LXXII n.1 (238) Gennaio-Marzo e n.2 (239) Aprile-Giugno 2016 € 7.00

L'ECO della scuola nuova

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

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000102040572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

Sommario

1 **Editoriale** *di Domenico Milito*

4 **DA ISPETTORE TECNICO A DIRIGENTE TECNICO** *di Giulia Rachele D'Amico*

7 **PREPARARE AL FUTURO** *Lectio Magistralis del prof. Aldo Masullo*

20 **"SULLE VIE DELLA PARITÀ"** *di Paola Farina*

21 **LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO-FORMATIVO** *di Emilio Lastrucci*

25 **CON GUIDO GOZZANO** *di Alessandro Casavola*

28 **I 70 ANNI DELLA REPUBBLICA** *di Anna Maria Casavola*

29 **IL PROFILO DEL DOCENTE INCLUSIVO** *di Rachele Grandinetti*

31 **I COMMENTARI SULLA GUERRA DI AFRODISIA** *di Elisa Marcangeli*

34 **EDUCARE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE** *di Licia Silvestro*

35 **EDUCARE ALLA LETTURA** *di Elisabetta Bolondi*

36 **FOOD SECURITY E FOOD SAFETY** *di Franca Gisella Parise*

39 **FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NEL CONTESTO DEL PNSD** *di Peppino Sapia*

41 **Il piacere di leggere** *a cura di Elisabetta Bolondi*

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

FEMMINICIDIO
EMERGENZA EDUCATIVA

Le problematiche esistenziali che caratterizzano la società contemporanea, soprattutto quando si connotano con i caratteri della drammaticità, finiscono con il chiamare in causa le istituzioni formative, investendo su un processo educativo che risulti realmente efficace sul versante in termini di adozione diffusa nelle nuove generazioni di comportamenti ispirati alla convivenza civile non solo fra i popoli, bensì assumendo come punto di riferimento i piccoli gruppi, nonché il nucleo familiare dove si consuma nella quotidianità la vita di relazione.
È un compito di matrice pedagogica urgente e improcrastinabile, soprattutto allorquando si tratta di fronteggiare fenomeni diffusi come il femminicidio.
In questa sede, senza avere la presunzione di disporre di ipotesi risolutive, si cercherà di affrontare la complessa tematica rivolgendo la riflessione su alcuni punti ritenuti fondamentali: effettuare una rapida ricognizione circa le peculiarità, quali-quantitative del fenomeno, considerare per sommi capi come finora si è cercato di fronteggiare il problema e, infine, formulare alcune ipotesi sul da farsi con riguardo agli aspetti culturali e formativi considerati rilevanti.
Com'è noto, una delle più diffuse definizioni di femminicidio è quella che lo classifica come tipologia di omicidio perpetrato dagli uomini ai danni delle donne quando si sentono lesi nel loro onore[1].
Si tratta di una definizione certamente limitata e riduttiva data la complessità, entità ed eterogeneità del fenomeno.
Esso non può essere oggetto esclusivo di discipline di studio e di ricerca quali, solo per fare un esempio, la psicologia e la psichiatria, bensì, giacchè non inscrivibile alla sfera direttamente individuale, il fenomeno diventa materia su cui formulare ipotesi ed elaborare strategie di intervento, assumendo tanti altri ambiti di ricerca come quello della sociologia, dell'antropologia culturale, del diritto e, non per ultimo, della pedagogia e della didattica.
Uno dei dati più eclatanti da cui muovere per la comprensione del fenomeno è che l'omicidio (o, con altro termine, l'assassinio) di donne per mano degli uomini, all'interno di relazioni d'intimità, non rappresenta un fatto nuovo; elemento inedito, invece, riguarda il carattere esponenziale che esso va assumendo soprattutto nel nostro Paese.
Vi è da considerare che nel passato gli omicidi delle donne, in quanto donne, per mano degli uomini venivano rubricati sotto altre denominazioni: dalla caccia alle streghe al delitto d'onore.
È così che il termine "femminicidio" è stato utilizzato per la prima volta dalle criminologhe Diane Russell e Jill

Redford solo qualche decennio fa, nel 1992, per indicare l'uccisione di una donna per motivi legati al genere.

Questo lemma, però, oggi si espone a nuove interpretazioni di significato a volte arbitrarie e strumentali sulla base delle intenzioni di chi detiene il potere di decidere, soprattutto avvalendosi degli strumenti di informazione e comunicazione.

In ogni caso i dati attuali sono decisamente allarmanti: ogni 48 ore in Italia una donna viene uccisa dal partner: mediamente una ogni 3 giorni, così come evidenzia il rapporto di Eurispes riferito all'anno 2013, allorquando su 502 morti ammazzati 179 (il 35,7%) erano donne.

Il dato si carica di un peso particolare, soprattutto se si considerano due fattori di natura contrapposta: il fenomeno omicidio generalmente inteso e quello la cui vittima è donna.

Nel primo caso l'Italia è uno dei paesi dove si commettono meno omicidi: infatti, il tasso del rischio omicidiario calcolato dall'Ufficio delle Nazioni Unite, riguardante il nostro Paese, è tra i più bassi del pianeta (meno di 1 su un milione di abitanti, analogo a quello di Germania e Olanda); di contro, se il dato complessivo viene disgregato, emerge che il tasso di donne uccise dal partner è il più alto rispetto a tutti gli altri paesi.

Con un'annotazione: i responsabili di femminicidio in Italia, prevalentemente giovani in età compresa fra i 28 e i 48 anni, sono incensurati[2].

Altro dato da rilevare è quello riguardante l'uccisione di oltre 330 donne sacrificate dal 2000 ad oggi per avere lasciato il proprio compagno, mentre il Sud è da considerare area a più alto tasso di rischio con una tendenza all'aumento, a fronte della curvatura inversa nelle regioni del Nord.

Nell'ampio ventaglio delle motivazioni che si suppone determinino la causa del femminicidio una percentuale rilevante riguarda i cosiddetti "femminicidi del possesso".

Si tratta di delitti originati dalla decisione della donna di interrompere il rapporto di coppia.

Infatti, il 46% dei femminicidi avviene nei primi tre mesi dalla rottura, ma il "tarlo dell'abbandono" ha una forte capacità di persistenza e di riattivazione dei meccanismi che portano al delitto[3].

Di certo, il fenomeno negli ultimi tempi non è stato trascurato.

Sul versante giuridico, a livello nazionale, è entrata in vigore una normativa cogente, inquadrata nello scenario internazionale per effetto dell'emanazione della Convenzione del Consiglio d'Europa di Instanbul del 2011.

D'altro canto, la stampa, la televisione e le altre sofisticate tecnologie per la comunicazione, ivi compreso Internet, non si risparmiano nel diffondere le cronache riguardanti il deprecabile fenomeno delittuoso.

Vi è, però, una necessaria constatazione da fare: la recente sovraesposizione mediatica dell'argomento, pur apparentemente motivata dalla gravità del fenomeno, a parere di alcuni studiosi, non solo offre uno scarso contributo a una più approfondita comprensione, ma svolge un ruolo addirittura fuorviante.

Si ha l'impressione, cioè, che narrare e interpretare gli avvenimenti, presi uno alla volta, collocando il singolo femminicidio al centro dell'attenzione, proponga il grave fatto accaduto come estraneo alla nostra "normalità".

L'enfatizzazione della violenza, nella spettacolarizzazione dell'efferato fatto di cronaca, induce paradossalmente alla sua marginalizzazione: il femminicidio, a livello di opinione pubblica, rientrerebbe, così, nella casistica dei fenomeni originati dalla devianza, la cui gestione può essere delegata alle forze dell'ordine, ai servizi sociali, ai criminologi.

Tutto ciò deviando rispetto al vero problema che investe questioni di natura assiologica e valoriale e, quindi, culturale.

Si tratta, allora, dell'epifenomeno di un problema ben più ampio e violento, quale quello della prevaricazione maschile sulle donne come conseguenza di un modo infondato di interpretare il rapporto uomo-donna, basato su luoghi comuni, su pregiudizi e sulla negazione dell'uguaglianza disconosciuta nella sua caratura di principio su cui, invece, trova fondamento il valore del riconoscimento della diversità di genere.

Ad aggravare la situazione subentra il fatto che, per ogni omicidio di donna, decine di storie si consumano in assoluto silenzio, senza sfociare nella tragicità della morte.

Il femminicidio, purtoppo, così come direbbe Durkeim, rappresenta "la forma esagerata di pratiche usuali" e molto più diffuse di quanto non si sappia e si creda[4].

Il problema, allora, come si diceva prima, è culturale e riguarda il modo stesso di intendere la coppia nell'ambito del rapporto dualico.

La questione investe il modo di concepire l'identità e il ruolo di ciascuna delle due persone che compongono il binomio.

Qui necessiterebbero fiumi di inchiostro per parlare di quanto oggi una certa cultura rimanga ancorata ad una tradizione culturale, radicata nel tempo e, purtroppo, sostenuta, per scopi perseguiti nell'opacità, con l'intento della persuasione occulta, dettata da motivi che non escludono quelli riconducibili agli estremismi, ai radicalismi e agli integralismi aberranti.

Altro punto di criticità riguarda il nesso tra l'idea di forza, quella di virilità e di mascolinità, che continua diffusamente a permeare la figura maschile sulla base di un paradigma identitario che certamente non aiuta a prevenire e a contrastare la violenza sulle donne e il femminicidio.

Ciò che necessita è un capovolgimento di ottica, reinterpretando (nei luoghi di incontro, di dialogo, di confronto e, soprattutto, quelli dove avviene la formazione) quei principi su cui si basano il senso dell'uguaglianza delle opportunità e il riconoscimento della differenza di genere.

Bisogna intervenire, in maniera forte e determinata, nei luoghi in cui avviene la formazione cosiddetta formale, cioè intenzionale e sistema-

tica, quindi, nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle università.
È lì che bisogna procedere strategicamente avvalendosi della interdisciplinarità per non perdere di vista l'aspetto pedagogico degli interventi educativo-didattici.
Ineludibile risulta la rete da instaurare con le altre istituzioni e con le famiglie che pongono in essere interventi riconducibili alla formazione cosiddetta non formale.
Un luogo di particolare esposizione, dove scatta l'apprendimento per imitazione ed emulazione riguarda proprio l'alveo familiare.
Verso tale istituzione, che presenta una tipicità compositiva e culturale senza possibilità di paragoni rispetto al passato, bisogna attivare momenti riflessivi che permettano il recupero e la valorizzazione dei valori universalmente riconosciuti all'insegna dei quali è necessario improntare gli interventi educativi che la famiglia, nella sua composizione naturale, tende a porre in essere inconsciamente e spontaneamente e senza rendersi consapevole sino in fondo delle ricadute future.
L'educazione familiare, invece, rappresenta la radice della costruzione identitaria nella quale vengono a forgiarsi le differenze di genere fondate su processi emotivo-motivazionali e cognitivo-comportamentali difficilmente modificabili nelle fasi successive dello sviluppo della personalità.
Data la complessità del problema è una sfida procedere individuando nella società globalizzata e fluida ciò che può accomunare una società costituita, ormai, da micro-nuclei di comunità distribuiti, il più delle volte, sullo stesso territorio geografico.
Un tentativo di coagulo e di mediazione, in direzione educativa, è stato effettuato dalla citata Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza delle donne e la violenza domestica firmata finora da 32 paesi (e già ratificata dal nostro).
È noto che gli Stati che hanno riconosciuto (e riconosceranno) la Convenzione si impegnano a fare di tutto per promuovere un radicale cambiamento di mentalità, al fine di eliminare i pregiudizi fondati sulla "inferiorità" delle donne e sui ruoli stereotipati attribuiti a uomini e donne.
È da ritenere fattore alquanto positivo il fatto che siano stati espressamente identificati come reati, frutto di violenza contro le donne, il matrimonio, l'aborto e la sterilizzazione forzati, le mutilazioni genitali femminili e lo stalking.
I singoli Stati, pur in un quadro globale, assumono, quindi, il compito di prevenire, fermare e sanzionare la violenza sulle donne in qualunque ambito, anche domestico, affermando il principio che nessun argomento di natura culturale, storica o religiosa può essere richiamato come giustificazione.
Al processo educativo e formativo allora, ovunque venga a declinarsi, compete una funzione incisiva e determinante.
Le scuole di ogni ordine e grado, così come stabilisce la Convenzione, devono essere attente ai temi riguardanti la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basate sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi[5].
Il tutto rientra nell'ampio spettro dell'educazione formalizzata svolta nel nostro Paese da un'Istituzione dello Stato, la scuola laica e pubblica che opera in nome e per conto dell'ordinamento repubblicano.
In tale contesto, certamente non secondari sono da considerare gli interventi di quelle realtà che, fondate, riconosciute, organizzate e gestite in piena adesione al dettato Costituzionale e all'ordinamento democratico, come quelle del volontariato e del privato sociale, operano incisivamente per la cosiddetta "educazione non formale", impegnandosi a dare un fattivo contributo per il raggiungimento dei traguardi universalmente riconosciuti.
I canali informatici e telematici, diffondendo programmi educativi e, quindi, ponendo in essere la formazione cosiddetta informale, devono necessariamente trovare raccordo e sinergia con quanti operano con analogo scopo, contribuendo a neutralizzare l'accesso di quei soggetti in età evolutiva o privi di meccanismi di difesa in quei siti che, per motivi strumentali, li esporrebbero al rischio del plagio: l'enfatizzazione della violenza attraverso la multimedialità risulta foriera di conseguenze inusitate e imprevedibili nelle forme, nel tempo e nello spazio.
Alla base di tutto necessita valorizzare il principio regolativo costituzionale dell'uguaglianza di genere e del rifiuto di ogni forma di violenza psicologica e fisica perpetrata ai danni di chicchessia.
Indispensabile è una diffusa riflessione sul rapporto uomo-donna nella società e nell'alveo di coppia: l'impegno è quello di contribuire a esorcizzare ogni tentazione che, nella più ampia società globalizzata, conoscitiva e liquida, tenda ad enfatizzare identità sessiste fondate su pregiudizi e su un malinteso concetto di forza. Proprio questo modo di pensare va neutralizzato, perchè induce a equivocare anche sul concetto di violenza, che è da ritenere come la vera matrice di ogni malessere culturale, sociale e umano.

Domenico Milito

note

[1] Giulia Bongiorno in "Volo in diretta", Rai 3, 22 novembre 2012
[2] Consuelo Corradi (Università Lumsa) e Shalva Weil (Hebrew University of Jerusalem, ricerca "Femicide across Europe, Forum of Sociology, Vienna, Agosto 2016
[3] Rapporto Eures Ricerche Economiche e Sociali, *Il femminicidio in Italia nell'ultimo decennio*
[4] Émile Durkeim, *Il suicidio. Studio di sociologia* (*Le Suicide, étude de sociologie*), 1897
[5] Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, art. 4 - Educazione, Instanbul - Turchia, 11 maggio 2011

DA ISPETTORE TECNICO A DIRIGENTE TECNICO

*di Giulia Rachele D'Amico**

La figura del dirigente tecnico con funzioni ispettive nel sistema scolastico italiano si è evoluta man mano che si sono evoluti il ruolo e le funzioni della scuola stessa.

È stata la Legge Casati n. 3275 del 13 novembre 1859 che ha assunto l'ispettore come figura portante del sistema scolastico proprio per le richieste di competenze tecniche, didattiche, amministrative e giuridiche.
Tale Legge suddivideva gli ispettori in quattro diversi ruoli e ordini di gerarchia: gli Ispettori generali e gli Ispettori (appartenenti all'Amministrazione centrale), i Regi Ispettori e gli Ispettori di Circondario (appartenenti all'Amministrazione locale).
Gli Ispettori generali erano tre: uno per gli studi superiori, un altro per gli studi classici e il terzo per gli studi tecnici e primari. Il primo si avvaleva della collaborazione di due ispettori, uno per la parte scientifica, l'altro per la parte classica, mentre il secondo di un solo ispettore per le visite alle scuole, escluse quelle primarie.
Gli Ispettori generali rispecchiavano le tendenze all'affermazione della centralità della cultura, considerata valido strumento per la creazione di uno Stato unitario non solo sotto il profilo politico ma anche etico-sociale.
Era prevalente una dimensione fiscale con funzione di accertamento e di controllo ma era presente anche una dimensione tecnica che si traduceva nel contributo fornito alle scuole per il miglior funzionamento.
Gli Ispettori generali ebbero competenze burocratiche-amministrative ma anche e necessariamente competenze pedagogico-educative e, quindi, propriamente tecnico-professionali sia verso le "potestà scolastiche subordinate" sia verso il Ministro al quale, ciascuno per il proprio ruolo e in rapporto alla collocazione territoriale, dovevano presentare una relazione sui settori di insegnamento posta sotto la loro vigilanza.
La scuola primaria, istituita e gestita dai Comuni, che vi provvedevano con proprio personale direttivo e docente, fu affidata ai Regi Ispettori provinciali.
Fu così che la Legge Casati istituì un Ispettorato centrale per l'istruzione secondaria gestito direttamente dallo Stato e un Ispettorato provinciale per l'istruzione primaria per il quale lo Stato assunse l'onere di impartire una normativa direttiva e una di controllo.
Da qui la necessità di creare appositi organi locali con compiti di verifica, controllo ed ispezione nonché di cura dei rapporti con le autorità provinciali e comunali.
Le competenze amministrative delle scuole elementari furono affidate al Consiglio delle scuole, organo collegiale presieduto dal Provveditore e in cui il Regio Ispettore svolgeva il ruolo di vice presidente.
Il Consiglio approvava le proposte di nomina dei maestri avanzate dai Consigli comunali, proponeva l'apertura di nuove scuole e le spese per il loro funzionamento, decideva sulle controversie fra autorità amministrative ed insegnanti in relazione alle discipline scolastiche.
La Legge Casati delineò un quadro di attribuzioni nel quale, con la parità giuridica tra Provveditore ed Ispettore, la dimensione amministrativa e di controllo della funzione ispettiva si integrò in quella tecnico-professionale.
Fu creata, così, una figura composita e polivalente di funzionario totalmente autonomo e responsabile unico, a livello locale, per il settore dell'istruzione primaria.
Chiudevano la serie gli Ispettori di Circondario, nominati direttamente dal Ministro e suoi "rappresentanti onorari", con il compito di coadiuvare il Provveditore e il Regio Ispettore provinciale "nell'esercizio delle loro incombenze".
Gli Ispettori, nel proprio Circondario, avevano giurisdizione su ogni ordine e grado di scuola e rappresentavano i terminali di un sistema concepito e attuato anche come rigido controllo del personale docente, privo di reale autonomia.
In quel particolare momento storico, gli Ispettori costituirono gli organi che più e meglio di altri riuscirono ad assicurare un reale collegamento tra centro e periferia, una mediazione funzionale tra l'indirizzo pedagogico-educativo del nuovo Stato, unità di indirizzo ineludibile per "attuare l'unificazione anche scolastica del nostro Paese".
Com'è noto, la Legge Daneo-Credaro del 4 luglio 1911 sancì l'avocazione della scuola elementare allo Stato: si determinò, così, la necessità di rendere funzionale a questo nuovo assetto anche l'Ispettorato di Circoscrizione.
Fu ridisegnata, quindi, la mappa delle circoscrizioni e in ognuna furono istituiti i Circoli di ispezione coincidenti con la Circoscrizione

mandamentale, affidati a vice-ispettori, il cui ruolo incluse, in prima applicazione, i diversi direttori didattici in servizio nelle scuole avocate, dove conseguentemente furono soppresse le direzioni.
Per effetto di ciò anche gli Ispettori scolastici divennero organi tecnico-amministrativi che si occupavano della vigilanza sull'andamento didattico delle scuole e il coordinamento del lavoro dei vice ispettori.
Con la Legge n. 677 del 27 giugno 1912, relativa all'ispettorato delle scuole medie e normali, apparve chiaro l'intento di Credaro di disciplinare la funzione ispettiva in senso tecnico-amministrativo privilegiando gli aspetti di animazione e controllo.
Furono istituiti l'Ispettorato centrale (con attribuzioni consultive) e l'Ispettorato di Circolo e, in applicazione di queste due leggi, furono emanati alcuni Decreti che fissarono in termini giuridici abbastanza chiari e precisi l'esercizio della funzione ispettiva.
L'Ispettorato centrale e quello di Circoscrizione acquisirono una configurazione definitiva che rimase in vigore fino alla Riforma Gentile.
In relazione alla funzione ispettiva così come prevista dalla Riforma Gentile del 1923, occorre ricordare il Regio Decreto n. 2967/1923 contenente le disposizioni concernenti l'Ispettorato Centrale degli istituti medi di istruzione.
Per l'istruzione secondaria fu sancito che la vigilanza amministrativa, didattica e disciplinare dell'istruzione media veniva affidata al Ministro che si poteva avvalere, ma non necessariamente, degli Ispettori Centrali; furono, inoltre, soppressi gli Ispettorati regionali.
Per quanto riguarda, invece, l'istruzione primaria, gli Ispettori Centrali con Ufficio presso il Ministero della P.I. dovevano provvedere solo al compito di coordinamento del servizio di vigilanza degli ispettori scolastici e attendere anche a studi ed indagini, ma solo su richiesta del Direttore Generale mentre ai Regi Ispettori scolastici fu demandato di vigilare alle dirette dipendenze del Provveditore agli studi sull'Istruzione elementare.
Tuttavia, per il riordino della funzione ispettiva occorrerà attendere la stagione dei Decreti Delegati, che fu, non a caso, un periodo caratterizzato da una forte domanda di partecipazione e di interazione "orizzontale" tra i diversi soggetti del sistema istruzione.
Infatti, la Legge Delega n. 477 del 1973, recante delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato, all'art. 4 disponeva il "riordinamento della funzione ispettiva nel quadro di una visione unitaria della stessa a livello centrale, regionale e provinciale con le attribuzioni, i doveri e i diritti della medesima intesa come attività di esperti professionali utilizzati dall'amministrazione scolastica per l'accertamento tecnico-didattico, l'aggiornamento e la sperimentazione".
Il legislatore, nel procedere al riordino, si è trovato di fronte a due tipologie preesistenti: quella degli Ispettori centrali (ex art. 10 del TU n. 577/1928) e quella degli Ispettori periferici (ex art. 14 del TU citato).
I primi, alle dirette dipendenze del Ministero, provvedevano al coordinamento del servizio di vigilanza degli ispettori scolastici e attendevano, su richiesta del Direttore Generale dell'istruzione elementare, a studi e indagini.
I secondi, alle dirette dipendenze del Provveditore agli studi, erano assegnati di norma a uffici sub-provinciali dell'Amministrazione (le circoscrizioni) con compiti di vigilanza sulle scuole elementari pubbliche e private, di autorizzazione all'apertura di scuole e di istituti privati, di conferimento di reggenze ai direttori didattici, di rilascio dei certificati di servizio ai docenti sulla base dei verbali di visita e dei rapporti informativi, di decisione dei ricorsi contro i provvedimenti del direttore didattico in materia di congedi, supplenze e assegnazione delle classi, di irrogazione della sanzione disciplinare della censura.
Si trattava, quindi, di funzioni prevalentemente burocratico-amministrative che non risultavano più in armonia con il rinnovato profilo di esperti professionali utilizzabili dall'Amministrazione per l'accertamento tecnico-didattico, l'aggiornamento e la sperimentazione.
Così il legislatore, con il D.P.R. n. 417 del 1974, ha ridisegnato unitariamente la nuova funzione e sia gli Ispettori centrali, nel frattempo transitati nei ruoli organici della neo-istituita dirigenza amministrativa, ex D.P.R. n. 748 del 1972, che gli Ispettori scolastici, i cui ruoli ed uffici sono stati contestualmente soppressi con l'art. 125 del D.P.R. n. 417 del 1974, assumono una spiccata valenza tecnica, mantenendo solo in via residuale alcune preesistenti competenze burocratico-amministrative.
La posizione degli Ispettori tecnici periferici, così come risulta dalla normativa delegata, non era infatti da ricondurre, come da qualche parte si sosteneva, ad una posizione di subordinazione gerarchica al Provveditore agli Studi in quanto il potere di imprimere direttive alla funzione ispettiva è attribuito al Ministro e non all'organo provinciale.
D'altra parte, tutti i provvedimenti relativi allo stato giuridico degli ispettori tecnici periferici erano di competenza del Ministro e il ruolo di tali funzionari veniva amministrato dalla Direzione generale del personale.
Così, con l'art. 4 del D.P.R. n. 417 del 1974, che ha definito gli ambiti di esercizio della funzione ispettiva, emergeva una nuova figura di Ispettore non più anello intermedio di una catena gerarchica monocratica tra Provveditore agli Studi e Direttore Didattico, ma piuttosto figura di staff, a latere dell'amministrazione attiva, con compiti certa-

mente ancora di natura ispettiva, ma soprattutto di carattere tecnico e progettuale, di vicinanza alla scuole impegnate nei primi processi di innovazione, formazione, ricerca, documentazione.
Sempre l'art. 4 precisava che la funzione ispettiva è esercitata da Ispettori tecnici centrali che operavano in campo nazionale e da Ispettori tecnici periferici che operavano in campo regionale e/o provinciale, mentre l'art. 119 ha istituito il ruolo degli Ispettori tecnici periferici suddiviso in contingenti per i vari ordini di scuola.
Successivamente ai Decreti Delegati, anche la normativa secondaria e, in particolare, l'O.M. 6/12/1975 (diramata con C.M. n. 325 del 12/12/1975), ha specificato dettagliatamente le competenze della funzione ispettiva. Infatti, l'art. 1 ha confermato che la funzione ispettiva è da intendersi come attività di esperti professionali utilizzati dall'Amministrazione nelle aree di aggiornamento, sperimentazione ed accertamento tecnico-didattico.
Ne consegue che il concorso degli Ispettori alla realizzazione delle finalità di formazione ed istruzione delle strutture educative, si esplicava nei due fondamentali momenti di "formulare proposte ed esprimere pareri". In virtù di questi due poteri delineati dall'O.M. del 1975 gli Ispettori tecnici, sentiti gli organi competenti, potevano promuovere le necessarie riunioni del personale direttivo e docente, prendere autonoma e diretta conoscenza delle attività delle varie Istituzioni scolastiche, ricevere gli atti e le informazioni che avessero attinenza con la funzione docente.
Per quanto concerne, invece, le funzioni di accertamento tecnico-didattico, esse riguardavano specifiche situazioni e singoli casi relativi al personale scolastico e al funzionamento delle Istituzioni scolastiche. A seguito di tali ispezioni, gli Ispettori tecnici "presentavano alle autorità scolastiche competenti delle relazioni con le occorrenti conclusioni motivate e venivano messi a conoscenza degli eventuali provvedimenti".
Da quanto esposto si evince la trasformazione di una funzione che presenta importanti novità ma che disegna, tuttavia, ancora una funzione ispettiva segmentata.
Si dovrà, pertanto, attendere la Legge n. 417 del 1989 che, all'art. 5, sopprimendo i ruoli degli Ispettori centrali e periferici (c. 7), istituisce il ruolo unico degli Ispettori tecnici (c. 1) ai quali si applicano le disposizioni di stato giuridico e di trattamento economico di cui al D.P.R. n. 748 del 30 giugno 1972 (c. 6). Il Ministro, con proprio D.M., sentito il CNPI, provvede alla ripartizione dei posti tra la scuola materna, elementare e secondaria nell'ambito dell'Amministrazione centrale e periferica (c. 3) mentre per quanto riguarda la funzione, l'art. 5 stabilisce che gli Ispettori tecnici esercitano le funzioni di cui all'art. 4 del D.P.R. n. 417 del 1974 (c. 2).
Tale art. 4, poi trasfuso nell'art. 397 del T.U. n. 297 del 1994, è inequivoco ed evidenzia la sua pregnante funzionalità nel pur rivisitato assetto autonomistico dell'intero sistema scolastico e formativo.
Così, l'art. 397 del T.U. n. 297/94 definisce la funzione del dirigente tecnico attraverso l'elencazione di compiti ad essa attribuibili che si configurano come contributo nel promuovere e coordinare le attività di aggiornamento del personale direttivo e docente di ogni ordine e grado, come formulazione di proposte e pareri in merito ai programmi di insegnamento e di esame e al loro adeguamento, all'impiego di sussidi didattici e delle tecnologie di apprendimento, nonché alle iniziative di sperimentazione, come attività di assistenza tecnico-didattica a favore delle istituzioni scolastiche, come attività di studio, di ricerca e di consulenza tecnica per il Ministro, i Direttori Generali, i Capi dei servizi centrali, i Sovrintendenti scolastici e i Provveditori agli studi.
Successivamente, il Regolamento di organizzazione del MPI, emanato con D.P.R. n. 260/2007, all'art. 2, comma 5, pur rinviando la definizione delle modalità di esercizio della funzione ispettiva ad un Atto di indirizzo di competenza del Ministro, fissa le coordinate generali della funzione ispettiva precisando che il corpo ispettivo, a livello di amministrazione centrale, è collocato in posizione di dipendenza funzionale dal Capo del Dipartimento per l'istruzione, e, a livello periferico, è collocato in posizione di dipendenza funzionale dai Dirigenti preposti agli Uffici Scolastici Regionali, per lo svolgimento dei compiti che la legge attribuisce a tale funzione anche con riferimento ai fenomeni del bullismo, delle devianze giovanili, dell'assiduità della frequenza e della continuità delle prestazioni da parte dei docenti.
In particolare, il D.M. 27 febbraio 2008, applicativo del D.P.R. n. 260/2007, all'art. 3, comma 2, statuisce che i dirigenti con funzioni tecniche, ferma restando la collaborazione con il Ministro per la formulazione delle prove concernenti gli esami di Stato, svolgono i loro compiti con riferimento alle seguenti aree: sostegno per la progettazione e il supporto dei processi formativi, supporto al processo di valutazione e autovalutazione, supporto tecnico didattico pedagogico.
In seguito, il Regolamento di organizzazione del MIUR (D.P.R. n. 17/2009), per quanto attiene alla funzione ispettiva (art. 9), a differenza del precedente, non indica le linee essenziali di intervento della funzione ispettiva rinviando l'individuazione delle modalità di esercizio della funzione medesima ad uno specifico Atto di indirizzo del Ministro.

**Dirigente scolastica*

(segue nel prossimo numero)

PREPARARE AL FUTURO

FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ NELLA SOCIETÀ MULTICULTURALE

Lectio Magistralis del Prof. Aldo Masullo

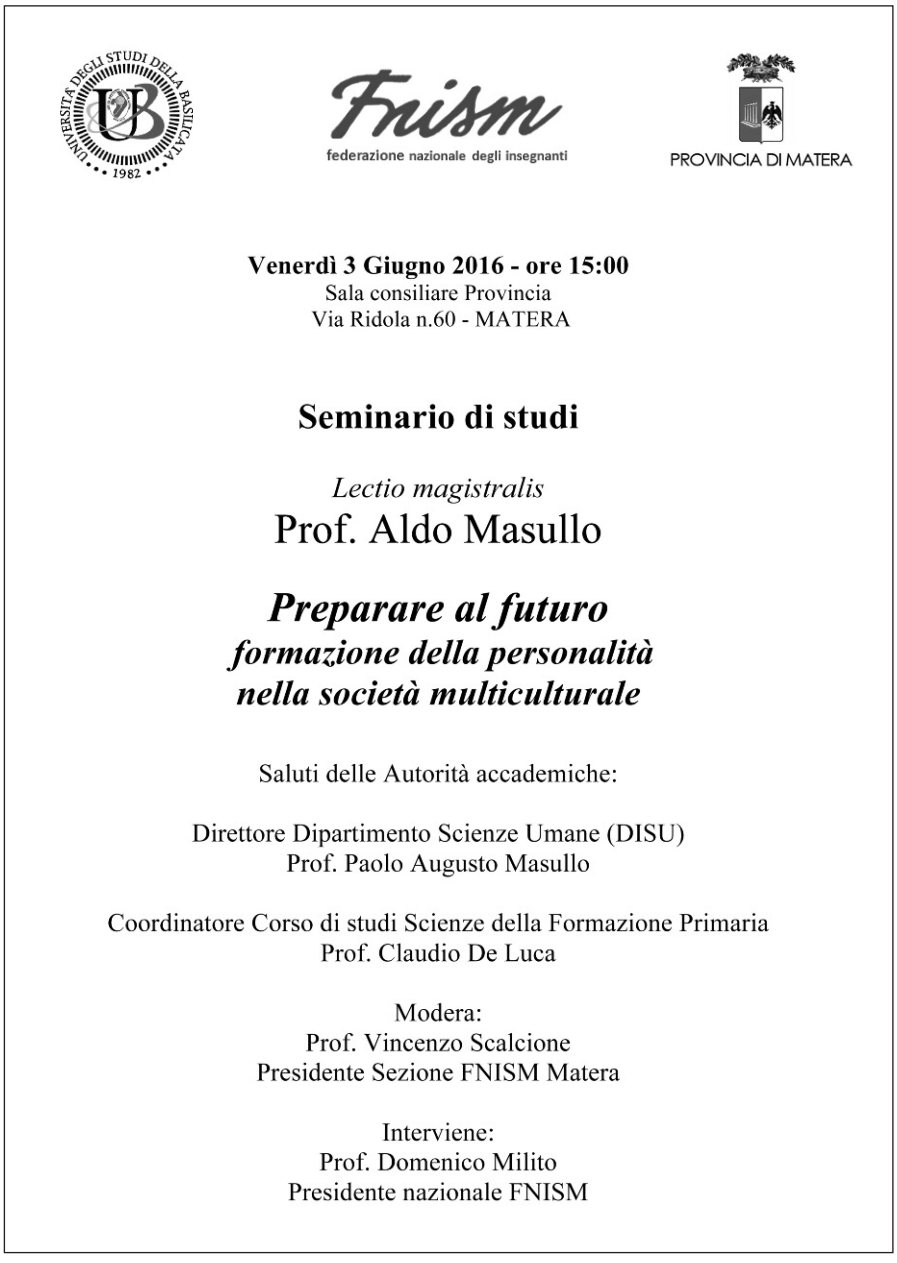
Vincenzo Scalcione
Presidente Sezione FNISM Matera

Abbiamo fortemente voluto che, qui nella Città dei Sassi, promosso della Sezione locale della FNISM, venisse realizzato un evento nel quadro complessivo di " Matera Capitale europea della cultura 2019", aperto alla partecipazione di tutte le realtà politico-istituzionali e formative, quindi alla Provincia, che ringraziamo per il Patrocinio e per la concessione di questa bella sala in cui si svolge il Convegno, al Dipartimento di Scienze Umane della Basilicata, alle scuole lucane, agli studenti, ai giovani e ai cittadini tutti. Presenza di spicco è quella dell'illustre filosofo morale Aldo Masullo che ci intratterrà con una lectio magistralis dal titolo ***"Preparare al futuro – formazione della personalità nella società multiculturale".***

È un tema, naturalmente, a maglie larghe che ci pervade per il fatto di avere tutti, parafrasando Kant, il destino di essere cittadini di questa società. Kant, il filosofo di Konigsberg, ci ricordava come noi avessimo in realtà il destino di essere innamorati della politica e della metafisica.

Si tratta di un monito da non trascurare, soprattutto per quanti operiamo in questa città che ospita il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, finalizzato a preparare gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, che, nell'imminente domani saranno chiamati ad educare le nuove generazioni, a cui competerà di fronteggiare, in maniera consapevole e responsabile, le questioni poste da una società sempre più plurietnica e multiculturale.

Rileggevo in questi giorni John Rawls (A theory of justice - Una teoria della giustizia) e tornavo a riflettere sugli impedimenti che non consentono la compiuta realizzazione di un tipo di società in grado



di porre alla base della coesistenza pacifica la giustizia: bisogna stigmatizzare il comportamento di quanti, con azioni e opere demolitorie, provocano intralci e smontano quei meccanismi che dovrebbero costituire la base della convivenza, tra cui, la giustizia sociale.
Auguro a tutti i presenti un buon ascolto e passo la parola al professor Domenico Milito, Presidente Nazionale della FNISM.

Professor Domenico Milito
Presidente Nazionale della FNISM

In apertura di questo brevissimo intervento, rivolgo un saluto a tutti i presenti e un doveroso ringraziamento al filosofo morale prof. Aldo Masullo, per aver accettato di buon cuore il nostro invito ad essere presente oggi qui fra noi. Ringrazio altresì, il Direttore di Dipartimento di Scienze Umane dell'Università della Basilicata, prof. Paolo Augusto Masullo, per avere concesso il patrocinio a questa iniziativa formativa e culturale.
Come molti di voi sanno, sono subentrato nella carica di Presidente Nazionale FNISM, eletto da poco da un Congresso straordinario, a seguito della scomparsa della nostra carissima Gigliola Corduas che porteremo sempre nel cuore.
Riteniamo importante che, qui a Matera, già da un anno sia sorta una sezione della FNISM: siamo certi che da essa perverrà un incisivo e valido contributo in direzione della valorizzazione della funzione docente nell'ottica dell'erogazione di un servizio formativo di qualità rivolto agli allievi, alle famiglie e all'intero territorio.
Essa, attraverso l'espansione del volontariato in questa illustre terra lucana, perseguirà l'obiettivo di difendere, in chiave europea e mondialista, i valori universalmente riconosciuti in piena adesione con quanto previsto nello Statuto nazionale della Federazione.
Com'è noto la FNISM è sorta per opera di Gaetano Salvemini nel 1901, quindi è l'associazione più antica che gli insegnanti abbiano costituito all'insegna del volontariato.
Originariamente l'acronimo FNISM stava a significare "Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media", configurandosi da sempre come interlocutrice dei diversi governi e garantendo un valido contributo nei tanti dibattiti succedutisi nel tempo, riguardanti le politiche di riforma del sistema scolastico e formativo.
Durante la nostra lunga storia, la FNISM, in epoca fascista è stata soppressa, così come tutte le altre libere organizzazioni che il regime non sopportava.
Alla sua rinascita, la FNISM ha avuto come Presidente un padre costituente, il socialista Ferdinando Bernini.
Quindi, sostanzialmente, noi abbiamo il piacere, il vanto e l'onore di avere contribuito alla stesura della Legge fondamentale della Repubblica che proprio ieri, 2 giugno 2016, ha compiuto 70 anni.
Noi non possiamo far passare inosservata una così importante ricorrenza, cogliendo l'invito del nostro Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, a celebrarne l'anniversario. I principi di libertà, di uguaglianza, di fratellanza, ai quali si ispira la vita democratica del nostro Paese sono quei principi per la difesa e la valorizzazione dei quali non bisogna mai abbassare la guardia. Di quanto sia faticoso il cammino della democrazia ci può dare testimonianza il professor Aldo Masullo che, tra l'altro, è stato per ben tre legislature senatore della Repubblica e per una deputato europeo: siamo di fronte, sostanzialmente, ad un protagonista, oltre che testimone, della nostra gloriosa storia repubblicana.
In considerazione della consistente presenza di giovani studenti, sento di dover fare alcune considerazioni: spesso si avverte che non sono contenti di come stanno andando le cose in Italia, anche a causa della grave crisi che stiamo attraversando; non mi stancherò mai di sostenere che non bisogna essere sfiduciati e che il dettato costituzionale, per continuare a dare buoni risultati, deve essere interpretato come un faro che illumina un lungo e tortuoso percorso.
In effetti, la Carta Costituzionale, prefigurando la Repubblica democratica fondata sul lavoro e sulla cittadinanza attiva, ha assunto come principio regolativo quello della democrazia. Un principio che, in quanto tale, riflette un'aspirazione. Ne consegue la necessità che il popolo tutto debba nutrire fiducia verso le proprie potenzialità, adoperandosi affinchè, passo dopo passo e giorno dopo giorno, la democrazia possa trovare concreto riscontro nella realtà.
Tra l'altro, i 139 articoli della Carta Costituzionale elaborata dalla Commissione dei 75 presieduta da Meuccio Ruini, ha un'impostazione di carattere fisionomatico, sulla falsa riga della prima Costituzione Russa. Nel primo comma risulta enunciata la dichiarazione di principio, come quando categoricamente viene sancito: "la scuola è aperta a tutti", per poi affidare il compito operativo al Legislatore chiamato a pronunciarsi negli anni a venire, ispirandosi a quanto formalizzato nei commi successivi in termini di impegno, prefigurando le indispensabili condizioni economiche e sociali spetta alla Repubblica fare in modo che l'istruzione possa essere garantita per almeno 8 anni a livello di obbligatorietà e di gratuità.
E ancora: "gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale" (art. 38 comma 3).
Si tratta di un'enunciazione da cui, lungo un consistente lasso di tempo, hanno tratto origine tutti i testi legislativi riguardanti l'integrazione e l'inclusione scolastica ponendoci all'avanguardia rispetto agli altri paesi. Il riferimento è alle leggi n. 118 del 1971, leggi n. 517 del 1977, leggi n. 104 del 1992 e leggi n. 328 del 2000.
In buona sostanza, vi è da considerare che dall'epoca in cui erano presenti le macerie della guerra, cioè

dal primo gennaio 1948, che ha segnato l'entrata in vigore della Carta Costituzionale, sono stati compiuti tanti passi in avanti e tanti altri siamo chiamati a compiere.
Desidero, infine, fare una riflessione pensando ai nostri studenti: loro conseguiranno, a breve, un titolo abilitante, sulla base di quanto previsto dall'ordinamento con riguardo al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e, dal giorno successivo, potranno andare a insegnare.
Orbene, nel momento in cui noi aspiriamo a farvi diventare educatori, abbiamo bisogno di voci autorevoli che ci facciano comprendere, sempre più e sempre meglio, che non è tanto importante curare gli aspetti tecnici della didattica per alfabetizzare bene gli alunni della scuola dell'infanzia e primaria, bensì è fondamentale educarli con protagonismo e senso di responsabilità, come cittadini chiamati a vivere nella complessa, liquida e multiculturale società del domani. Chi meglio del nostro esimio, chiarissimo professore, filosofo morale Aldo Masullo può offrirci un valido contributo in tale direzione? Per me, questa sera, è come se stesse per entrare in sala un raggio di luce. Confido che tutti i presenti possano vivere questo momento con lo stesso afflato, interrogandoci su che cosa si debba intendere quando oggi si vuole interpretare il lemma "formazione" oggi e quante chiavi interpretative sia possibile adottare per una lettura compatibile dei fenomeni che caratterizzano la società odierna, mantenendo lo sguardo rivolto al domani.

Aldo Masullo
Professore di Filosofia morale

Ho colto l'invito del prof. Domenico Milito, di cui sono stato particolarmente lieto, considerando il fatto che mi sarei trovato di fronte a voi, cari studenti, rappresentanti di coloro che si apprestano a diventare formatori delle nuove coscienze.

da sinistra Vincenzo Scalcione, Aldo Masullo e Domenico Milito.

Voi insegnerete nelle scuole dell'infanzia e primaria e io debbo testimoniare (l'ho sempre detto) che tutto quello che so l'ho imparato nelle scuole elementari. Ciò perché esse rappresentano il momento in cui si decide la capacità dell'individuo di guardare al futuro con sicurezza, con entusiasmo, avendo già qualche forma del come guardare. Il problema non è tanto guardare, ma come guardare ed è questa l'eccezionalità per cui voi siete presenti in questa sede. Voi giovani rappresentate l'eccezionalità; siete voi il momento di maggiore e delicata transizione dalla pura e semplice trasognata infanzia, all'apertura di un orizzonte non più tutto familistico, ma sociale, allargato.
Il tema che mi sono proposto di trattare in questa sede è PREPARARSI (o preparare) AL FUTURO.
D'altra parte, l'uomo anche quando ricorda, anche quando guarda al suo passato, lo fa sempre in funzione del futuro. È proprio del nostro essere umani guardare al futuro: noi guardiamo avanti!
Un grande filosofo francese del '900, Sartre, diceva che l'uomo è progetto: progetto non nel senso dell'architettura ma nel senso del proiettarsi in avanti. Noi non saremmo vivi se non ci proiettassimo in avanti, se non scrutassimo l'orizzonte per cercare di capire dove andare e quali siano le condizioni del viaggio che dobbiamo fare. Naturalmente se c'è una cosa difficile è quella di guardare avanti verso il futuro perché, diceva Goethe, alla fine della sua autobiografia: come possiamo conoscere il futuro se, a malapena, conosciamo il passato? Cosa sappiamo del nostro passato? Quello che c'è scritto nei libri, quello che ci dicono le memorie dei nostri genitori è tutto molto fievole rispetto alla realtà che ognuno di noi ha vissuto; pertanto, tutto sommato, il passato è conosciuto soltanto in parte, in modo pallido; figuriamoci se si può conoscere il futuro!
Esso per definizione è inconoscibile e riflette una condizione molto analoga a quella del bambino nei primi anni della sua vita, quando entrando in una stanza non illuminata ha paura.
Tanto più voi oggi avete paura perché vi trovate in un momento di transizione, in un momento di crisi, in cui tante cose nelle quali una volta si credeva, oggi, non si crede più. Vi trovate in un momento nel quale le prospettive che una volta sembravano semplici, alla portata di mano, oggi non lo sono più; oggi tutto il mondo è in "grande subbuglio".
Esso è stato sempre in subbuglio, anche se in alcune epoche è risultato minore rispetto ad altre. La no-

stra, per lo meno da dieci/venti anni a questa parte, è un'epoca nella quale il subbuglio risulta molto forte.

In Cina, se si odia veramente qualcuno lo si maledice dicendo: "che tu possa vivere in tempi interessanti".

Pensate all'ironia di questa espressione! Il riferimento è al nostro tempo rispetto al quale non si può vivere distrattamente; bisogna vivere con gli occhi aperti, non contemplare quello che avviene adagiandosi su quanto già esiste; dobbiamo individuare le strade, costruire gli strumenti e giocare la nostra esistenza nel senso più pieno, politico del termine.

Sappiamo bene quali sono gli aspetti di questa crisi: è una crisi che coinvolge le strutture stesse, non di questa o di quella società, ma le strutture della socialità.

In che cosa consiste la socialità e in che modo si può organizzare la socialità degli uomini? In che modo si possono realizzare le società a Oriente, a Occidente, a Nord e a Sud? Il problema è uguale ovunque, anche se le condizioni da cui si parte sono diverse da paese a paese.

Uno dei caratteri fondamentali di questa crisi (partiamo dal carattere più immediato che è sotto gli occhi di tutti) è di trovarci in un tempo di guerra permanente; così come diceva Papa Francesco, ci troviamo in una guerra a pezzetti.

Era il 10 Giugno del 1940 e, mentre stavo cominciando a scrivere, è giunta e si è diffusa la notizia che l'Italia era entrata in guerra. Io in quel momento (e credo che anche altri abbiano avvertito la stessa cosa) ho avuto la sensazione che si prova dinanzi all'idea che da quel momento in poi tutto sarebbe cambiato. La nostra vita non sarebbe più stata quella di prima; sarebbe stata un'altra.

Oggi siamo in un momento in cui siamo già nell'altra vita rispetto a quella della pace. È questo l'elemento di fondo più drammaticamente visibile della crisi nella quale noi ci troviamo.

Questa situazione è come l'esplosione finale, più drammaticamente visibile, di una serie di crisi preparatorie della nostra. Basti pensare alla crisi economica, al fallimento che in tutti i paesi ad economia avanzata si è avuto con il tracollo degli anni dal 2009 in poi.

Che cos'è la crisi economica? L'economia ! Voi certamente sapete che "economia" è un termine che viene dal greco: oikos e nomia.

νόμος (*nomos*) significa regola, norma, nomia.

οικος (*oikos*) significa abitazione.

L'economia è la regola che un buon padre e una buona madre di famiglia debbono rispettare nell'amministrare la casa. Questo termine si è allargato nel suo significato e l'economia non è stata più soltanto quella che attiene all'amministrazione della famiglia: è diventata quella che attiene all'amministrazione di interi popoli. Questo è avvenuto (lo dobbiamo dire a nostra gloria) nell'Italia meridionale quando si è cominciato nel '700 a coltivare, proprio qui da noi, nell'Illuminismo napoletano, la scienza dell'economia politica. Oggi noi siamo vicini ad una di quelle esperienze storiche che gettano luce anche sul presente.

Questa economia, quest'organizzazione dell'amministrazione del governo dei popoli, è in profonda crisi: le sue strutture soprattutto perché (e qui altro elemento critico) la trasformazione scientifica e tecnologica ha introdotto nuovi strumenti di produzione che, in qualche modo, ha reso obsolete le vecchie organizzazioni dell'industria fondata sulla manodopera e sulle vecchie macchine, diventando sempre più prevalenti la finanza e il gioco finanziario.

Ricordo quando, alla fine del millennio precedente rispetto a quello appena iniziato, davanti alle banche si vedeva un capannello di persone dall'aspetto apparentemente modesto che cercavano di leggere le modificazioni delle borse. Questa testimonianza dimostra in maniera semplice che è stato registrato il passaggio da una cultura popolare della finanza ad una trasformazione culturale profonda. I passaggi riguardano la fase dell'ultima guerra: prima della guerra l'economia; prima dell'economia, l'organizzazione industriale e tecnologica; infine la finanza.

Il mondo, a questo punto, comincia a rispondere: quando si va con la mente ad eventi epocali come quello tragico delle Torri Gemelle, bisogna pensare alla rilevante portata simbolica che essi assumono. Per il caso citato, avvenuto l'11 settembre del 2001, vi è da considerare che esso è altamente simbolico non tanto perché segna lo scontro tra il mondo orientale, mediorientale, la cultura islamica e il mondo occidentale, la cultura cristiana, quanto perché segna la fine tragica di un vecchio assetto del mondo nella sua interezza.

In fondo, fino a quel momento, noi occidentali avevamo fatto un po' da padroni in Oriente, avevamo sfruttato le risorse di quelle terre, e, da un certo punto di vista, mediante quello sfruttamento avevamo potuto far avanzare e maturare la nostra industria e la nostra economia. Al tempo stesso non abbiamo favorito, dissennatamente, l'evoluzione di quei popoli bensì il potere autocratico delle monarchie che guadagnavano sui petroli. Di conseguenza, ciò che è avvenuto è proprio la decomposizione di un ordine. Tutto ciò, per certi versi, ci atterrisce.

Siamo sull'orlo di un vulcano: forse da un altro punto di vista il fenomeno può anche esaltare la nostra cultura e incentivare il nostro orgoglio di appartenenza. Soprattutto voi giovani potete nutrire l'orgoglio di appartenere a una generazione che si troverà a rimettere in armonia i pezzi del mondo che si presentano ora come frantumati. Per questo motivo lo scenario di fronte al quale ci troviamo è di straordinaria grandiosità.

Di certo voi vi state chiedendo: ma noi siamo professori, studenti che ci occupiamo della scuola dell'infanzia e primaria! Che cosa possiamo fare di fronte a tutto questo?"

Ebbene, non bisogna mai dimenticare che alla base di tutte le trasformazioni sociali ed economiche, di tutti gli equilibri di carattere internazionale ci sono uomini. Quando dico uomini intendo dire esseri umani. Naturalmente uso questo lemma per economia di discorso, altrimenti dovrei dire donne e uomini, perché nella lingua italiana, purtroppo, abbiamo i due sessi che diventano due generi ufficiali.

In Germania, in tedesco, c'è un termine che indica il genere, l'essere umano: mensch; mentre l'uomo maschio è puramente e semplicemente l'uomo maschio e la femmina è la femmina. L'essere umano è il mensch. Ecco, voi vi occupate del mensch, avete nelle vostre mani la prima formazione del mensch, dell' essere umano.

Naturalmente la formazione che voi avrete contribuito a determinare non sarà quella definitiva, perché l'essere umano si forma via via nei successivi passaggi, nelle ulteriori tappe. Quella che riguarda voi, comunque, è la tappa da ritenere in qualche modo, decisiva. E' come l'imprinting per gli animali: essi, da appena nascono, subiscono l'imprinting del primo individuo in cui si imbattono, anche se di un genere diverso; sicché l'ochetta che incontra per la prima volta un essere umano ha l'imprinting di un essere umano: tenta di camminare come l'essere umano!

Il problema che voi, quindi, assumete sulle vostre spalle, è un problema di straordinaria responsabilità. Qui entra in gioco un tema fondamentale, quello della responsabilità. Solitamente siamo abituati a considerare la responsabilità come la titolarità del dover rispondere al rispetto di una legge, di una regola, di un comando. Soprattutto le generazioni più giovani, compresa la vostra, però, non accetta tale impostazione. Serpeggia fra di voi un senso di ribellione a questo tipo di responsabilità. E avete ragione, perché la vera responsabilità è da intendere in modo diverso, giacchè il termine responsabilità deriva dal verbo latino "respondere", rispondere. Allora responsabilità significa essere vincolato a rispondere. Io sono venuto qua, invitato, posso non parlare? No! Debbo parlare, debbo rispondere all' invito. Se voi mi porrete una domanda, posso magari dirvi che non sono in grado di rispondere, ma debbo rispondervi. Ecco il vero significato di responsabilità: prima che essere un vincolo giuridico o morale, è un vincolo di fatto. Mi trovo tra altri esseri umani che mi parlano, che io capisco perché parlano la mia stessa lingua; quindi, io li capisco! Come posso far finta di non capire? Debbo capire, debbo rispondere. Ci rendiamo conto che il vincolo del rispondere, il vincolo della responsabilità, è il vincolo di una risposta non tanto alle leggi, ai comandi, alle regole che provengono dal passato. Ma a cosa dobbiamo rispondere? Alle domande che ci poniamo quando ci interroghiamo sul futuro! Il tempo che ci attende, che tipo di tempo è? Quale preparazione ci chiede? In che modo noi possiamo rispondere a questo tempo? Questo concetto si trova per la prima volta, in modo chiaro, nel pensiero di un grande filosofo tedesco *Hans Jonas*. Egli ha elaborato il tema della responsabilità verso il futuro a proposito delle trasformazioni tecnologiche, che possono trasformare profondamente le condizioni dell'ambiente e della vita degli esseri umani. Non ci si può non rendere conto di questo. Non basta inventarsi qualcosa di nuovo, necessita anche chiedersi: questa scoperta inedita quali effetti potrà sortire sulle condizioni del mondo di domani? Quelle condizioni magari non mi toccheranno perché io sarò già morto, ma coinvolgeranno i miei figli, i miei nipoti, gli altri. Quindi, si è di fronte ad una responsabilità verso l'umanità universale: si tratta di una grande apertura, che è una sollecitazione morale di carattere fondamentale. Ora, guardando le cose più da vicino, è facile rilevare che attualmente le nostre società si trovano in una situazione come quella illustrata, in maniera molto significativa, da un nostro grande poeta, Giacomo Leopardi. Egli nel suo Zibaldone ha scritto pagine molto belle negli anni 1820-1821, cioè allorquando in Europa, (dopo la grande tempesta degli anni della Rivoluzione), andava emergendo l'ideale del liberalismo. Leopardi distingueva le società strette e le società larghe. Le società larghe, nella sua visione, erano quelle in cui la popolazione risultava demograficamente scarsa rispetto agli spazi disponibili. Erano presenti una regolazione morbida rispetto ai comportamenti e una tolleranza grande tra individuo e individuo; il modello di riferimento era quello delle società americane del '700, quando ancora non si erano costituiti gli Stati in forma rigorosa. Come strette, invece, venivano intese quelle società in cui la popolazione andava via via aumentando, costringendo gli essere umani a stare "stretti", a vivere "gomito a gomito". Pensate a cosa avrebbe detto oggi il buon Leopardi di fronte a realtà urbane come Città del Messico che annovera una popolazione di 20 milioni di abitanti, quindi una società "strettissima". Al problema della condensazione degli individui in spazi limitati, ha cercato di dare risposta, innanzitutto, l'architettura sopperendo alla scarsità di spazio mediate una visione delle abitazioni che passa dall'orizzontale al verticale (i grattacieli). Le cose guardate da un grattacielo appaiono molto diverse rispetto a quando si guardano da una collinetta. Gli altri fenomeni si succedono secondo la stessa ottica: il governo di una città diventa un'opera particolarmente difficile perché l'intera organizzazione della nostra società è stretta. Pensate a quanti servizi, a quante funzioni ci sono nell'organizzazione sociale che prima non c'erano. Quindi, è una "società stretta". Di conseguenza l'essere umano chiamato a

vivere nel futuro si troverà, probabilmente, in uno stato di guerra permanente, in cui la tecnologia diventerà sempre più padrona, dove la finanziarizzazione e il gioco di borsa diventeranno sempre più padroni dell'economia, nel quale sarà sempre più difficile contenere e governare milioni di uomini in uno stesso spazio. Si tratta, com'è facile constatare di una condizione di vita completamente diversa da quella che voi ancora conoscete in questi luoghi felici dove c'è civiltà, ma, fortunatamente, non c'è società strettissima: stretta sì, ma non strettissima.

Il compito che voi assumete è quello di preparare gli uomini e le donne a vivere in una società strettissima. Ciò comporta assumere un atteggiamento morale, profondamente diverso rispetto a quello del passato. Innanzitutto bisogna considerare che il termine "morale" va letto in modo corretto. 'Morale' viene dal latino *mos*, che voi sapete, significa "costume". Quindi, *mos* è l'abitudine. Morale è colui che si conforma all'abitudine in una società abbastanza bene organizzata, abbastanza stabile: conviene adattarsi all'abitudine. Ma quella società di cui ora vi ho fatto cenno, società del futuro, per tutte le ragioni elencate sarà una società caratterizzata, per effetto della griglia strettissima in cui risulterà collocata, da una grande instabilità. È un paradosso: infatti se la griglia è stretta dovrebbe perlomeno esserci stabilità, invece no! Ciò perché la società del futuro è una società la cui griglia, stretta dal punto di vista delle maglie, è purtuttavia estremamente dinamica. Queste maglie cambiano completamente di forma e di intreccio e, nel contempo la società presenta caratteristiche e dinamiche che la configurano come stretta e instabile. Ne consegue che la realtà con cui dovrete misurarvi voi e i vostri alunni, voi in qualità di educatori dei vostri alunni si presenta alquanto problematica da fronteggiare. Le mie considerazioni portano a riflettere sul fatto che la vostra stessa preparazione non può che essere di carattere morale. Anche se il termine morale andrebbe sostituito con quello di etica: perché morale proviene dal latino *mos* e significa costume, cioè osservanza del costume; quindi, è l'essere conformi a ciò che si è fatto fino ora. È evidente che se una società è molto instabile il *mos* non conta più: quello che i miei genitori erano abituati a fare e come essi erano abituati a comportarsi, oggi non vale più. Pertanto, anche la condotta umana è costretta a misurarsi con l'instabilità. Ma c'è un'altra parola da tenere in debita considerazione, che è quella di "etica". Voi osserverete nel dizionario che i significati di etica e di morale sono espressi in maniera tale da farli quasi coincidere. In effetti siamo abituati ad utilizzare le due parole attribuendo ad esse il medesimo significato. Ma se si risale all'etimologia il significato è diverso, perché "lavorare" è la conformazione al costume, quindi lavorare è la ripetizione del passato, è la responsabilità verso il passato. L'etica, in greco *ethos,* significa anche "costume", ma significa "costume" in seconda battuta: è un significato secondario che viene tardi. Il significato primario di *ethos* è condotta; è capacità di muoversi all'interno di uno spazio che, innanzitutto è spazio intimo (quindi la casa – *oikeia*), ma è soprattutto uno spazio aperto, perché lo spazio a cui alludeva l'*ethos* era lo spazio del pastore, del nomade, che andava girando con il suo gregge cercando via via i luoghi di pascolo non ancora impoveriti da greggi precedenti. Non era un conformarsi a regole ben fisse: il pastore non sapeva proprio dove stare, doveva cercare. Ecco: l'*ethos* è lo stato morale della ricerca, l'etica è l'invenzione che di volta in volta dobbiamo fare di fronte a situazioni nuove. Allora, una società a maglie sempre più strette è una società altrettanto instabile, nel senso che ognuno di noi si può trovare ogni volta, ad ogni pie' sospinto, di fronte ad una situazione nuova, imprevista in cui deve inventare la decisione. Ne consegue che la forza mentale dell'essere umano deve consistere nel saper inventare la decisione "alla luce di che cosa, tutto sommato?". E se non posso più servirmi delle regole passate e degli insegnamenti passati, di cosa posso servirmi? Neppure dei cosiddetti valori, anche quelli sono tramontati. Proprio per questo motivo oggi si parla di nichilismo: chi ci crede più ai vecchi valori? E che cosa significa tutto questo?

Ciò comporta che noi dobbiamo di volta in volta essere capaci di inventare il valore che la situazione ci chiede di inventare, dobbiamo saper inventare bene il valore nuovo. Voi potreste osservare che a tali condizioni ci si ritroverebbe di fronte al disorientamento completo. Ecco, personalmente credo che il futuro sarà un periodo estremamente turbato, inquietante, inquieto, pieno di crisi come vi ho accennato. Ne usciremo chissà fra quanto! Durante tale lungo lasso di tempo, dobbiamo avere degli spiriti forti che non abbiano paura di inventare il nuovo. Lo spirito forte quale possibile unica stella polare dovrebbe avere? Esso dovrebbe consistere nella capacità di cogliere la condizione di relatività in cui noi tutti esseri umani ci troviamo. Tutto è relativo, ma ciò non comporta poter fare tutto quanto mi piace. Ci si troverebbe di fronte a quel nichilismo di stampo teorico chs negava l'esistenza di qualsiasi verità, quindi legittimava la convinzione di poter fare tutto ciò che si vuole. Oggi il nichilismo, molto più facilmente, sostiene che poiché facciamo quello che vogliamo, di conseguenza non c'è più verità. Si ha l'impressione che vi sia una grande confusione. È così che si viene a determinare un nichilismo di fatto, come se le regole, anche quelle poche rimaste, fossero semplicemente facoltative. Figuriamoci cosa accadrà fra venti anni, quando i giovani diventeranno veramente adulti e, saranno magari

sindaci di città, presidenti del consiglio regionali, gli esseri umani che voi avete educato. Che faranno? Ecco allora come rendersi conto del senso di relatività. Che cosa esso comporta? Non significa certamente "io faccio quello che mi pare" perché, come diceva Giordano Bruno: l'universo è infinito, ogni punto è centro, io sono un centro e come centro scelgo quello che mi piace. Non è questa l'interpretazione autentica di quanto Giordano Bruno voleva dire. Oggi si corre il rischio di effettuare questa deduzione malvagia. Ma si potrebbe oggi fare questa deduzione malvagia? Relatività significa rendersi conto che ognuno di noi ha un punto di vista, colui che mi sta contendendo un posto, per esempio, non è un nemico, bensì uno che ha un punto di vista diverso dal mio, il cui interesse è opposto al mio senza essere nemico. Dobbiamo rimuovere la maschera del nemico che, invece, oggi serve a enfatizzare le guerre. Quelli considerati nemici non sono tali: si tratta di persone magari portatrice di culture diverse dalla nostra, con punti di vista diversi dai nostri. Allora in che senso dobbiamo mettere in primo piano la relatività? È necessario prendere atto che ognuno guarda le cose da un proprio punto di vista e che vogliamo evitare la conflagrazione del mondo (e oggi il mondo potrebbe anche conflagrare perché tutti dispongono di armi di distruzione di massa, come la bomba atomica). Pertanto ogni guerra oggi potrebbe implicare la distruzione dell'umanità e questo è lo scenario di fondo. Bisogna allora da un lato prendere atto della relatività: io ho i miei interessi, l'altro non è un nemico, bensì un essere umano che ha interessi diversi dai miei o, addirittura, opposti ai miei. In questo caso cosa fare? La relatività ci insegna a comprendere che di fronte alla diversità degli interessi, all'opposizione degli interessi, bisogna cercare un'unica cosa, che è la mediazione. Nei tempi passati la mediazione era l'arte della diplomazia, oggi è l'arte di qualsiasi azione umana, di qualsiasi tipo di governo. In tempi precedenti al nostro tutti si mettevano sugli attenti di fronte al capo indiscusso, tutti obbedivano alla legge della propria nazione o della cosca mafiosa di appartenenza. Oggi la società, come dice Bauman, è liquida. Siamo di fronte al paradosso di una società, stretta, instabile, liquida, in cui ogni individuo è, per così dire, una goccia nell'Oceano; all'essere umano viene chiesto, di volta in volta, di tessere trame di relazione, intessere, e, quindi, di avere la capacità di relazionarsi con l'altro. Si può dedurre, così, che il senso della relatività è il senso della relazione. Relazione ha la stessa radice di relativo. Voi sapete che in latino "ratio" significa relazione tra due numeri. Tra 5 e 15 la relazione è 3; 3x5 fa 15. Anche in greco "logos" significa originariamente relazione. Quando noi diciamo "dobbiamo costruire un mondo razionale" non vogliamo dire "dobbiamo costruire un mondo affidato a una specie di maestà suprema che si chiama ragione. Vai a pescare dov'è la ragione! Qual è la sua capitale! Non esiste da nessuna parte, dobbiamo viceversa, cercare di costruire questa funzione eminentemente intellettuale e (perché no?) anche sentimentale. Si tratta, per l'appunto, della funzione della relazione, del "mettere in rapporto", di capire il punto di vista dell'altro, comprendere che l'altro non è un nemico, bensì uno che si trova in una condizione di interessi opposti ai miei. Necessita, così, imparare le tecniche oltre che avvertire l'esigenza etica della relazione, della mediazione. Credo sia questo il tema fondamentale sul quale confrontarsi e su quali questioni è opportuno riflettere, soprattutto a partire dagli anni dell'infanzia, della pubertà e dell'adolescenza. Quando i ragazzi litigano fra di loro risulta necessario invogliarli a mediare, far capire che, in fondo, non c'è motivo di prendersi a pugni, che sarebbe opportuno dividere una certa cosa in due, magari graduandola secondo l'età. Insomma si considera necessario pervenire a comprendere l'importanza della mediazione. Tra l'altro, le mediazioni sono alla base di una vita internazionale pacifica, nonché della vita civile. È imprescindibile considerare alcuni significati fondamentali: *civis,* l'appartenenza ad una *civitas,* ad un ordine che non è violento, che non stringe i propri componenti in una sorta di griglia; viceversa, è un ordine che scaturisce dalla consapevolezza che ognuno dei membri di quest'ordine stesso ha conseguito, ritenendo che il suo impegno più positivo è quello di trovare l'accordo con gli altri, è quello di costruire la pace. Dunque, non retoricamente, la pace si comincia a costruire dalle piccole cose; essa si sperimenta nella classe, la pace comincia dalla scuola, dalle città, dagli stadi, dalle famiglie. Oggi assistete con quanta facilità un maschio ammazza una femmina; c'è da impressionarsi! Purtroppo il femminicidio sta diventando uno dei fenomeni più abominevoli del nostro tempo.

Da cosa scaturisce questa forma violenta e degenerativa del rapporto di coppia?

E' l'effetto di una formazione mentale secondo cui se l'altro non vuole stare più con me, ha torto, perché la ragione è soltanto mia! Quindi, è una visione unilaterale, assolutistica o, come si dice, fondamentalistica. Io ho ragione per principio, l'altro ha torto. Quindi io credo di dover esercitare la mia ragione in tutti i modi; anzi poiché "mi ha fatto arrabbiare" l'ammazzo proprio! E' un modo violento di esplicare l'intolleranza. Ma l'intolleranza è una virtù già superata, perché essa significa: tu sei in difetto, sei nel falso, sei nell'errore, mentre io invece, che possiedo la verità, sono più generoso e nonostante tu sia nel falso e nell'errore, sopporto che tu viva. È il concetto di tolleranza tipico del settecento, diffuso dopo le grandi guerre di religione tra cristiani e altri cristiani che insanguinarono l'Europa per un secolo e mezzo, non tanto lon-

tano rispetto al tempo in cui noi stiamo vivendo. Oggi, invece, c'è un'altra parola che in qualche modo deve diventare centrale nella vostra formazione, nella vostra attività di formazione ed è RISPETTO. La parola *rispetto* è pregnante: il significato del termine nasce nel senso di "relativo a". Rispetto è la traduzione italiana dell'ablativo latino del sostantivo *respectus*. L'ablativo era *respectu,* che è un ablativo avverbializzato. *Respectu* in latino significa *"in relazione a"*. Allora il rispetto non è quello delle terre del Sud di un tempo (e non soltanto del Sud), per cui il povero contadino si toglieva la "coppola" davanti al padrone (quello era un gesto obbligato di servilismo!).

Il rispetto implica la consapevolezza dell'uguaglianza, della parità, ma comporta al tempo stesso, (proprio perché si è pari) che uno dei due interlocutori non consideri di avere più ragione dell'altro e rispetto all'altro. Solo in questi termini è possibile stabilire una relazione positiva.

Credo che la nuova civiltà debba essere la civiltà della relazione, la nuova educazione debba essere l'educazione della relazione. La nuova virtù (se così possiamo chiamarla) è la virtù della relazione, cioè la capacità di stabilire relazioni. Questo è vero sul piano della conoscenza: "io non so, perchè faccio il fisico e non mi interesso di morale"; "io faccio il letterato, quindi, la fisica mi fa ribrezzo!". Anche le discipline hanno fra di loro una relazione: la cultura, nel senso più altamente intellettuale della parola, deve ricomporsi in un'unica sfera, in un unico globo in cui naturalmente ognuno coltivi la sua specialità nella consapevolezza che la sua specialità non esaurisce il sapere e che in essa non si consuma l'intera curiosità del mondo; viceversa, la sua specialità tanto più vive quanto più sa aprirsi alla relazione con altre specialità.

Figuriamoci sul piano politico, sul piano civile, sul piano sociale! Del resto "societas" che cosa significa? È una parola latina proveniente da "socius" che significa alleato. Noi, in quanto cittadini siamo alleati gli uni degli altri. L'alleato deve essere leale, altrimenti l'alleanza si traduce in un trabocchetto.

Se noi trasfiguriamo tutto ciò da pura e semplice convenienza di necessità a stile di vita, ecco che allora ci troviamo di fronte alla virtù del rispetto.

Io credo che sia questa la parola d'ordine della nuova civiltà che avanza, senza riuscire a realizzare la quale il nostro mondo è destinato a finire male. Ognuno di noi per la sua parte, grande o piccola che sia, è responsabile verso il futuro per la sua capacità di diffondere, di rendere consapevoli dell'importanza e della necessità rivestite dalla relazione, quindi dalla necessità del rispetto.

Questo io credo, sia oggi, la vostra missione.

INTERVENTI

Vincenzo Scalcione

Attraverso la lectio magistralis del Prof. Masullo, penso di aver colto un cammino ideale che unisce questa giornata a quella che abbiamo celebrato lo scorso anno alla presenza del professor Bauman, venendo a Matera su invito della nostra università, ci ha potuto rimandare ad alcuni luoghi del cammino progettuale dell'uomo all'interno di questa società che come sottolineava il professor Masullo, si è resa complessa e, pertanto, necessita di strumenti di decodifica da mettere soprattutto avvalendosi delle competenze maturate dalle competenze dell'esperienza della vita vissuta.

Immagino che la presenza del professor Masullo abbia fatto suscitare alcuni interrogativi e curiosità rispetto a un quadro vasto e complesso come quello da lui delineato. Inviterei,quanti lo vogliano fare, a presentare istanze, e a formulare il proprio punto di vista. Anch'io avrei una domanda da fare, recuperando una delle letture che sto facendo in questi giorni relativamente alla filosofia morale americana: leggevo la teoria della giustizia,e consideravo con quanta fatica si sia riusciti a tentare di porre alle fondamenta dell' "edificio sociale" la giustizia che deve orientare l'azione del legislatore e deve essere alla base della convivenza. Quest'ultima deve tenere uniti, attraverso il patto sociale, i cittadini affinché essi non nutrano quel terrore di cui parlava Hobbes nel suo "Leviatano". Problema cogente è quello di consapevolizzare l'uomo come risorsa per la società democratica: e qui come giustamente ci veniva ricordato è progetto all'interno di questa parentesi che è l'esistenza. Proprio in tale contesto l'uomo deve poter condividere valori più elevati rispetto a quello dell'obbedienza. Il legislatore rispetto al passato può e deve formalizzare norme che nel pieno rispetto del dettato costituzionale, porti alla piena condivisione della sua decisione da intraprendere in direzione del bene universale.

Vito Andrea Mariggiò

Docente Università della Basilicata

C'è un collegamento tra quanto il prof. Masullo è andato maturando con la sua esperienza di vita come parlamentare con l'idea di Mos maiorum.

Il Mos maiorum era una codificazione spesso non scritta di consuetudini, leggi e comportamenti. Oggi ho la sensazione che, invece, si vada verso una sorta di parcellizzazione di valori che si vogliono a tutti i costi codificare, mettere per iscritto. Da una parte c'è il tentativo di parcellizzare l'idea di valori, dall'altra c'è uno scollamento da parte della società rispetto al rispetto degli stessi; mi chiedo se questa non sia una contraddizione tipica dei giorni nostri e nel ricordo di alcune pratiche del passato, si può asserire che in tempi diversi dal nostro bastava una stretta di mano, esprimere un si e no ed era già implicitamente certo che gli impegni venivano mantenuti giacchè tutto era scritto nella pro-

pria coscienza per quanto concerne il rispetto, e il valore in sé. Mi piace molto l'idea del rispetto perché si ricollega, anche ad un'altra idea dal punto di vista etimologico del "respicio", cioè dello "speculum", del guardarsi lungo l'altro, poco per recuperare quella "dimensione del Mensch", quella a cui si faceva riferimento, quella dell'uomo come valore assoluto che, forse, bisognerebbe operare una semplificazione dei valori soprattutto di quelli che si intendono propinare in maniera sistematica attraverso una codificazione spesso impazzita. Bisogna puntare all'obiettivo per ritrovare l'essenziale: essenzialità dei valori, recuperando, pervenire quindi all'idea di "Mensch"che accomuna tutti gli esseri umani.

Nunzio Mercorella
Studente del Corso di SFP
Professore lei ha detto che un bambino che entra in una stanza buia ha paura del buio, ha paura dell'ignoto. Noi viviamo, al momento, in una stanza buia come europei. Quanto è buia e c'è un barlume in questa stanza?

Maria Teresa Sebastiani
Docente di Scuola primaria
Abbiamo parlato di mediazioni, delle grandi capacità di mediazione e, quindi, dell'esempio da dare alle generazioni future circa il rispetto e le capacità di mediazione. Però mi chiedo: in base a quanto succede e che viene riportato dai giornali nella cronaca di tutti i giorni, si può dire che, gli stati, che la politica internazionale, che le persone che alla fin fine ci governano hanno assunto questa visione ispirata al principio del rispetto?
A me sembra che manchi il rispetto e che si sia perso il senso dell'umiltà. In realtà abbiamo delle ricadute, ricadute che poi noi nel corso del tempo registriamo come ricorsi storici e il più delle volte, come il riproporsi di grandi sciagure. Chiedo, allora, come può fare in un momento in cui anche i potenti, a livello internazionale, sembra abbiano perso le capacità di "Lactes?"

Cristiana Scalese
Studentessa del Corso SFP
Vorrei chiedere: alla luce della società attuale all'interno della quale noi ci troviamo (quindi una società comunque interculturale) secondo lei quali percorsi sono possibilmente attuabili all'interno del nostro sistema scolastico italiano? Cosa propone? In questo modo, magari, ci potrà illuminare anche sul percorso che ci accingiamo a intraprendere guardando verso il futuro.

Rocco Gentile
Direttore Centro di Bioetica-Basilicata
Nel tempo attuale della tecnica e della tecnocrazia, anche la parola e il concetto che Lei invitava a mettere al centro della preparazione al futuro (e di come evidentemente i formatori e gli educatori debbano invitare i giovani a prepararsi al futuro) la parola 'RISPETTO' appare quasi come la dimensione che responsabilizza in un 'appello' come nella nozione del 'volto' di Levinas. Ma in un tempo di liquidi rapporti 'rispetto' potrebbe essere anche una nozione formale che si accosta a quella di 'tolleranza' di lockiana memoria. Giusto venti anni fa, nel Dipartimento di Filosofia Aliotta dell'Università di Napoli, nell'aula Franchini, ascoltavamo Ricouer che rispondeva ad una domanda di un professore, su quale nozione, quale concetto usare per la responsabilità in quell'oggi. Ricoeur disse che <<È l'amore che obbliga (c'est l'amour que oblige>>. Ci colpì molto. Non può essere proprio l'amore l'ingrediente di cui infarcire la Sua nozione di 'rispetto' per prepararsi e invitare i giovani a prepararsi al futuro? Forse abbiamo difficoltà a parlare di amore per l'eccesso di liquidità che ha afferrato anche questo concetto/realtà, ma nel tempo della multiculturalità come il cuore della 'relazione' cui Lei accennava, l'amore come essenza stessa di qualsiasi rapporto, che ci fa prossimi agli altri, non potrebbe essere il vero volto del 'rispetto'?

Grazia Abbamonte
Docente scuola primaria
Mi ha colpito tantissimo l'intervento nella parte in cui si è parlato del concetto di relazione e degli aspetti ad esso correlati, come quello di sapere mediare in funzione della socialità. Mediare, stare appunto nel mezzo, assume la capacità di pormi in ascolto dell'altro, di mettermi nei panni dell'altro in funzione del benessere comune. Mi chiedo quanto si possa essere capaci di guardare all'altro superando la propria dimensione per tendere al benessere comune. Si tratta come lei diceva, di essere pronti ad al futuro, prefigurando una realtà sempre più complessa.
A tale scopo penso sia importante sviluppare nei bambini il pensiero divergente, la capacità di creare, di inventare perché troppo spesso si tende nelle scuole a porre in essere un sanzionare costante. Sono stata anche io sanzionata e quando frequentavo la scuola primaria; ciò mi ha posto in un atteggiamento di timore anche quando bisogna produrre qualcosa di nuovo. Ora sto cercando di superare questo ostacolo mettendomi in gioco e vorrei fare di tutto che certi fenomeni non vengano a determinarsi con i miei figli e con i miei alunni.
Vorrei in tale direzione conoscere il suo punto di vista.

Francesco Belsito
Presidente Sezione FNISM Potenza
Siamo tutti diversamente abili! Sono rimasto attratto dalla sua lezione che ha offerto diversi spunti di riflessione. Ecco viviamo, come ha detto Lei in una società stretta, instabile, liquida in cui, di volta in volta, necessita costruire e tessere relazioni, costruire ponti di collegamento con l'altro, assumere il senso della relatività. La mia preoccupazione è che oggi le relazioni

interpersonal rischiano di diventare sempre più diffusamente relazioni virtuali. Quello che vorrei chiederle è: le tecnologie digitali aiutano a sviluppare l'integrazione,l'instaurazione di rapporti interattivi fecondi, oppure veicolano aspetti della realtà come la contrapposizione, la svalutazione della persona umana,l'esaltazione di specifiche culture e concezioni di vita, in contrapposizione con i valori da lui richiamati come il senso di reciprocità, il rispetto dell'altro, la pace?

Iacovone Bruna

Docente scuola primaria

La mia domanda è legata al discorso delle competenze di cittadinanza. Vorrei meglio comprendere il nesso tra la capacità di dover rispondere, in un certo senso, alle situazioni nuove, delle quali lei ha parlato, e la formazione. In buona sostanza, quale capacità dovrebbe effettivamente avere un cittadino per fronteggiare situazioni inedite. Lei ha parlato di ethos, facendo riferimento alla capacità dell'individuo di fronteggiare l'imprevisto. Si parla di competenze chiave e di cittadinanza: in quali termini possiamo parlare di competenza in rapporto all'ethos, e quindi, quale legame tra l'ethos e il fine ultimo dell'educare?

CONCLUSIONI

Prof. Aldo Masullo

Naturalmente cercherò di essere breve, perché siccome le domande sono state una decina o anche più, se inizio a parlare finiremmo a mezzanotte. Soprattutto mi soffermo sullo spirito, che ho colto, di queste domande. Mi colpisce una domanda proveniente in modo informale, per come ho percepito, dal " loggione". Qualcuno ha chiesto è vero" come si fa?" Molto bene, credo questo riassuma poi un po' lo stato d'animo di tutti voi. I grandi problemi che noi ci troviamo davanti, e a cui ho fatto riferimento attraverso un cenno riassuntivo, sono i grandi problemi che deve assumere e affrontare ognuno di noi a qualsiasi livello di condizione sociale egli si trovi. Ognuno di noi ha un potere sociale, dai grandi finanzieri ai grandi capi di stato fino ad arrivare ai semplici cittadini e ad ognuno di noi, perché nel momento in cui io qui dico delle cose esercito un potere, in qualche modo tento di modificare dei punti di vista e voi, da parte vostra, esercitate un potere, il potere di ascoltarmi o di chiudere le orecchie, potreste per esempio non allontanarvi, per educazione e rimanere senza sentire. Quindi, tutti abbiamo un potere. Allora la prima risposta di carattere più generale che io posso dare è proprio riferita alla domanda che non risponde solo chi l'ha formulata: "come si fa?". Non è detto che io debba modificare il mondo come se fossi un condottiero: debbo seguire quello che credo essere il criterio giusto, nel mio piccolo; la mia responsabilità non va oltre quello che io posso fare; nessuno è tenuto a fare quello che non può fare, ma ognuno di noi deve fare, dentro i propri limiti, ciò che è possibile fare. Quindi le scelte che si fanno non sono soltanto scelte teoriche, sono, per così dire, scelte di vita, a cominciare da me, verso i quali io esercito un qualche potere. Essere educatori vuol dire esercitare un potere; il potere è diffuso a vari livelli, è pluricentrico anche se, ovviamente, ci sono livelli di potere molto diversi. Questa come risposta generale.

La prima domanda, quella del professore Scalcione, legata al tema della giustizia, al tema dei cosiddetti valori alti. Quando parliamo dei valori, anche qui, di che cosa parliamo? E' un po' di come quando parliamo della responsabilità: la responsabilità, è verso il passato o verso il futuro? I valori sono delle bandiere innalzate nel passato, gloriose magari, o i valori sono delle modellazioni della realtà mentale, che noi dobbiamo cercare di fare? I valori nascono dal senso del senso della vita. Se io sono vissuto in una città dove c'erano molti libri, dove ho potuto frequentare le biblioteche, dove mi sono affezionato alla lettura degli antichi, quello è il senso secondo cui ho vissuto la mia vita. Il senso della mia vita è il rapporto con il passato, questo senso diventa per me un valore! Cioè io penso che questo mio sentimento non sia soltanto un fatto mio ma debba essere un fatto universale; quindi, il valore è la trasfigurazione di un'esperienza personale forte, nella supposizione di un dovere universale. E' qualcosa di estremamente mobile, di estremamente duttile, di estremamente legato alla nostra creatività e, soprattutto, anche qui qualcosa di esposto al confronto con i valori degli altri. Io ho vissuto una vita in mezzo ai libri! Per me è la cosa suprema e c'è chi ha, viceversa, vissuto ben altre esperienze: immaginate un povero disgraziato che, morto di freddo per l'intera esistenza trova dei libri e accende il fuoco. Per lui il valore di quei libri sta nel riscaldarsi ed egli pensa che il valore di quelle cose sia nel loro essere combustibili, nel loro essere funzionali a riscaldare un poverino che ha freddo. Ho fatto due esempi estremi e strampalati, per sottolineare come il valore non sia qualche cosa di scritto su una tavola di bronzo: il valore nasce dalla vita e si accompagna al nostro divenire; ecco perché pensare al futuro è come riempire il futuro di valori, di valori che nascono dalle nostre esperienze, nascono dal confronto delle esperienze di ciascuno di noi con le esperienze degli altri, nascono dal rispetto, cioè dalla messa in relazione del mio valore con il valore degli altri. In fondo la Costituzione Repubblicana, di cui il Professore Milito ha parlato con tanta giusta enfasi, come ogni Costituzione che cos'è? E' un contratto fra i cittadini e voi dite: ma io non l'ho firmato questo contratto! La costituzione, quella legge fondamentale che noi chiamiamo co-

stituzione, è avvenuta in un momento storico in cui c'era una tensione collettiva, quindi indipendentemente dalla singola presa di posizione, isolata, separata, c'era un entusiasmo che univa tutti. Quel contratto, effettivamente è espressione popolare, è un valore che nasce da un sentimento, un valore perché lo sentiamo come qualche cosa da conservare, da rispettare, qualche cosa che, secondo noi, tutti dovrebbero rispettare. Allora lo universalizziamo come se tutti avessero contribuito a produrlo: invece, lo abbiamo fatto soltanto noi. Quindi, c'è una tensione continua tra il sentimento che ci porta a un certo valore e il valore che diventa qualche cosa di scritto. Giustamente qui bisogna citare Platone che deprecava la scrittura. Ricordava le epoche precedenti alla sua, allorquando le memorie si tramandavano oralmente perché non c'era la scrittura. La scrittura nella nostra epoca è in qualche modo il simbolo del valore, divenuto qualche cosa di rigido, di immodificabile. Non prevale più la fluidità della parola, ma, viceversa, l'immobilità dello scritto. Questo è il simbolo. Le leggi scritte sono come frutta messa in conserva: la conserviamo, ce ne cibiamo, ma non è più frutta fresca. È il sentimento, la frutta fresca. È quando il popolo di Parigi assale la Bastiglia, la frutta fresca! È quando i partigiani veri fanno la guerra ai tedeschi: quella è frutta fresca, cioè frutta che sanguina! Il resto è deposito, decantazione, residuo, sopravvivenza. In fondo anche una costituzione vale fin quando la sentiamo come nostra, vale fin quando abbiamo il sentimento della sua forza; è come se noi stessi, persona per persona, l'avessimo fatta. In se stessa, come sistema coattivo di leggi, non è più una costituzione valida e io, in coscienza, non mi sento più di osservarla. Assistiamo, insomma, a questa dialettica tra il sentimento e la cristallizzazione simbolica. Questo è un elemento di grande importanza! E qui, soprattutto voi come educatori, dovreste portare attenzione, perché, educare è anche far capire che nulla c'è di immobile. Tutto nasce nel processo, ma naturalmente è un processo che noi non possiamo soltanto guardare da spettatori: è un processo nel quale siamo coinvolti. Ciascuno per la propria piccola parte. Andare a votare: io magari non voterò per nessuno, però vado a votare. Il punto è questo: riaffermo il mio dovere di cittadino. Non mi piace nessuno dei candidati, annullo la scheda e me ne assumo la responsabilità. Quindi, importante è che si impari a non essere passivi di fronte ai cosiddetti valori, ma ad essere attivi, cioè ad avere la consapevolezza che i valori sono nati dai sentimenti, vanno conservati con i sentimenti e vanno eventualmente modificati quando i sentimenti ci portano altrove. Quando i sentimenti non sono risentimenti personali, bensì diventano sentimenti comuni, diventano il canto e il dolore di una collettività, insieme! Questo è il valore. Con quanto detto, credo di aver risposto in qualche modo anche alla domanda del Professor Mariggiò che parlava della scrittura e dei valori.

"C'è un barlume nella stanza": bella domanda! Il bambino entra in una stanza buia e ha paura. Come ci comportiamo noi adulti in situazione analoga? A differenza del bambino, noi abbiamo il passato. Qui il passato ha un valore! Se io entro in una stanza buia, non essendo un bambino, perché non ho paura? Perché ho i ricordi, perché so dove, in quella stanza, sono gli ostacoli; perché so, in quella stanza, dov'è la porta che mi porterebbe al balcone; perché so che in quella stanza, ad un certo punto, secondo quello che raccontava mia nonna, possono uscire i fantasmi. Ma io non credo ai fantasmi. Quindi, il mio passato mi aiuta ad entrare nel buio del futuro. La politica oggi manca di rispetto: che ci importa della politica, che cos'è la politica... dov'è la politica? La politica siamo noi. Non c'è il politico nel senso che un tizio possa dire "io faccio il mestiere di politico". Politici siamo noi tutti, tanto è vero che andiamo perfino a votare. Anche se non andassimo a votare giudicheremmo e anche qualora non andassimo a votare e non giudicassimo, parteggeremmo idealmente per l'uno o per l'altro. Il corrotto parteggerebbe per il corrotto. L'onesto parteggerebbe per l'onesto, anche senza muoversi. Anche questa è politica. Dalla politica non si esce come non si esce dalla vita: questo è un esercizio che noi siamo costretti a fare. L'esercizio politico, l'esercizio al giudicare, l'esercizio a discriminare e, quindi, l'esercizio a costruire le relazioni che a noi sembrano le migliori in base alla nostra concezione di vita.

La studentessa Cristiana Scalese mi pare che abbia posto una domanda relativa ai percorsi da ritenere attuabili nell'attuale sistema scolastico italiano nel contesto della società multiculturale.

Io non sono uno specialista di educazione come siete voi. Quindi, non ho gli strumenti tecnici. Mi limito a dire ciò che, idealmente, sento che si dovrebbe realizzare. Io pongo dei fini, degli obiettivi e voi dovete trovare come realizzarli, altrimenti che ci venite a fare all'università? Il problema è (togliendo lo scherzo di mezzo e mi scuso di essere un po' irrispettoso nello scherzo) innanzitutto togliere dalla scuola tutto ciò che c'è di rigido. Qui si determinano alcuni equivoci: da un lato ci sono coloro che vorrebbero ridurre la scuola a pura disciplina, dall'altro coloro i quali vorrebbero ridurre la scuola a pura creatività. Principio metodologico da condividere è considerare che non ci può essere creatività dove non c'è inizialmente disciplina. Mozart è diffusamente considerato il più grande compositore di tutta la storia della musica, non solo perché dotato di una certa genialità naturale, perché viveva in una casa dove tutti i familiari erano

musicisti, dove tutte le pareti erano imbrattate di pentagrammi musicali. Lui è nato in mezzo agli strumenti musicali. Allora c'è la tecnica che viene, per così dire, assorbita attraverso questo esercizio costante. E' solo imparando ad imitare che si diventa creatori. Questo è un principio didattico, secondo me, fondamentale. Allora non bisogna dare retta né ai puri disciplinatori, i quali terrebbero i propri allievi disciplinati per tutta la vita, né ai puri creativisti increduli verso le discipline e i metodi. Dal nostro punto di vista creatori non si diventa se non passando attraverso la disciplina.

Altra riflessione riguarda l'AMORE. Voi sapete che l'amore è certamente il sentimento più forte, il sentimento che ha una storia più lunga; in un certo senso, l'amore è nato con le specie viventi.

Io davanti al balcone di casa mia ho un nido di gabbiani e c'è una gabbianella la quale ha covato, per una ventina di giorni, l'unico uovo che ho capito avesse covato.

Quindi i figli unici si trovano adesso anche nella specie animale.

Questo piccolo gabbiano è poi nato; l'ho visto, ad un certo punto, agitarsi, faceva un po' lo scugnizzo e la madre si alternava con un altro uccello, forse il padre, quindi una coppia ben armonizzata. A un certo punto il gabbiano piccolo non l'ho più visto e tuttavia il gabbiano adulto, maschio o femmina che sia, continua a fare la guardia. Sono ormai venti giorni che fa la guardia. Adesso non sappiamo spiegarci se il gabbiano piccolo sia ancora vivo e nascosto o se questi genitori disperatamente attendano un piccolo gabbiano che non c'è più. Ecco un esempio di amore. Amore come legame delle vite. Che cos'è l'amore? Si possono dare mille definizioni, la definizione più semplice è questa: ciò che lega delle vite, due vite legate fra di loro, vincolate fra di loro. Sono vite d'amore. Questo, naturalmente, si traduce soprattutto nella specie umana, attraverso l'evoluzione umana in una interpretazione anche razionale dell'amore. L'amore non è un fatto puramente istintivo è un fatto legato alla ragione.

Io credo che nel Vangelo, quando Gesù dice: "Amate il prossimo come voi stessi", quella parola "il prossimo" che tutti traducono con "voi altri", ma presuppone questo significato. Del resto, sappiamo che i maggiori odi avvengono tra le persone vicine l'una all'altra.

Mi raccomando! Soprattutto i prossimi, i parenti, i vicini: amateli come voi stessi, agli altri, dice Gesù: "Ci penso io". No, non è questo il senso.

La difficoltà dell'amore è al tempo stesso la razionalizzazione dell'amore.

L'amore è anche scelta.

E l'amore per la propria città, che tipo di amore è? Certo non è l'amore per una donna o per un uomo o per i figli: è l'amore per le proprie memorie, è l'amore per la propria educazione, è l'amore per il proprio passato, è l'amore per ciò che si è divenuti; perché io non sono napoletano: sono divenuto napoletano; voi non siete materani: siete divenuti materani.

In fondo, l'amore per i luoghi è l'amore che si porta a se stessi, al proprio essere divenuti, alla propria storia. Però, così come noi amiamo la nostra storia, dobbiamo anche rispettare la storia degli altri. Qui occorre mettere in rapporto le storie diverse fra loro: io sono napoletano, tu sei torinese, quindi non dobbiamo essere uno contro l'altro; io sono italiano, tu sei indiano, Il problema della multiculturalità è il problema del capire, e far capire, che l'amore che io porto per il mio passato non è nemico dell'amore che tu porti per il tuo passato, ma che (se veramente amiamo) ognuno il proprio passato, necessita coltivarlo magari scambiandocene le ricchezze. E' come quando io vado a Torino a visitare un museo da napoletano: cosa faccio? Non vado a Torino perché io sono napoletano?! Non vado a Firenze perchè sono napoletano?! No! Io ci vado: ecco la convivenza delle culture, la comprensione dei valori diversi.

Ora mi soffermo sulla domanda relativa al benessere comune. Il benessere comune, diceva Gianbattista Vico, è quella cosciente consapevolezza che viene esercitata dall'uomo educato a considerare che il proprio benessere non può essere tale se non si raccorda col benessere degli altri. Questo è il bene comune, questo è il bonum civitatis! Un'interessante domanda è quella del pensiero divergente: giacché finora abbiamo parlato di accordi, come si accordano gli accordi con la divergenza?

Si può rispondere pensando a quell'opposizione a cui prima abbiamo fatto cenno: disciplina o creatività? Non c'è creatività senza disciplina, non c'è accordo fecondo senza divergenze; che accordo è se siamo due bastoni uguali? Uno vicino all' altro, non è un accordo. L'accordo è quando si tratta di due enti, di due soggetti ognuno con le sue differenze, ognuno con le sue creazioni, ognuno con i suoi sogni. Allora c'è l'impegno a farsi conoscere reciprocamente e, quindi, a costruire reciprocamente un modo di convivere, reciprocamente costruire una civiltà superiore. Con riguardo alla relazione interpersonale, io distinguo tra comunità e società; è una distinzione che voi, impegnati nell'insegnamento, dovreste tener presente. Comunità e società non sono la stessa cosa: i sociologi distinguono in vario modo la comunità dalla società, mentre gli antropologi distinguono i due termini sostenendo che la comunità è la forma delle società primitive in cui non c'è organizzazione gerarchica; le società, invece, sono quelle mature in cui c'è organizzazione gerarchica. Ma in effetti, la comunità che cosa comporta? Essa implica una relazione affettiva forte; comporta l'amore (come quando ci riferiamo al rapporto tra madre e figli). Non c'è una società

senza amore e viceversa tra due estranei, dei quali nessuno dei due ha a cuore! Che tipo di condivisione può esserci? Hanno soltanto una convenienza comune, hanno un compito comune; associandosi costruiscono il proprio interesse comune. La comunità, invece, è quella che si forma nei primi anni di vita; la comunità è la radice, è quella in cui si impara a rapportarsi all' altro come se l'altro fosse noi stessi, ma anche a distinguersi dall'altro altrimenti c'è la fusione. Quindi, ci si avvia alla distinzione che poi sarà quella della società, ma non ancora la si è conquistata. Nella società si acquisisce la consapevolezza della distinzione, portando con sé anche una traccia dell'amore originario. Una società ordinata è una società nella quale c'è alleanza; società come diversità di identità, dove, alla base, sussiste un sentimento comune, altrimenti quella società resiste per un poco e poi, facilmente, prevale l'odio.

Una società ordinata è una società in cui c'è alleanza: società come diversità, come affermazione delle diverse identità, come luogo dove si afferma un sentimento comune. Sul nesso fra il concetto di competenza e di ordine si può sostenere che la competenza è la pura e semplice titolarità di una capacità. Se io sono competente in lingua tedesca, la mia competenza è la capacità di tradurre il tedesco dal tedesco; l'ordine, invece, non è una pertinenza individuale, è un sistema organico, è un accordo tra molte forze. Subentrano non soltanto le competenze, bensì anche sentimenti e valori, così come abbiamo detto prima.

L'imprevisto è ciò che segna il destino dell'uomo; noi costruiamo le nostre competenze, costruiamo il nostro ordine ma poi interviene l'imprevisto. Esso può essere grazia o disgrazia. L'imprevisto che metta in crisi l'ordine, o che elevi quest'ordine ad un livello superiore e che non sveli le proprie origini, è quello che corre nelle profonde fibre della storia. L'imprevisto, è quello che ognuno di noi deve imparare a fronteggiare, l'imprevisto positivo e quello negativo. Dobbiamo imparare a navigare: questa è una raccomandazione che ci proviene già dagli anni 30 del secolo scorso, allorquando si tentò di costruire una cultura di carattere universale e si pensò che l'umanità fosse come l'equipaggio di una nave che si trova in alto mare, la quale ad un certo punto viene colpita da un guasto e ci si accorge che non funziona più. Allora come si fa?

Mica si può arrivare a un porto se il motore non funziona: tutto è affidato alla capacità dell'equipaggio di trovare la soluzione, arrangiandosi in base alle competenze possedute e al proprio coraggio, confidando che la nave, per quanto ferma, riesca ad andare avanti. Così è il rapporto con l'umanità. Vi saluto e vi ringrazio.

Si ringraziano gli studenti del Corso di Studi in Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, coordinati dal Prof. Domenico Milito, che hanno collaborato ai fini della produzione della presente documentazione:
Adorisio Rosalinda,
Arlotta Antonella,
Bonomo Roberta, Devito Angela,
Dibenedetto Pasqua Rita,
Festa Angela, Fiorito Elena,
Giancola Valentina, Grande Anna
Grieco Letizia, Grieco Mariateresa,
Iannuzziello Mariacarmela,
Madio Angelica, Marinosci
Adelaide, Martina Milena,
Moretti Annamaria, Pastore Rocca,
Paternoster Federica,
Petito Vincenzo, Popolizio Maria,
Quinto Angeljca, Scalese Cristiana,
Scaltrito Paola, Stigliani Lucia,
Zuddas Valentina

La lectio magistralis e le conclusioni del prof. Aldo Masullo sono pubblicate senza la revisione dell'Autore.

Note

[1] Cfr. Tomasi T., L'idea laica nell'Italia contemporanea (1870-1970), La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1971, pag. 202

• LEGGI • DIFFONDI • ABBONATI •

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma
c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572
Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

CONCORSO NAZIONALE "SULLE VIE DELLA PARITÀ"

di Paola Farina

Il 26 aprile presso l'Università Roma 3 si è concluso il III concorso nazionale "Sulle vie della Parità" con la premiazione delle/i vincitrici/ori alla presenza della vice presidente del Senato della Repubblica Valeria Fedeli. Come sempre hanno aderito al concorso numerose

scuole ed alla premiazione era presente un'allegra moltitudine di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e rappresentanti della società civile. Una partecipazione così entusiastica ci stimola a proseguire il percorso intrapreso, perché i temi legati all'identità di genere hanno sempre trovato molta difficoltà ad entrare nelle nostre aule e nei settori della formazione che rispecchiano ancora una cultura falsamente neutra. Ben vengano, quindi, tutte quelle iniziative che portano nella scuola il tema delle differenze di genere declinato in diverse modalità.

LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO-FORMATIVO

PRIMI CONSUNTIVI E RIFLESSIONI

*di Emilio Lastrucci**

Considerando che il processo di valutazione del nostro sistema dell'istruzione, previsto dalla legge 107/15 "La buona scuola" ed avviato a partire dall'anno scolastico in corso, è oramai giunto ad un stadio abbastanza avanzato - si è cioè conclusa la fase della *valutazione interna*, vale a dire dell'autoanalisi e della correlativa definizione delle strategie di miglioramento, e sta per essere avviata quella della *valutazione esterna* -, è possibile sicuramente tentare un primo bilancio dei riscontri ottenuti, sia allo scopo di stimolare un dibattito sui primi risultati e sulle procedure utilizzate per conseguirli sia al fine di pervenire a formulare proposte di eventuale rettifica e messa a punto dell'impianto e dei metodi che si prevede di impiegare nella fase successiva.

Basandomi sul modello di autovalutazione di istituto che elaborai e proposi quale membro del *board* che coordinava i lavori dello specifico progetto realizzato dall'allora SNQI (ubicato, com'è noto, presso il CEDE a Frascati e poi trasformatosi in INVALSI) sul finire degli anni Novanta e che ho illustrato nel mio *Autovalutazione di Istituto*[1], dopo avere sommariamente richiamato i parziali esiti della valutazione del sistema scolastico-educativo italiano sino al momento ottenuti, tento qui di offrire alcuni essenziali spunti di riflessione e confronto su questi ultimi. Tale bilancio è possibile alla luce della presentazione pubblica dei risultati della prima fase eseguita dal Ministro e dai suoi più stretti collaboratori, nonché dei dati resi disponibili on-line dal Ministero attraverso il portale "Scuola in chiaro" a partire dal novembre del 2015, all'insegna del rispetto del principio della massima trasparenza e della condivisione collettiva delle informazioni sul funzionamento delle istituzioni pubbliche[2]. Si tratta di una prima fotografia, per dir così, "a grandangolo" del funzionamento del sistema e dei suoi principali limiti, sebbene di una fotografia che restituisce un'immagine in larga parte "in soggettiva" degli oggetti osservati, in quanto principalmente basata sui risultati dei RAV redatti dalle istituzioni scolastiche e quindi portato dell'autopercezione dei punti di forza e di debolezza delle singole istituzioni (e pertanto, ad una lettura aggregata dei dati, delle buone pratiche come dei problemi maggiormente diffusi ed avvertiti), quantunque tale percezione sia prevalentemente basata su dati oggettivi ottenuti dalla registrazione di indicatori; un'immagine, quindi, che dovrà essere integrata dalla visione complementare offerta dai risultati delle rilevazioni eseguite da valutatori incaricati dagli organismi centrali (*valutazione esterna*) che, come già ricordato, saranno eseguite nei mesi che seguono (sul 10% delle istituzioni scolastiche, selezionate con metodo di campionamento casuale)[3]. Il quadro d'insieme che ci si potrà formare confrontando i dati ottenuti attraverso la valutazione interna con quelli offerti dalla valutazione esterna, confronto che permetterà di eseguire anche le dovute "triangolazioni"[4], sarà reso ancor più esaustivo dalle rilevazioni che avranno quale oggetto la professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Al momento presente, la quasi totalità delle istituzioni scolastiche, ha reso pubblico il proprio RAV. Per circa un anno le scuole, attraverso varie fasi e scadenze definite al loro interno, soprattutto grazie al lavoro svolto dai circa 47.000 componenti dei Nuclei di Valutazione, hanno operato al fine di eseguire le procedure di analisi e valutazione volte alla redazione di questo documento. In merito al ruolo svolto dai NDV, in particolare, il Ministero ha posto in risalto (e segnatamente apprezzato) il rigore con cui il lavoro è stato condotto da questi ultimi, sottolineando il fatto che una quota non del tutto irrisoria (7%) di scuole ha ritenuto utile inserire nel Nucleo anche membri esterni all'istituzione, come esperti o rappresentanti dei genitori. Da parte mia ritengo che questa scelta, in questa prima fase compiuta in forma del tutto spontanea e, per dir così, volontaria, dovrebbe assurgere a prassi corrente, garantendo in ogni Nucleo la partecipazione di almeno un esperto accreditato e, oltre a quella di rappresentanti degli studenti e delle famiglie (e quindi dell'utenza considerata in forma estesa), anche quella di possibili rappresentanze di soggetti istituzionali o attori sociali concepibili quali "committenti" o comunque *stakeholders* dell'istituzione scolastica, in relazione con la sua specifica *mission* istituzionale (ad esempio rappresentanti delle imprese ed altre parti sociali nel caso degli istituti di indirizzo tecnico o professionale).

Il RAV, com'è noto, si compone di diverse sezioni:

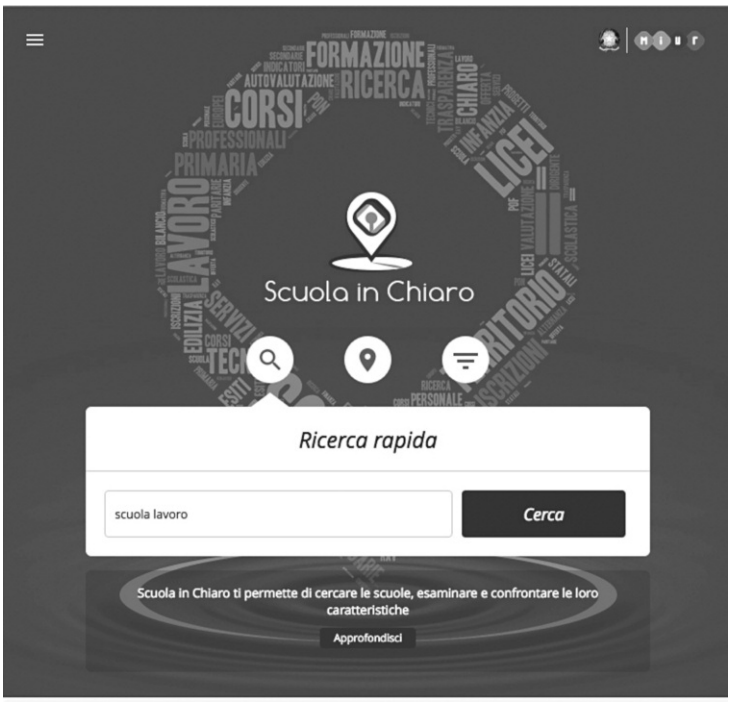
- Dati di *contesto* (fra cui popolazione scolastica, territorio e capitale sociale, risorse professionali),
- *Esiti* (dai risultati degli alunni alle prove Invalsi),

- *Processi* (dagli ambienti di apprendimento, all'orientamento, alla valorizzazione delle risorse umane);

e, per la parte che riguarda il *Piano di Miglioramento:*

- *Priorità* da assegnare ai processi di miglioramento
- *Traguardi* da conseguire.

I singoli rapporti delle scuole sono stati resi consultabili sul citato portale in versione estesa oppure in una versione sintetica con stralci delle singole parti. Un video tutorial ed altri supporti on-line, peraltro, consentono una navigazione guidata anche agli utenti non esperti.



Ad una prima analisi, condotta subito dopo la pubblicazione dei RAV, i vertici del Ministero hanno constatato che circa l'80% di questi ultimi risultava conforme ai criteri di coerenza e attendibilità attesi. Successivamente, gli - Uffici scolastici - regionali hanno interagito con le scuole per invitarle a verificare gli eventuali "disallineamenti". Per le aree degli Esiti e dei Processi le scuole dovevano esprimere un giudizio sul proprio operato – uno per ciascuna delle voci previste - utilizzando una scala da 1 a 7 (1=situazione molto critica, 7=eccellente). Ogni giudizio andava motivato. I primi riscontri eseguiti hanno evidenziato che la distribuzione dei punteggi, per entrambi gli aspetti, tende a risultare normale, con le tre misure principali della tendenza centrale (media, mediana e moda) che convergono sul punteggio 4. Nella presentazione dei risultati i rappresentanti del Ministero hanno interpretato questo dato come indicante una tendenza all'obiettività da parte degli istituti, che evidentemente non sono stati attratti dall'impulso di "gonfiare" i dati relativi ai livelli di efficienza ed efficacia raggiunti e di restituire così un'immagine della propria istituzione più brillante e nella quale le difficoltà e le carenze risultano adombrate.

Come si è ricordato, l'analisi aggregata dei RAV permette innanzitutto di eseguire una serie di riscontri e valutazioni su dati oggettivi che le scuole erano tenute a rilevare e/o registrare: esiti degli scrutini e degli Esami di Stato, risultati delle prove Invalsi, informazioni sulla prosecuzione negli studi o nel mondo del lavoro degli studenti diplomati, caratteristiche del dirigente scolastico (anni di esperienza, tempo di permanenza nella scuola), caratteristiche del corpo insegnante (dall'età media dei docenti alla tipologia di contratto prevalente), informazioni dettagliate e articolate sull'organizzazione delle attività didattiche curricolari e sul più ampio quadro dell'offerta formativa illustrata nel POF/PTOF. Altre parti del RAV richiedono invece ai responsabili della valutazione interna di compiere valutazioni basate su percezioni soggettive, anche queste basate su una scala a 7 valori.

Analizzando le distribuzioni complessive dei punteggi sull'intero *data-base* dei RAV restituiti, per quel che concerne l'area degli Esiti, in particolare, il punteggio medio dei risultati raggiunti dagli studenti in esami e scrutini è 5,02, quello relativo alle Prove Invalsi 4,14, quello relativo alle competenze chiave e di cittadinanza 4,69, mentre per i risultati a distanza (ossia gli esiti post-diploma) si registra una media di 5,29.

Altrettanto significativi, segnatamente in vista delle fase della valutazione esterna, appaiono i dati che concorrono a delineare il quadro delle priorità che in forma prevalente le istituzioni scolastiche hanno assegnato ai diversi impegni da assumere nel processo prospettico di miglioramento.

Relativamente all'area degli Esiti, il 29,4% delle scuole ha individuato come obiettivo prioritario l'innalzamento dei risultati ottenibili dagli studenti. Seguono il miglioramento dei risultati nelle prove Invalsi (27,8%), quello delle competenze chiave e di cittadinanza (27,4%) e quello degli esiti post-diploma (15,4%). Per quanto riguarda l'area dei Processi, le scuole indicano di voler lavorare soprattutto sul miglioramento del curricolo e della progettazione didattica (22,9%). La graduatoria della rilevanza registra poi esigenze di miglioramento legate agli ambienti di apprendimento (15,2%), allo sviluppo e alla valorizzazione delle risorse umane (14,1%), all'orientamento (13,3%), all'inclusione scolastica (12,7%), all'integrazione con il territorio e al rapporto con le famiglie (11,5%), all'organizzazione interna della scuola (10,2%).

Già l'analisi dei risultati ottenuti attraverso il progetto Vales, che com'è

noto ha costituito la fase propedeutica alla valutazione di sistema a regime intrapresa quest'anno, forniva alcuni evidenti riscontri, oltre che sullo "stato di salute" del sistema, altresì sul modo in cui le scuole hanno operato nel rilevare, registrare e rendere pubblici i dati e le valutazioni nonché sulla validità e attendibilità stesse degli strumenti messi a punto ed utilizzati per la valutazione interna, riscontri che sembrano essere sostanzialmente confermati dall'esame aggregato dei RAV.

I dati ottenuti dal Vales mostravano, innanzitutto, che non più del 50% delle scuole esegue confronti fra le medie conseguite all'interno dell'istituto in prove standardizzate (prove INVALSI, OCSE-PISA ecc.) e valori di riferimento corrispondenti alle medie conseguite dai campioni relativi a popolazioni più o meno ampie di studenti (locali, regionali, di area geografica, nazionali od internazionali). Nelle riflessioni analitiche sui risultati meno del 50% degli istituti scolastici, inoltre, esegue ragionamenti sufficientemente articolati ed estesamente argomentati. Le sequenze logico-argomentative delle analisi compiute risultano molto più sviluppate e circostanziate nella parte riguardante i Processi in rapporto a quelle inerenti la parte relativa agli Esiti. A tali riscontri sembra aggiungersi, ad uno sguardo d'insieme, l'evidente tendenza dei valutatori interni a sovrastimare il valore dell'operato della scuola, in ragione del fatto che la percezione soggettiva della validità dei processi e dei risultati raggiunti, nonché l'indicazione delle criticità su cui concentrare l'iniziativa e l'impegno volti al miglioramento da conseguire nell'immediata prospettiva, non risultano sovente coerenti, soprattutto nella percezione dell'entità e della rilevanza dei problemi, con i dati oggettivi disponibili o registrati. Una considerazione complessiva di tali riscontri suggerisce una lettura che pone in risalto una tendenza diffusa dei responsabili delle istituzioni scolastiche e dei valutatori interni alla *autoreferenzialità*, nella misura, in cui questi mostrano l'evidente inclinazione a valutare la propria stessa attività e a identificare le situazioni problematiche e le difficoltà in relazione a criteri interni e in larga parte legati a percezioni e impressioni soggettive piuttosto che mediante l'applicazione di criteri standardizzati e il confronto con quadri di riferimento più ampi. Lo scostamento fra percezione/valutazione soggettiva e risultati oggettivi costituisce l'aspetto più evidente e vistoso di tale tendenza.

Il quadro che emerge da questa prima disamina dei risultati resi disponibili dalle procedure valutative del sistema scolastico-formativo italiano suggerisce perciò in misura decisa (a fronte, sicuramente, di un riconoscimento dell'impegno e del senso di responsabilità, oltre che dello sforzo compiuto per garantire onestà ed obiettività nel processo di autovalutazione, con cui i NDV hanno affrontato il loro compito, riconoscimento nel quale mi associo senza riserve a quello manifestato dai responsabili del Ministero) la necessità di rafforzare l'impegno e l'iniziativa da parte delle istituzioni centrali (Ministero, Uffici Scolastici Regionali, Conferenza per il coordinamento del SNV) nonché degli esperti e delle istituzioni accademiche e di ricerca nel promuovere la *cultura* della valutazione di sistema e dell'autovalutazione, fornendo il massimo supporto alle istituzioni scolastiche nel gestire la formazione e l'aggiornamento continui di tutti i professionisti coinvolti e nell'impiego di metodologie, procedure, strumenti, criteri per la rilevazione e l'interpretazione corretta e imparziale dei dati. Tale processo, che dovrà trovare massimo incremento nell'immediata prospettiva, dovrà, a mio modo di vedere, investire fasce sempre più estese di professionisti ed operatori della scuola e della formazione, evitando di delegare completamente responsabilità e competenze tecniche ad una oligarchia di referenti specializzati, conferendo loro; in tal modo, poteri e responsabilità inevitabilmente eccessivi. Nel mio già citato lavoro sistematico sull'autovalutazione, pubblicato per i tipi dell'Anicia nella prima edizione oramai un quindicennio orsono, ponevo in risalto come si rendesse necessario che la competenza come la responsabilità dell'autovalutazione non risultassero concentrate solo in figure di sistema preposte (le quali, comunque, risultano anch'esse sicuramente necessarie) bensì il più possibile diffuse, condivise e partecipate da tutte le componenti (alunni, genitori, personale docente, dirigenti, personale ATA, istituzioni presenti sul territorio interessate direttamente o indirettamente alla formazione, parti sociali e società civile estesamente considerata). Il principio ispiratore e regolatore della responsabilità diffusa e condivisa - come ho cercato di mostrare già nel lavoro citato ed in ripetute occasioni successive nelle quali sono intervenuto nel dibattito e nelle attività istituzionali relativi alla valutazione di sistema-, costituisce infatti una delle principali garanzie dell'attuazione di un sistema valutativo che sia coerente espressione di un sistema democratico, ossia che non risulti basato su meccanismi di controllo e sanzionatori di istanze istituzionali centrali sulle unità periferiche che gestiscono il *front-office* della formazione, bensì si fondi sull'esercizio di un ruolo di sostegno, supporto, accompagnamento da parte delle istituzioni centrali nei confronti di quelle periferiche, in vista del perseguimento di un equilibrio ottimale fra processi di *governance*, posti in atto dalle istituzioni territoriali, e processi del *government*, che investono complessivamente il sistema e di cui hanno responsabilità le istituzioni centrali. Tale equilibrio garantisce, a sua volta, quello fra processi *bottom-up*, attraverso i quali l'innovazione e l'evoluzione del sistema vengono promosse e sospinte, e processi *top-down*, mediante i quali le spinte rinnovatrici e

migliorative addivengono a sintesi e sono elevate a sistema, per essere poi diffuse interamente a quest'ultimo[5]. Tale ruolo di supporto tecnico e riferimento/guida del modello ideale di scuola che deve informare di sé il processo della valutazione di sistema, piuttosto che di vertice strategico che elargisce premi e riconoscimenti o impartisce sanzioni limitando i margini dell'autonomia (magari con controlli più rigidi e più stretti o addirittura con commissariamenti, come avviene nei sistemi di altri Paesi avanzati), dovrà essere tenuto attentamente in conto nella gestione della fase della valutazione esterna che si va avviando nel momento in cui scrivo.

Quest'ultima viene organizzata e coordinata dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione (SNV) ed è composta da tre membri: il Presidente dell'INVALSI (Anna Maria Ajello), che la presiede, il Presidente dell'INDIRE (Giovanni Biondi) e il rappresentante del contingente ispettivo (Gerardo Cerini), vale a dire dai rappresentanti dei tre soggetti istituzionali a cui il Regolamento (D.P.R. 80/2013) affida la responsabilità di gestire il SNV. La valutazione dell'efficienza ed efficacia del sistema, secondo quanto stabilito da questa normativa, è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti ed è soprattutto volta a ridurre la dispersione e gli insuccessi ed altresì le differenze fra scuole ed aree geografiche nei livelli di apprendimento medi, nonché a rafforzare le competenze di base degli studenti ed a valorizzare gli esiti a distanza nei percorsi universitari e lavorativi[6]. Anche la fase della valutazione esterna, pertanto, dovrà essere concentrata su tali obiettivi essenziali. Essa verrà svolta dai Nuclei di Valutazione Esterna (NEV), composti da tre membri (un ispettore tecnico del MIUR, che coordina il nucleo, e due valutatori designati dall'INVALSI), attraverso visite alle scuole campionate, della durata di 3 giorni. Gli esiti prodotti dalla valutazione esterna sono finalizzati a fornire alle scuole indicazioni per la messa a punto dei Piani di Miglioramento che, come si è visto, queste hanno elaborato sulla base dei risultati emersi dalla valutazione interna. Nel corso della visita il RAV viene riesaminato attentamente ed il processo di valutazione attraverso il quale si è pervenuti a redigere il Piano di Miglioramento viene ripercorso e ripensato in ogni passaggio ed aspetto specifici[7]. Si tratta perciò, in ultima analisi, di una attività estremamente complessa e delicata, la cui efficacia è sicuramente legata alla piena disponibilità di tutti i soggetti che vi partecipano a confrontare valutazioni e riflessioni che scaturiscono da punti di osservazione della realtà eterogenei, in quanto centrati su esperienze e profili professionali, nonché su ruoli istituzionali e responsabilità, distinti ed integrantisi fra loro. L'interazione e la cooperazione costruttiva e proficua fra tutti questi soggetti, resa possibile dalla massima disposizione da parte di essi al dialogo, alla fiducia, alla trasparenza e alla condivisione di informazioni ed opinioni, costituirà quindi la chiave di volta per la riuscita dell'intero processo valutativo del sistema, che rappresenta la condizione imprescindibile per un'effettiva crescita di quest'ultimo nell'immediata prospettiva.

** Docente di Pedagogia Generale - Università della Basilicata*

Note

1 E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.

2 Nel corso della presentazione dei risultati, il 3 novembre u.s., il Ministro Stefania Giannini ha evidenziato con particolare enfasi la svolta segnata dalla conclusione della prima fase della valutazione di sistema: "Questa è una giornata straordinaria per il nostro Paese. Le scuole hanno dato prova di grande maturità e responsabilità mettendo in trasparenza i propri dati. Siamo di fronte ad uno strumento potente che ci porta all'avanguardia in Europa. In un anno è stato fatto un lavoro enorme, che mette nelle mani di dirigenti, docenti, cittadini e genitori importanti elementi di analisi del sistema di istruzione. Trasparenza e responsabilità non sono più un tabù, ma un dato di fatto. Si finisce con le sperimentazioni e si inizia un processo permanente che porta avanti la nostra visione di autonomia. Lo *step* successivo sarà quello della valutazione esterna, che partirà nel secondo quadrimestre sul 10% delle scuole. Stiamo avviando anche la valutazione dei dirigenti scolastici e, in parallelo, come previsto dalla Buona Scuola, quella dei docenti. Finalmente abbiamo un sistema integrato di valutazione".

3 Il D.P.R. n. 80/2013 (*Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*), infatti, prevede che la valutazione di sistema si articoli in cicli triennali, attraverso le fasi dell'autovalutazione, del miglioramento, della valutazione esterna e della rendicontazione sociale. La fase specifica dell'autovalutazione, in particolare, deve essere scandita da una successione di passaggi salienti ben definiti: rilevazione e utilizzazione di dati riferiti a specifici e selezionati indicatori, alcuni dei quali definiti come standard e quindi già indicati nel RAV ed altri eventuali aggiunti dalle singole scuole; Lettura e analisi dei valori degli indicatori registrati; Riflessione sui dati rilevati da condurre non in forma libera ma attraverso un percorso orientato da domande-guida; Individuazione dei punti di forza e delle criticità essenziali; Espressione, per ciascuna specifica dimensione della rubrica, di un giudizio da situare su una scala di rango 1-7. Il percorso si conclude con una riflessione sul processo di autovalutazione compiuto (quella che può essere concepita, e taluni hanno definito come "meta-autovalutazione"). Alla autovalutazione segue la definizione delle strategie di miglioramento, attraverso l'individuazione di *priorità* e di *traguardi*, questi ultimi da definire – seguendo l'approccio mageriano - sotto forma di obiettivi osservabili e misurabili.

4 Si cfr. in proposito il mio contributo E. Lastrucci, *La valutazione triangolare. Proposta per un approccio integrato alla valutazione scolastica*, in "Il Nodo. Scuole in rete", vol. 22, 2003, p. 31-36; E. Lastrucci, *Proposta di un nuovo approccio integrato alla valutazione: la valutazione triangolare*, in "Continuità e scuola", n. 1, 2004.

5 Cfr. in proposito il lavoro nel quale sviluppo più ampiamente tale idea-chiave: E. Lastrucci, *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in "Rinnovare la scuola", vol. 16 (aprile-giugno 2002), p. 27-39.

6 Cfr. Direttiva n. 11 del 18/09/14.

7 Cfr. INValSI, *La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com'è realizzata?*, febbraio 2016.

CON GUIDO GOZZANO, LUNGO LA SUA VIA

TORINO 1883 - TORINO 1916

di Alessandro Casavola

L'estate scorsa gli inserti culturali dei giornali ci hanno ricordato Gozzano.

Moriva a Torino il 9 agosto 1916.

Un autore poco approfondito a scuola, etichettato tra i cosiddetti crepuscolari. Crepuscolari perché? Perché non pochi tra questi mancarono di coraggio nell'affrontare la complessità della vita. Alcuni furono anche debilitati dalla malattia. Sicché la loro voce sembrò stanca e oscurarsi come succede col crepuscolo. E fu Borgese, un critico letterario dell'epoca ad utilizzare la parola.

C'è oggi però chi dice che Gozzano non interessa più di tanto...

Perché allora una importante Casa editrice, la Einaudi, si è preparata a ristampare, in due volumi, le sue Poesie? Volendo sottolineare solo il suo linguaggio dovremmo ricordarci che fu il primo, nel Novecento, ad usare "il parlato poetico".

Ma che cosa caratterizza il contenuto della sua poesia?

Il racconto della sua vita: una dichiarata sensualità ora appagante, ora inappagante, ora respinta. Il tentativo di fermare ciò che ormai appartiene al passato...Ancora, una ricerca nebulosa di una fede di cui lui, è chiaro, ad un certo momento non può più fare a meno.

Che cosa può stancarci nella lettura della sua Poesia?

La costruzione delle situazioni a mo' di diario. Ma non è sempre così se Gozzano si oggettiva, se cioè entra in altro per parlare di sè. Così succede quando ci parla di un bambino che ha perduto la madre (che per Gozzano è oltremodo importante.), lo chiama Piccolino, nel componimento la "canzone di Piccolino". Piccolino è un bambino che si sente smarrito e vuole cercarsi un lavoro, non lo troverà in terra, ma in cielo, alla porta del Paradiso. Non glielo darà San Pietro ma Gesù.

Così pure in Cocotte, da "I Colloqui", una prostituta si accorge di lui, che ha solo quattro anni, per caso accanto ad un cancello e gli dà un bacio. La rivedrà dopo venti anni, in disfacimento ma con lo stesso desiderio di maternità mai realizzato...

Chissà se lui fosse turbato dalla idea di non lasciare una parte di sé dopo la sua morte?

Piccolino soffre per la morte della madre a cui era molto legato, come lui a sua madre, si legga a tal proposito "Laus Matris", dove lui elenca le lodi meritate dalla madre come in un Rosario.

Del padre non lascia alcun ricordo.

Ma vogliamo sottolineare anche altro: probabilmente spinte psicotiche caratterizzano la sua personalità: l'eccitabilità da scolaretto per alcunché di femminino: non fosse che la voce o il passo di una donna...

La difficoltà di scacciare la sensazione di un abbandono,come quando ormai ventenne si accorge, lui che si era immerso nella lettura, che sua madre non era più sulla sedia accanto.

Cerchiamo però di apprezzare la sua confessione di sentirsi dentro diverso da come si atteggiava a volte all'esterno, "un uomo d'altri tempi quello che fingo d'essere e non

sono" da "I Colloqui" in "La Signorina Felìcita ovvero la Felicità".

Che non si sentisse bene, che dimagrisse eccessivamente era chiaro

I suoi familiari fidavano allora nelle prescrizioni dei medici, queste vennero rigorose "nutrirsi, non fare più versi (ma perché mai?), nessuna notte insonne, non più sigarette, non donne...tentare cieli diversi, cacciare la melanconia..." Ma lui non crede ai medici, la medicina sa da chi potrebbe averla "S'ella mi guarisse! un amore sano e forte mi potrebbe guarire!"

Ad un certo momento, senza smettere di scrivere versi, studia per diventare un giorno avvocato...

Ma lo fa, crediamo, solo per tenere i piedi per terra. Nel settembre 1908, a venticinque anni, dirà però al-

l'unica amica che gradirà di avere per qualche tempo, una certa Amalia, "Come mi pesa lo studio" e il lamento lo ripeterà ben due volte.

L'incontro con una donna avrebbe potuto significare mettere i piedi per terra.

Le donne non gli erano indifferenti. le notava a teatro, in villeggiatura, per strada. ma non sapeva poi portare innanzi una relazione. Dirà ad una signora "Se lei sapesse come sono stanco delle donne rifatte sui romanzi". Ma non è che avrebbe dovuto guardarsi meglio attorno senza bloccarsi subito?. E' significativo questo suo verso: "ma più di quella che ti siede accanto, cara è l'amica che non mai vedremo."

Una certa signorina Felìcita ne "I Colloqui" invece sembra in grado di blandirlo, perché, " è quasi priva di lusinga, con una bocca vermiglia, larga nel ridere e nel bere ma con occhi pieni di blandizie femminina. Lui arriva a proporle il matrimonio, cercando quasi per una intesa la sua mano sul cucito "Mia cara signorina se guarissi/ancora, mi vorrebbe per marito?" La proposta non è capita, sgomenta e lui continua a vivere da solo "cercando triste l'amore per il mondo".

In "Totò Merùmeni" dalla raccolta "Il reduce" sente di dover dire la verità relativamente alle difficoltà che verificava nel portare innanzi una relazione: "un lento male indomo" gli avrebbe inaridito "le fonti prime del sentimento". Ma da quando? probabilmente dalla sua prima giovinezza.

Rapporto discontinuo con l'unica amica della sua vita

Questa amica è quell' Amalia che ho già nominato, di due anni più grande (1885 - 1941), scrittrice anch'essa, desiderosa di dare equilibrio alla sua vita. Ma tutto all'improvviso si fa confuso. Confessa: dopo il desiderio sessuale l'amore si raffredda "la bellezza spirituale" di lei "la intelligenza superiore" non avrebbero potuto coesistere.

Ma nel marzo 1908 a breve distanza da questa lettera, lo spegnimento è spiegato in altro modo. Non ha tempo di frequentarla, deve immergersi nel lavoro e nel silenzio, la sua poesia attende di essere perfezionata, limata. Amalia invece vuole godere il tempo che passa.

Ma non la cancella dalla sua mente "a rivederci? A che scopo? Un colloquio in più nulla aggiungerebbe (o sottrarrebbe, forse) alla fratellanza benevola che dobbiamo portarci l'uno per l'altro. Addio mia buona amica! Ti bacio...Guido G." Strano questo modo di firmarsi, aggiungendo al nome anche il cognome, per giunta puntato.

In una lettera successiva del maggio 1908 le dice che lei è affine a lui. La svuota di femminilità, però non può rinunziare alla sua mano fraterna: "questa non mi verrà mai meno, non è vero? Voi siete lo spirito più affine al mio, come predilezioni e come sogni, e nessun compagno può comprendermi, compatirmi, animarmi e aiutarmi come Voi...siatemi sempre benevola, sempre!"

Ancora una stranezza nella grafia, quel Voi scritto con la maiuscola!

In una poesia precedente, nella raccolta "La via del rifugio" che è del 1905 aveva invece desiderato la stretta di mano addirittura di una diciottenne, che si era arrestata fermando la bicicletta perché salutata da una anziana signora, sua conoscente che lo stava accompagnando. Una stretta di mano per sentire che cosa? Un po' di calore per meglio sopportare la vita, prima di sparire nel Niente.

Ma questa ragazza pur standogli vicino non gli rivolge la parola, forse nemmeno lo guarda. Ma lui non ci fa caso, intento a godere l'aroma di quell'adolescenza: "già donna, snella, vivace, bruna!." Soffrirà solo quando la vedrà rimontare in bicicletta per sparire per sempre!

La poesia ha un titolo ammiccante: Le due strade, cioè i due percorsi i loro due destini naturalmente diversi.

Chi non riusciva ad entrare nella sua psicologia non poteva che deriderlo

Come fa un poetucolo del suo tempo (si era nel 1911) "la poesia di costui non mi interessa, ci dice un'acca e non dice mai un sentimento che si inanelli ai sentimenti di tutti" (da "Il Resto del Carlino del 14 marzo 1976, pag. 3)

Gozzano un isolato?

Non è così: Gozzano si interesserà di cinematografia per l'Infanzia, sceneggerà le novelle scritte sempre con una chiusa consolatoria. Quella stagione lui l'aveva serenamente vissuta, doveva essere tutelata anche per altri bambini.

E poi incoraggerà altri malati di t.b.c. (questa è la malattia che comincerà a tormentarlo dal 1904 quando aveva solo 21 anni) a sperimentare, almeno, polveri medicinali da inalarsi, come lui faceva sopportando il peso dell'inalatore.

Rivelando un interesse a sapere come altri, che conosceva, avessero impostato i propri problemi spirituali, diceva ad Amalia "voi mi scriverete presto, subito una lunga lettera dove mi parlerete minuziosamente non delle cose vedute,

ma delle persone."
A Carlo Vallini (* 1920) anche lui senza conforti, anche lui malato del suo stesso male aveva detto "proseguiamo la via tenendoci per mano." Cioè a dire? Di fronte al Mistero vogliamoci bene, facciamoci coraggio.

Il viaggio in India
lo farà nel febbraio 1912 imbarcandosi a Genova, resterà in India solo un mese per aiutarsi a respirare meglio, perché la guarigione diventava, ogni anno che passava, una chimera e poi per scoprire le credenze di quelle popolazioni sul dopo-morte.
E' strano un suo interesse, in quel periodo, alla trasformazione delle farfalle da larve a crisalidi, proprio come se si chiedesse se una trasformazione potesse riguardare un giorno anche noi.
Irriderà alle credenze sulle trasformazioni del dopo-vita circolanti in India: dissolvimento nell'etere o trasmigrazione nel corpo di alcuni animali. La resurrezione dei corpi ricordata nel nostro Credo gli sembrerà allora consolante.
Si meraviglierà della presenza del Crocifisso in molte pagode, dimenticandosi la predicazione fatta dall'Apostolo Tommaso in quelle terre lontane.
Apprezzerà la tolleranza indiana per la molteplicità dei culti, sulla doverosità predicata dai sapienti che si deve scegliere un rito e praticarlo, mediterà quasi sentendosi in colpa.

Ma aveva veramente rinunziato alla religione del nostro Occidente, alla religione dei suoi avi, alla religione di sua madre?
Può aiutarci a capire la lettura della interessante poesia intitolata "Nell' Abbazia di San Giuliano" che è dell'aprile 1907: Gozzano è stanco, vorrebbe sedere sui banchi della chiesa, ma non vorrebbe raccogliere il permesso a farlo nel sorriso di qualche frate, gradirebbe che ad invitarlo fosse Iddio. Ed ecco allora una voce nella sua mente "Riposa o anima sazia! Riposati, piega i ginocchi/chissà che il Signore ti tocchi, chissà che ti faccia la grazia!"

Ma quando gli sorgevano perplessità nei confronti della religione?
Quando gli si diceva di dover credere in un dopo-morte, quando prendeva coscienza che ci sono forze nella vita positive o negative che creano percorsi esistenziali diversi. E lui si sente solo.
Si tengano presenti i versi di una sua poesia che si intitola "Un rimorso" nella raccolta "La via del rifugio":
"Passavano giovani gaie.../Avevo un cattivo sorriso/eppure non sono cattivo/non sono cattivo, se qui/ mi piange nel cuore disfatto/ la voce: "Che male t'ho fatto/Oh Guido per farmi così?"
E poi qquando non riusciva a credere veramente nell'umanità di Gesù, figlio di Dio.
Lui, invece, si era avvitato nel sofisma, aveva voltato pagina continuamente, aveva meditato "chiuso in se stesso" così dirà nella poesia "Totò Merùmeni" della raccolta "Il Reduce": "Chiuso in se stesso, medita, s'accresce, esplora, intende la vita dello Spirito che non intese prima."

La morte non lo sorprenderà
Raccolgo da una lettera diretta ad un suo amico, Guido De Rienzi, dettagli che ci aiutano a capire la condizione di un ammalato che non guariva.
"Da un anno non rivedo, si può dire, la città e il consorzio degli uomini."
Ma perché dice questo? Perché per respirare meglio doveva spostarsi dalla riviera ai monti e poi all'incontrario e quando finiva chiuso in una clinica? lo aspettavano "la volgare quotidianità della conversazione col dottore, le iniezioni aromatiche che irrigidiscono i nervi, e i pasti forzati che annebbiano il cervello!"
Se gli si chiedeva: come va la salute? rispondeva: "è non buona al presente" poi con frasi che sostituivano la terminologia clinica aggiungeva, commovendo: "spero tuttavia per il malanno che mi inquieta di più." Quale? La devastazione purtroppo inarrestabile del reticolo bronchiale. Ad un certo momento dovette capire che in quella schermaglia lui sarebbe stato perdente. Allora? Con lucidità e coraggio, finalmente, chiederà che ad assisterlo venisse un sacerdote, suo amico.

Il trapasso sarà rapido, mentre il sole stava tramontando
Moriva il 9 agosto del 1916, lui che sarebbe entrato nel novero dei poeti crepuscolari, moriva scenograficamente così.

Ma mi ha sorpreso sapere che era ricorso da mesi anche ad un'altra assistenza.
Quale? Quella di una giovane amica, che sosterà spesso accanto al suo capezzale. Cosicché sperimentò finalmente che vi sono anche sentimenti consolanti e belli, da non respingere!, tra uomo e donna, non importa se si deve poi morire.

Gozzano conosceva l'opera di Italo Svevo? (1861 - 1928)
Mi piacerebbe saperlo, sapere che avesse almeno sentito parlare di un suo romanzo che si intitola "Senilità", perché l'autore vi costruisce un assunto di tipo freudiano: la malinconia quando ci insegue per tutta la vita è la spia di una nostra insufficiente volontà di vivere.

Come sembrò Gozzano a chi lo frequentava?
Voglio dire agli amici della Società della Cultura di Torino, che incontrava assiduamente? Sembrerà un giovane signore di una magrezza aristocratica, con indosso abiti di pregio ma soprattutto a volte svanito, meglio dire distratto e poi sorridente, ma solo un poco.
Con intenerimento così noi lo ricorderemo.

Le poesie e le lettere riportate nell'articolo sono presenti nella pubblicazione a cura di Giusi Baldassone, le poesie di Guido Gozzano "Utet - Torino 1983"

I 70 ANNI DELLA REPUBBLICA

di Anna Maria Casavola

IL NUOVO
CORRIERE DELLA SERA
E' nata la Repubblica italiana
Umberto partirà subito dopo la consegna dei poteri a De Gasperi, Capo provvisorio del nuovo Stato - Volontà di cooperazione di tutti i partiti per la distensione e la concordia
TREGUA NAZIONALE
I RISULTATI DEL "REFERENDUM"
REPUBBLICA 12.718.019
MONARCHIA 10.709.423
La Costituente

70 anni fa gli italiani, soprattutto le italiane, per la prima volta, andarono al voto: a larghissima maggioranza rifiutarono di essere sudditi di un re per diventare cittadini di una società democratica che, allora, ancora in verità non si sapeva bene cosa fosse. Foltissima fu l'affluenza alle urne, venticinque milioni di persone, quasi il 90/° degli aventi diritto: giovani, vecchi, borghesi, contadini, sacerdoti, suore, laici. E le italiane votarono per prime tenendo strette sul petto le schede elettorali come fossero lettere d'amore. Le donne ebbero un peso importante: votarono infatti di esse 12998131 contro 11949056 di uomini. Per quasi tutti una festa, una letizia piena, il fondamentale rito per cancellare vent'anni di dittatura. Nel 1946 il Maestro Arturo Toscanini ritornò in Italia dal suo esilio negli Stati Uniti per votare a favore della Repubblica e per dirigere lo storico concerto di riapertura della Scala, ricordato come il concerto della Liberazione. Quella sera dell'11 maggio - raccontano - il teatro si riempì fino all'impossibile.

Dato questo inizio, che Piero Calamandrei ebbe a definire come un "miracolo della Ragione", l'anniversario della nascita della Repubblica sarebbe dovuto diventare per il nostro Paese una festa identitaria, una data unificante, fortemente sentita, ma così non è stato, specie se ci si confronta con lo spirito che anima le feste civili di altre nazioni. Eppure con le elezioni del 2 giugno 1946 si era raggiunta una meta importante, quella del suffragio universale, se si pensa che nel 1861, quando si costituì lo Stato italiano, alle prime elezioni, avevano avuto diritto al voto solo l'1,9 % della popolazione. Il corpo elettorale era stato di 400mila persone, su 26 milioni di abitanti, così ristretto perché a votare erano stati i soli cittadini maschi che sapessero leggere e scrivere e che pagassero almeno 40 lire di imposte dirette. Quindi un grande scarto tra paese legale e paese reale scarto che con l'avvento della Repubblica e l'affermazione del principio della sovranità popolare si sarebbe dovuto colmare. Ma **fatta la repubblica bisognava fare i repubblicani**, impresa difficile se nel corso degli anni lo scollamento si è riproposto in forma sempre più grave tanto che attualmente c'è più di un 40% di italiani che preferisce non votare per delusione, per disinteresse, per protesta, e non si rende conto che, così facendo, rinnega quello che è il cardine della nostra Costituzione, la sovranità popolare.

Nel 1977 si è arrivati addirittura ad abrogare la festa del 2 giugno con decreto votato dal Parlamento per esigenze di risparmio e solo nel 2000 per impulso del compianto Presidente Carlo Azeglio Ciampi il compleanno laico della repubblica fu reintrodotto.

A distanza di anni, facendo un bilancio, se tanta strada è stata fatta, se gli italiani sono stati capaci di risollevarsi dalle macerie della guerra e diventare una tra le più importanti potenze industriali, se il Nord e il Sud del paese hanno avviato un faticoso ma irrinunciabile processo di integrazione, se la cultura inizialmente elitaria è diventata di massa, tuttavia c'è qualcosa che non ha funzionato e che ci attanaglia come Paese, una sorta di male oscuro, una corruzione diffusa che è l'indicatore evidente della scarsa salute della nostra democrazia. Un sistema di illegalità che attacca al cuore la concezione base della democrazia cioè la dedizione al bene comune e che quindi può spiegare la perdita di fiducia nelle istituzioni democratiche da parte del popolo sovrano. La democrazia è malata non solo in Italia ma in tutto il mondo e le cause sono molteplici. E poiché questo è un fenomeno storico, c'è da riflettere che come ha avuto un inizio, così può avere anche una fine. Al giorno d'oggi in tute le democrazie rappresentative si registra un forte decremento degli iscritti ai partiti e un continuo incremento degli elettori che si astengono dal votare. Lo storico Emilio Gentile, analizzando la situazione mondiale contemporanea, conclude nel suo recentissimo provocatorio saggio «*"In democrazia il popolo è sempre sovrano" FALSO!*» (Laterza. Bari, 2016), che, poiché nelle democrazie occidentali le elezioni continuano ad essere lo strumento della selezione della classe politica, anche se la maggioranza che assume il potere è spesso una minoranza nel complesso degli elettori, e poiché altre condizioni della democrazia appaiono formalmente preservate (dalla libertà di opinione alle libertà di espressione, di associazione, di manifestazione) più che di democrazia senza demos, cioè senza popolo, egli ritiene più esatto parlare di **democrazia recitativa** del popolo desovranizzato. Insomma la democrazia recitativa sembra essere l'esito prossimo della crisi della sovranità popolare e questo si sta verificando – ironia della sorte - proprio nell'era così detta un trionfo della democrazia, come la definì alla fine del 900 Norberto Bobbio.

IL PROFILO DEL DOCENTE INCLUSIVO

di Rachele Grandinetti

Riflettere sulla funzione docente in una scuola che, superando la dimensione dell'accoglienza e dell'integrazione, si configura ormai come inclusiva, implica riferirsi necessariamente a un rinnovato profilo professionale che, caratterizzato inizialmente dall'esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, prefigurata dal Decreto Delegato n. 417/74, con la stagione contrattuale degli anni Novanta del secolo scorso ha assunto connotazioni via via più complesse, chiamando in causa competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro.

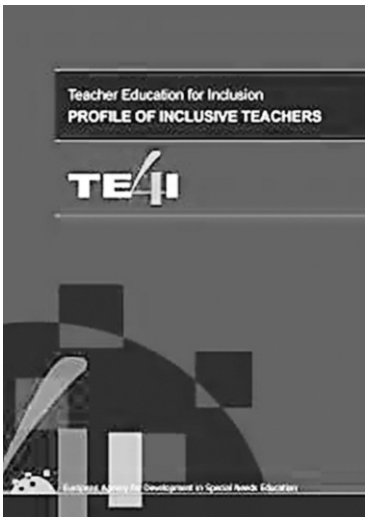
Certamente ruolo determinante ha avuto l'autonomia delle scuole, sancita dalla Legge delega n. 59 del 15 marzo 1997 (cosiddetta legge Bassanini), chiamando direttamente in causa il docente che, in termini di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ispira il suo agire educativo ai principi della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, ipotizzando e realizzando la libertà progettuale, nel rispetto delle esigenze formative degli studenti.

Successivamente, la prospettiva di una presa in carico complessiva e inclusiva di tutti gli alunni, l'attenzione ai Bisogni Educativi Speciali (riconosciuti già nel 1981 nel Regno Unito nell'ambito dell'*Education Act)* e le politiche formative europee emergenti a partire dal Consiglio di Lisbona del 2000 hanno rappresentato una svolta decisiva nel delineare l'identikit di un docente chiamato ad operare in una scuola caratterizzata dalla pratica della cittadinanza attiva e, perciò, dalla creazione di ambienti di apprendimento aperti, attraenti e accessibili a tutti. La perizia, il pensiero e le competenze degli insegnanti costituiscono, come sostiene Perrenoud, l'oggetto di numerosi lavori, ispirati all'ergonomia e all'antropologia cognitiva, alla psicologia e alla sociologia del lavoro, all'analisi delle pratiche didattiche[1].

L'Autore, ispirandosi a un testo riferimento di competenze adottato a Ginevra nel 1996 per la formazione continua del docente, propone, un "inventario" di dieci competenze ritenute utili per contribuire a ridisegnare la professionalità insegnante:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento;
2. Gestire la progressione degli apprendimenti;
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro;
5. Lavorare in gruppo;
6. Partecipare alla gestione della scuola;
7. Informare e coinvolgere i genitori;
8. Servirsi delle nuove tecnologie;
9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione;
10. Gestire la propria formazione continua.

Perrenoud, nel definire la nozione di competenza come una capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni, specifica che essa rappresenta un orizzonte e non un'acquisizione consolidata, giacché nella prospettiva della formazione continua, l'ottica è quella della costruzione di nuove competenze, anche in considerazione dei mutevoli scenari culturali e sociali.



Ai fini del nostro discorso è importante evidenziare i contenuti rinvenibili nel "Profilo del docente inclusivo", pubblicato dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'*istruzione per gli allievi con bisogni speciali* (*European Agency for Development in Special Needs Education*) nel 2012, dopo un'ampia consultazione condotta in vari Paesi e a tutti i livelli del mondo della scuola e, più in generale, dell'educazione.

Si tratta di uno dei risultati principali del progetto "La formazione docente per l'inclusione", realizzato dalla succitata Agenzia Europea al fine di esplicitare un'informazione concreta su quali sono le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici inclusivi[2].

Muovendo dagli assunti che l'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali e che esistono difficoltà di ordine pratico e concet-

tuale nella definizione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, nel suddetto "Profilo del docente inclusivo" sono stati individuati i seguenti quattro valori fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento come base del lavoro dei docenti, valori associati alle aree di competenza:

- **Valorizzare la diversità dell'alunno:** la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza (l'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza; è normale essere diversi);
- **Sostenere gli alunni:** coltivare alte aspettative sul loro successo scolastico (l'apprendimento è soprattutto un'attività sociale; gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni. I docenti si assumono la responsabilità di facilitare l'apprendimento degli alunni);
- **Lavorare con gli altri:** la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti (coscienza del valore aggiunto della collaborazione con i genitori e le famiglie. L'inclusione scolastica richiede di lavorare in team; il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri Professionisti).
- **Sviluppo e aggiornamento professionale:** insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del loro apprendimento per tutto l'arco della vita (l'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione; riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola; i docenti sono responsabili del personale aggiornamento professionale in itinere; la formazione iniziale è il primo passo della formazione professionale permanente; l'insegnamento è un'attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e consigli è una cosa buona, non una debolezza; le conoscenze di base sono importanti per chi comincia il proprio percorso professionale ma l'apprendimento continuo è fondamentale; il cambiamento e lo sviluppo sono costanti e i docenti devono possedere le competenze adatte a gestire e a rispondere alle mutevoli richieste degli alunni per tutta la loro carriera).

Tali competenze vengono riprese e potenziate, com'è noto, dalla normativa conseguente alla legge di riforma della scuola, la n. 107 del 13 luglio 2015, cosicché dagli elementi evidenziati nel "Profilo del docente inclusivo" dell'Agenzia Europea e dai contenuti del D.M. n. 850 del 27 ottobre 2015 (concernente gli "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova") è possibile dedurre, in buona sostanza, le competenze richieste al docente nella "buona scuola inclusiva" del terzo millennio:

- competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici;
- competenze relazionali e organizzative per la migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento;
- partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione;
- cura della propria formazione nella direzione della ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienza di eccellenza.

Dagli orientamenti europei, dalla normativa nazionale e dagli studi nel settore emerge, pertanto, la prospettiva di una scuola inclusiva in cui si delinea il profilo di un docente professionista impegnato a sviluppare atteggiamenti di tipo riflessivo rispetto alle pratiche didattiche, a ricercare costantemente il collegamento tra le pratiche stesse e i modelli di apprendimento, a esercitare una sistematica analisi dei comportamenti didattici e a praticare la ricerca azione, quale strumento di miglioramento e sviluppo di rinnovate prassi didattiche e valutative, in un contesto di relazioni positive e di formazione continua.
Quello che si auspica è che ogni scuola possa sviluppare un'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito di specifiche strategie di apprendimento permanente per assicurare ai giovani la consapevolezza di una cittadinanza attiva e l'impulso alla formazione di menti critiche, autonome e libere.

Note

[1] P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, trad. it. di M. Grandinetti, Anicia, Roma, 2002, p. 10.

[2] European Agency for special needs and inclusive education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, 2012, http://www.european-agency.org/agency-progetti/Insegnante-Istruzione-per-Inclusion

I COMMENTARI SULLA GUERRA DI AFRODISIA DELL'UMANISTA ORAZIO NUCULA

*di Elisa Marcangeli**

Chi nutre passione e interesse per l'esercizio di traduzione della lingua latina, per motivi professionali, di studio o semplicemente per curiosità intellettuale e filologica, è sicuramente consapevole di dover affrontare una sfida estremamente stimolante: cercare quanto più possibile di non cadere nella condizione di "traduttore-traditore".

I *Commentariorum de bello aphrodisiensi libri quinque* (Commentari sulla guerra di Afrodisia) narrano la guerra combattuta e vinta nel 1550 dall'esercito imperiale e cattolico di Carlo V contro i pirati che funestavano le coste dell'Africa settentrionale. Nell'approccio a questi Commentari, mai stati tradotti in italiano e scritti nel 1551 dallo storico e umanista ternano Orazio Nucula cui mi legano le comuni origini cittadine, ho voluto proprio lavorare in tale direzione: tentare di mantenere lo stile, la cifra letteraria, o quella che solitamente può essere definita la *vis* compositiva dell'autore, per trasmettere nel modo migliore il mondo, la civiltà e gli eventi descritti da quell'insieme di parole e costrutti che compongono il testo. Questo perché le lingue classiche meritano un rispetto sacro e un atteggiamento quasi reverenziale, come quando si intraprende il restauro di un'opera d'arte. Una traduzione quindi deve avere l'intento almeno di avvicinarsi all'esito dell'opera originale, pur nella consapevolezza che la prima è sempre "altro" rispetto alla seconda. Insegnando da diversi anni il latino e il greco, ho avuto modo di lavorare principalmente sugli autori classici, dei quali sono note le caratteristiche linguistiche e le eventuali "insidie" tanto temute dagli studenti. Questa prima occasione di tradurre un testo del Cinquecento, tra l'altro non tradotto precedentemente e certamente meno conosciuto, se non dagli addetti ai lavori, ha comportato una sfida traduttiva anche maggiore. Il latino di Nucula è estremamente polifrastico, classicheggiante, oserei dire ciceroniano: periodi ampi, ariosi, in cui le subordinate, spesso incastonate una nell'altra, si trovano solitamente in posizione prolettica e il predicato verbale in quella finale. Questo risponde proprio alla natura stessa della lingua latina, che è circolare, simmetrica, musicale ed è solita attribuire al verbo in posizione finale il ruolo di fulcro del discorso, come se si volesse protrarre l'attesa di quanto si vuole raccontare fino alla fine del periodo. Il latino di Nucula risponde proprio a questo principio. Il suo è quindi uno stile senz'altro elegante, articolato e altamente costruito, capace anche di modulare il tono in base alla situazione: è ad esempio aulico e celebrativo, senza arrivare però al panegirico, quando si rivolge ai comandanti della spedizione militare, incalzante e descrittivo quando si tratta di raccontare i momenti di guerra o gli usi e le tradizioni degli africani (interessante in tal senso la presenza di digressioni etnografiche, alla maniera cesariana, all'interno del racconto di guerra). Il lessico è ovviamente caratterizzato dalla presenza di termini propri del campo semantico militare dell'epoca ma non per questo è scabro, essenziale o monotono. È ad esempio estremamente preciso e ricco quando riporta i discorsi diretti dei protagonisti della guerra o quando descrive i luoghi che sono stati scena degli avvenimenti. In sostanza, tradurre il latino di Nucula è stato un esercizio professionale altamente piacevole e stimolante.

Allo stesso tempo, con questo lavoro di traduzione si è sperato di venire incontro alle eventuali necessità di studio, alla passione filologica o più semplicemente all'interesse di chi intende approcciarsi alla lettura di un'opera che racconta uno dei tanti incontri-scontri tra le diverse civiltà che hanno caratterizzato la storia del Mediterraneo, tema tra l'altro sempre attuale e vivo, attraverso la prospettiva di uno storico, umanista ed esperto d'armi del nostro territorio, che è stato anche testimone diretto di quegli eventi combattuti sulle coste dell'Africa settentrionale. Perché la storia, anche quella meno conosciuta, è sempre *magistra vitae*.

Si riportano quindi due passi selezionati dall'opera, il primo relativo all'*incipit* del libro I, contenente le intenzioni dello storico e l'antefatto della guerra, il secondo riguardante il discorso, presente nel libro V, che Nucula scrisse al pontefice Giulio III ad accompagnamento dei bottini e

dei trofei di guerra, portati in dono al papa in un'ambasceria a Roma guidata proprio dall'autore, evento che suscitò grande stupore e ammirazione in tutta la città.

LIBRO PRIMO DEI COMMENTARI SULLA GUERRA DI AFRODISIA DI ORAZIO NUCULA DA INTERAMNA.

Poiché io ho già redatto prima d'ora per gli amici alcune tra le molte imprese compiute magnificamente dal Viceré Vega in Sicilia, per far piacere a quelli che lo chiedevano e per mostrare l' assoluta devozione verso di lui più che, ben consapevole io stesso della mia mancanza di eloquenza, per attribuirmi quel tanto da ritenere che io potessi essere sufficiente a questo impegno, alcuni pensarono (tale è il loro amore verso di me e il rispetto nei confronti di un uomo tanto grande) che mi fosse fornito a sufficienza di mostrare per l'immediato quell'argomento, con cui molto più chiaramente fare quanto poco e poter affidare all'immortalità il mio nome.

Magari fossero tali l'acume del mio ingegno e la mia facoltà di parola da essermi possibile di garantire ciò secondo i desideri; in realtà, tanto ammetto di dovere alle eccellenti virtù di quello (attirato da queste già in passato, lo onoro fortemente e lo ritengo unico fra tutti) che, se qualcuna tra le molte imprese che egli ha compiuto io potessi affidare alla memoria con precisione e in modo ornato, mi riterrei di gareggiare in felicità con tutti gli uomini.

Ma poiché vedo chiaramente (qualora io tenti qualcosa) che, non avendo io alcun valore né per ingegno, né per esperienza, né per lo stile artefice d'eloquenza, i fatti nobili di un uomo tanto grande, che dovrebbero essere celebrati, a causa nostra verranno piuttosto messi in ombra e offuscati, viene in mente che forse mi comporterei più nobilmente se ammirassi quelle imprese in silenzio con me stesso e le lasciassi scrivere a uomini più dotti e addestrati a lungo e molto.

Ma poiché noto, d'altra parte, che presso gli uomini onesti sarei guardato come un negligente e come uno che abbia trascurato un impegno e che possieda un animo ingrato e incline ad evitare il lavoro, se non sperimentassi almeno che cosa possano le mie deboli forze (poiché, come uomini, siamo stati generati per gli uomini e poiché dobbiamo vigilare su quelle cose che mirino all'utilità comune e lavorare secondo i nostri mezzi), ho deciso alla fine di abbracciare con la mia rozza eloquenza qualcosa di fatti tanto grandi o piuttosto di realizzare dei commentari, non secondo il filo della storia che ritengo debba essere lasciato completamente ad altri, ma in qualunque modo io possa e come sono solito, affinché coloro che vorranno scrivere a fondo la storia e affidare agli scritti la guerra di Afrodisia, non solo intrapresa ma anche portata a termine da Giovanni Vega con somma gloria, possano trovare in quelli un tema e un pronto argomento di scrittura.

La forza dell'impegno farà forse in modo che, mentre componiamo ciò in qualunque modo possiamo, qualora non si riesca ad aggiungere alcuna lode grazie a noi alle illustri imprese di quello, nulla tuttavia venga sottratto allo splendore di quelle da parte dei nostri scritti.

E se non potrò veramente raggiungere ciò, tuttavia mi consolerò che non è dipeso da me se non ho mostrato la mia disposizione d'animo a lui e se non ho obbedito cortesemente a coloro che sembra desiderino tanto ciò per noi e per lui.

Ma poiché alla maggior parte di coloro che leggeranno i nostri scritti sembrerà che quelle cose forse abbiano maggior importanza dell'impegno assunto, per la posizione che occupo proprio presso di lui e per il nobile sentimento da lui riposto già in passato in me, tutti si persuadano e vorrei che si persuadessero completamente di quanto sia grande la volontà o quanta la verità che si richiede soprattutto in questo tipo di genere letterario, e del fatto che egli è un così grande amante e cultore del vero che, se io stesso cercassi di inserire nei miei scritti qualcosa di finto o di inventato, e tanto più qualcosa di falso o simulato (cosa che senza dubbio fu sempre estranea ai miei propositi) e cercassi di commettere così un delitto tanto grave, non solo egli non lo sopporterebbe con animo tranquillo, ma piuttosto mi riterrebbe degno di ogni odio e rimprovero.

Perciò veniamo ormai alla questione, alla quale, grazie soprattutto alla testimonianza di coloro che furono presenti anche personalmente e che sono quasi tutti ancora in vita, non attribuiremo nulla di più di quanto conceda la verità.

Dopo che alcune città dell'Africa furono ricondotte sotto il potere dei Turchi, molte città d'Italia site in luoghi marittimi e quasi tutte le isole che si trovano nel mar Tirreno ricevettero un grandissimo danno dai pirati, la Sicilia in primo luogo, che, eccellendo sulle altre per la fertilità del terreno, per le ricchezze e per l'abbondanza di tutte le risorse e poiché è breve la navigazione dal di sopra dell'Africa verso questa, è massimamente esposta agli oltraggi e agli assalti dei pirati.

Dragut infatti, famoso capo dei pirati, e tra i barbari il più turbolento (per omettere altri al momento e non riprendere l' argomento più a fondo), occupando tutto questo mare che divide l'Europa dall'Africa, dove potersi ritirare al sicuro ben a ragione, faceva scorribande impunemente da una parte e dall'altra e a tal punto con la propria flotta rendeva il mare pericoloso per i commercianti che ormai navigavano ben pochi, che non si consegnassero poi alla morte o al pericolo della schiavitù.

E sebbene la flotta di Cesare sia molto grande e ben fornita e il suo comandante, Andrea Doria, sia forse il più esperto di tecniche navali tra tutti coloro che mai ci furono e, per le imprese compiute fino a quel momento, l'uomo più illustre, dalla cui accortezza e dal cui valore Dragut in persona (se si fosse giunti allo scontro) sarebbe stato facilmente sconfitto, cosa che in altra circostanza

accadde, e ridotto in schiavitù, tuttavia per i vantaggi dei luoghi fortificati o per il mare non ancora favorevole alla navigazione, egli conduceva fuori la flotta e, osservando i luoghi esposti all'oltraggio, si dirigeva con estrema velocità e compiva i percorsi con il desiderio di ottenere i guadagni che poteva, o quando veniva a sapere della flotta cesariana uscita grazie al mare libero alla navigazione, spintosi avanti spiava i singoli movimenti di quello in modo da navigare sempre in direzioni completamente opposte a quella e così da riuscire a catturare per quel motivo quante più navi possibili a suo piacere e da espugnare città e luoghi affacciati sul mare, da saccheggiare le fortune dei poveri uomini e da ritirarsi sempre al sicuro nostro malgrado.
E la situazione ormai era stata condotta ad un punto tale che pochi (per non dire totalmente nessuno) osavano uscire dai porti stessi, soprattutto perché nell'estate precedente il comandante Doria lo aveva inseguito con tutta la flotta per ucciderlo e non aveva mai potuto arrivare a lui. [...]

DAL LIBRO QUINTO DEI COMMENTARI DI AFRODISIA

[...] «O Padre Santissimo, quei famosi antichi Romani ebbero l'abitudine di consacrare ai templi degli dèi i bottini dei nemici sconfitti, con il fine di riconoscere la vittoria come dovuta a quelli con l'aiuto dei quali credevano di averla ottenuta, e per dichiararsi grati per un beneficio così grande.
Ricevettero quella regola degna di lode da Romolo, il fondatore di questa città, il quale, dopo aver ucciso nella guerra compiuta contro i Ceninesi il loro comandante Acrone da cui era stato sfidato, consacrò le spoglie opime di quello a Giove Feretrio.
Il Viceré di Sicilia Giovanni Vega ritenne di dover emulare il loro esempio affinché proprio egli, cultore della vera fede e dell'amor di Dio, non trascurasse un'usanza tanto nobile degli antichi e non si svelasse che in qualche modo fosse superato dai seguaci della falsa religione.
Egli infatti nei mesi precedenti (come sai con certezza) passò in Africa con l'esercito di Cesare ed espugnò la città di Afrodisia, fortificata dalla natura del luogo e dall'opera dell'uomo e rafforzata da un saldo presidio di Turchi, strappandola alle loro mani.
Poiché dunque si confessa debitore di una vittoria così grande a Dio Ottimo Massimo e poiché a fare le Sue veci sulla terra per il bene della collettività sei tu in persona che hai liberato la Cristianità oppressa da tanti mali all'inizio del tuo Pontificato, che hai aiutato lui stesso a preparare questa vittoria con la flotta, con l'esercito e con i doni propri della capacità Pontificia, ha ritenuto di dover fare in modo di farti recapitare una parte di quei bottini che furono sottratti ai nemici sconfitti affinché, qualora tu ritenga che si debba consacrare alla volontà di Dio qualcosa di quelli, tu lo faccia a piacere tuo e il resto tu lo tenga a testimonianza della sua grandissima benevolenza verso di te, o meglio della sua devozione.
Sebbene questi oggetti siano inferiori ai tuoi meriti e alla tua importanza, tuttavia vorrei ti persuadessi che il Viceré di Sicilia, per la sua deferenza nei tuoi riguardi che è altissima, avrebbe inviato doni più grandi se più grandi ne avesse tolti ai nemici.
Vi è dunque ragione, o Padre Santissimo, che tu sappia in primo luogo che questi sono il chiavistello e la sbarra dell'orribile carcere in cui il maggior numero possibile di Cristiani venivano rinchiusi, trascinati dai barbari in schiavitù.
Tra questi c'erano fanciulli strappati a forza dall'abbraccio delle madri, donne rispettabili separate dai propri mariti, e alcuni sacerdoti rapiti quasi dagli altari stessi.
Dichiarati questi liberi con l'abbattimento del carcere, la sbarra e il chiavistello vengono a buon diritto sottoposti alla tua potestà Pontificia.
Delle insegne che furono prese ad Afrodisia, o Padre Santissimo, vedi qui una parte.
Queste furono sottratte ai nemici uccisi là dalla torre fortificatissima sopra la porta.
Queste, come ornavano in precedenza le mura nemiche, ora a testimonianza della sua vittoria siano affisse in questo palazzo Pontificio per la gloria del nome di Dio e per il piacere della tua sacra persona.
Queste sono le spade ricurve dei grandi Comandanti che si erano impadroniti di Afrodisia: là erano testimonianza del sangue versato dai Cristiani, qui siano testimoni della vittoria riportata dai Cristiani.
Ci sono anche gli archi di corno dei Turchi e le frecce affinché quelli, che essi tendevano a rovina dei Cristiani, testimonino che le armi di nemici tanto pericolosi sono venute in tuo potere.
Ci sono, o Padre Santissimo, i cani libici resi famosi dalle memorie degli scrittori che, fedelissimi, utilizzi a buon diritto per difesa: vengono infatti da quella terra nella quale Massinissa, re di Numidia, nutriva fiducia più per loro che per gli uomini.
Ci sono anche i feroci leoni di Libia che, non avendo più coscienza della loro innata natura selvaggia, vengono mansueti sotto l' autorità della tua Santa persona.
Conduciamo inoltre i cavalli bardati secondo l'usanza africana, i quali, pur giungendo ora vinti presso di te, tuttavia sotto il tuo potere supereranno gli altri cavalli in ardore e riporteranno la palma della gloria nella corsa.
Altrettanti Sciti tirano questi a mano, affinché quelli che erano quasi padroni in Africa siano ora sottomessi con loro alla tua grandezza.
Di qualsiasi qualità siano questi doni, o Padre Santissimo, il Viceré di Sicilia Giovanni Vega ti prega vivamente di ritenerli tu stesso per buoni e di non valutare la scarsità degli oggetti che manda ma la sua disposizione d'animo assai devota a te, a cui augura una vita lunghissima e parimenti felicissima.»

** FNISM sezione di Terni*

EDUCARE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

*di Licia Silvestro**

La nostra Costituzione all'art. 9 recita: "La Repubblica Italiana tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione" e ancora, agli artt. 32 e 44, richiama la "tutela della salute" e il "razionale sfruttamento del suolo". Nella legge fondamentale della Repubblica, comunque, non compare il termine "ambiente" e non c'è alcun richiamo alla salvaguardia ambientale.

In effetti, al momento della stesura del documento costituzionale in Italia le priorità erano altre: fra tutte garantire l'assetto democratico e promuovere lo sviluppo economico e sociale del Paese.

Negli anni '50 del secolo scorso si è venuto a determinare l'avvio di un periodo di crescita industriale ed economico molto significativo, non solo per l'Italia ma anche per gli Stati Uniti e per i grandi Stati d'Europa, si è trattato di un fenomeno orientato al raggiungimento di un alto livello di sviluppo: i paesi dell'area cosiddetta occidentale sfruttarono al massimo le risorse disponibili, conquistando livelli di benessere, fino ad allora sconosciuti, in tutti i settori (agricoltura, industria, trasporti, ecc.).

Già qualche decennio dopo, però, la specie umana si è trovata di fronte a fenomeni che l'hanno indotta a prendere coscienza di rischi planetari e irreversibili come il depauperamento delle risorse naturali, l'inquinamento, la desertificazione, i mutamenti climatici.

E' poprio in questa fase di riflessione globale sulla questione ambientale che comincia a delinearsi il concetto di "sostenibilità" dello sviluppo: nel 1987 il rapporto Brundtland della Commissione Mondiale sull'ambiente e lo sviluppo dichiara: "Lo sviluppo sostenibile impone di soddisfare i bisogni fondamentali di tutti e di estendere a tutti la possibilità di attuare le proprie aspirazioni ad una vita migliore...".

Con la Conferenza di Rio (**Conferenza delle Nazioni Unite su Ambiente e Sviluppo Vertice della Terra)** del 1992, poi, questo concetto prende definitivamente corpo, inteso come "un miglioramento della qualità della vita, senza eccedere la capacità di carico degli ecosistemi di supporto dai quali essa dipende". Da allora numerose risultano le iniziative, anche a carattere mondiale, sull'argomento (Conferenza di Aalborg, Conferenza di Lisbona, Conferenza di Hannover, Piano d'Azione dell'Unione Europea), fino ad arrivare alla Conferenza di Johannesburg del 2002.

Al momento è del tutto chiaro che la "sostenibilità" dello sviluppo non riguarda esclusivamente il settore dello sviluppo economico o esclusivamente quello della salvaguardia ambientale, bensì ruota attorno a tre fattori fondamentali: economico, sociale e ambientale.

La sostenibilità economica è la capacità di generare reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione; la sostenibilità sociale è intesa come la capacità di migliorare e garantire le condizioni di benessere della popolazione; la sostenibilità ambientale è la capacità di realizzare opere e investimenti sfruttando la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali senza intaccare l'ambiente.

La Conferenza di Johannesburg non solo conferma l'esigenza di politiche di pianificazione ambientale improntate sulla sostenibilità e sugli strumenti che la garantiscono (VIA, VAS, ecc.), la cui competenza spetta ai diversi Stati, ma pone l'accento sulla necessità di sensibilizzare sulla questione i singoli individui. Non si può pensare, infatti, che un argomento di così fondamentale importanza come la sopravvivenza del pianeta possa essere delegato alle Istituzioni, senza che il cittadino ne sia consapevole e partecipe in prima persona.

Sotto la spinta del Vertice Mondiale del 2002, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite proclama il DESS (Decennio dell'Educazione e dello Sviluppo Sostenibile) affidando all'UNESCO il compito di promuoverne le attività.

In Italia la campagna (2005-2015) è stata curata dalla Commissione Italiana per l'UNESCO, coinvolgendo principalmente le scuole e le università, senza trascurare l'ambito imprenditoriale, quello della formazione professionale e dell'informazione.

L'obiettivo è stato quello di sensibilizzare la società civile su "**equità**" e "**sobrietà**", intesi come concetti peculiari della sostenibilità.

Il principio di equità riguarda la sproporzione tra le popolazioni più ricche e quelle più povere, delle risorse consumate e della ricchezza posseduta.
Il principio di sobrietà riflette un modo di vivere e di consumare "responsabile" orientato sulla qualità della vita e non sulla quantità di beni posseduti o consumati.
L'obiettivo è quello di indirizzare la società civile, soprattutto i giovani, al contenimento degli sprechi nell'alimentazione, nell'utilizzo dell'acqua, delle energie, dei trasporti, tenendo presente che ciò non comporta un abbassamento del tenore di vita, ma, in collaborazione con le politiche di settore, contribuisce alla salute del pianeta.
D'altronde, se il valore della vita umana è indubbio e "gli esseri umani hanno diritto ad una vita sana" (Conferenza di Rio 1992), è altrettanto indubbio che quest'ultima può concretizzarsi solo avendo cura della Terra, la nostra casa.

** FNISM sezione di Agrigento*

EDUCARE ALLA LETTURA
BASTA FARE LE SCELTE GIUSTE

*di Elisabetta Bolondi **

I ragazzi non leggono. La scuola non stimola la lettura. Gli insegnanti non sanno proporre letture adeguate ai gusti dei ragazzi di oggi. I social, i telefonini, le immagini, la connessione compulsiva hanno azzerato la fantasia e il gusto di leggere: tutto questo, continuamente ripetuto dalla stampa, che fa da grancassa ad una opinione pubblica sempre più distratta e poco disposta ad affrontare temi spinosi, finisce per accreditare una immagine della scuola e degli insegnanti italiani che non sempre risponde al vero. Ci sono ormai siti, case editrici, autori, giornalisti, pedagogisti che sono specializzati nelle strategia che può indirizzare verso la carta stampata legioni di ragazzini, adolescenti, giovani adulti per i quali il libro, se interessante, se adatto alle proprie attese e alla propria sensibilità, se capitato al momento giusto, se proposto da persona – insegnante, amico, genitore, nonno, allenatore, catechista, presentatore - autorevole, può diventare uno strumento di crescita, di piacere, di gusto per un'attività, la lettura, che è un patrimonio individuale che dura per la vita.
Per esemplificare quanto dico, faccio tre proposte di lettura, indirizzate a tre diverse fasce di età.
Per la materna, propongo **"Strisce e macchie"** di Dahlov Ipcar, traduzione di Damiano Abeni, editore Orecchio Acerbo 2016. Un piccolo leopardo e una piccola tigre si allontanano nel bosco dalle loro mamme, in cerca di cibo. Illustrazioni bellissime, pochi luccicanti colori.
Per la scuola elementare **"Il mio primo Charles Dickens. Una storia di pirati e una fiaba di magia illustrate da Hilary Knight"**, traduzione di Bianca Lazzaro, editore Donzelli 2016. Due fiabe, una di pirati per maschi e femmine dell'ultimo ciclo, l'altra per maschi e femmine dei primi anni: contro gli stereotipi di genere, queste due storie raccontate dalla penna di un grandissimo della letteratura ottocentesca, e magistralmente illustrate da un artista americano che illustrò il libro nel 1964, sono una bella sorpresa per i bambini di oggi, che riscopriranno pirati e principesse, isole deserte, re e regine, fate e magie, il tutto in una veste molto divertente.
Per quanto riguarda la scuola superiore, non è detto che tutti debbano leggere subito i classici che spesso la scuola è riuscita a far odiare. Magari lettori meno motivati possono cominciare con storie attuali, legate alle sensibilità odierna, con tutti i problemi familiari, scolastici, affettivi, relazionali che il nostro tempo porta con sé. Zita Dazzi, giornalista di Repubblica, ha appena pubblicato **"In perfetto equilibrio"**, editore Sinnos 2016. Amanda, 17 anni, con un padre ragazzino che ha abbandonato lei e sua madre, assiste al disfacimento fisico di quest'ultima ammalata terminale di cancro. A scuola va malissimo, il ragazzo di cui è innamorata non la fila, anzi esce con altre, ma ci saranno due persone, imprevedibili, e alcuni libri, che la porteranno fuori dall'incubo.
Bravi insegnanti, buone biblioteche, librerie fornite e accoglienti, cataloghi on line, ci sono un sacco di possibilità per invertire una tendenza che ci vuole agli ultimi posti nelle classifiche dei paesi che leggono poco, e per regalare momenti di felicità a chi si innamora di un libro.

** FNISM sezione di Roma*

FOOD SECURITY E FOOD SAFETY
LINEE GUIDA 2015 PER L'EDUCAZIONE ALIMENTARE

*di Franca Gisella Parise**

In occasione dell'"EXPO 2015" tenutasi a Milano dall'1 Maggio al 31 Ottobre scorsi, sono state presentate dal MIUR le *"Linee Guida 2015 per l'Educazione Alimentare"*, che si incardinano sull'impianto metodologico di quelle emanate nel 2011.

Il documento affronta due questioni fondamentali che sono state oggetto di un confronto internazionale sulle tematiche alimentari tenutosi al tavolo di lavoro "Educazione Alimentare: un Investimento per il Futuro":

- La *food security*, cioè l'assicurazione dell'alimentazione a tutti gli esseri umani, al fine di eliminare la fame, la sete, la malnutrizione per difetto, gli sprechi e le carestie, garantendo la possibilità di accedere e consumare cibo e acqua potabile in quantità sufficienti per vivere bene e in salute;
- La *food safety*, cioè la sicurezza alimentare per tutti gli esseri umani, che si raggiunge eliminando la cattiva alimentazione e le patologie da cibo inquinato o malsano e garantendo a tutti la consumazione di cibo sano e acqua potabile, di qualità tali da poter vivere bene e in salute;

Dal dibattito internazionale in merito a tali temi sono emersi i seguenti obiettivi da perseguire a livello globale:

- DEBELLARE le nuove grandi patologie sociali caratteristiche della nostra epoca e correlate all'alimentazione valorizzando le azioni che permettono di prevenirle e di curarle;
- INNOVARE, mediante la ricerca e le tecnologie applicate all'intera filiera alimentare, al fine di migliorare le caratteristiche nutritive dei prodotti, la loro conservabilità e l'efficienza della distribuzione;
- EDUCARE a una alimentazione che favorisca sani stili di vita nelle popolazioni;
- VALORIZZARE la conoscenza delle "tradizioni alimentari" come espressioni culturali di natura etica, sociale ed etnica.

In relazione agli obiettivi appena descritti, sono state individuate le seguenti priorità, che il MIUR ha elencato nelle *"Linee Guida"* già menzionate, affinché la Scuola se ne faccia carico, partendo dalla consapevolezza che tra i suoi compiti vi è anche quello di stimolare nei giovani (e nelle loro famiglie) il radicamento della sensibilità verso una sana alimentazione come aspetto fondamentale di una buona crescita e di uno sviluppo fisico e intellettuale equilibrato:

- *"Assumere la responsabilità dell'Educazione Alimentare lungo tutto l'arco del percorso di istruzione e formativo, con una particolare attenzione alle dimensioni valoriali del cibo;*
- *Formare le giovani generazioni all'uso e al consumo consapevole del cibo;*
- *Stabilire alleanze positive con le famiglie e con la propria comunità, per favorire senso di appartenenza alla vita della Scuola, condividendo le strategie educative alimentari;*
- *Dare attenzione costante alla dimensione della territorialità, come espressione di un patrimonio valoriale legato localmente al rapporto uomo/ambiente (stagionalità, clima, consuetudini, ecc.);*
- *Conservare il passato della tradizione alimentare, formando all'innovazione, in particolare attraverso percorsi formativi a carattere tecnico e professionale, in raccordo con il mondo produttivo agroalimentare, con il sistema delle imprese, dei servizi, del turismo, della ristorazione, con le diverse realtà associative che operano nel nostro Paese e anche tramite le Camere di Commercio;*
- *Favorire una cultura della legalità che, informando sui comportamenti dei singoli, dia forza alla collettività, rendendola capace di esprimere un consumo consapevole tale da contrastare all'origine l'illegalità".*

Come può evincersi, il MIUR pone grande attenzione all'importanza del coinvolgimento delle famiglie, che sono chiamate a condividere l'impegno quotidiano della scuola anche sui temi dell'Educazione Alimentare, in quanto *"l'influenza che la famiglia esercita sul comportamento alimentare di bambini e ragazzi è determinante e l'eventuale mancanza di interazione tra Scuola e famiglia può sottoporre i giovani a stimoli a volte contrastanti, generando in loro confusione e incertezza. Al contrario, la collaborazione scuola-famiglia all'attività di Educazione Alimentare costituisce un elemento trainante per il suo successo"*.

Lo stesso Ministero, inoltre, ritenendo indispensabile che la scuola crei i presupposti per una cooperazione con tutti gli stakeholders in re-

lazione alle tematiche relative all'educazione alimentare, auspica che si instaurino rapporti sistematici e proficui con le Istituzioni socio-sanitarie, centrali e territoriali, al fine di integrare le specifiche competenze, (le Istituzioni socio-sanitarie valutano e indicano le priorità relative alla salute, mentre la Scuola si assume il compito di individuare e applicare metodologie e strumenti didattici che garantiscano una efficace azione educativa).

Nelle *Linee Guida* si evidenzia come l'adozione di regole adeguate ed efficaci che garantiscono un'alimentazione sana e uno stile di vita sostenibile e salutare abbia portato ad un equilibrio dinamico e sinergico tra i bisogni della popolazione, gli stili di vita e le disponibilità degli ecosistemi della produzione alimentare promuovendo, tra l'altro, la cosiddetta "Dieta Mediterranea" che l'UNESCO ha riconosciuto come Patrimonio Universale, di inestimabile valore culturale ed economico, modello virtuoso di sana alimentazione che richiede di essere conservato e difeso anche mediante una efficace educazione alimentare che dovrà costituire uno degli assi portanti dell'azione didattica nelle scuole.

L'azione educativa in campo alimentare richiede un approccio complesso e sistemico *"che da un lato aiuti i giovani a prendere consapevolezza del proprio rapporto con il cibo per orientarlo in modo sano e, dall'altro, permetta loro di contestualizzarlo in un ambito globale di relazioni che coinvolge anche chi vive in realtà differenti e si confronta con problemi radicalmente diversi e spesso drammatici"*.

Indagini di vario tipo evidenziano i numerosi e gravi problemi legati a cattive abitudini alimentari e alla pratica di stili di vita poco sani, come l'aumento repentino del numero di giovani in sovrappeso o con problemi di obesità, oppure, sull'altro versante, giovani con problemi di anoressia, etc.. Altri aspetti evidenziati riguardano le intolleranze alimentari in continua crescita e i problemi legati alla celiachia.

A questo proposito il MIUR ha effettuato specifici interventi volti, innanzitutto, a disincentivare, nelle Scuole di ogni ordine e grado, la somministrazione di alimenti e bevande contenenti un elevato apporto totale di lipidi, un alto contenuto di sodio, di nitriti o nitrati, utilizzati come additivi e coloranti, nonché un elevato contenuto di sostanze nervine, consigliando di favorire il consumo consapevole dei prodotti ortofrutticoli.

Le azioni positive previste dal Ministero in ambito di Educazione Alimentare sono volte, altresì, alla

promozione della Cultura Alimentare attraverso l'approccio educativo sistemico, attento non soltanto ai prodotti, ai soggetti e alle risorse, ma anche ai saperi umanistici e scientifici e, soprattutto, alle relazioni che li legano tra loro, facendo della Scuola*"il luogo di elezione per svolgere un'indispensabile azione preventiva con iniziative di Educazione Alimentare rivolte alle giovani generazioni"* e configurandola come l'Istituzione deputata all'Educazione Alimentare mediante un percorso formativo che permetta la costruzione di connessioni cognitive mirate, possibili anche grazie al suo radicamento nel territorio, alla sua vocazione interculturale, al dialogo quotidiano con i ragazzi e all'osservazione sistematica dei loro comportamenti.

Finalità dell'Educazione Alimentare, per come prevista dalle *Linee Guida,* rimane *"un generale miglioramento dello stato di benessere degli individui, attraverso la promozione di adeguate abitudini alimentari, l'eliminazione dei comportamenti alimentari non soddisfacenti, l'utilizzazione di manipolazioni più igieniche di cibo e di acqua, un efficiente utilizzo delle risorse alimentari e un uso corretto delle materie prime"*.

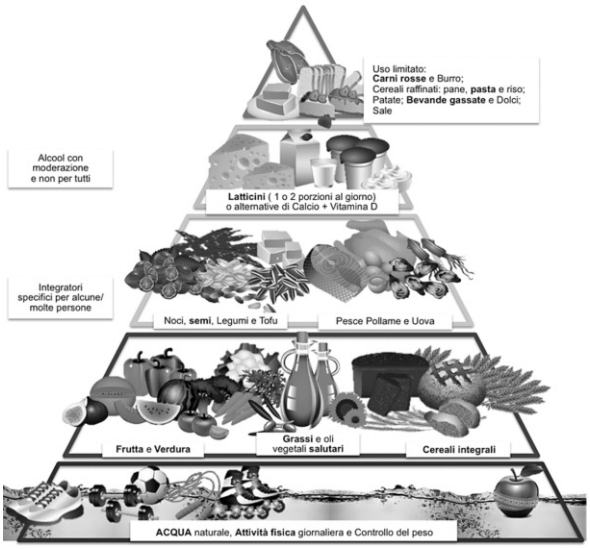
Obiettivi educativi sono:

- *"incentivare la consapevolezza dell'importanza del rapporto cibo-salute, così da sviluppare una coscienza alimentare personale e collettiva, secondo le indicazioni dei soggetti e delle Istituzioni preposte;*
- *favorire l'adozione di sani comportamenti alimentari, adottando le metodologie didattiche più opportune e considerando con particolare attenzione la conoscenza delle produzioni agroalimentari di qualità, ottenute nel rispetto dell'ambiente, della legalità e dei principi etici, legate alla tradizione e cultura del territorio;*
- *promuovere la conoscenza del sistema agroalimentare, mediante la comprensione delle relazioni esistenti tra sistemi produttivi e distributivi, in rapporto alle risorse alimentari, all'ambiente e alla società;*
- *promuovere la trasversalità dell'Educazione Alimentare, negli aspetti scientifici, storici, geografici, culturali, antropologici, ecologici, sociali e psicologici legati al rapporto, personale e collettivo, con il cibo;*
- *promuovere un concetto di socialità complessiva del cibo, che partendo dalla sicurezza incorpori aspetti valoriali relativi a sostenibilità, etica, legalità, intercultura, territorialità."*.

Raggiungere tali obiettivi significa attivare ogni mezzo idoneo per permettere ai giovani di acquisire competenze chiave in materia di alimentazione, partendo da cinque aree tematiche fondamentali, cia-

scuna della quali tratta un particolare aspetto del rapporto con il cibo: Il rapporto sensoriale con gli alimenti;
- La nutrizione e l'ambito scientifico;
- La merceologia;
- L'igiene e la sicurezza alimentari
- L'approccio culturale al cibo

"Peraltro, ciascuna delle tematiche indicate si apre a connessioni, estensioni, approfondimenti che richiedono la messa in relazione dei diversi ambiti, a comporre un univoco e armonico quadro concettuale di riferimento".



Questo approccio sistemico si coniuga con l'attivazione di competenze proprie di tutte le aree d'insegnamento, cosicché l'Educazione Alimentare non è considerata materia a sé stante, ma, piuttosto, parte integrante delle discipline componenti il curricolo di scuola, nel segno dell'unitarietà del sapere. Essa si sviluppa, in maniera trasversale e interdisciplinare, mediante l'adozione della didattica per progetti che privilegia un approccio psicopedagogico di tipo costruttivista, secondo cui gli allievi sono i protagonisti del processo di apprendimento e il sapere è un costrutto personale del singolo studente, anche se realizzato in collaborazione con altri studenti, all'interno di un contesto che costituisce un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo di stili cognitivi diversi, all'utilizzo di linguaggi differenti e all'espressione delle attitudini personali.
In tale contesto educativo non è da sottovalutare l'importanza che le TIC assumono anche nell'ambito dell'Educazione Alimentare, non soltanto come strumenti di ricerca e trasmissione delle informazioni (Internet ne è l'esempio evidente) ma, forse soprattutto, per quanto esse significano relativamente alle *"problematiche legate alla virtualizzazione dell'esperienza e al diffondersi del cosiddetto pensiero veloce"*.

L'Educazione Alimentare si configura, quindi come un *trait d'union* che permette lo sviluppo e il potenziamento di competenze specifiche e trasversali mediante un'attività didattica che risponda in maniera positiva ai seguenti indicatori di qualità:
- L'inserimento di azioni positive nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa della Scuola, a garanzia di una piena assunzione di responsabilità, condivisione e continuità.
- La previsione di momenti di informazione e di formazione specifici, disciplinari e interdisciplinari, che garantiscano il coinvolgimento delle famiglie, anche alla luce del patto di corresponsabilità educativa;
- Il raggiungimento di specifici obiettivi disciplinari e trasversali mediante la *"normale attività disciplinare"*;
- L'utilizzo di modalità didattiche idonee a motivare gli allievi rendendoli protagonisti consapevoli e responsabili del proprio processo di apprendimento;
- Il coinvolgimento degli studenti in un quadro di inclusività in cui la diversità sia intesa non come limite ma come risorsa;
- L'attività laboratoriale intesa come pratica normale d'apprendimento, che privilegia il lavoro cooperativo al fine di ottenere un "prodotto" spendibile anche nell'ambiente extrascolastico (in particolare nelle famiglie);
- Il monitoraggio continuo e una valutazione adeguata;

Alla luce di quanto sin qui esposto si può affermare, con il MIUR, che le *"Linee Guida MIUR 2015, configurano il quadro epistemologico nel quale collocare l'Educazione Alimentare nel Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione italiano anche alla luce delle eredità educative e culturali di EXPO 2015"* e, inoltre, che *"Nel Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, il percorso di Educazione Alimentare continuerà, dalle Scuole primarie all'Università"*.
In conclusione, soltanto mediante un'ampia e aggiornata conoscenza del sistema alimentare è possibile fare scelte corrette, volte alla ricerca della qualità negli stili nutrizionali, che si concretizza nella scelta di prodotti stagionali e nostrani (sostenendo anche, in tal modo, il *Made in Italy* e le produzioni di nicchia) e nella lotta contro le sofisticazioni alimentari.
Conoscere il cibo, i suoi luoghi e sistemi di produzione, i mestieri e le professioni ad esso collegati è, inoltre, il primo passo verso il rispetto delle abitudini e delle usanze riscontrabili nelle varie regioni del nostro Paese e in altri Paesi del mondo, e verso la promozione dei valori della sostenibilità sociale, economica e ambientale.
Dunque, come in tutti i campi della formazione e, in generale, nella costruzione del proprio progetto di vita, si può affermare senza tema di smentita che, anche in materia di Educazione Alimentare, la conoscenza costituisce la base su cui fondare le proprie scelte di vita.

** FNISM sezione di Cosenza*

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NEL CONTESTO DEL PNSD

*di Peppino Sapia**

Il "Pensiero Computazionale" (PC) – fortunata locuzione introdotta un decennio fa (Wing, 2006) - è ormai stabilmente riconosciuto come una delle competenze chiave note come "Competenze del XXI secolo" (Trilling e Fadel, 2009; Bellanca e Brandt, 2010). Insigni studiosi hanno formulato la previsione che tra qualche decennio tale competenza sarà considerata e impiegata da tutti nel mondo alla stessa stregua di quelle riguardanti la lettura, la scrittura e l'artitmetica (Wing, 2016). In realtà il PC si pone su un piano epistemico leggermente diverso rispetto alle altre tre competenze citate. Esso costituisce infatti una *meta-competenza* estremamente utile nel favorire e promuovere l'acquisizione di competenze specifiche flessibili che siano funzionalmente adattabili con continuità alle mutevoli esigenze dell'apprendimento in un mondo complesso.

Dal punto di vista specificamente pedagogico (e con particolare riferimento alla scuola primaria) il PC dispiega la sua utilità su una molteplicità di piani (Fessakis et al., 2013), promuovendo il consolidamento dei processi cognitivi superiori, con riconosciuti benefici per lo sviluppo delle competenze di problem-solving (diSessa, 2001). Si pensi, ad esempio, a ciò che succede quando gli alunni/risolutori si impegnano a "insegnare" ad un computer come risolvere un dato problema: essi sono naturalmente condotti ad articolare modularmente e logicamente il loro pensiero e a confrontare le conseguenze delle loro scelte circa le strategie e procedure risolutive adottate (algoritmi), ricevendone un feedback immediato e operativamente significativo. Tale tipologia di processi promuove lo sviluppo non solo delle competenze di problem-solving, ma anche di tutta una serie di competenze metacognitive (Clements and Nastasi, 1999; Fessakis et al., 2013).

Sul versante operativo il PC trova il suo naturale paradigma nell'attività di codifica algoritmica tipica dell'informatica. Non stupisce quindi che il "coding" (inteso non come mera "programmazione", ma come insieme strutturato di metodi, procedure e strumenti intellettuali) venga progressivamente riconosciuto come una delle competenze fondamentali da acquisire sin dalla scuola primaria.

La sensibilità a tali tematiche si è rapidamente propagata negli ultimi anni nel mondo della scuola, dagli Stati Uniti verso l'Europa, dove diversi paesi hanno avviato iniziative organiche di introduzione del coding nei curricula scolastici.

In Italia, in particolare, il "Piano Nazionale per la Scuola Digitale" (PNSD), recentemente varato dal MIUR con il DM n. 851/2015 in attuazione della Legge 13/07/2015 n. 107, prevede tra le sue azioni quella dal titolo "Portare il pensiero computazionale a tutta la scuola primaria" (Azione #17).

Il documento programmatico allegato al citato DM, nel precisare il carattere multidimensionale delle competenze digitali, riconosce il ruolo del PC per "lo sviluppo di competenze trasversali e attitudini" nell'ottica di una vera e propria "nuova alfabetizzazione".

Nel quadro descritto assume particolare rilevanza l'esigenza di formare i futuri insegnanti alla pratica del coding, nonché di promuovere e consolidare in essi il PC. In questa direzione un ostacolo è rappresentato dal fatto che sia gli studenti iscritti ai corsi universitari di Scienze della Formazione Primaria, sia, *a fortiori*, una parte maggioritaria degli insegnanti in servizio presentano mediamente una scarsa conoscenza degli elementi di base della programmazione (problema d'altronde comune alla maggior parte degli studenti in uscita dalla formazione secondaria). Tali carenze rendono impossibile l'introduzione *ab initio* della programmazione "testuale" (quella dei linguaggi "professionali" quali Java, C++, HTML5...) intesa come naturale evoluzione della conoscenza di linguaggi "visuali" quali Scratch, Algodoo e simili. Infatti, se da un lato è pur vero che l'impostazione attualmente data all'introduzione del coding tra gli alunni (Code, 2016) prescinde completamente dagli elementi testuali della programmazione, chi scrive ritiene che nella formazione pre-servizio dei nuovi insegnanti sia importante introdurre tali elementi, limitatamente ad alcuni casi di studio accuratamente selezionati. Infatti, in una prospettiva per così dire "riduzionista", si ritiene opportuno rendere il docente consapevole del fatto che "dietro" i blocchi visuali di programmazione risiedono sequenze di istruzioni elementari la cui implementazione è improntata a criteri di strutturazione universali (sequenze iterative; blocchi di controllo logico; contatori ecc.). In questa prospettiva sarebbe auspicabile l'introduzione di moduli formativi dedicati, nell'ambito dei percorsi di Scienze della Formazione Primaria. Sebbene le esperienze in tal senso siano al momento estremamente limitate, vi sono indicazioni (Sapia et al., 2015) dell'efficacia di strategie didattiche innovative finalizzate all'introduzione del coding nella formazione pre-servizio degli insegnanti di scuola primaria.

Bibliografia

Bellanca I. and Brandt R., eds. (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press, Bloomington, IN.

Clements D. and Nastasi B. (1999). "Metacognition, learning, and educational computer environments". *Information Technology in Childhood Education Annual*, **1**, 5-38.

Code (2016). Riguardo alle iniziative di introduzione del coding promosse in Italia dal MIUR si vedano ad esempio i seguenti siti web: http://www.programmailfuturo.it/ ; https://italia.code.org/

diSessa A., eds. (2001). *Changing Minds: Computers, Learning and Literacy*. MIT Press, Cambridge, MA.

Fessakis G., Gouli E., Mavroudi E. (2013). "Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study". *Computers & Education*, 63, 87-97.

Sapia P., Bozzo G., Guerriero R.A. (2016). "Integrated use of SCRATCH and EJsS for primary teachers' preparation, in the perspective of pedagogical implications of Coding skills". Atti del 20° congresso internazionale *Multimedia in Physics Teaching and Learning*, Monaco di Baviera 9-11 Settembre 2015 (in corso di stampa).

Trilling B. and Fadel C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Wiley & Sons, San Francisco, CA.

Wing J.M. (2006). "Computational thinking". *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Wing J.M. (2016). "Computational Thinking and CS@CMU". Seminario tenuto presso la Carnegie Mellon University. Disponibile online (marzo 2016) all'indirizzo: http://goo.gl/CrqJgn

** FNISM sezione di Cosenza*

RAV SCUOLA DELL'INFANZIA

Per l'avvio di procedure sperimentali rispettose della specificità del segmento educativo il Coordinamento nazionale per le politiche dell'infanzia incontra l'Invalsi ed i gruppo tecnico. I criteri per la scelta delle scuole devono sostenere la qualificazione dell'offerta educativa.

Il Coordinamento nazionale per le politiche dell'Infanzia e della sua Scuola ha partecipato, il 23 maggio u. s., ad una riunione presso la sede Invalsi: presenti, tra gli altri, il direttore Paolo Mazzoli, Cristina Stringher ricercatrice presso l'Invalsi, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo e Franca Rossi quali componenti del gruppo di lavoro attivato presso l'Invalsi e, per il Miur, la dott.ssa Maria Rosa Silvestro.

L'incontro a carattere operativo ha avuto come oggetto l'avvio della sperimentazione di uno specifico Rapporto di Auto Valutazione (RAV) riferito alla Scuola dell'Infanzia, nell'ambito del più ampio percorso di autovalutazione avviato dal 2014 in tutte le istituzioni scolastiche all'interno del quale anche la scuola dell'infanzia dovrà trovare una propria specifica collocazione.

Un'apposita nota Miur prevista per giugno annuncerà l'avvio di una fase preliminare di rilevazione da realizzarsi nella prima quindicina di settembre 2016 in forma di consultazione per raccogliere dati e informazioni sulle Scuole dell'infanzia, inserite in istituzioni scolastiche statali, pubbliche e paritarie, finalizzata a rilevare suggerimenti e contributi degli insegnanti in merito al prototipo di modello RAV elaborato dall'Invalsi. Successivamente, nel corso della prima parte dello stesso anno scolastico 2016-2017 partirà la fase sperimentale che coinvolgerà circa 450 scuole, selezionate sulla base di criteri tali da soddisfare una duplice esigenza: la "casualità" del campione, garanzia della sua attendibilità scientifica e, al tempo stesso, l'opportunità di raccogliere adesioni di scuole motivate e supportate da pregresse significative esperienze.

NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA IL PAESE DEL FUTURO

COORDINAMENTO NAZIONALE PER LE POLITICHE DELL'INFANZIA E DELLA SUA SCUOLA

Il Coordinamento, a tale riguardo, sottolinea la rilevanza di due aspetti fondamentali:

- la valorizzazione della Scuola dell'infanzia come parte del sistema di istruzione a tutti gli effetti (ribadita in via definitiva dalle Indicazioni nazionali);
- l'elaborazione di strumenti e modalità di valutazione coerenti con il modello pedagogico e la specificità della Scuola dell'Infanzia: tra questi, prioritariamente, osservazione e documentazione come passaggi ineludibili verso una valutazione autenticamente formativa, quale deve essere in questo segmento del sistema di istruzione.

Il Coordinamento è impegnato ad accompagnare con propri contributi il percorso istituzionale, anche con specifiche proposte in merito ai criteri per l'individuazione delle scuole, l'avvio della sperimentazione, la sua implementazione e l'attuazione a regime.

Particolare attenzione, a parere del Coordinamento, va riservata a quelle istituzioni scolastiche che già realizzano o intendano realizzare progetti di costruzione del curricolo verticale, nell'ottica 3-16 e oltre, valorizzando lo scambio professionale sistematico tra i docenti dei diversi segmenti del sistema scolastico, in vista di una reale continuità educativo-didattica.

L'invito che il Coordinamento rivolge alle istituzioni scolastiche è quello di partecipare attivamente alla fase della consultazione, per offrire suggerimenti e indicazioni che scaturiscano dalla diretta esperienza professionale degli insegnanti della Scuola dell'infanzia, i quali, anche in collaborazione con i colleghi degli altri gradi di scuola, si confrontano con le difficoltà dell'odierno "fare scuola".

IL PIACERE DI LEGGERE

A cura di Elisabetta Bolondi

L'Incantesimo delle civette

Amedeo La Mattina
Edizione E/O

Un altro giornalista esordisce nella narrativa con un romanzo di formazione intenso e commovente: Amedeo , giornalista politico de , dedica all'estate del 1967, quando il narratore Luca Lamanna aveva 14 anni, questa rievocazione del avvenimento che cambiò la vita degli abitanti di Partitico, un grosso paese poco distante da Palermo, scelto dal regista Damiano Damiani per girarvi il film "Il giorno della civetta".Nel sonnacchioso paese tormentato dallo scirocco, dove i ragazzi divisi in bande rivali se le danno di santa ragione per aggiudicarsi il possesso di uno spelacchiato campetto di calcio, al seguito di due capi rivali, il "signorino" Sasà e il proletario Maciste, quest'ultimo un gigante claudicante e per giunta con un occhio di vetro, arriva come una tempesta l'intera troupe cinematografica, che occupa tutto il paese: Franco Nero, noto come il pistolero Django, la strepitosa Claudia Cardinale, allora non ancora trentenne e nel massimo del suo fulgore fisico e professionale, Serge Reggiani, Lee Cobb, e poi produttori, elettricisti, truccatori, autisti, che ben presto rivoluzionano la vita di tutti i cittadini : chi presta la propria casa, che affitta il palazzo nobiliare, chi lavora come comparsa, chi partecipa in ogni modo alla ventata di novità che si abbatte come un ciclone. Luca Lamanna, distrattoi e poco studioso, figlio di un medico severo e della maestra Lina, sarà investito totalmente dall'atmosfera elettrica formatasi attorno alle Civette, perché si innamorerà perdutamente della bella Claudia, che per giunta lo avvicina, lo chiama "occhi belli", lo invita sul set, lo tratta con affetto e considerazione.

Ma mentre Luca e i suoi amici sono attratti come insetti dalle luci del set cinematografico, ignorando però le ragioni del film, che Damiani ha tratto dall'omonimo romanzo di Leonardo Sciascia, la mafia locale, che si identifica in un vecchio religiosissimo e appartato, "il signuruzzu", non gradisce la presenza di un tema su cui si fonda il racconto:il capitano dei carabinieri che viene dal nord, Bellodi, interpretato dal fascinoso Franco Nero, rischia di destabilizzare il potere assoluto della mafia che, in quegli anni, ancora non era socialmente riconosciuta.

Fantasia e realtà si mescolano sapientemente nella testa del giovane Luca, alle prese con le tempeste ormonali proprie della sua età che si concentrano introno alla fascinosa e profumata Claudia, ma anche con la presa di coscienza che in Sicilia esiste un grave problema di cui per lo più si tace: la lettura del libro di Sciascia, la conoscenza della figura quasi mitica di Danilo Dolci, aprono al ragazzino le porte della consapevolezza, della scoperta del valore degli esempi: sua madre è maestra elementare, proprio come Sciascia, maestro a Recalmuto, che con i suoi libri vorrebbe insegnare ai siciliani la conoscenza, dignità, la cultura, l'impegno.

"Io? Ma per carità di Dio! Don Ciccio , io in vita mia non ho mai letto un libro! Ogni tanto leggo le notizie di cronaca locale sul giornale di Sicilia, quando lo trovo al bar Moka....per il resto mi faccio i cazzi.....mi scusasse tanto, Don Ciccio, volevo dire, gli affari miei": don Liborio, un personaggio nullafacente impomatato vorrebbe rendersi utile al signuruzzu Don Ciccio, vantandosi della sua totale indifferenza e ostentata incultura.

Siamo alla vigilia del '68, le gonne delle ragazze diventano più corte e i capelli dei maschi si allungano, la libertà aumenta, il cinema irrompe prepotente a modificare le fantasie dei giovani, i loro stili di vita, anche in mezzo al clima mafioso che tutto permea: ad agosto però le riprese del film si spostano a Cinecittà, forse per le pressioni e le minacce fatte al regista? Luca verrà travolto dal dolore per la partenza di Claudia, dalla fine di un sogno, dalla paura di partecipare ad un gioco più grande di lui, infine da una broncopolmonite che lo isola per giorni da tutto. Al suo risveglio le cose saranno diverse, forse migliori,

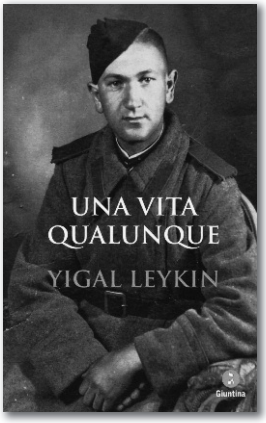
"Le corna e il ballo di Don Mariano mi avevano portato lontano. Il libro del collega di mia madre mi aveva scavato dentro una trincea, come una ruga profonda in mezzo alla fronte, dove non c'è mai stato spazio per la danza macabra per tutti i *Signuruzzi* della terra"

Luca in pochi giorni ha imparato

l'amore, le pulsioni sessuali, il valore della vera amicizia, la stima per la sua famiglia, l'importanza della cultura, l'impegno politico, la forza delle idee: tra una granita al limone con foglia di menta, in mezzo ai profumi della sua terra, con la parlata in dialetto stretto nelle orecchie, il ragazzo è diventato un uomo.

Una vita qualunque

Yigal Leikin edizione La Giuntina



Il medico anestesista ormai italiano, lavora a Pordenone, pubblica per un libro che è un grande romanzo storico, capace di ricostruire attraverso le vicende della sua famiglia un pezzo non troppo noto nei particolari della vicenda che distrusse quasi completamente le comunità ebraiche che vivevano da secoli tra Polonia e Ucraina.

Nato a Leopoli, allora una delle repubbliche dell'Unione Sovietica, successivamente si spostò con la famiglia in Polonia, e poi definitivamente in Israele, dove ha vissuto fino a oltre novanta anni suo padre, il vero narratore della incredibile vicenda.

Il pretesto narrativo che ha trovato il dottor Leykin infatti è proprio quello di aver messo nelle mani di suo padre, la cui foto è riprodotta in copertina, in uniforme da militare russo, la possibilità di scriverne: il vecchio signore, da poco vedovo della amata moglie Bussia, ospite di una casa di riposo a Tel Aviv, due settimane prima del suo novantesimo compleanno, riceve una strana telefonata: un antico conoscente spuntato dal passato vorrebbe parlargli di sua sorella Telinka, una ragazza diciassettenne sparita insieme a tutta la sua famiglia della cittadina di Kovel, dove i nazisti avevano compiuto stragi inimmaginabili, ma del cui ricordo il fratello maggiore Mitia non era mai riuscito a liberarsi, convinto che la amatissima sorella fosse riuscita a sfuggire alle mani dei carnefici, secondo un racconto mai verificato.

Nel prepararsi al difficile incontro con il suo drammatico passato, Mitia Leykin decide finalmente di raccontare la sua storia, sepolta per decenni nel fondo della sua memoria, e di lasciarla in eredità a suo figlio, che presto giungerà dall'Italia per festeggiarlo.

Il libro quindi passa dal presente, seguendo il testimone nella sua difficile opera di ricostruzione, affidata ad un quaderno a righe dove con una biro ogni giorno del marzo 2009, comincia a scrivere di sé fin dai suoi primi ricordi, al lontano passato. Viveva in una grande casa con i suoi genitori, Noe e Tania, ricevendo spesso la visita del nonno materno, Naum, e della vasta parentela: una ricca famiglia di produttori di tessuti, molto rispettati nella comunità ebraica polacca dove la cultura era di casa, dove si studiava, si lavorava, e la vita scorreva felice per i ragazzi; Mitia era il preferito del nonno, un ebreo praticante severo ma convinto dell'importanza dei libri profani per la costruzione della personalità: *"La vera ricchezza sta nei libri, bisogna amarli e rispettarli. Tutto il resto oggi c'è, domani sparisce. Il libro rimane, lo puoi leggere e rileggere e ancora e ancora, scoprendo sempre qualche cosa di nuovo. I libri raccontano la vita, ci fanno compagnia e ci insegnano"*.

Ma la storia drammatica dell'Europa orientale sta per distruggere completamente un'intera civiltà: viene invasa dai nazisti, senza dichiarazione di guerra, e quanti possono fuggono disperati verso est, per rifugiarsi in Urss; gli ebrei vengono intercettati, caricati sui camion, obbligati a scavarsi le fosse nelle quali saranno uccisi a freddo e sepolti. Al compimento del suo diciottesimo compleanno però Mitia ha avuto dalla sua elegante e bellissima madre una dichiarazione sconvolgente: lui è nato da una sua relazione con un rivoluzionario russo, e il suo vero padre è scomparso nel caos seguito alla rivoluzione bolscevica. Ora Mitia dovrà scegliere se restare polacco col cognome Rabin, o scegliere il cognome e la cittadinanza russa: questa seconda scelta lo porterà ad arruolarsi nell'esercito che infranto il patto Molotov-Ribbentrop lo porterà a combattere contro i nazisti invasori: si troverà anche a Stalingrado, e infine a Berlino, una volta terminato il conflitto con la vittoria alleata. Al suo terribile ritorno a casa, non troverà più nulla: dei duecentomila ebrei polacchi, dopo la guerra ne sono rimasti circa tremila: numeri spaventosi, che il testimone-narratore descrive senza mai perdere di vista l'umanità, l'amore per i suoi familiari, il ricordo del loro sacrificio e di quello di tutti gli altri milioni di innocenti.

Attraverso le peregrinazioni di Mitia noi ricostruiamo una mappa nella quale nomi come Lodz, Varsavia, Lublino, Kovel, Leopoli, Stalingrado, Katowice, non sono più punti su una carta geografica, ma altrettante tappe di dolore, di sopraffazione, di terrore, di morte nelle quali intere popolazioni pacifiche, allegre, colte, si trovarono spazzate via dalla loro terra, dalle loro radici, trovando la morte nei modi più atroci.

Il protagonista parla tedesco, polacco, Yiddish, russo, e questo gli permetterà di essere utile come traduttore e di schivare la morte in battaglia, preso sotto la sua protezione da un potente generale sivietico.

Solo nel 1948 incontrerà a Leopoli, si innamorerà e sposerà la coraggiosa Bussia, anche lei protagonista di storie rocambolesche.

"Il mio tempo insieme a lei si tra-

sformò in un secondo! Forse al mio caso si addicevano le parole di Dostoevskij: - quando un uomo avrà raggiunto la felicità, il tempo non ci sarà più- "

Insieme decideranno con il piccolo Yigal, negli anni cinquanta, di emigrare nella Terra Promessa: un lunghissimo viaggio attraverso Praga, Vienna, Venezia, , li sbarcherà finalmente in Israele.

Ho incontrato l'autore del libro a Napoli: è un medico famoso, parla correntemente sei lingue, vive e lavora in Italia da anni, non ha mai perso il fascino dell'uomo dell'est, è capace di raccontare con pacatezza, equilibrio, senso della misura ciò che è contenuto nel suo prezioso libro: un altro tassello contro l'antisemitismo, il negazionismo, l'indifferenza. Il libro è stato scelto dalle scuole di Napoli insieme ad altri, per un Premio letterario, intitolato ad una valorosa insegnante morta precocemente, l'amica Livia Dumontet, premio che sarà attribuito alla migliore recensione prodotta dagli studenti. Questo libro merita di essere letto, recensito, divulgato, amato, premiato.

E poi diventai farfalla

Luisa Mattia
Edizioni Lapis

Come si può parlare ad adolescenti indifferenti, smaliziati, fragili, spesso soli anche se in mezzo al frastuono di musica, compagni, pub, facendo ricorso ai libri? Luisa Mattia sembra avere la ricetta vincente, e lo dimostra in questo ultimo romanzo che ha appena pubblicato con un titolo ed una copertina che fanno sognare.....

Fiamma ha quattordici anni, e vive in una famiglia felice, in cui ogni cosa sembra essere al suo posto, proprio come nelle famiglie raccontate retoricamente da insulse pubblicità. Suo fratello di nove anni, Gabo, diminutivo di Gabriele, la mamma Emma, il padre affettuoso ma lontano.

Siamo in agosto, Fiamma è ospite della compagna Berta nella sua villa al mare, e il coetaneo Lorenzo, bello e consapevole del fascino dei suoi occhi verdi, intesse con lei un flirt, che per Fiamma è il primo. Il mondo sembra girare intorno a lei, ai suoi nuovi sentimenti, alla scoperta del proprio corpo e delle proprie sensazioni sconosciute, cosa che le impedisce di accorgersi di ciò che sta le avvenendo intorno. L'infatuazione per Lorenzo passa, lui si è messo rapidamente con l'amica invidiosa Berta, ma a casa si sta preparando una tempesta: il padre lascia la casa di famiglia, la mamma viene vista per caso da Fiamma in macchina insieme ad un uomo che la stringe, e la rivelazione della mamma, incalzata da Fiamma, è sconvolgente per la ragazza: suo padre ha da tempo una relazione con un'altra donna che aspetta un figlio da lui e per questo li ha lasciati.

In pochi mesi Fiamma deve diventare adulta, deve accettare una scelta fatta dai suoi genitori che per lei e per suo fratello è fonte di un dolore infinito. L'unico rifugio appare la casa in campagna del nonno Damiano, un uomo saggio che ama la nipote, ne capisce il dramma interiore, riesce a distrarla con l'amore per la natura, la coltivazione dei frutti della terra a cui si dedica con passione insieme al fido cane Geremia; la comparsa nella vita di Fiamma di un sedicenne diverso, Gionata, sarà la risoluzione del problema della sua solitudine interiore e del senso di abbandono che la difficile situazione familiare nella quale è piombata le ha procurato.

Il ragazzo è diverso dagli altri che finora Fiamma ha incontrato: ha lasciato da poco l'Istituto Professionale, e sta imparando il mestiere di ciabattino, in una bottega tradizionale, che odora di colla, di corda e di pelle, dove lui arriva puntuale su una vecchia bicicletta. La ragazza è attratta da un mondo lontano da quello in cui aveva cercato di distrarsi nei giorni scuri della crisi dei suoi genitori: non più pub, micromacchinine, tacchi a spillo, trucco pesante, bevute troppo abbondanti e rientro a casa tardissimo, ma una poltrona in casa del nonno da dividere con Gionata, sfogliando le pagine dei tanti libri che il nonno colleziona nella sua casa, mentre le loro mani si sfiorano.

Luisa Mattia affronta tutti i temi dell'adolescenza di troppi ragazzi di oggi, che si vedono piombare in doppie e triple famiglie, spesso non comprendendo le ragioni degli adulti, un mondo di sconosciuti anche se sono i propri genitori. Le incomprensioni, la rabbia, la ribellione, il mutismo, la fuga, l'egoismo, la gelosia, il disprezzo, la sessualità, l'amore nelle sue diverse declinazioni, sono le diverse fasi che la ragazza deve affrontare, che devono aiutarla a crescere, ad uscire dal bozzolo nel quale, come una farfalla, è racchiusa, incapace di vedere ciò che pure le è vicino e che ama, ma non riesce a riconoscere ed accettare.

Con parole semplici, con un testo piano, l'autrice riesce a raccontare una favola contemporanea che si svolge nello spazio di pochi mesi, nella quale molti adolescenti non potranno non riconoscersi, rispecchiandosi nelle proprie inquietudini, le difficoltà, i dubbi, e magari trovando qualche spunto per identificarsi in situazioni molto diffuse, per poi riuscire a diventare leggeri e colorati come le farfalle, che poco prima erano uova, bruchi, crisalidi... ...la metafora della crescita, come spiega con calma il nonno, il personaggio più riuscito del libro: parola di nonna!

L'ECO della scuola nuova

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

DIRETTORE e DIRETTORE RESPONSABILE
Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO
Marco Chiauzza, Fausto Dominici, Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.

REDAZIONE
Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Paola Farina.

DIREZIONE E REDAZIONE
"L'ECO della scuola nuova"
Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)
00185 Roma
www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO
Elisabetta Bolondi, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Giulia R. D'amico, Paola Farina, Rachele Grandinetti, Emilio Lastrucci, Elisa Marcangeli, Aldo Masullo, Domenico Milito, Franca G. Parise, Peppino Sapia, Licia Silvestro.

EDITORE
Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21/12/81

ABBONAMENTI
Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 7,00
È possibile sottoscrivere l'abbonamento su
- c.c.b. UNICREDIT IBAN:
IT 35 Y 02008 05198 000401020572
Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:
Abbonamento ordinario € 25,00
Abbonamento sostenitore € 50,00

IMPAGINAZIONE E STAMPA
Grafica Di Marcotullio
Via di Cervara, 139 - 00155 Roma
Tel. 06.4515569
info@graficadimarcotullio.com
www.graficadimarcotullio.com

Finito di stampare Settembre 2016

PUBBLICITÀ
Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
Via Tasso, 145 - 00185 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 a:
FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00144 Roma - oppure fnism@fnism.it.
Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile.
Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.
L'ECO della scuola nuova è l'organo della FNISM Federazione Nazionale Insegnanti fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner.