nuove tecnologie rendendo possibile l'instaurarsi di meccanismi virtuosi e sostenibili. L'istruzione è dunque tanto più fertile e proficua per l'economia quanto più quest'ultima è ricettiva al suo potenziale. Non a caso uno studioso come Pissarides afferma come solo in una economia dove forte è la dinamicità del mercato, dove siano assenti inutili regolazioni e

barriere alle imprese, essa si trasforma in crescita e sviluppo.

### Istruzione e crescita

(...) In tal senso deve fortemente preoccupare il ritardo dell'Italia nel raggiungere l'obiettivo Europa 2020 del 40% di laureati nella popolazione, che ci vede posizionati tra gli ultimi Paesi dell'Unione europea e che finisce per determinare, appunto, un ritardo nella capacità di generare crescita e maggiori opportunità in un mondo globalizzato. In quest'ottica diventa decisivo certo arrestare l'emorragia di abbandoni che caratterizzano gli anni successivi alle immatricolazioni universitarie dei nostri giovani maggiorenni. Ma il problema è ovviamente presente, in alcune aree geografiche del Paese in maniera più drammatica di altre, nel forte abbandono della scuola a livello secondario.

**Credibilità, Trasparenza e Coesione sono le parole chiave** a cui ispirerò la mia azione.

(...) Io credo – e sono molto diretta e franca – che accanto alle riforme istituzionali occorra pensare ad una semplificazione della *governance* del sistema. Sono troppo alti i costi di transazione dovuti ad un modello *multilevel* che, così com'è oggi configurato, pur mosso da esigenze condivisibili, condiziona tuttavia negativamente l'efficacia delle politiche. Nella situazione attuale, comunque, i sistemi potranno funzionare ed essere efficaci nella loro azione se tra i vari attori vi sarà sinergia e condivisione di un progetto comune e se, nel loro insieme, essi fonderanno la loro azione sulla credibilità, sulla trasparenza e sulla coesione. Io a tali principi ispirerò la mia politica.

**Trasparenza delle politiche** per l'istruzione, per l'università e per la ricerca significa chiarezza delle regole e dei criteri valutativi, applicazione di criteri meritocratici per l'allocazione di fondi, certezza dei percorsi, trasparenza nei

processi di allocazione delle risorse e della loro gestione, nonché puntuale valutazione e attento monitoraggio ex post. (...)

Questo meccanismo, del resto, appare assolutamente in linea con la visione moderna dello Stato, che assegna ai vari soggetti del sistema un *budget* finanziario con la fissazione di obiettivi da raggiungere, lasciando agli stessi la decisione politica di come gestire le risorse.

Ciò ovviamente presuppone un forte mutamento culturale e una pratica della gestione e della valutazione secondo standard internazionali: criteri lontani da un'ottica burocratica e da un modello teso più a imbrigliare gli attori del sistema che non, invece, a fornire elementi conoscitivi, necessari sia per il miglioramento della propria performance che per limitare la discrezionalità ministeriale (ad esempio ai fini del riparto dei finanziamenti). (...)

Trasparenza delle politiche e della gestione vuol dire anche un sistema normativo più semplice, meno frammentario e tortuoso, in cui le regole da applicare siano facilmente conoscibili e il più possibile semplici da applicare. La situazione attuale, purtroppo è questa: un groviglio di fonti normative in tutti i settori che afferiscono al Ministero tale da generare confusione, ampi margini di discrezionalità, minori garanzie per gli interessati, eccessivo contenzioso (solo nel settore scuola sono migliaia i ricorsi. Non c'è atto dell'amministrazione che non sia sommerso da ricorsi). (...)

**Coesione delle politiche** dell'istruzione, dell'università e della ricerca(...). Solo la "cooperazione" tra i diversi livelli di Governo può garantire una immagine di un Paese coeso nelle sue politiche rispetto alle istituzioni dell'Unione europea. A tal fine sarà forte il mio impegno, garantendo, oltre ad un dialogo costruttivo con il Parlamento, anche un costante rapporto con la Conferenza Stato - Regioni e con la Conferenza Unificata (...).

### ISTRUZIONE

Partendo dal sistema scolastico, ritengo che le nostre politiche dovranno essere in assoluta coerenza con un unico irrinunciabile obiettivo: **garantire ai nostri ragazzi luoghi di apprendimento sicuri e un percorso scolastico che possa incidere positivamente nella realizzazione del loro progetto di vita e sul loro futuro, permettendo a tutti i meritevoli, ancorché privi di mezzi, di raggiungere i più alti gradi dello studio secondo il dettato della nostra Costituzione.**

E' mio auspicio che finalmente tutte le istituzioni e le forze politiche possano parlare al complesso e articolato mondo della scuola - composto dagli insegnanti, dai dirigenti, dai bambini, dai ragazzi, dalle loro famiglie - con una sola voce. Una voce di attenzione e rispetto per il luogo in cui le persone in crescita si recano ogni giorno per ricevere una solida formazione culturale e civile e diventare cittadini. Una voce tesa a *"ridare entusiasmo e mezzi idonei agli educatori che in tante classi volgono il disagio in speranza"*, come richiamato nel discorso alle Camere del Presidente del Consiglio, Enrico Letta, sulla base del quale questo Parlamento ha votato la fiducia al Governo che rappresento. (...)

### Inclusività e qualità degli apprendimenti.

Sotto il profilo dell'**inclusività**, occorre spezzare il persistente circolo vizioso tra povertà economica e povertà di istruzione. Va favorito ogni sforzo teso al consolidamento precoce delle conoscenze e competenze irrinunciabili. Per questo il Governo intende proseguire ed estendere le azioni mirate a prevenire e contrastare la dispersione scolastica che, nonostante una continua diminuzione negli ultimi venti anni, riguarda ancora il 18 per cento della popolazione giovanile, dando piena attuazione all'Agenda di Lisbona dell'UE e conseguendo l'obiettivo di portare il tasso di dispersione sotto il 10% entro il 2020.

Sotto il profilo della **qualità degli apprendimenti**, le indagini nazionali (INVALSI) ed internazionali (OCSE-PISA) evidenziano che i 15enni italiani stanno migliorando in tutte le competenze, tuttavia più di uno studente italiano su cinque ha competenze insufficienti in lettura e solo il 5,8% di essi si colloca nel livello più alto, contro valori corrispondenti compresi tra il 9 e il 15% nei Paesi con risultati complessivamente migliori. Il sistema di istruzione italiano, dunque, presenta ancora tassi troppo alti di studenti con risultati insoddisfacenti e tassi troppo bassi di studenti con risultati eccellenti. Ed ottiene basse performance in tutti e sette gli indicatori alla base dei *benchmark* di Lisbona per il 2020<sup>1</sup>: la competenza nella lettura, in matematica e in scienze, gli abbandoni precoci, la percentuale di studenti che completano il secondo ciclo di istruzione, la partecipazione degli adulti ad iniziative di formazione continua e la percentuale di cittadini laureati o con diversi titoli di istruzione superiore. Di fronte alla gravissima emergenza dell'occupazione dei giovani - attestata dall'Istat al 38,4% nel marzo 2013, mentre il fenomeno dei Neet (giovani che non studiano e non lavorano) riguarda il 22,7% dei 15-29enni - garantire una formazione di qualità a tutti i bambini e i ragazzi, dalla scuola di base fino ai più alti gradi dell'istruzione, diventa obiettivo strategico nel quadro delle politiche volte a restituire il futuro alle giovani generazioni e riavviare lo sviluppo e la crescita del Paese.



Se vogliamo garantire la qualità degli apprendimenti, dobbiamo anche dare un segnale di valorizzazione e di riconoscimento al prezioso lavoro del docente. Ormai da molti anni e in molti modi – a volte anche drammatici – alla scuola e ai nostri docenti viene chiesto di assolvere a funzioni educative generali: l'accompagnamento alla "fatica di crescere" delle nuove generazioni, la funzione di guida verso modelli di comportamento costruttivi, l'orientamento fondato sull'autovalutazione di forze, inclinazioni e debolezze, il presidio dei limiti e la gestione e la riparazione, insieme ai ragazzi, di comportamenti distruttivi e auto-distruttivi purtroppo diffusi, il sostegno alle molte fragilità, la costruzione di opportunità per ciascuno. (...)

#### **Interventi per il personale della scuola e per i precari**

Per quanto attiene la seconda tipologia di interventi, relativi al personale scolastico e ai precari, ritengo sia necessario avere come priorità la **valorizzazione della professione docente e del personale scolastico tutto**. Vanno introdotte **nuove modalità di sviluppo di carriera dei docenti**, con l'avvio di un sistema di valutazione delle prestazioni professionali collegato ad una progressione di carriera, svincolata dalla mera anzianità di servizio. Ciò presuppone la diffusione nella scuola di una cultura della valutazione, non connotata da alcun spirito punitivo, ma dalla necessità di dare da un lato il giusto riconoscimento ai docenti meritevoli costruendo un vero e proprio "**cursus professionale**" basato sul merito, dall'altro, come ricaduta immediata, un miglioramento complessivo del sistema scuola, anche mediante un approfondimento concreto del rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento.

Una reale valorizzazione della professione del personale scolastico e soprattutto uno strumento di supporto all'attuazione dell'autonomia può avvenire solo metten-

do a regime un **sistema di valutazione**, che non deve essere visto come una volontà di "dare la pagella" ai professori o ai dirigenti scolastici, ma come necessità da parte della scuola stessa di verificare gli esiti rispetto ad obiettivi definiti congiuntamente, al fine di creare un circolo virtuoso che consenta di intervenire sul Piano dell'offerta formativa (POF) per migliorare gli elementi di criticità che si siano manifestati. Ma deve essere anche lo strumento per Regioni ed Enti locali per capire come investire a supporto e a rafforzamento dell'offerta formativa delle scuole, come già accaduto in alcune buone pratiche in Italia. Nel sistema valutativo non c'è alcuna volontà sanzionatoria o di penalizzazione: si tratta piuttosto di trovare soluzioni condivise, in grado di sviluppare processi di auto-miglioramento della qualità dell'apprendimento, della didattica, dei comportamenti professionali degli insegnanti. Si tratta, quindi, di passare da una scuola che dichiara il proprio operato attraverso il Piano dell'Offerta Formativa (POF) – cioè una dichiarazione di intenti – relativa ad attività e progetti – ad una scuola che renda noti gli obiettivi e le priorità, i risultati raggiunti rispetto al punto di partenza, e li verifichi attraverso un sistema di valutazione esterna accanto a percorsi di autovalutazione. Pertanto, ritengo che il Regolamento approvato dal Consiglio dei Ministri lo scorso 8 marzo

2013 e in fase di pubblicazione in Gazzetta Ufficiale debba essere l'occasione per una riflessione congiunta sulla valutazione nella scuola, riflessione che dovrà coinvolgere tutti gli operatori del sistema, al fine di renderla reale strumento di arricchimento e miglioramento e non mera misurazione della performance. Tuttavia, già da subito, **le posizioni organizzative e le figure di sistema potrebbero essere valorizzate**, in misura da stabilire, nelle procedure di selezione dei dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi (dal minimo riconoscimento in termini di punteggio aggiuntivo nella valutazione dei titoli ad un riconoscimento più sostanziale in termini di riconoscimento dei predetti servizi quali titoli di accesso, uniti ai requisiti minimi di legge quali il possesso di laurea ed il servizio prestato nei ruoli della scuola).

(...)Sempre in un'ottica di valorizzazione del personale docente, non si può trascurare il rilancio della formazione dei docenti. **Da molti anni approviamo riforme e non staniamo le risorse per la correlata, necessaria, formazione iniziale e in servizio dei docenti**. Non sono necessarie ingenti risorse quanto piuttosto una dotazione periodica stabile da destinare ad iniziative decise autonomamente dalle scuole e dalle reti od associazioni di scuole sulla base di priorità ed indirizzi chiaramente definiti dal Ministero e di un monitoraggio costante.



# Professione docente

## Work in progress per l'Europa

di **Sonia Migliuri**

Il 9 e 10 Marzo, organizzato dalla Sezione Fnism di Cosenza in collaborazione con la Presidenza Nazionale, si è tenuto, presso il Centro Congressi "La Principessa" Amantea (CS), il convegno nazionale sul tema "Professione docente: work in progress per l'Europa". L'iniziativa si collega alle attività dell'EYCA (Alleanza Italiana per l'Anno Europeo dei Cittadini) 2013 cui la Fnism aderisce.

Intenso e di alto livello il programma degli interventi nell'arco dei due giorni di lavoro e di studio.

In apertura ha rivolto il saluto alla numerosa platea il prof. Domenico Milito, presidente della sezione, richiamando la ricorrenza del XX anniversario di fondazione. Proprio in riferimento a tale evento, ha ripercorso succintamente alcuni momenti ritenuti significativi, in particolare sono state richiamate le iniziative che hanno visto la sezione impegnata nel confronto con interlocutori politico-istituzionali e con gli esponenti dell'Amministrazione scolastica ai diversi livelli sulle problematiche riguardanti i processi innovativi e di riforma che hanno investito per lungo tempo l'intero quadro di sistema.

Si è fatto riferimento, altresì, ai tanti progetti formativi rivolti agli operatori scolastici su tematiche educativo-didattiche e sui saperi disciplinari, puntando all'implementazione delle competenze dei docenti anche sul versante delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

È intervenuta poi la presidente nazionale Gigliola Corduas, con una relazione su "Insegnanti ben formati per una scuola efficace". Nel corso dell'intervento è stato precisato che la formazione iniziale e la formazione in servizio devono essere considerate come un continuum per la creazione di un sistema unico integrato: serve l'aggiornamento nelle specifiche

aree disciplinari, ma bisogna porre attenzione anche agli aspetti relazionali, essere disponibili al dialogo con le famiglie, impadronirsi dei meccanismi organizzativi della scuola, considerando anche l'organizzazione degli spazi e l'utilizzazione delle risorse nella loro dimensione pedagogica. In questa situazione di crisi generale, che incide in termini di cambiamento sulle relazioni fra le persone, per un'associazione professionale è necessario stare dentro la scuola per comprenderne i processi e creare tra insegnanti una circolarità di rapporti utile per interpretare e rispondere ai bisogni dei ragazzi. È importante favorire i processi virtuosi, recuperare una logica di sistema e mettere al centro della ricerca l'azione educativo-didattica dei docenti.

Ha fatto seguito l'intervento del prof. Claudio De Luca dell'Università della Basilicata, che ha tratteggiato "Il profilo giuridico-pedagogico del docente". Dopo alcuni riferimenti esplicitati in chiave storica, il relatore si è soffermato sulla complessità del suddetto profilo, soprattutto a seguito della radicale riforma che ha investito la scuola come Pubblica Amministrazione con il passaggio dal regime pubblicistico a quello privatistico.

L'identikit del docente, comunque, rafforzato dal principio della libertà d'insegnamento costituzionalmente sancito, oggi presenta risvolti nuovi sul versante della progettazione e della valutazione dei processi posti in essere attraverso una dimensione pedagogica per garantire il successo formativo a tutti gli alunni.

Il dott. Maurizio Piscitelli, dirigente del MIUR, ha parlato in particolare dell'importanza della formazione dei docenti nella scuola che cambia, quella scuola in cui non si trasmettono nozioni, ma si formano persone e nella quale bisogna adottare una pianificazione flessibile in modo da fornire "la casset-

ta degli attrezzi" agli alunni perché diventino costruttori del loro progetto di vita. La funzione del docente deve favorire lo sviluppo di menti flessibili e dei poteri metacognitivi. È un compito arduo, giacché l'esercizio professionale dell'insegnante è calato in una realtà complessa che gli richiede di essere esperto in relazioni familiari, conoscere e interloquire con alunni di altre culture, etnie e religioni, essere competente in informatica ed essere in grado di fronteggiare le difficoltà e i disturbi dell'apprendimento connessi con i bisogni educativi speciali.

Il prof. Giuseppe Spadafora della Università della Calabria ha esPLICITATO le sue riflessioni su "Il docente per una scuola europea". Relativamente alla poliedricità della funzione docente, si è soffermato sulla dimensione progettuale da cui dipendono la valorizzazione delle eccellenze e il recupero dei deficit.

Il prof. Achille Notti dell'Università di Salerno, relazionando su "La valutazione dei processi e dei sistemi in campo formativo", ha precisato che il primo compito della valutazione è quello di permettere l'acquisizione di elementi e dati informativi in ordine all'andamento e ai risultati dei percorsi educativo-didattici intrapresi. Partendo dall'assunto di Don Milani secondo cui non si possono fare parti uguali fra disuguali, valutare significa poter capire da dove si parte e dove si arriva. Se si parte da realtà diverse non si può pretendere che il punto di arrivo sia uguale. Primo compito di un insegnante è di avere coscienza della complessità della valutazione con le sue varie dimensioni, quella epistemologica, quella fenomenologica, metodologica, ontologica. Un sistema di valutazione serio, cioè basato su dati scientifici, deve mettere insieme la valutazione degli alunni, la valutazione dei processi (autova-

lutazione d'Istituto) e la valutazione di sistema, inteso come sistema nazionale chiamato a confrontarsi con i sistemi degli altri paesi.

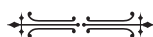
Il prof. Domenico Milito della Università della Basilicata ha relazionato sul tema "La funzione docente nella speciale normalità" che riportiamo di seguito.

A conclusione del convegno, il giornalista Valerio Caparelli ha moderato una Tavola rotonda sul tema "La funzione docente di fronte alle criticità in campo educativo", alla quale hanno partecipato i rappresentanti delle più importanti sigle dell'associazionismo scolastico: per l'AIMC la prof.ssa Maria Marino, per l'AND la prof.ssa Gisella Parise e per l'ANP la dirigente scolastica Carla Savaglio. Dal confronto è emerso che la scuola italiana non si arren-

de, vuole andare avanti migliorando la qualità del servizio formativo erogato nella consapevolezza che proprio da esso dipende il futuro culturale, scientifico, tecnologico ed economico del Paese. Le sorti della scuola dipendono in buona parte dall'impegno e dalle competenze dei docenti che sono i veri protagonisti e i responsabili di quanto accade sul versante della formazione e delle nuove generazioni.

La funzione dell'associazionismo professionale è determinante, perché attraverso il confronto, la cooperazione e l'approfondimento delle problematiche che investono i processi formativi è possibile tendere al miglioramento. In ogni caso, dal convegno nazionale di Amantea è emerso chiaramente che bisogna verificare costantemente il punto di parten-

za di tutti gli operatori che si occupano dei processi educativi e della didattica, nonché il loro credere nella mission. Valorizzare lo status e il ruolo degli insegnanti è imprescindibile per la costruzione di una scuola di qualità che sia a misura di tutti: è quanto è emerso anche attraverso le parole della presidente nazionale Gigliola Corduas che, esprimendo le sue considerazioni a conclusione del dibattito, ha sostenuto che la Fnism continua a confermare di volere essere il partito della scuola, secondo l'espressione di Salvemini, a tutela del valore della laicità, intesa come pluralismo, e della valorizzazione della scuola pubblica tesa al successo scolastico di tutti gli studenti, con particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità e di svantaggio.



## **Bisogni Educativi Speciali** **Dalla ricerca alla normativa**

di Domenico Milito\*

### **Insuccesso apprenditivo, ricerca e strategie istituzionali**

Le scuole e le università stanno vivendo un particolare momento di mobilitazione per dare riscontro alle istanze, sempre più pressanti, che provengono dal territorio, dalle famiglie, dagli studenti, dalla comunità scientifica e dall'Amministrazione sul versante del soddisfacimento dei bisogni educativi speciali.

Si tratta di una sfida che proviene da lontano: infatti, essa riflette gli sforzi compiuti anche attraverso le riforme di sistema che si sono succedute nel tempo, tendendo a porre in essere quanto necessario per rendere effettivo il diritto allo studio costituzionalmente sancito. Fenomeni quali il disadattamento, l'insuccesso scolastico, l'esclusione, gli abbandoni hanno rappresentato una vera piaga, stigmatizzata anche a seguito delle rilevazioni promosse dall'OCSE e

dall'UNESCO e svolte attraverso l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema formativo di istruzione e di formazione) da cui sono emersi i deludenti risultati di apprendimento dei nostri alunni, posti al confronto con quelli degli altri paesi.

A soccorso della ricerca di rimedi adeguati sono intervenute le scienze dell'educazione e, in particolare, la pedagogia e la didattica speciale, nonché una più ferma e convinta determinazione da parte del decisore politico nell'intraprendere misure normative, primarie e secondarie, per aggredire il problema.

Strategicamente ci si è concentrati, quindi, sui fattori di rischio riflettenti i bisogni educativi speciali, intesi come una macrocategoria comprensiva di "tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di

deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo ed altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, di contesto socio-culturale, ecc."<sup>1</sup>.

Del resto, da tempo, la comunità scientifica andava segnalando l'opportunità di utilizzare sistemi di classificazione che, superando la tradizione, tenessero in debita considerazione oltre che gli aspetti nosografici ed eziologici anche quelli di matrice bio-psico-sociale, come l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) riconosciuto dalla OMS.

Proprio tale sistema è stato considerato coerente rispetto alla nostra concezione pedagogica e in grado di soddisfare anche esigenze di natura didattica.

Ciò perché esso, basandosi sul concepire la persona come unica, irripetibile e integrata, richiama il "funzionamento complessivo del

soggetto", della sua salute, globalmente e sistematicamente intesa, e la necessità di conoscerlo a fondo in tutte le sue varie interconnessioni causali, a prescindere dalle varie eziologie che possano danneggiare singoli aspetti del funzionamento stesso<sup>2</sup>.

Le azioni poste in essere a livello politico-istituzionale sono suffragate proprio da tali presupposti e perseguono obiettivi che riguardano tanto l'informazione rivolta ad un sempre più vasto pubblico, quanto la formazione del personale scolastico, soprattutto degli insegnanti, attraverso interventi mirati di riqualificazione in servizio.

Nondimeno, gli interventi prefigurati riguardano il potenziamento delle strutture a livello regionale e di ogni singola scuola e la diffusione di strumenti di programmazione curricolare personalizzata per garantire al meglio il successo formativo agli alunni con bisogni educativi speciali.

### Interventi mirati di formazione del personale docente

Sul versante della formazione dei docenti è appena il caso di ricordare le iniziative progettuali per le quali sono state investite consistenti risorse finanziarie.

Si pensi al progetto "I Care", avviato nel 2007 in concomitanza con il quarantesimo anniversario della pubblicazione della famosa "Lettera ad una professoressa" di Don Milani, e al "Progetto ICF - Dal modello dell'OMS alla progettazione per l'inclusione", che ha riguardato l'applicazione sperimentale del modello stesso su un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado distribuito a livello nazionale<sup>3</sup>.

Più recenti risultano i percorsi di Alta Formazione sorti in applicazione della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) e avviati a decorrere dall'anno accademico 2011/2012: si è trattato di Master di I livello in Didattica e Psicopedagogia per i disturbi specifici dell'apprendimento rivolti ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, realizzati in ogni

regione sulla base di uno specifico Accordo Quadro, siglato dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione e dalla Conferenza degli allora Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione (ora trasformate, in linea di massima, in Dipartimenti a seguito della riforma universitaria).

I percorsi di Alta Formazione, finanziati dal Miur con quote di 30.000 (trentamila) euro, sono stati reiterati anche per il corrente anno accademico 2012-2013.

Particolare rilievo assumono anche i Master finalizzati all'Alta Formazione sulle disabilità promossi attraverso una Convenzione stipulata tra la Direzione Generale per lo Studente, la Direzione Generale per il personale scolastico e le Università di Firenze, Padova, Salerno, Bari e Milano Cattolica in data 27.12.2011.

Anche in questo caso, come per il Master sui DSA, sono stati elaborati, con il supporto di un Comitato scientifico costituito da Docenti Universitari Ordinari, i Piani di Studio riferiti ai Master su Didattica e Psicopedagogia per l'ADHD, l'Autismo, le Disabilità intellettive, le Disabilità sensoriali e l'Educazione psicomotoria. Com'è noto, il modello prefigura la possibilità di una formazione *blended* con l'uso di piattaforma telematica e l'impiego complessivo di 1500 ore corrispondenti a 60 CFU (Crediti Formativi Universitari).

L'accesso a 100 corsisti è previsto anche per i docenti diplomati e, in tale caso, il percorso formativo ha valenza di

Corso di Perfezionamento.

Chiaramente non vanno sottovalutate le opportunità che su tale versante riguardano la formazione iniziale su scala nazionale. Si pensi alla procedura concorsuale che, a breve, riguarderà lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno ai sensi degli articoli 5 e 13 del Decreto del Miur n. 249 del 10 settembre 2010, nonché a tutti gli altri percorsi concorsuali per l'accesso all'insegnamento nei diversi ordini di scuola e alle diverse classi di concorso, che per l'area comune comportano la frequenza di discipline quali "Didattica e pedagogia speciale", "Interventi didattici per i bisogni educativi speciali", "Interventi per l'integrazione scolastica dei disabili" e la partecipazione ai Laboratori sulla disabilità.

### Nuove strutture e programmazione curricolare personalizzata per gli alunni con BES

Altro settore di intervento, ritenuto vitale, riguarda il potenziamento delle strutture a livello regionale e di singola scuola, con l'aspirazione di dare vita a forme



Convegno nazionale  
**"Professione docente: work in progress per l'Europa"**  
 Ventennale Fondazione Sezione Fisim di Cosenza

Hotel Centro Congressi "La Principessa" - Campora San Giovanni - Amantea (CS)  
**Sabato 9 e Domenica 10 marzo 2013**

Sabato 9 marzo 2013	Domenica 10 marzo 2013
<p style="text-align: center; background-color: #f0f0f0; margin: 0;">Sessione pomeridiana h. 16.00</p> <p>Accoglienza e registrazione dei partecipanti Presentazione del Convegno</p> <p>Relazionano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prof.ssa Gigliola Corduas Presidente Fisim nazionale Insegnanti ben formati per una scuola efficace</li> <li>- Prof. Claudio De Luca - Università della Basilicata Il profilo giuridico-pedagogico del docente</li> <li>- Dott. Maurizio Piscitelli - Miur La formazione dei docenti nella scuola che cambia</li> </ul>	<p style="text-align: center; background-color: #f0f0f0; margin: 0;">Sessione antimeridiana h. 10.00</p> <p>Relazionano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prof. Giuseppe Spadafora - Università della Calabria Il docente per una scuola europea</li> <li>- Prof. Achille M. Notti - Università di Salerno La valutazione dei processi e dei sistemi in campo formativo</li> <li>- Prof. Pietro Luciano - Università di Roma "La Sapienza" Atteggiamento scientifico e formazione dell'insegnante</li> </ul> <p>Pausa pranzo</p> <p style="text-align: center; background-color: #f0f0f0; margin: 0;">Sessione pomeridiana h. 15.00</p> <p>Relazione Prof. Domenico Milto - Università della Basilicata La funzione docente nella "speciale normalità"</p> <p>Tavola rotonda: La funzione docente di fronte alle criticità in campo educativo" con la partecipazione di ARAC, ANID, ANP, CIDL, FISIM, UCIIM.</p> <p>Moderata Dott. Valerio Caparelli - Giornalista</p> <p>Seguiranno gli interventi di esponenti delle diverse sezioni Fisim presenti sul territorio nazionale.</p> <p>Conclusioni</p>
<p>SPONSORIZZATO DA:  <b>formazione srl</b>  <small>www.formazioneitalia.com              info@formazioneitalia.com</small></p>	
<p>Sarà rilasciato l'attestato di partecipazione valido a tutti gli effetti previsti dalla normativa vigente in materia.</p>	
<p>Negli spazi del Convegno è allestita la mostra del Maestro Franco Paletta.</p>	

organizzative e di introdurre strumenti efficaci per il successo scolastico degli alunni con bisogni educativi speciali.

Il quadro normativo di riferimento è alquanto complesso, giacché muove dalle Linee guida emanate a seguito della ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili per includere quelle seguite alla Legge n. 170 dell' 8 ottobre 2010 sui DSA, fino ad arrivare alla Direttiva del 17 dicembre 2012, riguardante "gli strumenti di intervento per alunni con BES e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", e alla C.M. n. 8 del 6 marzo 2013. In questa sede intendiamo soffermarci su alcune novità introdotte dalla normativa secondaria contenuta proprio nella suddetta Circolare, che ha offerto spunti di discussione anche nel Convegno della SIPES, svolto presso l'Università Roma Tre il 3 maggio 2013. Novità rilevante appare quella della costituzione, all'interno di ogni singola scuola, di una struttura di matrice collegiale che si occupi, specificamente, dei bisogni educativi speciali.

Tale organo è frutto dell'ampliamento del preesistente GLHI (Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto), sorto per effetto dell'art. 15, comma 2, della Legge n. 104/1992, integrato con "tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni da coinvolgere in regime di convenzione). Lo scopo è quello di assicurare, così come recita la Circolare, il trasferimento capillare all'interno del corpo docente delle azioni di miglioramento intraprese e condurre un'efficace azione di rilevazione e di intervento sulle criticità all'interno delle classi.

Sorvolando su alcune questioni di tipo ordinamentale, come quella riguardante le perplessità suscita-

te dall'istituzione, eludendo la procedura legislativa, di un nuovo organo scolastico che, tra l'altro, nasce per l'innesto su una precedente struttura modificandola di fatto tanto nella composizione quanto nelle attribuzioni, vale qui considerare in chiave positiva le intenzioni che manifestamente riflettono la volontà di delineare e precisare la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazioni di difficoltà; il tutto con richiamo a quanto precisato nella Direttiva del 27 dicembre 2012, che "ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione delle disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES)", comprendente "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lettura e della lingua italiana perché appartenente a culture diverse".

In effetti, dopo l'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010, che ha ufficializzato l'esistenza di alunni con disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) rientranti nell'ampia categoria dei BES, prefigurando strategie compensative e misure dispensative a loro favore con il ricorso ad un apposito strumento di programmazione curricolare personalizzato tradotto in un modello operativo definito Piano Didattico Personalizzato (PDP), necessitava allargare il ventaglio degli operatori collegialmente coinvolti nel processo di programmazione degli interventi integrati, che, chiaramente, non poteva espletarsi, se pur collegialmente, nel ristretto alveo del Consiglio di classe per le scuole secondarie di primo e secondo grado, nel Consiglio d'interclasse per la primaria e di intersezione per la scuola dell'infanzia. Da qui il con-

cepire un Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) chiamato a interessarsi di ogni tipologia di BES e il generalizzare l'uso del Piano Didattico Personalizzato, prima introdotto solo per gli alunni con DSA.

Tali novità hanno lasciato trapelare il sospetto che il potere amministrativo con la produzione di una normativa secondaria si sia sovrapposto, limitandola, all'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui gode ogni singola scuola: altre preoccupazioni riguardano una sorta di straripamento in un settore esclusivo che è quello della ricerca educativa sulla base di una pretestuosa diffusa presenza di alunni e studenti con BES.

Secondo il nostro punto di vista, invece, determinate perplessità riflettono, in maniera speculare, altrettante positività. La prima riguarda una strategia ispirata al dettato costituzionale e protesa a far sì che su tutto il territorio nazionale ogni scuola, soprattutto se non caratterizzata da un adeguato indice di cultura dell'inclusione, si attrezzi, evitando, così, che si venga a perpetuare una situazione a "macchie di leopardo"; la salvaguardia dell'autonomia è scontata giacché è possibile scegliere modelli e prototipi operativi che hanno solo la funzione di documentare l'ipotesi iniziale dei percorsi curricolari integrati, registrarne la realizzazione, l'evoluzione e gli esiti, considerando che tali strumenti assumono solo il carattere di "piste di lavoro", da rapportare alle peculiarità del soggetto interessato e del contesto in cui si trova a vivere e ad operare. Secondo tale spirito, del resto, nel lontano 1994 il D.P.R., contenente il Regolamento sull'integrazione seguito alla Legge Quadro n. 104 del 1992, ha diffuso in allegato un prototipo di PDF (Profilo Dinamico Funzionale) da utilizzare per gli alunni disabili.

Per quanto concerne il tenore e i contenuti normativi, vi è da considerare che l'Amministrazione scolastica, a livello centrale, ha codi-



ficato principi, strumenti e procedure, così come avviene in campo legislativo: i risultati della ricerca scientifica, validati e ritenuti applicabili, necessitano della più ampia diffusione attraverso i canali normativi affinché possano concretamente sortire gli effetti auspicati.

### Alcune considerazioni sulle condizioni di fattibilità nelle scuole

Cerchiamo ora di ipotizzare quanto potrebbe venire a determinarsi nella prima fase di applicazione della suddetta normativa.

Siamo convinti che alcune differenti implicazioni potranno scaturire dalla presenza o meno di alunni disabili e/o con bisogni educativi speciali nelle diverse istituzioni scolastiche: dove frequentano già alunni con difficoltà e disturbi di apprendimento riconosciuti la cultura dell'integrazione e dell'inclusione, con molta probabilità, è più avanzata e diffusa rispetto a quelle realtà in cui non se ne registra la presenza.

In termini meramente operativi laddove già esiste un solo alunno disabile certificato, la costituzione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione comporta soltanto un ampliamento del preesistente Gruppo di lavoro e di studio (GLHI). Va considerato, altresì, che nelle scuole dove è sviluppata la tradizione dell'integrazione i processi sono prevalentemente in atto e gli strumenti di programmazione curricolare, ai diversi livelli, risultano abbondantemente esperiti. Si pensi a quelle realtà nelle quali il Piano dell'Offerta Formativa contenga un progetto di respiro annuale, relativo all'area cosiddetta a rischio e che, accettando la sfida dell'inclusione, per la sua attuazione sia stata prefigurata un'apposita funzione strumentale assegnata a un docente in possesso di adeguato curriculum. Le esperienze positive, in tal senso, sono

testimoniate attraverso un'ampia diffusione documentativa ed editoriale.

Nel caso in cui, invece, ci si trovi di fronte all'assenza di tale esperienza bisogna avviare una complessa procedura e la sua riuscita dipende dalle condizioni culturali di base, riflettenti i livelli di sensibilità verso i principi etici e pedagogici dell'inclusione.

In effetti, soprattutto la fase iniziale, riguardante la rilevazione delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica, che il GLI è chiamato ad effettuare al fine di pervenire alla formulazione di "una proposta di Piano annuale per l'inclusività riferito a tutti gli alunni con BES da redigere al termine di ogni



anno scolastico (entro il mese di giugno)", risulta particolarmente impegnativa.

A prescindere, comunque, dalle difficoltà iniziali che alcune scuole sicuramente incontreranno, bisogna riconoscere alla normativa ministeriale il merito di favorire la diffusione della consapevolezza che, a fronte di alunni con bisogni educativi speciali, è ormai improrogabile attrezzarsi per dare risposte efficaci.

Né vale per il nostro Paese paventare "che l'ampliamento del contingente di allievi riconosciuto potenzialmente a rischio possa tradursi nell'enfaticizzazione della presenza del rischio nelle Scienze dell'educazione e sfociare nella

consacrazione dell'idea di una scuola a rischio" <sup>4</sup>.

I dati della dispersione in Italia rapportati a quelli degli altri paesi OCSE parlano chiaro e lasciano desumere che abbiamo di fronte un'emergenza alla quale bisogna porre assolutamente rimedio.

C'è solo da condividere la constatazione, alquanto semplice ma non semplicistica, che in buona parte il tasso degli insuccessi scolastici comprende i risultati inadeguati di alunni con BES.

Identificare tali bisogni e ricorrere ai ripari, oltre che corrispondere ad un obbligo di matrice socio-culturale e politico-istituzionale, deve implicare un vincolo deontologico e professionale, senza certamente smarrire la consapevolezza che il processo educativo-didattico di personalizzazione degli interventi non può che avvenire nell'ecosistema dell'aula e che certi strumenti, soprattutto quelli di natura progettuale, hanno la caratteristica di rappresentare piste operative vincolanti per gli operatori, incluse nell'ampio ventaglio delle tante ipotesi di intervento esplicitate in un contesto professionale caratterizzato dalla collegialità, dal-

la corresponsabilità e dalla condivisione del gruppo dei docenti.

L'alveo più strettamente operativo è, e resta, quello dei citati Consigli di intersezione, d'interclasse e di classe. Proprio ai Consigli di interclasse della scuola primaria già la famosa Legge n. 517 del 4 agosto 1977 assegnava il compito di riunirsi "almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico". È appena il caso di precisare che il team dei docenti debba intendersi inglobato nel consiglio di interclasse; ciò perché quest'ultimo, riflettente l'organismo collegiale sorto a seguito del-



Non si tratta di fattori inediti, sol se si consideri che tante scuole, nel corso della loro esperienza, avvalendosi dell'autonomia didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, si sono dotate per tempo di uno strumento di programmazione curricolare personalizzata per i casi a rischio (svantaggiati, disadattati, etc.), magari contraddistinto con le definizioni più variegiate, come PiDeR (Piano di Decondizionamento e Recupero)<sup>5</sup>. È da ribadire, piuttosto, che le prassi e gli strumenti ritenuti imprescindibili non possono essere affidati alla discrezionalità di quanti, a livello monocratico e/o collegiale, assumono responsabilità rilevanti per la formazione dei singoli e, in proiezione, per il loro futuro.

Altra considerazione da fare è che quando la C.M richiama i livelli minimi non si gioca al ribasso, bensì si dà per scontato che il processo di sviluppo dell'allievo/studente debba avvenire nel pieno rispetto del principio dell'integrità, su cui fondare il rispetto del valore della persona, senza per questo sottovalutare l'importanza del raggiungimento di obiettivi di apprendimento ritenuti imprescindibili, pena il determinarsi di un danno al minore, a cui bisogna offrire tutte le possibili condizioni affinché in lui si determini il migliore apprendimento possibile, rapportato alle sue peculiarità e potenzialità.

Ritornando al Piano annuale per l'Inclusione, esso deve essere considerato come quell'ipotesi progettuale basata su analisi attendibili riguardanti le condizioni dell'intera comunità scolastica, i singoli alunni e le dinamiche che coinvolgono i docenti con il loro carico deontologico e professionale, tanto nella dimensione individuale quanto in quella collegiale, per l'appartenenza a organi collegiali decisori e valutatori, quali i diversi consigli, il GLI e il Collegio dei docenti, che estrinsecano una produttività progettuale a livelli diversificati, ma integrati in dimensione sinergica: il POF con il curricolo che ne costituisce il "cuore didattico", la pro-

la riforma dell'ordinamento della scuola primaria avvenuta con la Legge n. 148 del 5 giugno 1990 (che aveva introdotto le famose formule organizzative di matrice modulare del "quattro su tre" o "tre su due", intendendo con tali espressioni il numero dei docenti incardinati su un corrispondente numero di classi) è ora venuto meno per effetto della normativa che ha ripristinato, dopo circa tre lustri, la figura del docente unico prevalente nella scuola primaria. Altra annotazione riguarda la figura del dirigente scolastico: non va perduto di vista che in capo a lui ricade la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi e dei risultati, così come stabilisce l'art. 25 del D. Lgv. n. 165/2001.

Bisogna considerare che, in virtù della dignità costituzionale a cui è assurta l'autonomia funzionale attribuita alle scuole, richiamata nel nuovo art. 117 dopo la riforma del Titolo V, molti studiosi concordano nel riconoscere che il dirigente scolastico è "organo della Repubblica" e primo garante del soddisfacimento del diritto allo studio degli alunni e degli studenti. Va da sé che la sottoscrizione di documenti, come il PEI e come il PDP, che assumono anche valenza accertativa, documentativa e certificativa di quanto l'istituzione scolastica è tenuta a fare, non poteva che competere a lui o a un suo delegato.

Ma al di là degli aspetti prettamente giuridici, è bene sottolineare la peculiare sfaccettatura di una funzione poliedrica, quella riferita agli aspetti squisitamente educativo-didattici, di un sogget-

to interpretato sempre più come *leader* educativo, chiamato a impersonificare la *mission* della scuola, e giammai come un semplice burocrate.

Sul versante dell'elaborazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e del Piano annuale per l'Inclusività (PAI) vanno affrontati alcuni aspetti ritenuti non di secondaria importanza.

Il Piano Didattico Personalizzato, com'è noto, è stato introdotto dalla Legge n. 170/2000 e dalle conseguenti Linee guida del Miur allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio, 2011, nella veste di strumento progettuale da utilizzare per l'individualizzazione e la personalizzazione degli interventi a favore degli alunni con DSA. In prima battuta il compito della sua elaborazione, per effetto della normativa succitata, spettava al consiglio di classe/interclasse, non prefigurando sedi di integrazione fra gli operatori scolastici e tutte le altre eventuali figure a diverso titolo interessate al problema.

Bisogna prendere atto che la C.M. n. 8, istituendo il GLI, copre il vuoto che si era venuto a determinare. Due altri punti appaiono particolarmente interessanti: 1) il superamento della concezione prettamente medica, anticipando gli interventi educativo-didattici specifici prima ancora della formalizzazione della certificazione dei DSA (e qui entra in ballo anche la scuola dell'infanzia con i suoi Consigli di Intersezione che non possono essere ignorati); 2) l'estensione del PDP a tutti gli allievi con BES, introducendo anche per loro gli strumenti compensativi e le misure dispensative.

gettazione curricolare tradotta tanto nei curricoli di indirizzo, di corso e di classe, quanto nei percorsi curricolari personalizzati, esplicitati nel PEI e nel PDF per i disabili e, ora, nel PDP tanto per alunni con DSA quanto per tutti gli altri portatori di BES.

Il GLI è da considerare come un organo istituzionale di natura collegiale flessibile nella composizione e nei tempi di lavoro, dotato di uno spessore rapportato al compito, in virtù dei suoi caratteri di eterogeneità e rappresentatività: la struttura riflette lo scopo, che è quello del mettere insieme le "tante parti in causa" per confrontarsi, ipotizzare, condividere, realizzare e accertare quanto ritenuto necessario per assicurare il

successo formativo a tutti gli alunni, nessuno escluso.

Le aspettative non resteranno deluse se sarà esorcizzata ogni degenerazione burocratica, continuando a trovare spazio per una feconda collaborazione fra il mondo della ricerca scientifica, i diversi livelli di decisione politico-amministrativa e le istituzioni educativo-didattiche.

**\* Università della Basilicata  
Vicepresidente Fnism**

**NOTE:**

1 Ianes D., Macchia V., La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo, Erickson, Trento, 2008, p. 14.

2 Ianes D., Bisogni educativi speciali e inclusione, Erickson, Trento, 2005, p.30.

3 Milito D. (a cura di), I percorsi formativi nella diversità dei luoghi per l'integrazione, Edisud, Salerno, 2011, pp. 40-41.

4 Cfr.: Pavone M., Il Bisogno Educativo Speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe? in L'integrazione scolastica e sociale, 12/2 maggio 2013, Erickson, Trento.

L'Autrice richiama nell'Editoriale la preoccupazione espressa in J.J. Detraux et al., Papper – Programme d'accordage parents-professionnels auprès d'élèves à risque. Rapport final et répertoire de ressources utiles. Ministère de la Communauté française, Liège, Université de Liège et Mons, Université de Liège et Mons, Université Mons Hainaut, 2009.

5 Milito D., La didattica speciale per il decondizionamento e l'integrazione, Anicia, Roma, 2002, p. 237.



*Caro Professore,*

*(...mio figlio) dovrà imparare, lo so, che non tutti gli uomini sono giusti, che non tutti gli uomini sono sinceri. Però gli insegni anche che per ogni delinquente, c'è un eroe; che per ogni politico egoista c'è un leader scrupoloso... Gli insegni che*

*per ogni nemico c'è un amico, cerchi di tenerlo lontano dall'invidia, se ci riesce, e gli insegni il segreto di una risata discreta. Gli faccia imparare subito che i bulli sono i primi ad essere sconfitti. Se può, gli trasmetta la meraviglia dei libri. Ma gli lasci anche il tempo tranquillo per ponderare l'eterno mistero degli uccelli nel cielo, delle api nel sole e dei fiori su una verde collina.*

*Gli insegni che a scuola è molto più onorevole sbagliare piuttosto che imbrogliare...*

*Gli insegni ad avere fiducia nelle proprie idee, anche se tutti gli dicono che sta sbagliando... Gli insegni ad essere gentile con le persone gentili e rude con i rudi. Cerchi di dare a mio figlio la forza per non seguire la massa, anche se tutti saltano sul carro del vincitore...*

*Gli insegni a dare ascolto a tutti gli uomini, ma gli insegni anche a filtrare ciò che ascolta col setaccio della verità, trattenendo solo il buono che vi passa attraverso. Gli insegni, se può, come ridere quando è triste. Gli insegni che non c'è vergogna nelle lacrime. Gli insegni a schernire i cinici ed a guardarsi dall'eccessiva dolcezza. Gli insegni a vendere la sua merce al miglior offerente, ma a non dare mai un prezzo al proprio cuore e alla propria anima. Gli insegni a non dare ascolto alla gentaglia urlante e ad alzarsi e combattere, se è nel giusto.*

*Lo tratti con gentilezza, ma non lo coccoli, perché solo attraverso la prova del fuoco si fa un buon acciaio. Lasci che abbia il coraggio di essere impaziente. Lasci che abbia la pazienza per essere coraggioso. Gli insegni sempre ad avere una sublime fiducia in sé stesso, perché solo allora avrà una sublime fiducia nel genere umano. So che la richiesta è grande, ma veda cosa può fare... E' un così caro ragazzo, mio figlio! "*



**Abraham Lincoln, 1830**

## IL DILEMMA DELLA VALUTAZIONE

*Il Consiglio dei Ministri ha definitivamente approvato il Regolamento che istituisce e disciplina il Sistema Nazionale di Valutazione mentre si attendeva l'insediamento del nuovo governo. Una fretta che molti hanno criticato, anche perché si tratta di una materia ancora controversa con posizioni diverse e critiche da parte del Consiglio di Stato, del CNPI come anche dei sindacati e delle associazioni professionali degli insegnanti. Serve un confronto più ampio e approfondito poiché confrontarsi sulla valutazione comporta confrontarsi sui modelli di scuola.*

*Un esempio per tutti: che peso attribuire ad una valutazione realizzata tramite test come avviene con le prove INVALSI che gli studenti della scuola italiana sperimentano nelle classi II e V elementare, I e III media, II e V superiore e al I e III anno di università? Ricorrere ai test significa piegare la didattica su questo versante, ponendosi l'obiettivo di mettere gli studenti in condizione di superare i test, rinunciando a una visione dell'apprendimento basata su tempi più distesi, orientata alla riflessione e alla maturazione personale. Significa anche privilegiare l'omologazione rispetto alla valorizzazione del pluralismo delle inclinazioni e delle competenze, premiare il conformismo rispetto alle capacità critiche.*

*Ciò detto, riteniamo che sia necessario predisporre per la scuola un sistema di valutazione nazionale che tenga insieme la valutazione degli studenti con quella dei professionisti di scuola e delle singole istituzioni scolastiche. Di questo sono consapevoli sia coloro che lavorano nella scuola sia l'opinione pubblica.*

### LA VALUTAZIONE: UN TEMA CRUCIALE, UN IMPEGNO CONDIVISO

*Sulla funzione e sull'identità di un sistema di valutazione riportiamo un documento interassociativo frutto di un ampio confronto e sottoscritto da AIMC - CIDI - FNISM - LEGAMBIENTE Scuola e Formazione - MCE - Proteo Fare Sapere - Per la Scuola della Repubblica - CGD - UDS- Rete Studenti Medi*

La "Valutazione" è tema strategico nell'ambito delle politiche di sviluppo sociale, educativo ed economico del nostro paese. Un tema che troppo spesso viene agitato in modo strumentale ed ideologico. La valutazione è invece una funzione necessaria per la tenuta di un contesto di carattere nazionale, unitario, per superare la deriva del localismo e il rischio di una connotazione ideologica e di parte delle scuole. E' altresì necessaria per valorizzare l'autonomia scolastica, per sostenerne la capacità progettuale, l'elaborazione curriculare, l'interazione con il territorio, per sostenerne il progetto formativo. La valutazione è, infine, il processo attraverso il quale ogni soggetto sociale e istituzionale coinvolto nei percorsi formativi assume la propria responsabilità e ne risponde.

Spesso si dice "valutazione" per intendere "meritocrazia e premialità". Una vera e propria "trappola" culturale che comporta l'adesione al presupposto secondo cui la valutazione consiste essenzialmente nell'ordinare in classifiche per individuare e

premiare selettivamente i migliori. La validità di tale presupposto non trova conforto alcuno nelle acquisizioni della letteratura scientifica in merito che, semmai, ne dimostrano l'inefficacia e l'inopportunità.

È inoltre illusorio ritenere che l'introduzione di un apparato tecnico valutativo riesca in modo quasi taumaturgico ad attivare processi di miglioramento del sistema di istruzione e formazione senza bisogno di intervenire sugli altri elementi portanti del sistema stesso, quali la valorizzazione professionale, la riforma degli organi di governo della scuola e, più in generale, la destinazione di qualificanti investimenti finanziari.

La valutazione di sistema è atto politico e ne derivano indicazioni di governo del sistema stesso. Comporta una tipologia di rendicontazione che deve attuarsi attraverso la partecipazione attiva dei diversi soggetti coinvolti, in ogni fase del processo. E' in ogni caso opportuno si connoti per il carattere sperimentale, di ricerca-azione. Non può ridursi a mere e/o singole rilevazioni, bensì deve

dispiegarsi in termini di multifattorialità e complessità. Inoltre il supporto tecnico e scientifico ai processi valutativi dev'essere garantito da un ente terzo.

#### VALUTARE PERCHÉ? PER QUALE SCUOLA?

L'esplicitazione dell'idea di scuola alla quale si intende fare riferimento è premessa ineludibile per la costruzione di un sistema di valutazione nazionale.

Eguaglianza formale e sostanziale, capacità del sistema educativo di coniugare il diritto di tutti allo studio con la qualità dell'istruzione, valorizzazione dei meritevoli come stabilito dalla Costituzione, rappresentano principi inderogabili che tutto il Paese dovrebbe tenere ben presenti per elaborare un'idea condivisa di scuola. Altrimenti, come accade nello schema di regolamento sul sistema nazionale di valutazione proposto dall'attuale Governo, la scuola che si vorrebbe valutare rimane una realtà indeterminata e neutra.

Il Paese ha bisogno di una scuola che sappia esplicitare e comunicare a che cosa serve oggi studiare.



docenti per il ritorno al voto, ora si registra la delusione delle famiglie, dei docenti, degli alunni. La valutazione formativa è parte essenziale della responsabilità educativa e della professionalità docente. I ragazzi ne hanno diritto e ne avvertono il bisogno. Su questo versante è necessaria una valutazione improntata a narrazione e cooperazione che guardi ai singoli e alle loro specificità ed esigenze in una dimensione coevolutiva. Le prove nazionali inserite negli esami conclusivi pesano in modo distortivo ed esagerato su quelli che sono gli esiti di un percorso individuale che deve invece poter essere adeguatamente riconosciuto e valorizzato secondo l'idea di una valutazione che precede, accompagna e conclude un determinato percorso didattico-formativo;

e. La valutazione/valorizzazione degli operatori della scuola – docenti, personale ATA e dirigenti scolastici – dovrà essere necessariamente contemplata in un quadro di valorizzazione della professionalità che trova nel CCNL l'unico luogo possibile di definizione.

#### VALUTARE COME?

Abbiamo bisogno di un sistema di valutazione condiviso, sostenuto da un patto tra tutti i soggetti coinvolti. E' questo un elemento dal forte valore politico. L'aura di neutralità tecnica da cui è avvolto il dibattito su questo tema opacizza strumentalmente la vera natura di qualsiasi processo valutativo: atto esplicitamente politico, che non va negato né nascosto. Al contrario, è necessario esplicitare i valori e gli obiettivi che indirizzano la valutazione, la cui definizione deve essere pubblica e democratica, ed è necessaria un'assunzione di responsabilità politica da parte dei soggetti deputati a tale ruolo. Infatti, il senso e l'efficacia di un sistema di valutazione si fondano sul coinvolgimento attivo di tutti gli operatori, sulla valorizzazione e sull'esercizio responsabile del loro ruolo sociale e professionale. Ogni processo di valutazione, ai diversi livelli (quindi con strumen-

Che sia in contatto con gli interessi, le culture, i linguaggi e i modi di apprendere delle giovani generazioni. Che costruisca gli strumenti della cittadinanza attiva, oltre alle competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro e avvii il percorso di disponibilità ad imparare per tutto il corso della vita.

La valutazione è innanzitutto valorizzazione, riconoscimento sociale della funzione della scuola, di cui si avverte l'esigenza per dare forza e sostanza ad un patto intergenerazionale che promuova crescita, coesione sociale, sviluppo democratico.

Le associazioni firmatarie auspicano che si dia vita anche in Italia ad una consultazione nazionale sulla scuola, articolata nei territori, i cui esiti vengano riportati e discussi in Parlamento. Tale consultazione dovrebbe sistematicamente essere riproposta, come struttura portante di una periodica rendicontazione sociale, attraverso la quale, ai diversi livelli, gli esiti dei processi valutativi vengono comunicati ed utilizzati per la formulazione di prospettive e piani di miglioramento.

Pensiamo ad un processo da attivarsi in tempi rapidi, con scadenze certe, attraverso il quale enucleare anche gli elementi portanti dei provvedimenti normativi necessari a istituire un sistema nazionale di valutazione.

#### VALUTARE CHE COSA?

Abbiamo bisogno di un sistema di valutazione coordinato e articolato su più livelli che tenga insieme in modo articolato e coerente:

a. la verifica costante degli interventi diretti e indiretti dei decisori politici e istituzionali sul sistema educativo;

b. la valutazione di sistema: il contesto, le politiche, i macroprocessi, gli esiti. Precondizione della valutazione di sistema è una chiara definizione dei livelli essenziali di qualità nel sistema nazionale di istruzione e formazione;

c. la valutazione delle scuole come dialettica tra valutazione esterna ed autovalutazione, contesto di dialogo e di condivisione, nei diversi ambiti di responsabilità, delle esperienze e degli interessi dei diversi soggetti che agiscono nella scuola dell'autonomia: non solo operatori della scuola, genitori e studenti, ma anche enti locali e realtà associative del territorio; momento di conoscenza e di progettazione dei correttivi necessari. In tema di valutazione e autovalutazione è necessario, pertanto, prendere in seria considerazione e valorizzare le esperienze in atto o realizzate da ricercatori, Università ed Enti di ricerca. A livello di scuola occorre puntare sul ruolo cruciale della rendicontazione sociale, che assume importanza determinante nell'ambito di un patto pedagogico con gli Enti locali, le famiglie, l'associazionismo, il mondo del lavoro. L'autovalutazione non può tradursi nell'ennesimo adempimento burocratico che grava sulle scuole, né essere appannaggio del solo Dirigente Scolastico;

d. la valutazione formativa degli alunni. Su questo terreno urge una riflessione. Dopo un iniziale apprezzamento di genitori e

ti diversificati ad hoc), deve essere accompagnato dalla disponibilità e dall'impegno (anche economico) a realizzare interventi di promozione della qualità e orientati al miglioramento.

Va abbandonata la prassi di considerare le prove Invalsi come l'unico strumento per procedere alla valutazione tout court del sistema scolastico, degli istituti, dei docenti. Le prove Invalsi standardizzate possono rappresentare un utile strumento per una rilevazione nazionale degli apprendimenti. Non c'è, però, alcun bisogno di svolgere questo tipo di rilevazioni su base censuaria, come stanno a dimostrare le rilevazioni internazionali. Inoltre, una valutazione di sistema non può concentrarsi solo su una rilevazione degli "output" del sistema di istruzione, ma deve occuparsi anche dei processi che determinano quegli esiti.

#### CHI VALUTA?

Auspichiamo, innanzitutto, che sia il Parlamento a definire in modo preciso e articolato le finalità e le strategie della valutazione di sistema. Poiché si tratta di esplicitare i

macro obiettivi verso cui deve tendere il sistema di istruzione, invece già individuati dalla nostra Costituzione; di definirne le diverse dimensioni; di individuare gli indicatori che rappresentano tali dimensioni. Mentre le "variabili", ovvero i descrittori empirici dei concetti, sono prevalentemente oggetto di valutazione tecnico-scientifica, le scelte di concetti, dimensioni e indicatori rappresentano fasi delicate la cui responsa-

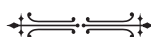
bilità deve essere politica.

A partire dal primario ruolo del Parlamento, auspichiamo il coinvolgimento attivo di tutte le istituzioni e degli altri soggetti che interagiscono con il sistema dell'istruzione e della formazione, ciascuno dei quali può contribuire ai processi di miglioramento.

A presiedere i processi valutativi, a validarne tecnicamente e scientificamente gli esiti, a supportarli anche fornendo gli strumenti adeguati, a declinare gli indicatori in descrittori, dovrà essere un Ente caratterizzato innanzitutto da terzietà.

#### LA PROPOSTA

Le associazioni firmatarie offrono questo documento a tutti i soggetti interessati a condividere e sottoscrivere un impegno per promuovere nel nostro Paese un sistema di valutazione funzionale alla piena attuazione del diritto all'istruzione, che responsabilizzi i livelli istituzionali e i decisori politici, che attivi il coinvolgimento di tutti i soggetti che interagiscono con il sistema, che supporti le scuole nei processi di miglioramento.



#### MOZIONE FNISM

## VALUTAZIONE SÌ, MA PROPRIO COSÌ?

Con l'alibi ormai abusato, poco rassicurante ma anche poco veritiero "l'Europa lo vuole", è stata comunicato dal MIUR che il Consiglio dei Ministri dello scorso 8 marzo ha approvato il Regolamento relativo al Sistema

Nazionale di Valutazione delle scuole pubbliche.

I pareri sulla bozza di Regolamento erano stati estremamente critici e ci si aspettava che in questa fase limitata alla sola amministrazione ordinaria si scongiurasse un'approvazione così inutilmente affrettata.

La valutazione è infatti tutt'altro che ordinaria, anche perché definisce un contesto di assoluta novità per la scuola italiana e mira a comporre in maniera sistemica i diversi aspetti relativi alla valutazione delle singole istituzioni,

dei dirigenti, degli insegnanti e degli studenti per analizzare l'efficacia del sistema scolastico nazionale.

La sensibilità in proposito è cresciuta in questi anni presso l'opinione pubblica e presso insegnanti e dirigenti.

Il dibattito stava ora mettendo sotto osservazione le differenti modalità con cui l'obiettivo può essere realizzato e ad esempio era ampiamente condivisa la critica a una valutazione incentrata sull'INVALSI in una logica per cui il ministero valuta se stesso.

Che urgenza c'era di chiudere senza neppure aver aperto il dialogo e il confronto? Perché bloccare un passaggio determinante del percorso di riflessione sociale sul valore e il senso del sistema scuola e calare ancora una volta dall'alto soluzioni preconfezionate e insoddisfacenti con un piglio decisionista degno di altre cause?

(marzo 2013)

## La Resistenza a Roma

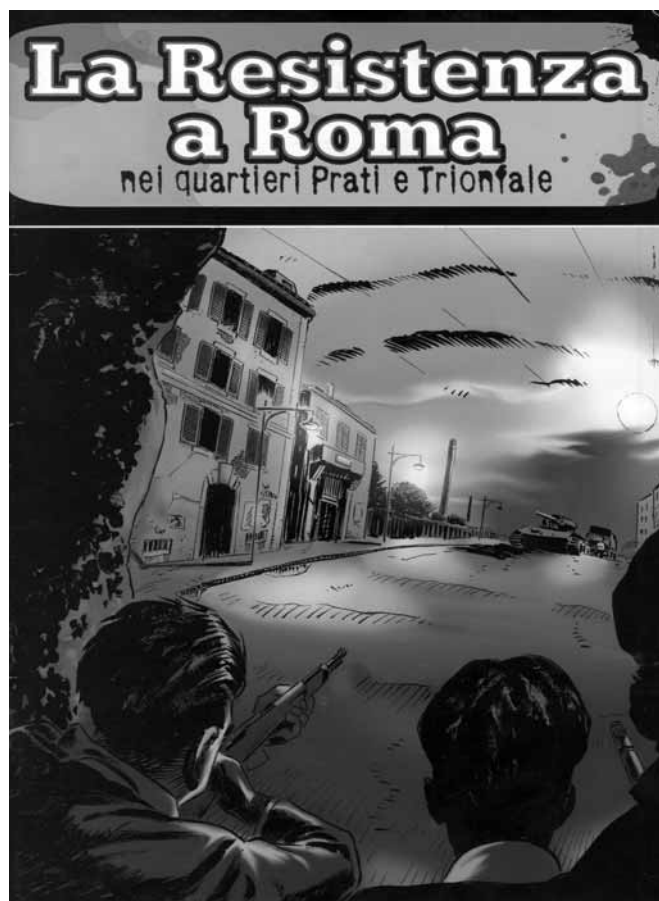
*Il Circolo Giustizia e Libertà, fondato da partigiani che furono attivi nella Resistenza romana, ha curato una pubblicazione destinata alle scuole in cui vengono brevemente ricordati e illustrati alcuni episodi della Resistenza a Roma. La pubblicazione, ideata in collaborazione con la Scuola Romana dei Fumetti e realizzato da giovani sceneggiatori e disegnatori e dell'ANPPA Associazione Nazionale Perseguitati Politici Italiani Antifascisti, ha avuto il sostegno di Roma Capitale - Assessorato alle Politiche Culturali.*

*La tecnica del fumetto, l'efficacia delle rappresentazioni e la sinteticità dei dialoghi restituiscono il senso della concitazione e l'emozione degli episodi che vengono proposti a testimonianza di come ciò che oggi connotiamo come storia è stato vita, emozione, sofferenza e impegno.*

*Abbiamo scelto di riportare l'episodio relativo a Pilo Albertelli sia nella nota introduttiva sia nella rappresentazione grafica.*

*Ricordiamo che oggi una scuola romana è dedicata alla memoria di Pilo Albertelli.*

*La pubblicazione può essere richiesta gratuitamente dalle scuole al Circolo Giustizia e Libertà, via Andrea Doria 79, 00192 Roma. Il Circolo organizza anche percorsi di approfondimento storico e un progetto di formazione politica rivolto ai giovani. Per ulteriori informazioni Franca Paniconi 339 8059640, Salvatore Rondello 339 4392475.*



### PILO ALBERTELLI

Nato a Parma il 30.9.1907- Fucilato alle Fosse Ardeatine - Roma, il 24.3.1944

E l'ultimo di quattro figli dell'ing. Guido Albertelli, deputato socialista, che nel 1925 è costretto a lasciare Parma per venire a Roma, dato che la sua casa è stata devastata dai fascisti.

Nel 1928 è membro della redazione della rivista Pietre. Dopo l'attentato al Re Vittorio Emanuele III del 12.4.1928, è arrestato ed è condannato per "antifascismo militante" dal Tribunale Speciale per la Difesa dello Stato al "confino", ma la pena è commutata nella "vigilanza speciale" per 3 anni.

Nel 1930 si laurea in Filosofia con il prof. Guido Calogero, che

sarà la sua guida politica e morale. Insegna Filosofia e Storia al Liceo Vitruvio di Formia, al Liceo Tasso di Roma, al Liceo Niccolini-Guerrazzi di Livorno ed infine a Roma, al Liceo Umberto I (che ora porta il suo nome), dove i suoi studenti lo ricordano come un apostolo.

Negli anni Trenta consegue la Libera Docenza in Filosofia e scrive alcuni libri sulla Filosofia

Greca, importanti ancora oggi.

Partecipa alla costituzione del Partito d'Azione ed è membro della redazione della rivista clandestina L'Italia libera.

Partecipa ai combattimenti a Porta S. Paolo ed a S. Giovanni del 10 settembre 1943. Dopo l'occupazione nazista di Roma, assume il comando delle Formazioni Giustizia e Libertà, prima nel quartiere S. Giovanni e poi ad Ostiense-Garbatella ed infine ne diventa il Comandante, entrando a far parte del Comitato Militare, che riunisce i Capi militari di tutte le formazioni partigiane romane.

Il 1°.3.1944 è catturato, in seguito alla delazione di una spia, dalla Banda Koch che lo porta nella sua sede, alla Pensione Oltremare, in Via Principe Amedeo n. 2 (vicino alla Stazione Termini), dove è torturato per 20 giorni per fargli confessare i nomi dei compagni di lotta, ma non parla benché sia distrutto fisicamente (ha alcune costole rotte, che gli rendono difficile la respirazione).

L'11 marzo 1944 è trasferito al carcere di Regina Coeli, dove la mattina del 24 è prelevato per essere trucidato alle Fosse Ardeatine.

Nel 1947, gli viene conferita, alla memoria, la Medaglia d'Oro al Valore Militare.

Comuni di Livorno, Parma e Roma gli hanno dedicato una strada e una scuola.

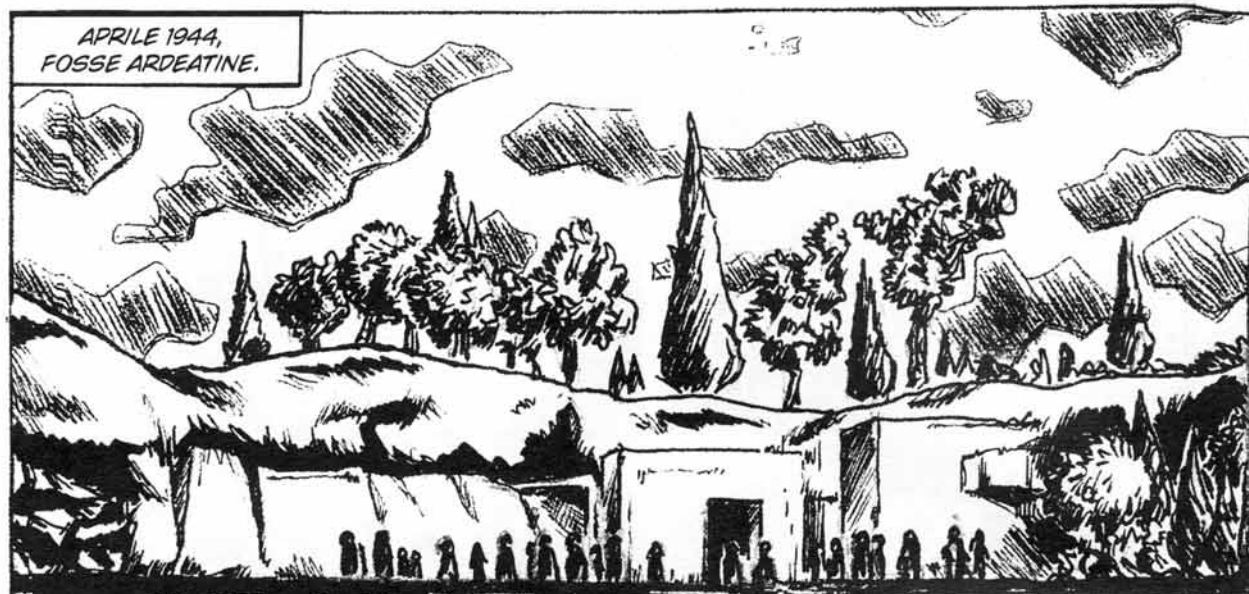
PILO ALBERTELLI (Sceneggiatura: Diego Salvati - Disegni: Valerio Nizi - Cosimo Maria Mazzoni)











## SCUOLA E NUOVE TECNOLOGIE

Quale futuro si prospetta sul fronte delle nuove tecnologie per gli studenti? La digitalizzazione della scuola italiana rientra in un percorso iniziato da tempo dal Ministero, a partire dall'avvio del Piano per l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ICT del 1985, che aveva coinvolto gli insegnanti di matematica e di educazione tecnica. Poi, dopo vent'anni, erano stati varati altri due Piani Nazionali che hanno introdotto i laboratori di informatica e, nel 2007, si è avuto il Piano nazionale scuola digitale con l'obiettivo di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso l'integrazione delle tecnologie nella didattica. Erano previste quattro iniziative: *il Piano LIM, per dotare le classi di lavagne interattive multimediali; la cl@sse 2.0, per attrezzare di tutto punto e ripensare la didattica in qualche decina di classi-pilota; la scuol@ 2.0, che estende all'istituto scolastico la sperimentazione delle cl@ssi 2.0; infine il progetto Editoria digitale scolastica, per testare più o meno innovativi prodotti editoriali digitali nelle scuole pilota.*

Il ministro dell'istruzione Francesco Profumo, deciso sostenitore dell'innovazione digitale, aveva chiesto all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico OCSE di analizzare la situazione esistente e di considerare i possibili sviluppi. Gli esperti dell'OCSE hanno illustrato nella *Review of the Italian Strategy for Digital Schools* lo stato della italiana anche in confronto a quanto sta avvenendo negli altri Paesi. Il Rapporto dell'OCSE raccoglie una quantità di informazioni sullo stato di attuazione dei diversi aspetti, sui relativi costi e fa un'analisi comparata con altri sistemi scolastici per proporre poi importanti indicazioni di miglioramento. Si osserva che, per gli anni scolastici compresi tra il 2007 e il 2011 il Piano nazionale scuola digitale è

stato finanziato con circa 120 milioni di euro, pari a circa 30 milioni per anno, che rappresentano meno dello 0,1% del bilancio annuale del Ministero per la scuola primaria e secondaria di ogni grado e ammonta a 5 euro per ciascuno studente. Fondi modesti che hanno condizionato significativamente lo sviluppo.

**LIM** Il Piano LIM ha costituito la principale voce di spesa con 104 milioni di euro, di cui 91 per i dispositivi, 13 per formare i docenti. In media ogni LIM è costata circa 1.600 euro, e attualmente sono circa 70.000 le LIM nelle scuole, su



un totale di 322.000 classi. In alcuni casi le LIM sono collocate in aule dedicate alla multimedialità, in altri sono entrate a far parte dell'arredo della classe. Le lavagne interattive sono uno strumento che gli insegnanti sembrano apprezzare, anche per la possibilità di essere usati in maniera non troppo lontana dalla vecchia lavagna. Il rapporto dell'OCSE consiglia di puntare ancora sulle LIM, ma di valutare anche l'accoppiata PC + proiettore, dispositivo più economico e in grado di svolgere, almeno in parte, i compiti della LIM.

**Classi 2.0** Decisamente più innovative le cl@ssi 2.0: quasi 9 milioni di euro di budget (nel biennio 2009-2010) e ha destinato 30.000 euro (nel 2009) o 15.000 (l'anno successivo) sono stati assegnati a chi allestiva una vera e propria

classe digitale: LIM, tablet o laptop, connessioni, arredamento coerente con il nuovo ambiente. Sono 416 le cl@ssi 2.0 (0,13% di tutte le classi), con un coinvolgimento di circa 10.000 studenti che usano in media la dotazione digitale per 2-3 ore al giorno. Le cl@ssi 2.0 sono una sorta di isola e l'OCSE consiglia di non puntare più sul loro finanziamento e di concentrarsi sulla scuol@ 2.0.

**Scuol@ 2.0** Dotate di un'organizzazione di istituto adeguata al cambiamento digitale, sono state nel 2012-2013 14 in tutta Italia e altre 15 dovrebbero partire l'anno prossimo. Ogni scuola ha ricevuto 250.000 euro per investire in tecnologia, per un totale di 3,75 milioni di euro.

Da parte degli osservatori internazionali viene suggerito di rivedere alcuni aspetti del Piano puntando a due obiettivi principali: 1) **accelerare l'adozione delle ICT** nelle scuole e nelle classi italiane, 2) creare una **rete di scuole-laboratorio** come banco di prova per sviluppare pratiche didattiche e soluzioni organizzative innovative finalizzate a migliorare il sistema educativo italiano.

### E i costi?

Un aspetto interessante legato alla sostituzione delle NT ai libri di testi riguarda la possibilità di ridurre i costi, una pericolosa illusione, per molte ragioni: la loro manutenzione, l'obsolescenza (il tablet acquistato oggi non sarà più utilizzabile tra qualche anno, sia per l'usura sia perché superato da altri modelli) e le spese per la connettività. Per quanto si riferisce poi all'accesso alla rete, la larghezza di banda è un problema, forse è il primo dei problemi, a meno che non si intenda scaricare il costo di connessione sulle famiglie. Le spese insomma non mancano e saranno o a carico del Stato oppure pagheranno le famiglie.

COMUNICATO STAMPA MIUR

# PIANO NAZIONALE SCUOLA DIGITALE

## IL GIUDIZIO DELL'OCSE

**Dal prossimo anno + 4.200 Lavagne Multimediali e 3mila Cl@ssi 2.0**

Un piano che presenta numerosi punti di forza e interesse, seppur in un quadro nel quale non mancano problemi e criticità, da superare attraverso suggerimenti ispirati alle migliori esperienze internazionali. È questo, in estrema sintesi, il giudizio formulato dalla Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Ocse) sul Piano Nazionale Scuola Digitale, avviato dall'Italia nell'ambito delle azioni previste dall'Agenda Digitale Italiana. La valutazione, presentata oggi al Miur, è contenuta nel rapporto *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, che il ministro Francesco Profumo ha chiesto all'Ocse per una verifica esterna degli obiettivi del Piano per l'innovazione digitale nell'istruzione scolastica e degli interventi a esso collegati. L'analisi compiuta dall'Ocse, realizzata attraverso incontri con diversi rappresentanti del mondo della scuola e visite in alcuni istituti impegnati nei progetti di innovazione, ha preso in considerazione sia le principali azioni avviate dal Piano (LIM, cl@ssi 2.0, Scuol@ 2.0), sia gli interventi ad esso correlati, quali la nuova legge sui libri digitali e la digitalizzazione dell'amministrazione scolastica. Ne emerge un quadro ricco di punti di forza e di stimoli a proseguire e potenziare le iniziative già intraprese, accelerando la diffusione degli strumenti di ICT, il potenziamento delle risorse didattiche digitali per l'insegnamento e l'apprendimento, le occasioni di sviluppo professionale, nonché le attività di ricerca scientifica e pedagogica sui modelli innovativi di scuola digitale.

### I punti di forza

Tra i punti di forza del Piano, l'Ocse evidenzia la **volontà dell'Amministrazione di incre-**

**mentare l'uso delle tecnologie e di internet nelle scuole italiane**, un obiettivo in sintonia con un percorso intrapreso anche da molti altri Paesi. In questo senso, l'attuazione concreta del piano appare, secondo l'Ocse, in sintonia con l'obiettivo di incrementare l'uso delle tecnologie nelle scuole italiane. Il dispositivo tecnologico sul quale è incentrato il piano infatti è la **lavagna interattiva multimediale (LIM)**, una tecnologia che gli insegnanti possono iniziare a utilizzare senza sopportare costi iniziali elevati e le cui possibilità di impiego si adattano a tutti i metodi di apprendimento e didattici, dai più tradizionali ai più innovativi. Anche per questo motivo la LIM si è rivelata negli anni uno strumento molto apprezzato dai docenti, una sorta di "cavallo di Troia" che incoraggia la maggior parte dei docenti a incrementare l'uso delle tecnologie (internet e PC) nella loro attività professionale;

La strategia adottata dal Piano, inoltre, alimenta la domanda di innovazione, anziché creare resistenze da parte degli insegnanti, grazie soprattutto all'**approccio dal basso**. Nel piano LIM, infatti, alle scuole è richiesto di presentare volontariamente domanda e, in seguito, di acquistare direttamente le dotazioni tecnologiche. Gli insegnanti, inoltre, devono rendersi fin da subito disponibili a svolgere un'attività di formazione per l'utilizzo della lavagna interattiva. Anche per questo motivo, il rischio che le nuove tecnologie finiscano per non essere utilizzate, una volta entrate in classe, è ridotto al minimo; altro punto di forza è il **sistema per le procedure di acquisto** delle LIM, dei PC e dei computer portatili di cui il Piano si è avvalso. Al fine di contenere i costi, ma senza perdere di vista le esigenze locali, le scuole hanno effettuato gli ordini direttamente sul mercato elettronico, organiz-

zandosi in gruppi di acquisto temporanei. Un'operazione facilitata da Consip, centrale per gli acquisti della pubblica amministrazione. Questo approccio ha agevolato il coinvolgimento di altre scuole che si sono associate con istituti vicini per creare reti locali di utenti o effettuare altri ordini di gruppo, ad esempio per i contratti di manutenzione;

il piano rientra in un approccio graduale il cui obiettivo è **creare le condizioni per favorire un cambiamento di più vasta portata**, prima ancora di introdurre altre innovazioni. Tutte le iniziative impostate infatti sono elaborate sulle competenze digitali già in possesso dei docenti. Allo stesso tempo, la strategia si concentra sulla creazione di reti formali e informali, tra docenti e scuole, e sulla base volontaria delle scelte. Elementi che possono generare coinvolgimento e beneficiare dell'entusiasmo dei docenti, in particolare dei più intraprendenti.

### Le criticità

Per quanto riguarda il primo punto, l'Ocse pone però l'attenzione sulla lentezza con la quale le tecnologie digitali sono finora state diffuse nelle scuole italiane. Un ritmo contenuto, non dovuto tanto alla mancanza di richieste da parte del mondo della scuola quanto al budget limitato destinato al Piano. Con l'attuale tasso di diffusione - si fa notare - sarebbero necessari altri 15 anni per raggiungere i livelli di diffusione delle tecnologie digitali registrati ad esempio Gran Bretagna, dove l'80% delle classi può contare su strumenti didattici informatici e digitali. Altro punto critico, la scarsità di risorse didattiche digitali a disposizione dei docenti che deve essere superata stimolando la produzione di contenuti digitali ad uso didattico, curandone la qualità e favorendone la diffusione *open source*.

**Suggerimenti e raccomandazioni**

Fatte queste osservazioni l'Ocse rivolge al sistema italiano alcune raccomandazioni, sia per generalizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nelle scuole che per promuovere cambiamenti di sistema: per quanto riguarda il primo punto è necessario accelerare l'integrazione e la diffusione delle ICT nelle classi e nelle scuole aumentando i finanziamenti per il piano LIM e ridefinendo alcuni suoi aspetti. Per farlo viene suggerito il ricorso a finanziamenti integrativi, da parte di Regioni, Fondazioni e scuole e l'apertura ad altre tecnologie meno costose e scelte dalle scuole (ad es. kit composto da computer di classe, visualizzatore e proiettore). Tra gli altri suggerimento, lo sviluppo di una piattaforma virtuale di scambio delle risorse digitali per insegnanti, la possibilità per le scuole di organizzare la formazione dei docenti in modo flessibile, l'istituzione di premi per gli insegnanti e fiere dedicate all'innovazione, la definizione di obiettivi, tappe per il completamento del programma e criteri di valutazione dei risultati.

Sul fronte dei cambiamenti di sistema invece si raccomanda di con-

centrare le risorse su Scuol@ 2.0 e interrompere l'iniziativa Cl@sse 2.0. L'impatto di quest'ultimo progetto infatti potrebbe essere molto più limitato di un'azione condotta a livello dell'intera scuola. Il progetto Scuola@ 2.0 potrebbe consentire alle scuole pilota di ricercare, sviluppare e sperimentare soluzioni per gli altri istituti. Secondo l'Ocse è inoltre necessario garantire una ricca documentazione proprio sulle pratiche didattiche realizzate nelle scuole pilota e finanziare progetti di ricerca, borse di dottorato e post-dottorato al fine di generare ulteriori e più approfondite conoscenze scientifiche.

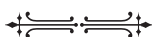
La situazione attuale e lo sviluppo del Piano Nazionale Scuola Digitale Secondo i dati dell'Osservatorio Tecnologico del Miur, aggiornati al 31 agosto 2012 ed elaborati su una rilevazione che ha riguardato l'85% delle scuole di ogni ordine e grado, i computer presenti nelle scuole sono: 169.130 nella primaria (1 PC ogni 15 studenti); 150.385 nella secondaria di I grado (1 PC per ogni 11 studenti); 334.079 nella secondaria di II grado (1 PC per ogni 8 studenti). I dispositivi portatili (PC/tablet) in uso individuale agli

studenti sono 13.650. Le LIM attualmente installate sono 69.813, per una copertura del 21,6% delle aule scolastiche.

Le aule connesse in rete sono circa il 54%, mentre l'82% circa delle scuole possiede una connessione internet. Inoltre, sono attive 416 Cl@ssi 2.0 e 14 Scuole 2.0.

Per sviluppare il piano, una volta ultimata la rilevazione, il Ministero ha stipulato il 18 settembre 2012 una serie di accordi operativi con le Regioni, sulla base dei quali sono stati pubblicati avvisi pubblici che avranno termine il prossimo 11 marzo. Grazie a questa iniziativa, a partire dal prossimo anno scolastico, saranno installate nelle scuole altre 4.200 lavagne interattive multimediali (LIM), attivate altre 2.600 Cl@ssi 2.0, 16 Scuole 2.0 e istituiti Centri Scolastici Digitali in 6 regioni.

Complessivamente, dunque, lo sviluppo del Piano Nazionale Scuola Digitale consentirà di avere nelle scuole 74.013 LIM, passando dal 21,6% al 23% delle aule coperte da questo nuovo strumento didattico. Allo stesso modo il totale delle Cl@ssi 2.0 salirà a 3mila e quello delle Scuole 2.0 a 30.



## OSSERVAZIONI FNISM

*Nella fase di preparazione della verifica, gli esperti OCSE hanno realizzato un incontro con le associazioni professionali e del settore informatico per appurare il loro grado di coinvolgimento nell'attività del MIUR. Riportiamo sia la premessa presentata dalla Fnism sia le domande degli esperti e le risposte della Fnism.*

Premettiamo che, in quanto associazioni professionali impegnate per il rinnovamento del sistema formativo, seguiamo con interesse l'introduzione delle TIC nella scuola fin dall'inizio degli anni '90 con l'avvio del primo Piano Nazionale per l'Informatica, quando abbiamo potuto collaborare attivamente indicando anche formatori tra i nostri associati.

Diversamente da allora, però, in questi anni siamo stati coinvolti in maniera molto sporadica e discontinua in merito alle politiche attivate dal MIUR, perciò la nostra fonte d'informazione è costituita soprattutto dal vissuto dei colleghi, con situazioni anche molto differenziate in rapporto ai diversi contesti scolastici e territoriali, per cui le nostre osservazioni avranno un carattere generale e poco sistematico.

In ogni caso, siamo assolutamente certi che l'innovazione tecnologica possa dare un contributo essenziale al rinnovamento della didattica e possa costituire un fattore di rilancio motivazionale sia per gli studenti sia per gli insegnanti e favorire anche un maggiore coinvolgimento delle famiglie.

Quanto ai punti di forza che ci sembra siano emersi dalla pratica di questi anni:

- una didattica basata sulle tecnologie risulta necessariamente meno trasmissiva e permette di superare sia i confini disciplinari, a favore di un'integrazione interdisciplinare, sia l'astrattezza delle materie scolastiche in una visione unitaria del sapere

- perché si realizzi un rapporto più ravvicinato tra studenti e docenti in percorsi obbligatoriamente di tipo laboratoriale, l'insegnante deve superare il gap generazionale (particolarmente elevato nella scuola italiana) e padroneggiare quegli strumenti, essere credibile agli occhi degli studenti e questo non è sempre facile, tenendo conto sia dell'età media dell'attuale classe

docente, sia dell'impostazione accademica della loro preparazione. È importante puntare sulla formazione in servizio per fornire sia bsupporti operativi per applicare le TIC alla didattica sia informazioni su esperienze e buone pratiche, senza dimenticare di evidenziarne il carattere fondamentale strumentale, aspetto essenziale per alimentare negli studenti un atteggiamento consapevole e critico

- gli studenti possono sviluppare a scuola competenze strumentali altrimenti demandate ad ambiti amicali o al bricolage del "fai da te" e le si mantiene in un contesto formativo non neutro rispetto ai risvolti di tipo valoriale

- le TIC si sono dimostrate un utile strumento per superare alcuni tipi di disabilità per l'inserimento scolastico e questo aspetto va sviluppato in tutte le sue implicazioni, compreso il rafforzamento delle competenze linguistiche o matematiche

- Inoltre ci sembra che le TIC mettano gli studenti su un piano di pari opportunità più di quanto possa fare una cultura alfabetica che segna la distanza della scuola da studenti le cui famiglie siano più o meno acculturate (facciamo riferimento alle ricadute sulla riuscita scolastica del titolo di studio dei genitori e della familiarità con la lettura). Quello informatico sta diventando ormai un terreno comune ai giovani dove magari conta il possesso di strumenti più aggiornati, ma ancora più conta la capacità di utilizzarli che è poi l'ambito su cui la scuola può svolgere un'azione formativa anche con percorsi a latere dell'insegnamento disciplinare (insegnare a creare un sito, fornire indicazioni per utilizzare le numerose potenzialità in campo relazionale, grafico, di ricerca).

Quanto alle criticità:

- Abbiamo registrato alcune distorsioni che possono avvenire quando la scuola fa uso dell'informatica per lo svolgimento degli scrutini. Le prestazioni e il percorso formativo degli studenti vengono preliminarmente quantificati in voti numerici, capovolgendo il percorso che, partendo da voti orientativi in mano ai singoli docenti, arrivava a quantificare la prestazione scolastica solo dopo un confronto collegiale in cui ogni insegnante presentava la

situazione dal punto di vista della sua disciplina e acquisiva ulteriori elementi di approfondimento, nello spirito per cui è il Consiglio di classe che esprime giudizi valutativi. Se la procedura basata sui tabelloni informatici semplifica le operazioni di scrutinio, apre però anche a rischi di svuotamento del dialogo educativo sotteso agli esiti disciplinari.

- Nel dialogo con le famiglie molte scuole stanno facendo ricorso alla comunicazione telematica. Sul piano dell'informazione, questo semplifica le cose ma apre a due rischi:

1. un impoverimento della relazione scuola-famiglia e del confronto su aspetti di tipo valoriale, con un indebolimento della contrattazione sul piano sia della delega che la famiglia fa alla scuola sia delle aspettative della scuola nei confronti della famiglia
2. pensiamo sia legittimo chiedersi se non ci sia il rischio di un uso in termini prevalenti di controllo, controllo delle interrogazioni e dei voti, delle assenze ecc, tutti aspetti che sono solo la parte emersa di quell'iceberg che è il percorso di formazione che richiede un approccio attento e articolato.

In rapporto a queste osservazioni, forniamo alcuni suggerimenti:

- Mantenere ben distinte le applicazioni delle tecnologie digitali all'organizzazione del servizio scolastico, con gli innegabili vantaggi che possono derivarne in termini di efficienza grazie alla dematerializzazione dei procedimenti amministrativi, rispetto al loro utilizzo in ambiti più direttamente collegati all'azione educativa svolta dalla scuola (es: registri on line, rapporti scuola famiglia)
- Insistere molto sulla formazione degli insegnanti con percorsi iniziali ma soprattutto con percorsi di formazione in servizio affinché essi non si limitino ad affiancare le TIC alla didattica tradizionale sottovalutandone le potenzialità ma soprattutto mantengano ben chiaro il principio per cui la scuola non può limitarsi a una verniciata di ammodernamento.

La scuola mantiene il suo protagonismo se entra nel merito dei cambiamenti cognitivi indotti dalle TIC e se ne serve per realizzare i propri compiti istituzionali di istruzione e formazione delle nuo-

ve generazioni.

- Tener conto della duplice valenza delle TIC per cui per un verso è opportuno mantenerne una visione "strumentale" e non caricarle di aspettative messianiche di soluzione di problemi di sistema con i quali gli insegnanti si scontrano quotidianamente e che rinviano ad interventi strutturali; per altro verso costituiscono un'occasione per favorire lo sviluppo di spirito critico, per aiutare gli studenti a orientarsi nel mare d'informazioni offerte dai media e contrastare la ricerca di certezze nel rapporto con Internet e la sua offerta informativa, per combattere il conformismo e per sviluppare tutte le potenzialità individuali

- Favorire approfondimenti che permettano di collegare l'educazione formale propria della scuola con i contesti non formali e informali in cui sono immersi gli studenti

- Coinvolgere le famiglie su questo terreno, ad esempio con iniziative curate/organizzate dagli studenti attraverso strumentazioni di tipo mediatico

- Fare in modo che non si creino nuove disparità basate su "distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" (art.3 Costituzione), come facilmente può accadere. Si fa riferimento alla ricerca condotta da AlmaLaurea sul rapporto che hanno i quindicenni italiani con le tecnologie informatiche e che registra la "persistenza di divari territoriali, che vedono relativamente arretrate le regioni meridionali e insulari, e sociali, che vanno a scapito delle ragazze, dei figli di famiglie che vivono in condizioni economiche, sociali e culturali svantaggiate e dei giovani di origine straniera"

- Favorire la produzione di materiali didattici e la documentazione dei percorsi interdisciplinari e di quelli realizzati in rete con altre scuole anche in contesti territoriali anche molto diversi e curarne la diffusione

- Realizzare all'interno del MIUR un Osservatorio sulle criticità che possono emergere nell'utilizzo delle nuove tecnologie coinvolgendo anche le associazioni professionali già presenti nel FONADDS - Forum Nazionale delle Associazioni dei Docenti e dei Dirigenti Scolastici.

## LA GRAFICA A SCUOLA

di Mauro Zennaro\*

Il termine "grafica" è diventato di uso comune, ma il suo significato è ambiguo: è grafica il libro, il giornale, l'aspetto di un prodotto o della sua confezione, la decorazione, le interfacce, gli schemi statistici, i siti internet, i trucchi cinematografici e perfino la moderna scenografia televisiva. Grafici e grafiche progettano di tutto e si ha sempre più l'idea che anche la realtà che ci circonda sia "grafica", ovvero definita da procedure informatiche estetizzanti, gradevoli e colorate, come la pubblicità. Pochi anni fa questa parola definiva la parte della comunicazione visiva che presiedeva al progetto e alla realizzazione di uno stampato e alla stampa era indissolubilmente legata, ma definiva anche tecniche artistiche o realizzazione di manufatti editoriali. Con l'evoluzione dei media, la grafica è entrata in ambiti ancora in via di definizione, ma tutti connessi con il digitale.

Anni fa i mestieri della grafica erano insegnati negli Istituti professionali, che sfornavano maestranze abbastanza competenti nel campo della stampa e della progettazione. Se molte erano le diverse figure professionali legate alla produzione grafica, oggi una sola persona e un computer svolgono lo stesso lavoro in un tempo minore, sostituendo tutte le altre. Ciò produce un effetto sulla quantità del lavoro ma anche sulla qualità, dal momento che a un solo operatore vengono richieste varie competenze e che il lavoro veloce e solitario non stimola certo la riflessione, la discussione e il confronto.

Le commissioni di orientamento di tali scuole, che visitano le scuole medie per illustrare le meraviglie offerte onde reclutare nuove/i studenti, presentano spesso la grafica come una materia che non richiede studio e che permette di fare bei disegni colorati. Il mito del computer ha trovato nella

scuola un terreno fertilissimo, ma macchine e programmi professionali sono costosi e quindi scarsi, e più studenti si affollano inutilmente davanti allo stesso monitor; talvolta i programmi specifici per la grafica mancano a causa del loro altro costo, per cui ci si accontenta di software inutile. E che la macchina calcoli (un'immagine digitale è la rappresentazione grafica di equazioni) spesso non viene neppure sospettato. La tecnologia è vissuta irrazionalmente, come una magia.

L'insegnamento della grafica è compreso nella classe di concorso 7/A, "Arte della fotografia e della grafica pubblicitaria", ed è stato recentemente incluso nella "superclasse" A-11, comprenden-



te anche la 12/D e la 13/D, precedentemente di natura tecnica e insegnata da docenti non laureati/e, il che significa che molta gente, con varie formazioni, può insegnare un sacco di cose. Le recenti ristrutturazioni ministeriali non hanno certo portato chiarezza. Un/a docente di grafica può insegnare anche Tecniche di gestione e conduzione di macchine e impianti nell'Istituto professionale (settore Industria e artigianato, indirizzo Produzioni industriali e artigianali, articolazione Industria). Ma quando mai ha studiato cose simili? Qual è l'università che sforna una classe docente tanto onnisciente?

Già la definizione (grafica "pubblicitaria") della classe 7A è quantomeno sospetta: la pubblicità non è che uno dei tanti campi in cui la grafica è presente, e nemmeno quello più importante per profondità didattica-culturale.

Ma il luogo comune vuole che la grafica non possa essere che pubblicitaria, il che è quanto meno impreciso. Un progetto grafico serio è sempre di pubblica utilità, ma la pubblicità no: essa non ha come fine la *comprensione* ma la *persuasione*, e anzi la sua presenza nella scuola pubblica è di per sé sconcertante. Come si legge in un diffuso libro di testo di Tecnica pubblicitaria per la terza classe dell'Istituto professionale, essa «si distingue (...) dall'informazione perché non mira all'obiettività, non vuole solo trasmettere fatti, ma influenzare atteggiamenti e comportamenti».

Secondo il modo di vedere espresso dai libri di testo, la pubblicità esiste, "fa tendenza", si giudica solo in base all'efficacia e dunque va insegnata a scuola con tutto il cinismo possibile.

È possibile accedere alla classe 7A, oltre che con la maturità d'arte applicata, con la laurea in architettura, con il diploma di Accademia di belle arti o con quello dell'Istituto superiore per l'industria artistica, dunque non è chiaro donde i docenti derivino la loro formazione grafica, economico-pubblicitaria e fotografica. Date le varie provenienze, solo una sparuta minoranza di docenti è entrata in una stamperia industriale nella sua vita e ha del progetto grafico una concezione corretta.

Che la scuola debba essere "professionalizzante" e preparare al mondo del lavoro sembra un fatto acquisito e fuori discussione, ma l'aderenza alla realtà è lontana. Di fatto, le competenze operative semplicemente non vengono date per mancanza di tempo, di mezzi e soprattutto di formazione spesso inadeguata degli/le insegnanti. E, dato che immagini e testi oggi li può fare chiunque, sarebbe necessario che in classe si affrontassero problematiche più complesse. Anche se gli/le studenti delle scuole professionali difficilmente possono operare all'in-



terno di programmi complessi ed entrare nel vivo delle procedure informatiche, dovrebbero quanto meno arrivare a usare il computer in maniera non superficiale e con la sicurezza richiesta dal mercato del lavoro.

Non può stupire che le materie inerenti al progetto siano trattate in maniera ambigua e che, trovandosi nell'indeterminatezza causata da impostazioni tanto diverse (architettonica, artistica, pubblicitaria), il messaggio didattico che ne risulta sia basato proprio su un concetto ambiguo e indefinibile: la "creatività".

Secondo un libro di testo, «Creatività è il valore aggiunto dato a determinati contenuti della forma, verbale e visuale. E "valore aggiunto" è la capacità di un messaggio di convincere su questi contenuti, sia attraverso la dimostrazione sia attraverso la persuasione». Il che non *definisce*

nulla, tranne il fatto che la pubblicità buona è creativa, e quella creativa è buona. L'invocazione di tanti/e docenti alla creatività è una patetica dichiarazione di impotenza e la rinuncia al ruolo di insegnante.

Oggi chiunque scriva una lettera con Word *fa* grafica, perché sceglie formati, caratteri, dimensioni e formattazione del testo.

Computer, smartphones, tablets, stampanti, programmi gratuiti di disegno e fotoritocco permettono elaborazioni estreme, e la condivisione sui social network è così diffusa che letteralmente *ogni* studente fa *tutti* i mestieri della grafica di un tempo e pubblica prodotti appiattiti sulle modalità di comunicazione diffuse dai media. Ciò provoca un abissale abbassamento di qualità e il crollo della professione: il mestiere della grafica appare scontato, quindi di poco valore. Se chi arri-

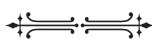
va a scuola sa di poter editare immagini, testi, giornali, riviste, siti, blog, intere campagne pubblicitarie, perché dovrebbe studiare? Dal punto di vista didattico, la cosa è inquietante.

Occorrerà ricominciare da zero. Se la grafica è ovunque, bisogna partire dalla scuola materna per dare indicazioni e cultura rigorose, corrette, etiche, libere dall'approssimazione tecnologica, dalle strategie di marketing, dal *glamour*, dall'ambigua indeterminatezza dell'arte, dal feticcio dell'apparenza e dall'oscurantismo *trendy* delle agenzie pubblicitarie.

**\*Insegnante di Grafica,  
Aiap-Associazione italiana**

#### NOTE

1 Franco Tizian, *Comunicare. Elementi di tecnica di comunicazione d'impresa*, Zanichelli, Bologna 1999, (prima edizione: Milano, Edi.Ermes, 1996).



## Referendum di Bologna ovvero l'ambiguità delle parole

Il referendum di domenica 26 maggio sulla scuola dell'infanzia offre parecchi spunti di riflessione. Proviamo a considerarne qualcuno partendo dalla specificità del contesto territoriale.

A Bologna, come in altre città, si è realizzato un sistema integrato che prevede stanziamenti pubblici a favore delle scuole per l'infanzia *paritarie*, in sintonia con quanto previsto dalla legge 62/2000. La scuola per l'infanzia, a Bologna, è gestita dal Comune per il 60%, dallo Stato per il 17% e per il restante 23% dalle scuole paritarie e private.

Contro questo sistema un comitato di cittadini si è appellato a quanto prescritto dall'articolo 33 della Costituzione – «senza oneri per lo Stato» – denunciando un aiuto di Stato illegittimo. Nel referendum il 58,8 % dei votanti si è espresso contro il finanziamento pubblico, smentendo così sia le affermazioni della sua irrile-

vanza, per cui i cittadini non sarebbero andati a votare, sia le previsioni che davano per scontato l'esito negativo del referendum.

Quanto alle ragioni: i sostenitori del finanziamento affermano che le scuole d'infanzia paritarie svolgono un'attività di interesse generale sulla base del principio di sussidiarietà di cui parla l'articolo 118 della Costituzione. Se lo Stato dovesse accollarsi l'intera spesa dovrebbe sostenere un onere finanziario che non sarebbe limitato all'attuale importo di un milione di euro ma sarebbe di sei milioni. Per questa ragione si indica nell'esperienza bolognese un percorso virtuoso da esportare in tutta Italia.

Guardando più da vicino la situazione, però, vediamo che a Bologna, su 27 scuole d'infanzia paritarie, la quasi totalità (25) sono confessionali e raggiungono il 23% dei bambini. Queste scuo-

le svolgono -ovviamente- la loro azione secondo una concezione specificamente confessionale e in una visione religiosa della persona, del mondo e della vita.

Come si concilia questa impostazione con la laicità della scuola e la libertà di insegnamento? Questo non è più un problema di "oneri per lo Stato" e si inquadra piuttosto nella lunga diatriba del finanziamento alle scuole cattoliche e riporta in primo piano il contrasto stridente tra i tagli alla scuola dello Stato e i contributi alle scuole private.

Se la scuola dell'infanzia è il primo anello del diritto all'istruzione ma non sono rispettati gli impegni per la sua generalizzazione, la scelta effettiva delle famiglie è tra quanto esiste e la scuola statale che non c'è. Un compromesso tutt'altro che accettabile. (G.C.)

# STATI GENERALI DELLA CONOSCENZA

## 2° FORUM

**di Paola Farina\***

Il 1 giugno 2013 si è svolto presso il Centro Congressi Frentani a Roma il 2° Forum nazionale degli Stati Generali della Conoscenza, promosso da 29 sigle associative e sindacali, tra cui la Fnism. Ciò al fine di costruire un comune e condiviso punto di vista sul ruolo della conoscenza e dell'educazione per costruire e praticare un diverso modello di sviluppo.

Al Forum hanno partecipato rappresentanti del mondo della scuola, dell'università, del lavoro, delle associazioni, dei movimenti e dei sindacati, oltre alle persone interessate ed impegnate attivamente a promuovere la conoscenza come bene comune per lo sviluppo del paese.

Uno degli obiettivi dell'iniziativa era riprendere le fila del lavoro che si è sviluppato dal 1° Forum, ad oggi, e allargare la platea di riferimento, perché la democrazia non si ferma, ma si alimenta e si rafforza solo se la partecipazione

non si rallenta, soprattutto nei momenti più difficili. Nessuna decisione politica può avvenire senza il coinvolgimento degli operatori e dei fruitori della conoscenza.

Un altro obiettivo era rilanciare le tematiche condivise e proseguire nel confronto e nell'approfondimento almeno dei quattro temi già evidenziati nel 2011, per una proposta sempre più dettagliata. I materiali prodotti dal comitato promotore nel confronto di questi due anni sono stati diffusi per disseminare ed includere tutti coloro che credono nella valorizzazione della conoscenza. Si tratta del documento di base, degli approfondimenti sui quattro grandi temi, in cui il comitato promotore, partendo dalle conclusioni del 1° Forum, ha evidenziato i punti più significativi e indifferibili, e infine delle proposte per la realizzazione di forum territoriali da realizzare dal prossimo mese di settembre.

La giornata si è sviluppata in tre momenti differenti.

Il primo, in plenaria, con la presentazione del documento "Un progetto per la Conoscenza", elaborato dal Comitato promotore.

Il secondo è stato dedicato ai lavori di gruppo per sviluppare e approfondire i quattro grandi temi della conoscenza, già oggetto dei seminari del 2011: "Conoscenza, Costituzione, Diritti e Welfare"; "Conoscenza: tempi, luoghi e nuove relazioni per l'apprendimento permanente"; "Conoscenza: modalità, metodologie, processi"; "Conoscenza, Sviluppo, Lavoro". Le specifiche tematiche dei seminari sono state rilanciate da esperti che hanno contribuito alla discussione e alla formulazione di proposte in ordine a tempi e priorità.

Il terzo momento, nuovamente in plenaria, ha visto la restituzione dei lavori di gruppo.

**\*Ufficio di Presidenza Fnism**

### DAL DOCUMENTO DI BASE

## "UN PROGETTO PER LA CONOSCENZA"

**Premessa**

(...)Il mondo della conoscenza nel nostro Paese negli ultimi tempi è stato trascurato e, spesso, bistrattato, come appare in modo evidente anche nella condizione di abbandono dei luoghi della conoscenza, edifici scolastici, sedi universitarie, istituti di ricerca.

È necessario, quindi, riprendere concretamente un'idea o meglio un appello che ci viene dall'Unione Europea un ventennio fa, quello cioè di puntare sul "capitale umano, sulle intelligenze", la risorsa principale dell'Europa (cfr. J. Delors, Libro Bianco *Crescita, competitività ed occupazione*, 1993). E questo non solo per aumentare competitività e occupazione, ma soprattutto per promuovere coesione e sviluppo.

Bisogna convincersi che oggi o l'Italia per il futuro investe nella conoscenza o non ci sarà futuro per un'Italia coesa, democratica ed emancipata.

(...)Tale investimento, però, non può essere realizzato in maniera estemporanea o, peggio, seguendo le logiche dei rattoppi e delle urgenze. Esso richiede un *progetto coerente* che faccia fronte alla vera emergenza, quella dello sviluppo della conoscenza, come unica strada per lo sviluppo sociale, economico e culturale del Paese. Da troppo tempo, infatti, la ratio che ha attraversato i provvedimenti e gli interventi sul mondo della conoscenza è stata solo quella del risparmio economico.

(...) È necessario finalmente co-

minciare a pensare che il cambiamento, l'innovazione, lo sviluppo passano dalla promozione e il sostegno al mondo della conoscenza. È necessario pensare a costruire un *progetto*, unico, coerente, per l'intero mondo della conoscenza. Un progetto che tenga conto della qualità e della centralità del ruolo dei contesti formali quali la scuola, l'università e la ricerca. Un progetto che dia valore agli apprendimenti, anche nei contesti non formali, come a quelli informali. Un progetto che coinvolga associazioni e movimenti, che direttamente e indirettamente lavorano per lo sviluppo della conoscenza.

(...) Un progetto che finalmente inverta la rotta, *cambiando logiche e metodo* e puntando su fon-

damentali **obiettivi da perseguire e raggiungere entro il 2020.**

### **Il cambiamento del metodo**

Un progetto sulla conoscenza richiede l'abbandono di vecchie logiche, ma richiede anche l'adozione di nuovi metodi.

(...) Sappiamo bene che non è impresa facile, ma sappiamo anche che l'obiettivo è oggi talmente centrale che vale l'impresa. Il primo ascolto deve riguardare due aspetti fondamentali per lo sviluppo del progetto:

- la definizione del profilo del professionista della conoscenza;
- le condizioni per la garanzia della qualità della conoscenza, con particolare riguardo ai tempi, alle strutture, agli strumenti e ai nuovi scenari della storia attuale, tra cui più di tutti le nuove tecnologie e l'impegno per la cittadinanza partecipata.

### **Gli ambiti e gli obiettivi del progetto**

L'elaborazione di un progetto, unico e coerente, e il cambiamento di metodo, devono puntare al conseguimento di obiettivi chiari e concreti e la ridefinizione di processi per integrare i settori del mondo della conoscenza. Sarebbe facile proporre ricette, ma non sarebbe coerente con quanto fin qui detto. Alcune questioni, però, sembrano talmente evidenti e necessarie che non è possibile non richiamarle. Quattro gli ambiti di intervento e tanti gli obiettivi da condividere e da raggiungere:

- **Diritti e Welfare.** *La possibilità di accedere ai gradi più elevati di istruzione è uno strumento chiave per definire la cittadinanza attiva e consapevole nella cosiddetta società della conoscenza: il libero accesso al sapere è oggi imprescindibile in termini di libertà dalla precarietà e di autonomia di decisione dei propri percorsi di vita. La garanzia di accesso alla conoscenza per tutte e tutti passa infatti dalla possibilità di avere un sistema di welfare e di diritto allo studio funzionante e di qualità, che individui dei criteri di base uguali per tutti e che ne verifichi*

*l'attuazione;*

- **Apprendimento permanente.** *Nella società della globalizzazione e dei localismi, densa di rischi e di possibilità, dove da un lato si acquisiscono le ingiustizie e dall'altro attraverso i social network si organizzano proteste e rivolte di importanza davvero epocale, la possibilità per tutti di apprendere per tutto il tempo della vita – giovani, adulti, anziani – diventa la chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva, per lo sviluppo umano, sociale ed economico, per l'inclusione sociale. È una prospettiva che vede il nostro Paese fortemente in ritardo e che necessita di una coraggiosa innovazione dei sistemi di elaborazione e condivisione dei saperi, di rilevazione e validazione delle competenze comunque apprese, formali, non formali e informali. Una testa ben fatta è una testa che impara ad imparare e continua a farlo non solo per necessità legate all'inserimento lavorativo, ma anche per essere consapevoli e poter partecipare ai profondi e rapidi cambiamenti della società, per realizzarsi come persona e per il piacere di farlo.*

**Scuola e università nuove e di qualità.** *Nell'attuale scenario di forte incertezza, veloce trasformazione dei sistemi formativi e sviluppo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), occorre rivedere i processi e le modalità della conoscenza e ri-pensare metodologie più efficaci per lo sviluppo di competenze di cittadinanza. Bisogna mettere mano all'innovazione delle metodologie, dei processi, dell'intero sistema formale, aprendosi e potenziando la scuola pubblica. La scuola e l'università del futuro devono garantire istruzione e alta formazione di qualità, devono essere inclusive, pubbliche, aperte, secondo un approccio di sinergia tra didattica e ricerca. Qualsiasi progetto sulla conoscenza dovrà necessariamente prevedere l'interazione dei contesti formali, non formali e informali, e il contributo*

*delle associazioni e dei movimenti, della società e delle imprese, senza perdere di vista la centralità dell'istruzione pubblica.*

- **Sviluppo e occupazione.** *In Italia la relazione tra conoscenza, lavoro e sviluppo vive una situazione fortemente negativa: da una parte un sistema produttivo frammentato e con grandi differenziazioni sul piano dell'innovazione esprime una domanda insufficiente nei confronti del sistema della conoscenza, dall'altra le scelte di disinvestimento nella ricerca e in tutti i livelli della formazione producono dequalificazione e ostacolano la diffusione dell'innovazione e lo sviluppo economico e civile del paese. A fronte di questa situazione bisogna rifondare le relazioni positive tra i sistemi della conoscenza e lo sviluppo economico e sociale. Partendo da un'analisi dell'attuale situazione e delle connessioni fra formazione e ricerca da un lato e lavoro e sviluppo dall'altro, occorre dare una risposta diversa e più aderente all'idea di sviluppo equo e sostenibile: il sistema della conoscenza è l'unico che può stimolare e sostenere l'innovazione economica e sociale, individuando i nuovi profili di competenza e ridefinendo il rapporto e l'interazione fra formazione, ricerca, lavoro e sviluppo.*



stati generali  
della  
**conoscenza**

**Secondo Forum nazionale**

**Un progetto  
per la conoscenza**

1 giugno 2013  
Roma, Centro Congressi Frentani

# SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO

## Radici culturali nuove generazioni

di Margherita Calò\*

In un contesto di formazione dei docenti non può mancare una riflessione sulle scuole italiane all'estero, presenti in quasi tutti i paesi del mondo.

Molti docenti aspirano a questo tipo d'insegnamento: triplo stipendio, doppio punteggio ai fini dell'anzianità di servizio e interessanti indennità economiche. Per fare ciò occorre una perfetta conoscenza della lingua e della cultura del Paese ospitante, aggiunto all'uso di frasi comuni, con cadenze ed inflessioni locali. Tutto questo può apparire scoraggiante se si aggiunge l'elevatissimo numero di docenti aspiranti e partecipanti ai Concorsi del MAE Ministero per gli Affari Esteri.

Dunque si potrebbe dedurre che per alcuni di noi, che a stento usiamo un inglese poco più che scolastico e non abbiamo dimestichezza con le lingue straniere, vedere e fare esperienza nelle scuole italiane all'estero dovrebbe rimanere "il sogno nel cassetto"!

Questo pensavo di me finché non mi sono documentata presso il MAE ed ho scoperto che è possibile fare un'esperienza temporanea in qualità di Commissario agli Esami di Stato per il conseguimento del Diploma di Maturità nelle scuole italiane all'estero. Unico vincolo è che la propria disciplina di docenza sia, all'atto della domanda, materia esterna. La normativa prevede di effettuare domanda di partecipazione nei Paesi dell'Emisfero Boreale o Australe. Nell'emisfero Boreale le date coincidono con i nostri tempi: giugno/luglio anche per il Brasile. Per l'emisfero Australe i tempi sono completamente diversi: novembre/dicembre.

Le richieste per l'Europa, l'Africa e l'America del Nord sono moltissime e, a seconda delle materie d'esame, vengono preferiti i docenti già in servizio presso il MAE, che non necessitano di sostituzioni. Per l'emisfero Australe le cose sono un po' diverse. Non molti docenti sono disposti ad effettua-

re un viaggio molto lungo, a volte oltre venti ore, e inoltre le differenze di stagioni invertite possono, per alcuni, risultare traumatizzanti per l'organismo.

Conscia dei disagi ai quali mi esponevo e desiderosa di fare questo tipo di esperienza, nei termini previsti dal Bando del MAE nell'anno scolastico 2008/2009 feci regolare domanda e con vivo piacere mi ritrovai prima nella graduatoria nazionale di Disegno e Storia dell'Arte, A025, dato che per questa disciplina non vi sono titolari nelle scuole italiane all'Estero. Fui nominata nel Liceo Scientifico della Scuola Italiana "Cristoforo Colombo" di Buenos Aires, una delle più prestigiose di tutta l'Argentina. Un'avventura iniziata quasi per gioco era divenuta realtà. Inutile dire che il viaggio aereo di andata e ritorno fu in business class; per spese di soggiorno ed integrazione quota hotel, la diaria consentiva un tenore di vita agiata rispetto al cambio di valuta ed all'economia argentina. Questo per quanto riguarda l'aspetto economico che non può essere sottovalutato. Riguardo all'aspetto puramente didattico lo scenario che mi si presentò fu altamente positivo: un edificio modello ed attrezzature

adeguate. Mensa inclusa dall'asilo al Liceo e, per tutti, la stessa divisa. Devo riconoscere che il tenore di vita degli alunni della scuola "C. Colombo" è elevatissimo: ci si trova di fronte ad alunni appartenenti alle famiglie tra le più prestigiose della capitale, seguiti in un percorso formativo molto impegnativo e rigoroso.

L'accoglienza riservata a noi commissari italiani, già nel 2009, è stata calorosa e di sostegno alle difficoltà che di volta in volta trovavamo nel disbrigo delle pratiche quotidiane, dal cambio valuta alla salvaguardia dell'incolumità. Massima disponibilità e contatti già prima della partenza da parte del personale scuola, a partire dai consigli sull'abbigliamento, visto che in Italia eravamo a novembre mentre a Buenos Aires arrivava l'estate. Inoltre i libri di testo, i programmi e la metodologia d'insegnamento. Può sembrare esagerato, ma quando si va dall'altra parte della terra non si può e non si deve trascurare nulla, per mettere a proprio agio candidati che sono molto più intimiditi ed emozionati degli allievi che possiamo incontrare in Italia, specie ora che noi docenti restiamo quasi sempre nella nostra città di titolarità o al massimo nel territorio della



provincia.

Gli esami sono stati emozionanti: le prove sigillate sono state portate dal Vice Console in persona e la cerimonia di apertura è avvenuta tra Commissari in cravatta e signore eleganti, con candidati rigorosamente in divisa da grande evento. Anche i giorni successivi i ragazzi hanno indossato la divisa, ovviamente estiva. Questo protocollo rigoroso non ha impedito che si creasse un clima di grande serenità e gli esami si sono svolti come in Madrepatria. Devo riconoscere che questi ragazzi si sottopongono ad un lavoro più impegnativo dei nostri e nonostante questa sia una scuola italiana, il percorso formativo del Liceo Scientifico consta solo di quattro anni ma i programmi svolti sono uguali a quelli che in Italia si realizzano in cinque.

La mia esperienza di docente di Storia dell'Arte è stata molto positiva: il programma svolto aveva compreso quasi tutto il Novecento, proprio come ho fatto io con le mie classi quinte.

Ciò che, con rammarico, notavo in questi giovani era la mancanza di memoria storica delle radici italiane dei loro nonni o bisnonni. Nonostante la globalizzazione, erano state perse quelle tradizioni italiane che solo in alcune delle loro famiglie restavano ancora, ma sentite come uno scomodo retaggio di miseria, che aveva costretto quelle generazioni ad emigrare in Argentina. Parlando con uno degli amministratori della scuola "C. Colombo" feci notare questo limite dei ragazzi e proposi di creare un collegamento telematico tra i loro allievi ed i miei del Centro Antico di Napoli, col fine di intraprendere un percorso formativo per il recupero antropologico della memoria storica degli italiani in Argentina. Feci inoltre notare che esistono molte associazioni di italiani, orgogliosi delle loro modeste origini e, addirittura, la presenza a Buenos Aires di una Confederazione di Associazioni di Italiani che hanno riviste, pubblicazioni, organizzano iniziative ed eventi con lo scopo di mantenere vivi e costanti i collegamenti con l'Italia. Rientrata a Napoli invitai i miei allievi a contattare i compagni argentini e creai con la collega insegnante di spagnolo un pro-

getto in lingua per scambi di arte ed antropologia.

Mai avrei pensato di tornare nuovamente dopo due anni a Buenos Aires e di rivedere il dirigente scolastico, i collaboratori, i docenti e gli allievi che avevo conosciuto durante l'assistenza dei compagni esaminati nella sessione precedente.

Infatti la normativa MAE prevede che si possa far parte delle Commissioni giudicatrici solo ogni due anni, anche per permettere una rotazione in questo tipo di esperienza.

Nell'anno scolastico 2010/2011 ho partecipato di nuovo al Bando e, risultata nuovamente prima in graduatoria, sono stata nuovamente assegnata alla Scuola "Cristoforo Colombo".

Ho approfittato del clima favorevole che si era già creato e delle basi collaborative avviate per realizzare un progetto che mi sembrava quasi impossibile: creare una Sezione Fnism a Buenos Aires, gemella della sezione di Napoli. Forte di molto materiale divulgativo in spagnolo, affidatomi dall'Assessorato alla Cultura del Comune di Napoli e della Regione Campania, ho presentato al dirigente scolastico e ai colleghi la possibilità di collaborare affinché i nostri allievi, italiani ed argentini, si scambiassero notizie riguardanti le loro famiglie di provenienza e le rispettive tradizioni, abitudini religiose, gastronomiche, linguistiche, musicali e scaramantiche.

Dal confronto di noi adulti sono emerse molte similitudini, specie nelle generazioni a noi precedenti. Abbiamo quindi deciso di dare vita alla sezione di Buenos Aires. Ho avuto il sostegno incoraggiante dell'amministratore Victor Sardella, del Console Generale

d'Italia Giuseppe Scognamiglio e della Direttrice dell'Istituto Italiano di Cultura a Buenos Aires dottoressa Giuliana Dal Paz, che hanno trovato interessante e anche singolare l'iniziativa. Ho contattato telefonicamente la Presidente Nazionale Fnism, professoressa Gigliola Corduas e l'ho messa in comunicazione diretta con il Dirigente scolastico del Liceo Scientifico "C. Colombo" e ha accettato con piacere di sostenere la nascita della prima sezione dell'emisfero australe. Così sono riuscita nel mio intento.

Tornata in Italia, ho relazionato all'Assessore alla Cultura del Comune di Napoli, professoressa Antonella Di Nocera che si è messa a disposizione per un'eventuale accoglienza di una delegazione argentina. Compiaciuta anche la dirigente scolastica Fiorella Colombai del ISS "Margherita di Savoia" di Napoli, mia sede di titolarità e nel luglio del 2012 abbiamo accolto una delegazione di studenti del "C. Colombo" nella nostra istituzione.

I giovani che si erano conosciuti virtualmente hanno condiviso una giornata di allegra cultura, facendo tesoro di questa emozionante esperienza.

Ritengo sia importante, andando all'estero per esperienze didattiche, creare rapporti di continuità e dare un futuro alle nuove relazioni, specie ora che la scuola si avvia ad una didattica multimediale che riduce le distanze e facilita le comunicazioni.

Così, forse, riusciremo ad avere dei veri cittadini del mondo, uniti dalla cultura e dall'arte, per abbattere le barriere dei pregiudizi e delle diffidenze.

*\*Presidente sez. Fnism Napoli, Critica d'arte*

● LEGGI DIFFONDI ABBONATI

L'ECO della scuola nuova

**PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI**

Via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma - ccp n. 51494003 intestato a "L'Eco della scuola nuova"

ccb "BANCA DI ROMA" Intestato a Fnism-Federazione Nazionale Insegnanti

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

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

## TRE STRADE, TRE DONNE PER L'OTTO MARZO

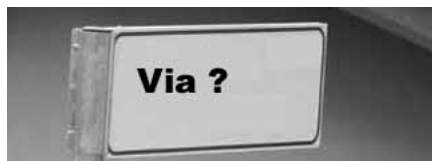
Il 20 marzo si è riunita presso la sede di Via Verdi del Comune di Napoli la Giuria indicata dal Comitato organizzatore del concorso "Tre strade, tre donne per l'otto marzo" indetto in occasione del I Convegno di Toponomastica femminile a Napoli, per procedere alla selezione degli elaborati pervenuti. La giuria, prima di individuare le biografie vincitrici per ciascuna categoria ha sottolineato come tutti i lavori siano stati caratterizzati da un ottimo livello di studio e cura, sia nella redazione dei profili biografici delle figure scelte sia per aver individuato strade poste in luoghi significativi della città di Napoli. Dare nuova intitolazione a strade *anonime* soddisfa in pieno gli obiettivi del movimento di Toponomastica femminile, che è quello di recuperare alla memoria collettiva le figure dimenticate di donne scienziate, artiste, letterate, politiche, benemerite, che come tanti uomini, meritano il nostro ricordo, e che contribuisce a modificare l'immaginario collettivo agendo anche sui simboli del quotidiano, di cui strade, piazze, vicoli, parchi costituiscono un elemento rilevante. In accordo con la rappresentanza istituzionale della Giuria inoltre si riconosce di aver avviato con questo bando di Concorso, una relazione più stretta fra amministrazioni locali e cittadinanza, condividendo con cittadine e cittadini le scelte onomastiche dei luoghi percorsi ogni giorno da milioni di giovani in cerca di una propria identità. Infine le scelte sono in piena sintonia con il nuovo Regolamento Toponomastico, sostenuto dalla Commissione Pari opportunità Commissione Beni comuni e Consulta delle Elette e approvato dalla Giunta e dal Consiglio Comunale della città di Napoli il 3 ottobre 2012.

Dopo aver esaminato e valutato tutti gli elaborati, la Giuria ha deciso all'unanimità di premiare, come da bando di Concorso, i seguenti lavori:

**Sezione Profilo biografico locale:** classe IV E ISIS "Tommaso Campanella" – Napoli, referente prof. Livio Miccoli, per la biografia di Enrichetta Caracciolo

**Motivazione:** Si è rivelata una biografia oltremodo interessante legata alla vita cittadina di Napoli.

Una donna dotata di grande personalità e dalla vita esemplare, protagonista della storia risorgimentale e dell'unità nazionale;



**Sezione Profilo biografico nazionale:** classe II E ISIS "Tommaso Campanella" – Napoli, referente prof.ssa Daniela Esposito, per la biografia di Rita Atria

**Motivazione:** È una biografia di donna che ricorda a ciascuno come sia possibile dire no e ribellarsi alle mafie e alla violenza e risulta, nella sua crudezza, degna di essere menzionata proprio per non condannare al silenzio, ancora una volta, un atto di coraggio, e nel contempo rievocare un periodo della storia recente del nostro paese, nel segno degli eroi e eroine civili;

**Sezione Profilo biografico internazionale:** classe III G ISIS "Antonio Serra" – Napoli, referente prof.ssa Cinzia Azzalini, per la biografia di Hannah Arendt

**Motivazione:** La biografia di una filosofa e pensatrice tra le più alte del secolo scorso: risulta ben collocata in una ricerca che è partita dall'analisi dei dati storici (legata alle iniziative nate per il Giorno della Memoria) ed è poi proseguita, sulla scorta dell'interesse suscitato autonomamente nella classe, che si è soffermata alle acute riflessioni che la scrittrice ha prodotto in merito alle tragedie prodotte dal secondo conflitto mondiale.



Per ringraziare quante e quanti hanno partecipato con entusiasmo e impegno, la Commissione del Concorso ha deciso di assegnare alle alunne e alunni delle classi partecipanti un Attestato in ricordo e riconoscimento del lavoro svolto.

• La partecipazione al concorso "Tre donne, tre strade" ha coinvolto ed entusiasmato tutte le alunne e gli alunni delle due classi partecipanti - la IV E e la V E del Liceo Linguistico "Tommaso Campanella" - da me coordinate. Gli studenti si sono resi conto dell'importanza del ruolo svolto dalle donne nella storia, e insieme della sottovalutazione di tale ruolo da parte di molta storiografia. La ricerca delle donne meritevoli dell'intitolazione di una strada cittadina si è svolta nei mesi di gennaio e febbraio ed è avvenuta a scuola e a casa, soprattutto attraverso i testi scolastici - che in verità spesso recavano riferimenti assai carenti a donne di capitale importanza per la storia di Napoli, d'Italia, del mondo - e, successivamente, Internet, rivelatosi più utile. Ogni lavoro di ricerca individuale è stato poi condiviso dall'intera classe, e sono state dedicate ore a lavorare in gruppo per discutere e selezionare le informazioni utili a ricostruire la biografia delle donne scelte.

Anche per la ricerca delle strade da intitolare si è fatto ricorso ad Internet, ma anche alla verifica diretta e "sul campo" del luogo individuato.

In definitiva si è trattato di un'esperienza che ha avvicinato gli studenti alla conoscenza della storia e dei luoghi della propria Città, e che li ha spinti a diventare ricercatori di storie e memorie. Ritengo dunque che il lavoro svolto - indipendentemente dall'esito del concorso - sia stato di grande valore educativo e didattico, e dunque vi ringrazio per averci fornito questa opportunità.

**Prof. Livio Miccoli**  
4E ISIS  
"T. Campanella" Napoli



• La partecipazione al concorso di Toponomastica femminile è stata un'occasione formativa notevole che ha visto le alunne e gli alunni progressivamente sempre più appassionati nella ricerca di figure significative da sottrarre all'oblio e nell'elaborazione dei percorsi biografici che ne giustificassero l'elezione. Le classi che hanno partecipato al progetto sono la II E interamente e la III D con alcune alunne, rispettivamente nelle ore di italiano e di geografia per la II e di storia per la III. Le classi hanno svolto attività di ricerca per le tre sezioni, privilegiando poi nella scelta il profilo biografico nazionale e internazionale, per i quali hanno prodotto i lavori allegati.

Le attività di ricerca azione sono state svolte nelle principali biblioteche cittadine, nei centri di documentazione di genere e nel web. Le biografie femminili che risultavano via via più interessanti venivano selezionate in dibattiti della classe che costituivano un'ulteriore occasione di approfondimento delle ragioni e argomentazioni delle relative scelte.

È risultata inoltre molto motivante l'attività di individuazione delle strade da intitolare perché ha stimolato l'osservazione e la conoscenza delle trasformazioni delle strade cittadine, nonché un approccio al senso e valore della toponomastica, disciplina normalmente sottovalutata.

Di particolare qualità dal punto di vista formativo-culturale è risultata l'acquisizione progressiva della comprensione del concetto di recupero della memoria come opera di giustizia nel duplice significato di risarcimento verso le donne confinate nell'oblio e di eredità da consegnare al futuro.

Ugualmente interessanti sono risultati i percorsi argomentativi che hanno consentito, mano a mano che si sceglievano le biografie da privilegiare, la focalizzazione e la messa in discussione degli stereotipi, ancora molto presenti nelle giovani generazioni, sul 'valore femminile' esaltato nella forma della rinuncia e del sacrificio, esecrato in quello della libera determinazione di se stesse.

**Prof.ssa Daniela Esposito**  
Docente referente 2E ISIS  
"T. Campanella" Napoli



• La ricerca della figura femminile a cui intitolare un luogo stradale della città di Napoli è iniziata dopo una giornata di riflessione e ricordo che il nostro Istituto ha organizzato per celebrare il giorno della Memoria.

Gli alunni hanno sviluppato attività di ricerca su Internet e confronto con i docenti, sia in orario curricolare che extracurricolare, pervenendo alla fine alla scelta della filosofa Hannah Arendt, per la sua peculiare e ricca attività intellettuale. Hanno assistito anche alla visione del film sull'autrice della regista Margarethe Von Trotta.

Hanno organizzato delle uscite sul territorio per scegliere un luogo che potesse essere significativo nell'associazione col personaggio scelto. In particolare hanno percorso strade nei quartieri più vicini alla scuola e nei quartieri di loro residenza, evidenziando un sincero orgoglio di essere i potenziali artefici dell'intitolazione di una strada in zone a loro care, affettivamente vicine.

Hanno deciso di proporre i Gradoni delle Nocelle per i motivi indicati nella didascalia della foto.

**Prof. Cinzia Azzalini**  
Docente Referente 3G ISIS  
"Antonio Serra" Napoli



# BOSTON A PROVA DI PEDONE

## Il caso del Boston Women's Heritage Trail

di Antonella Rinaldi

Un esempio di Walking City? La risposta non può essere che Boston. Forse in pochi sapranno che, tra i vari appellativi assegnati alla città, "Walking City" meglio traduce il suo caratteristico aspetto. Contrariamente alla visione collettiva che considera le città statunitensi grandi aree metropolitane, Boston si distingue per un contesto urbano insolito. Un paesaggio architettonico dal particolare accostamento stilistico di eleganti palazzine stile inglese tra cui sveltano, imponenti, i moderni grattacieli tutti made in USA, ai loro piedi piccole e grandi vetrine richiamano i turisti che affollano i quartieri storici della città. Gli ampi spazi verdi e una buona rete di trasporti pubblici, che permette spostamenti veloci da un capo all'altro della città, fanno da corollario e rendono Boston un agglomerato a misura d'uomo. Con due passi e qualche fermata di metropolitana è possibile raggiungere il posto desiderato. All'interno di siffatta geografia urbana, molti dei popolari "trail" che si innervano lungo le vie di Boston offrono un modo facile ed economico di girare la città alla riscoperta dei luoghi simbolo del suo patrimonio storico-culturale. Trattasi di veri e propri itinerari da percorrere a piedi lungo tappe precise, in molti casi segnalate, progettati per offrire la presentazione di un tema specifico, di valenza sociale considerevole, per mezzo dei siti storici divenuti emblema del passato della città.

Gli itinerari proposti dal Boston Women's Heritage Trail si prospettano come delle mappe virtuali che si sovrappongono alla città e suggeriscono una lettura degli avvenimenti storici da una diversa angolatura, quella delle donne. Nata nel 1989 dall'iniziativa di un gruppo di insegnanti e bibliotechare del distretto scolastico di

Boston, l'organizzazione del Boston Women's Heritage Trail è intesa a riscoprire, narrare e disseminare il contributo dato nel corso del tempo alla città da figure femminili importanti, cercando di usare la storia quale fonte ispiratrice per le nuove generazioni. Sulla falsariga del Freedom Trail sono stati ideati dei percorsi da praticare in piena autonomia e con il solo ausilio di una guida cartacea. Dapprima otto sono stati i quartieri interessati dagli itinerari, in particolare Downtown, North End, Beacon Hill, South Cove/Chinatown, Back Bay Est, Back Bay West e South End – percorsi peraltro pubblicati nel libro "Boston Women's Heritage Trail: Seven Self-guided Walks Through Four Centuries of Boston Women's History" – ai quali si sono poi aggiunti cinque mini-percorsi, creati dagli studenti, che interessano le zone di Charlestown, Lower Roxbury, Roxbury, West Roxbury e ancora South End.

La pratica di favorire una tipologia di insegnamento che preveda la sensibilizzazione e la partecipazione concreta degli allievi di scuole primarie e secondarie alla creazione dei percorsi favorisce un apprendimento diretto. L'esperienza scolastica corroborata da programmi e progetti specifici per le scuole ha dato vita a mappe, flashcard, segnalibri e contest artistici per ragazzi che rimandano a tante donne attive: scrittrici, insegnanti e giornaliste; nomi quali Elma Lewis, Lucy Stone, Maria W. Stewart, Melnea Cass richiamano le lotte per il diritto di voto, per l'abolizione della schiavitù, per uguali diritti e pari dignità sociale delle donne. Da oltre

venti anni l'associazione del Boston Women's Heritage Trail si impegna a realizzare workshop, attività per le classi, visite scolastiche e tour guidati dei percorsi con l'intento di riposizionare la donna nel contesto storico di Boston e nei curricula delle scuole, al fine ultimo di riscoprirne la validità del considerevole apporto dato sinora. Attraverso l'utilizzo del sito internet e della rete, l'associazione ha ampliato il suo bacino di utenza fungendo da polo di informazione per studenti, insegnanti e visitatori interessati all'argomento o semplicemente curiosi. Un polo da cui poter attingere e condividere preziose risorse sulle donne della storia di Boston. La pagina web include alcune delle biografie contenute nei curricula scolastici, i diversi percorsi ideati, notizie e collegamenti ad altre organizzazioni e istituzioni culturali con le quali l'associazione collabora, e ancora la newsletter per il calendario degli eventi in programmazione.

Partendo dalle tante attività a chiari risvolti didattici dell'associazione del Boston Women's Heritage Trail e dai percorsi tematici ideati si potrebbe recuperare una memoria storica delle donne potenziando la portata del loro contributo alla definizione di ciò che oggi è Boston. Una memoria che favorisca la consapevolezza collettiva dell'esperienza femminile nella storia sociale passata.





# TOPONOMASTICA UN PROGETTO DIDATTICO

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, in collaborazione con il Gruppo di Ricerca Toponomastica al Femminile del Gruppo di Roma e con il sostegno finanziario dalla Commissione delle elette del Comune di Roma, ha realizzato un progetto finalizzato a riscoprire e valorizzare le tracce delle presenze femminili nella storia e nella cultura del Novecento coinvolgendo docenti ed ex docenti alunne/i ed ex alunne/i di 4 istituti scolastici romani (IIS Via di Saponara – ex Giulio Verne – e Licei Lucrezio Caro, Socrate, Renzo Levi) ricercatrici di toponomastica. L'iniziativa si è posta tre finalità principali:

- offrire a studentesse/studenti motivate/i percorsi d'eccellenza;
- rafforzare il rapporto tra cittadinanza, scuola, territorio e istituzioni.

- favorire l'incontro e il confronto intergenerazionale. Il progetto scolastico è stato ideato nel mese di novembre 2012, durante il periodo di cogestione del Liceo Classico Linguistico Lucrezio Caro. L'analisi territoriale, in questo caso guidata dall'insegnante attraverso lezioni frontali, ha avuto inizio anche presso l'I.I.S. Via di Saponara (ex Giulio Verne).

Il lavoro ha preso in esame quasi 200 intitolazioni (sul totale di oltre 600 strade femminili presenti nel comune di Roma), classificate secondo categorie piuttosto ampie (figure storiche e politiche, donne presenti negli diversi ambiti letterari – dal giornalismo alla critica, dalla pedagogia alla letteratura – donne dello spettacolo e dell'arte intesa in senso lato, della scienza ecc).

Si è partiti dalla consultazione del Viario di Roma Capitale attraverso "S.I.TO. Sistema Informativo di Toponomastica"; dall'elenco ufficiale di tutte le strade denominate nel territorio capitolino, è stata poi redatta una mappatura completa delle intitolazioni femminili nei diversi municipi.

Nel mese di dicembre, approvato il progetto, sono iniziate le ricerche sul campo. Alunne e alunni delle due scuole hanno individuato itinerari legati alla toponomastica femminile romana, e fotografato le strade intitolate a donne. Contemporaneamente hanno cominciato a redigere, con mezzi espressivi differenti, le biografie delle donne studiate. Il metodo biografico ha costituito un aspetto fondamentale delle scelte metodologiche e didattiche adottate.

A seguire sono state coinvolte altre due scuole: il Liceo Socrate, a fine dicembre, e infine il Liceo Renzo Levi, a fine gennaio. In questa fase sono state coinvolte anche altre componenti delle scuole: ex studenti, ex docenti, tirocinanti.

L'apprendimento è stato prevalentemente incentrato sull'esperienza diretta, il *cooperative learning*, le attività di gruppo alternate alle attività individuali.

Il valore didattico educativo della resa biografica ha permesso di creare significativi nessi tra eventi generali e l'esperienza di una singola protagonista del suo tempo, permettendo alle alunne e agli alunni di creare percorsi pluridisciplinari all'interno della attività didattica.

Ragazze e ragazzi impegnate/i nel lavoro di ricerca-studio hanno avuto modo di apprendere e agire in modo autonomo e responsabile, collaborando e partecipando alla vita sociale nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione.



## Fasi del progetto

**1. Ricerca azione territoriale (dicembre-febbraio)**

**2. Corso di formazione per studenti e ricercatrici del gruppo Toponomastica Femminile (febbraio-maggio) Modulo A – La toponomastica nel Comune di Roma (lezioni frontali) Modulo B – Elaborazione materiale fotografico (corso di Photoshop in modalità blended learning)**

**3. Mostre fotografiche (febbraio-maggio)** Il Progetto si è concluso con una serie di presentazioni della mostra fotografica "Le vie della parità. Le donne del Novecento sulle strade di Roma" inaugurate con la mostra allestita presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma in viale Castro Pretorio, presentata l'11 aprile con un incontro pubblico cui sono intervenuti studentesse e studenti, dirigenti e insegnanti delle scuole coinvolte, rappresentanti dell'amministrazione capitolina e della Commissione delle elette. La mostra è rimasta aperta fino al 18 maggio.

Per approfondimenti, collaborazioni e proposte: [www.toponomasticafemminile.it](http://www.toponomasticafemminile.it) e pagina fb <https://www.facebook.com/groups/292710960778847>





A cura di Elisabetta Bolondi

### Cattive ragazze. 15 storie di donne audaci e creative

Di Assia Petricelli e Sergio Riccardi.  
Ed. Sinnos 2013



I ragazzi non leggono.....è difficile per la scuole indurli alla lettura come pratica quotidiana...Questo è il leit motiv che informa i discorsi di insegnanti e genitori, incapaci spesso di proporre ai loro figli/alunni libri che parlino un linguaggio a loro familiare. Ottimo il tentativo proposto dalla casa editrice Sinnos: 15 storie di donne coraggiose raccontate come una graphic novel, raccolte sotto il titolo "Cattive ragazze". Assia Petricelli e Sergio Riccardi sono gli autori di questo albo che si presenta come una rivista: la copertina, fondo giallo, grafica viola, figure bianco e nero, attiva subito la curiosità per la presenza di cinque donne vestite nei modi più disparati, a descrivere le epoche diverse alle quali appartengono. A fumetti è raccontata la storia di donne che ai giovani lettori risulteranno per lo più sconosciute; il racconto di ciascuna vita avviene in non più di tre pagine, quindi il lettore non riuscirà ad annoiarsi, mentre la grafica è stampata con la font Leggimi! che agevola la lettura anche a chi ha qualche problema nel decifrare la parola scritta.

Venendo dunque al contenuto del libro, la prima parola che mi viene in mente per riassumerlo è sincerità. Gli autori non hanno avuto paura a chiamare le cose

con il loro nome, e raccontando le storie, tutte diverse, delle coraggiose protagoniste, non hanno esitato a definirne i comportamenti tesi alla libertà e alla affermazione di genere, che spesso le hanno travolte. Ecco allora Olympe de Couges, morta sul patibolo durante la Rivoluzione francese, insultata perché scriveva opere teatrali, pamphlet satirici, autrice della "Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina", decisa a difendere il re dalla pena capitale, e alla fine condannata a sua volta alla ghigliottina, tra gli insulti della folla....poche immagini, estremamente efficaci nella ricostruzione di quel clima arroventato.

E poi Marie Curie, premio Nobel insieme al marito Pierre, e Nelly Bly, morta nel 1922, la prima giornalista d'inchiesta negli Usa, per le testate di Pulitzer, autrice di inchieste coraggiose su argomenti scottanti, unica donna a fare da sola il giro del mondo in meno di 80 giorni....Antonia Masanello, morta a meno di trenta anni, soldato garibaldino travestito, perché le donne non erano ammesse neppure da Garibaldi, che comunque non la fermò; Alfonsina Morini, prima donna ciclista ed unica a partecipare al Giro d'Italia nel 1924, mostrandosi coraggiosa e forte quanto gli uomini.

Claude Cahun e la sua compagna di scuola Su zanne Malerbe si amano in un' isola sul canale della Manica; vivono insieme in modo eccentrico e non nascondono la loro omosessualità; una è fotografa, sempre vestita da uomo, l'altra illustratrice. Quando i tedeschi invadono l'isola comincia la loro attività di sabotaggio dei nazisti, e per lungo tempo non vengono scoperte; solo l'arrivo degli alleati le salveranno dalla pena di morte, dopo la scoperta della loro attività di resistenti. Poi furono dimenticate, anche se in un museo sull'isola ora si raccoglie ciò che resta della attività di fotografa di Claude. Tutte le donne

ritratte della grafica sintetica dell'illustratore sono personaggi da ricordare: Franca Viola, che rifiutò negli anni sessanta il matrimonio riparatore dopo aver subito uno stupro da parte del figlio di un mafioso, una lezione che è servita a tante ragazze e soprattutto alla legge che ha abolito il matrimonio riparatore, Angela Davis, la afroamericana condannata per la sua difesa dei neri, e Myriam Makeba, l'artista indimenticabile di "Pata pata", morta a Castel Volturno durante un concerto per gli immigrati africani....Insomma queste donne protagoniste di due secoli di storia, ci raccontano le battaglie di due secoli in poche pagine significative, e arrivano al cuore dei giovani lettori, ragazzi e ragazze, che se ne faranno affascinare. Complimenti a tutta la squadra di Sinnos, capace di un progetto così riuscito ed efficace: da proporre ad insegnanti innovatori, come libro di storia!!!

**Le colpe dei padri**  
di Alessandro Perissinotto  
Ed. Piemme 2013



Il passato ritorna, potrebbe intitolarsi questo romanzo denso e coinvolgente del torinese Alessandro Perissinotto, giustamente selezionato per il prossimo Premio Strega.

E' a storia di una vita che si sdoppia, in un momento casuale, e diventa la vita di un altro, che in realtà convive con la prima identità. L'ingegnere Guido Marchisio, manager quasi cinquantenne della Moosbrugger, una multinazionale con sede a Torino, ha raggiunto

l'apice della carriera: ha un'ottima posizione in azienda, auto di lusso e segretaria, ha appena lasciato la moglie Cinzia per una bella venticinquenne ambiziosa e rampante, Carlotta, viene da una famiglia della buona borghesia torinese che gli ha offerto ottime occasioni che lui ha saputo sfruttare: studi, vacanze, solidità economica, serenità, frequentazioni che contano.

Questo mondo dorato però si infrange una mattina, il 26 ottobre 2011, quando una panda verde davanti a lui, alla guida di una panda rossa "di cortesia" (la sua Mercedes era in officina), quasi lo scaraventa sotto un enorme camion. La paura di essere travolto lo blocca, tanto da costringerlo ad una sosta forzata in un bar periferico, per riprendersi dallo spavento bevendo qualcosa di forte. Nel bar un uomo sconosciuto lo apostrofa con un nome, Ernesto, come se lo avesse riconosciuto dopo molto tempo, da segni inequivocabili: due occhi dal colore diverso, un neo su una guancia. Il sedicente Santo è sicuro di riconoscere in Guido il compagno di giochi, il bravo calciatore, il bambino di nove anni che abitava alla Falchera, un quartiere operaio molto povero della Torino anni Settanta.

Un grande turbamento pervade Marchisio, che per un po' dimentica l'episodio dal momento che nuvoloni neri si addensano sulla sua vita professionale; il suo capo, il francese Morani, ha deciso di mettere in cassa integrazione per poi licenziare numerosi operai e quadri intermedi dell'azienda che anzi, presto, verrà delocalizzata e chiusa. Il lavoro sporco tocca proprio a Guido che è costretto a stilare liste di uomini e donne destinati alla cassa integrazione e poi al licenziamento. Presto comincia per l'uomo una doppia vita: mentre una serie di intimidazioni (sterco sulla macchina, scritte velenose sul muro della fabbrica, una umiliante aggressione con

vernice rossa, a simulare il sangue) ne mettono alla prova la reazione nervosa, si fa sempre più chiaro che quell'Ernesto riconosciuto nel bar è proprio lui. Guido comincia il viaggio a ritroso nella sua vita per scoprire con crescente angoscia la sua vera origine, il suo vero nome, la storia della sua vera famiglia. Le due identità sono assolutamente inconciliabili: l'attuale uomo di successo è il figlio di due rivoluzionari degli anni settanta, morti in un tragico incidente, non già del dirigente Fiat che crede fosse suo padre. La storia di Guido-Ernesto dunque si trasforma nella epopea tragica che portò alla morte decine di uomini accusati di essere "servi dei padroni", feriti, gambizzati, uccisi nei cosiddetti "anni di piombo" che sembravano dimenticati e ora si ripresentano, diversi, ma con numerose analogie, ora che la crisi economica morde e trasforma gli uomini e le donne in disperati, candidati al suicidio o alla violenza, quando una lettera di licenziamento mette fine al loro sogno di integrazione o comunque di sopravvivenza, nella Torino post industriale dei nostri giorni.

Il Dottor Jekyll e Mr Hyde, Guido ed Ernesto, si inseguono in tutto il libro, regalandoci uno spaccato di vita nella fabbrica odierna vista dall'interno con grande sensibilità. La Torino operaia degli anni settanta ci si ripropone come forse l'avevamo un po' dimenticata, relegata in fondo ai ricordi, proprio come Guido, ma lo scrittore ci riporta con immediatezza a quella tragica stagione, a cui pochi hanno sopravvissuto; solo una coppia, Massimo e Silvia, amici d'infanzia del giovane Guido, lo riconoscono e lo accolgono nella loro esistenza piccolo borghese; lui, reduce dalle battaglie violente di un tempo, fa l'animatore della piccola comunità dell'antico quartiere proletario, lei l'assistente sociale, vestita ancora dei panni tardo hippies di quella stagione lontana.

Finale tragico, ma conseguente alla storia raccontata con grande precisione storica e grande sensibilità culturale da parte di Perissinotto, che ha fatto un lavoro di esatta ricostruzione di un clima culturale con grande finezza filologica: risentiamo le canzoni, le atmosfere, le trasmissioni televisive, gli slogan, i personaggi che credevamo dimenticati, mentre riaffiorano alla memoria con grande immediatezza: Vittorio Valletta e il Comitato di lotta, i comunicati delle Brigate Rosse, i volantini che inneggiavano alla lotta armata, gli operai davanti a Mirafiori, Carosello e il Rischiatutto, i primi cartoni giapponesi, Big Jim, La locomotiva e la Guerra di Piero.....

E poi l'oggi, la crisi economica ancora più grave di ciò che aveva portato gli operai a scioperare e ad opporsi al padronato, e ora spinge, in modo più silenzioso, a gettarsi sotto un treno per una lettera di licenziamento. Guido non ce la farà e abbandona tutto, ricominciando.

"Questo è il giorno che salgono le nebbie dal fiume, nella bella città, in mezzo a prati e colline, e la sfumano come un ricordo"..... Il fiume non è quello di Pavese, ci dice lo scrittore, ma la Dora, il fiume minore.....L'importanza di chiamarsi Ernesto, un'altra citazione colta, a conclusione della vita strozzata di Guido non più Guido, ma definitivamente Ernesto Bolle. Ho pensato per un attimo al Fu Mattia Pascal, il grande romanzo pirandelliano che apre il Novecento letterario, perché molto della dialettica passato-presente, identità perduta e poi ritrovata, strabismo nello sguardo, in questo caso discromia, si alternano ed intersecano nella narrazione di Perissinotto, conferendo a questo romanzo uno sguardo ampio e impietoso sul nuovo secolo che stiamo vivendo, mentre ci lascia aperti molti seri interrogativi sul futuro che ci attende.

*In Italia ogni 5 secondi muore un congiuntivo, un pronome femminile, un passato remoto.*

*Tu puoi fare molto per fermare questo eccidio. Leggi un libro, un giornale, un fumetto.*

*La fine di tanta sofferenza dipende anche da te.*

**L'ECO**Organo della FNISM  
Federazione Nazionale Insegnanti  
fondata nel 1901 da  
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner*della scuola nuova***DIRETTORE**e  
**DIRETTORE RESPONSABILE**  
Gigliola Corduas**COMITATO DIRETTIVO**Marco Chiauzza, Luisa La Malfa, Domenico Milito,  
Elio Notarbartolo, Fausto Dominici.**REDAZIONE**Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Liliana  
Di Ruscio, Paola Farina.**DIREZIONE E REDAZIONE**

"L'ECO della scuola nuova"

via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma  
Tel. 06.7858568 - 06.5910342 - Fax 06.5910342  
www.fnism.it - fnism@libero.it**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**Elisabetta Bolondi, Margherita Calò, Paola Farina,  
Sonia Migliuri, Domenico Milito, Antonella  
Rinaldi, Mauro Zennaro**EDITORE**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,  
via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma  
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 € 3.10È 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

**IMPAGINAZIONE**

Alessia di Giovanni

**STAMPA**Tipografia Pubbliprint Service snc,  
via Salemi 7 - Roma 00133  
Tel. 06.2031165 - Fax 06.20329392  
E-mail: pubbliprint@gmail.com  
Finito di stampare 15 Luglio 2013**PUBBLICITÀ**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,  
via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università. Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa. La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati. L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.b. **Unicredit Iban: IT 35 Y 02008 05198 000401020572 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.** Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

*Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati al seguente indirizzo:*

**FNISM, via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma - Fax 06.5910342 oppure [fnism@libero.it](mailto:fnism@libero.it).**

*Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile.*

*Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.*