

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 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

EDITORIALE

Sommaro

1

Editoriale
di Domenico Milito

4

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

7

**LA VITA QUOTIDIANA DEL
DIRIGENTE SCOLASTICO**
di Massimo Cerulo

9

**LA GIUSTIZIA MILITARE
LE DECIMAZIONI**
di Anna Maria Casavola

12

GIOACCHINO ROSSINI
di Alessandro Casavola

15

**COOPERATIVE LEARNING
E SVILUPPO EMOTIVO**
di Raffaele Sperandio, et al

23

**COMPATIBILITÀ DELL'IRC
CON IL PRINCIPIO DI LAICITÀ
DELLO STATO NELLA
SCUOLA PUBBLICA**
di Sisto Milito

25

IDEOLOGIA GENDER
di Danila Baldo

27

**ORFANI DI FEMMINICIDIO
TRA TUTELE GIURIDICHE E
PSICOLOGICHE**
di Maria Anna Formisano

29

SENZA CONFINI
di Pina Arena

31

**LIDIA DE FEDERICIS
E REMO CESERANI**
di Marco Chiauzza

33

Il piacere di leggere
a cura di Elisabetta Bolondi

FORMAZIONE DEI DOCENTI E QUALITÀ DEL SERVIZIO SCOLASTICO

La parola magica su cui convergono tutte le sfide orientate al miglioramento del servizio scolastico corrisponde all'espressione, usata e abusata, di *formazione del personale*.

Siamo arrivati ad un punto in cui è possibile dichiarare con avvedutezza (anche se tentativi fuorvianti determinati da opportunismi e strumentalismi tendono a permanere) che la qualità dell'apprendimento degli studenti è fortemente condizionata dal grado di competenza professionale dei loro insegnanti.

Entrano in ballo diversi fattori di criticità difficili da risolvere soprattutto se ci si illude di potersi lasciare alle spalle con facilità situazioni sedimentate, che continuano a generare effetti inarrestabili e ineludibili.

Questioni nevralgiche diventano, quindi, la formazione iniziale, il sistema di reclutamento con riguardo ai requisiti di accesso, le modalità di apprendistato successive all'immissione in ruolo e, soprattutto, la formazione in servizio.

È nostra intenzione spendere due parole proprio relativamente a quest'ultimo ambito, ritenuto determinante, per superare carenze e guasti che contraddistinguono aspetti notevoli della funzione docente.

Partiamo dal presupposto che se la formazione in servizio in ogni campo professionale lavorativo costituisce l'elemento di forza per l'implementazione delle competenze

professionali, a maggior ragione nella scuola essa richiede un particolare investimento, adottando strategie di compensazione rispetto alle fragilità e ai vuoti sedimentati anche a causa di pregresse politiche rivolte alla formazione iniziale e al reclutamento che per lungo tempo hanno sviato il vero bersaglio.

Affrontare il discorso sulla formazione in servizio ci induce, ora, alla luce delle novità scaturite dalla Legge delega n. 107 del 2015, a fare alcune fugaci considerazioni sulla formazione iniziale, ovvero su quella riguardante i percorsi universitari finalizzati all'acquisizione dei titoli per potere aspirare ad ottenere un "posto in cattedra" con riguardo a qualsiasi ordine e grado nella scuola di Stato.

Lo scopo perseguito consiste nell'attivare un processo proteso a fare acquisire, soprattutto ai futuri docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, una professionalità più solida rispetto a quella frutto della nostra tradizione.

Com'è noto, chiunque, a prescindere dal tipo di laurea conseguita, poteva ambire all'accesso all'insegnamento dopo aver frequentato percorsi abilitanti riservati a quanti riuscivano a superare la preselezione.

Ciò che è scaturito da questo primo fronte rappresenta, al momento, una delle scommesse più impegnative da affrontare attraverso la formazione in servizio.

Relativamente alle scuole per l'infan-

zia e primaria, invece, dobbiamo arginare lo scotto di trovarci di fronte a una pletera di persone in possesso di un vecchio diploma di Istituto magistrale dotato di una valenza giuridica tale da averlo elevato, di fatto al rango di una laurea abilitante a ciclo unico quinquennale oggi in vigore per l'accesso ai due suddetti ordini di scuola. Gli effetti del pronunciamento del Consiglio di Stato, che ha rimesso in carreggiata i vecchi possessori del Diploma magistrale, si stanno facendo sentire in termini di ricaduta quali/quantitativa sulle immissioni in ruolo, attraverso il meccanismo dello scorrimento automatico delle cosiddette graduatorie ad esaurimento (GAE).

Va da sé che tale realtà consegna alla formazione in servizio, così come si diceva prima, il peso di quanto necessita per colmare divari e vuoti che sono sotto gli occhi di tutti.

Si tratta di fronteggiare, nel complesso, una situazione particolarmente delicata, non superabile nel breve e nemmeno nel medio periodo, le cui conseguenze sono ipotizzate con ragionevole preoccupazione.

Proprio per questo pensiamo che le tre aggettivazioni attribuite alla formazione in servizio dal comma 124 dell'articolo unico della Legge delega n. 107 del 2015 sulla cosiddetta Buona scuola non potevano essere meglio individuate, dato il compito di responsabilità ad essa affidato, riflettente un obiettivo strategico essenziale: la formazione in servizio è, così, ritenuta obbligatoria, permanente e strutturale.

Posto che essa riflette un punto nevralgico, i fattori sui quali si fa affidamento risultano essere:

- l'introduzione di un apposito piano nazionale triennale di formazione in cui sono state definite nove priorità tematiche;
- il raccordo tra le attività individuate a livello territoriale con il suddetto piano e con lo specifico capitolo del PTOF che ogni singola istituzione scolastica è chiamata ad elaborare in funzione del soddisfacimento dei bisogni formativi del personale;

- la sinergia feconda che dovrebbe venire a determinarsi nell'ambito della formazione in servizio configurata come ambiente di apprendimento permanente anche grazie all'apertura del sistema alle strutture universitarie, alle istituzioni scientifiche, agli enti pubblici, di ricerca e all'associazionismo professionale e disciplinare.

Il nodo cruciale, a prescindere dalle priorità tematiche, dal nostro punto di vista, resta quello evidenziato da Andreas Scheicher, Direttore del Directorate of Education dell'OCSE, intervenuto alla presentazione del Piano il 3 ottobre 2016, che ha auspicato il raggiungimento di concreti obiettivi, cioè che gli insegnanti abbiano una profonda conoscenza di ciò che insegnano, che siano appassionati, che sappiano coinvolgere gli allievi, che sappiano rispondere ai loro differenti bisogni, che promuovano l'inclusione e la coesione sociale.

Altro elemento da non trascurare è dato dai tanti soggetti coinvolti nella formazione in servizio e alle procedure a cui essi sono stati sottoposti per acquisire la qualifica e/o l'accREDITAMENTO.

A dettare le norme è stata la Direttiva ministeriale n. 170 del 21 marzo 2016. Alle associazioni storiche come la FNISM è stato riconosciuto, senza eccessivi intoppi, lo status di soggetto qualificato e accreditato, così come alle altre realtà appartenenti al FONADDS (Forum delle Associazioni dei docenti e dirigenti della scuola costituito presso il Ministero dell'Istruzione nel 2004).

Comunque, i criteri prestabiliti sono apparsi da subito alquanto inadeguati, come, per esempio, quello riflettente il parametro di avere operato con effetto retroattivo a favore di personale docente in servizio in tre regioni, per tre anni diversi, trattando tre identiche tematiche; è sembrato riduttivo, altresì, indicare per l'impegno futuro un numero predefinito e limitato di ambiti trasversali e specifici prescelti fra quelli segnalati nella Direttiva, mentre il campo della formazione è sterminato e non facilmente

circoSCRIVIBILE in aridi elenchi di argomenti monotematici.

Le associazioni storiche, tra l'altro, hanno dimostrato scarso interesse verso gli aspetti economici connessi con il Bonus dei 500 euro assegnati ogni anno ai docenti in servizio da utilizzare con la Carta elettronica, date le finalità statutariamente sancite, basate sull'impegno volontario.

Al contrario, già durante la fase di procedura del rinnovo dell'accREDITAMENTO dei pochi soggetti che ne erano in possesso, si è potuto registrare il sorgere di un particolare interesse espresso da un consistente numero di richiedenti che lascia presagire un ampliamento esponenziale della platea di quanti possano candidarsi per rendersi comprimari nell'erogazione di servizi presupposti come efficaci e funzionali alla formazione in servizio del personale docente.

Il segnale potrebbe essere colto senza pessimismo a condizione che venga a determinarsi quella salutare competizione tra gli enti accreditati, auspicata nell'ambito dello stesso Piano triennale per la formazione.

Una cosa è certa: la formazione in servizio non può essere considerata come autenticamente strutturale, confidando nella proliferazione di opportunità da incentivare con esigue risorse finanziarie.

Potrebbero valere, invece, più incisive sinergie con il coinvolgimento delle associazioni di volontariato qualificate e con le istituzioni che, in nome e per conto dello Stato, operano nel campo della ricerca scientifica e della formazione, come le università.

A tale scopo, probabilmente necessiterebbe compiere un qualche ulteriore sforzo nell'abbattimento di pareti divisorie ancora rigide e nell'azzeramento delle delimitazioni che, purtroppo, tendono a persistere tra quei soggetti che, a vario titolo e per segmenti diversificati, dovrebbero occuparsi istituzionalmente (quindi a pieno titolo e senza riserva alcuna) della formazione continua del personale docente.

Domenico Milito

CORDOGLIO PER LA SCOMPARSA DEL PRESIDENTE AZEGLIO CIAMPI

17 settembre 2016

Insieme con Sandro Pertini Carlo Azeglio Ciampi è stato in assoluto il Presidente più popolare e amato dagli italiani: una specie di padre di pace, profondamente europeista alla maniera di Altiero Spinelli ma nel contempo rifondatore del concetto scaduto di Patria. Infatti ci ha insegnato l'orgoglio di essere italiani cominciando dal ridare valore ai simboli, la bandiera, che oggi svetta sempre su tutti gli edifici pubblici, l'inno nazionale che molti non conoscevano o avevano dimenticato, la festa laica del 2 giugno che era stata addirittura abrogata. E soprattutto, da militare resistente che era stato nella stagione 1943-45, ha cercato di far capire agli italiani il valore della Resistenza, il nostro riscatto e come questa fosse stata diffusa, popolare e plurale. Non a caso Ciampi avviò il suo pellegrinaggio patriottico per le centoquattro città italiane, cominciando da Cefalonia, il primo grandioso e tragico fatto di Resistenza ai nazisti da parte di una divisione di militari italiani.



Ciampi ci ha insegnato - e questo secondo noi è il suo lascito più prezioso - che dobbiamo farla finita con la mania di autodenigrarci: spesso è un alibi per non impegnarci a migliorare e cambiare effettivamente ciò che non ci piace del nostro paese. Perciò la scuola è stata sempre a cuore al presidente Ciampi e noi della FNISM conserviamo indelebile il ricordo di essere stati ricevuti al Quirinale con solennità, calore e riconoscenza per i cento anni della nostra associazione.

*Ciampi incontra la FNISM per il centenario.
(Quirinale, 30 novembre 2001)*



DA ISPETTORE TECNICO A DIRIGENTE TECNICO

di Giulia Rachele D'Amico *

(seconda parte)

Proprio ai sensi dell'art. 9 del D.P.R. 20 gennaio 2009, n. 17, è stato emanato il D. M. n. 60 del 23 luglio 2010 (Atto di indirizzo per la funzione ispettiva) secondo il quale la funzione tecnica concorre alla realizzazione delle finalità di istruzione e di formazione affidate alle istituzioni scolastiche autonome.

Ed è proprio l'autonomia conferita alle scuole che presuppone la permanenza di competenze che fanno capo all'Amministrazione scolastica, centrale e periferica, alla quale spetta promuovere l'innovazione scolastica anche mediante l'attività di ispezione al fine di conoscere ed assistere le diverse realtà amministrative favorendo, altresì, la formazione continua, iniziale e in servizio, del personale dirigente e docente.

L'esercizio della funzione ispettiva, esercitata sia singolarmente che collegialmente, si sostanzia, così, nel concorrere alla realizzazione della politica scolastica, nel prestare ascolto e collaborazione a quanti operano nella struttura ispezionata per favorire processi di miglioramento continuo al fine di evitare l'insorgere di disfunzioni e inefficienze, nell'operare come esperti di settori scolastici e di specifici ambiti disciplinari, nel concorrere ad orientare le strategie di innovazione e di valutazione del sistema scolastico.

Va da sé che le radicali trasformazioni che hanno investito l'organizzazione e il funzionamento del mondo della scuola esigono, quindi, per chi è chiamato a svolgere la funzione dirigenziale a carattere tecnico ed ispettivo, specifiche competenze propulsive e consultive che comportano anche valutazioni di merito di-

dattico, pedagogico e formativo, nonché la conoscenza di alcuni elementi fondamentali del diritto e della gestione amministrativo/contabile. Infatti, il dirigente tecnico può incidere molto in riferimento alla realizzabilità di una riforma perché, avvalendosi delle approfondite conoscenze e competenze di cui dispone, compenetrando i motivi di fondo e i punti di valore dell'ipotesi riformatoria, svolge azione di indirizzo e di guida attraverso i momenti di consulenza che si trova ad esercitare a favore delle istituzioni scolastiche nelle quali viene inviato o durante le riunioni assembleari istituzionalmente previste per illustrare le condizioni di fattibilità e di applicabilità di una riforma.

Basti pensare, ad esempio, all'apporto fornito dagli ispettori per tutta la fase di prima "sperimentazione" dell'autonomia scolastica e a quanto previsto dall'art. 10 del D.P.R. n. 275/1999 che, in tema di verifiche e modelli di certificazioni, ha chiamato gli ispettori a collaborare allo svolgimento di compiti di rilevazione, supporto, promozione e monitoraggio per iniziative finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi.

D'altra parte, l'art. 3 del precedente Regolamento INVALSI concernente l'amministrazione, contabilità e finanza statuiva che, per lo svolgimento dei suoi compiti istituzionali, l'Istituto si dovesse coordinare con gli Uffici scolastici regionali, le Agenzie nazionali per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (che sono subentrate agli IRRE) ed altre eventuali strutture regionali avvalendosi dei servizi dell'Amministrazione e degli ispettori tecnici anche mediante Conferenze di servizio.

Con esplicito richiamo alla Riforma

del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, con l'inizio dell'anno scolastico 2010-2011 è stata resa operativa la riforma già avallata, nelle sue diverse sfaccettature, dagli organi competenti in materia. In prima battuta, l'Amministrazione ha affrontato la fase del decollo, in termini di realizzabilità, soprattutto della scuola secondaria superiore, attraverso un incisivo processo di informazione, di pubblicizzazione e di formazione.

Per operare "a tappeto" i dirigenti scolastici sono stati coinvolti in appositi momenti di informazione/formazione attraverso l'intervento dei dirigenti tecnici, affidando loro il compito di fare da moltiplicatori dell'informazione/formazione in sedi e momenti appositamente programmati, come, per esempio, le Conferenze di servizio circoscritte territorialmente.

Questa procedura, definita "a grappolo", è stata corroborata da quanto è stato possibile realizzare attraverso le tecnologie per l'informazione e la comunicazione, dando vita a un sistema integrato.

In tale contesto è facile desumere la funzione del dirigente tecnico in termini propulsivi circa l'attuazione di ogni ipotesi di riforma, sia sul versante organizzativo e del funzionamento delle istituzioni scolastiche sia per quanto concerne la costruzione dei curricula recependo i contenuti delle Indicazioni nazionali.

In estrema sintesi, l'Amministrazione dà agli Ispettori la consegna di rendersi categoria diligente e determinante ai fini della realizzazione delle riforme, sulla base di diversi livelli d'impegno professionale: partecipazione alle Conferenze nazionali di servizio per recepire le linee guida e gli indirizzi espressi dall'Amministrazione,

finalizzati al successo dell'ipotesi di riforma; condivisione a livello regionale di un piano strategico, offrendo adeguato supporto all'organo decidente che è il Direttore Generale dell'USR; interventi nei momenti (Seminari di studio, Convegni, Conferenze di servizio, etc.) e nei luoghi programmati, finalizzati all'informazione/formazione del personale dirigente e docente delle istituzioni scolastiche; interventi presso le singole istituzioni scolastiche, sulla base di un'apposita programmazione avallata dal Direttore Generale dell'USR per favorire opportunità e momenti propulsivi in direzione dell'attuazione della riforma. È appena il caso di specificare che gli ispettori operano dotandosi di appositi strumenti di analisi e di propulsione.

Tra i primi possono essere annoverati i tradizionali strumenti di assessment, diretti e indiretti: osservazione intenzionale e sistematica, colloqui, briefing, check-list, etc..

Sul versante della propulsione sono da prendere in considerazione gli incontri programmati con singoli dirigenti scolastici, figure di sistema, gruppi di docenti ritenuti significativi come quelli che riflettono i dipartimenti disciplinari, gli staff organizzativi e le commissioni di lavoro.

I fattori da focalizzare sono i punti di forza e i punti di debolezza: i primi da considerare elementi sui quali far leva per tendere al successo e i secondi da affievolire e minimizzare, tanto da renderne più facile il superamento.

La propulsione riguarda un processo basato sulla socializzazione e diffusione delle conoscenze circa un determinato percorso da intraprendere e sulla valutazione delle condizioni ritenute migliori per favorirne lo sviluppo e condurlo a termine con successo.

Chiaramente, poiché tutte le fasi sopra elencate implicano il coinvolgimento delle risorse umane e professionali, sono da tenere in debita considerazione le dinamiche di gruppo per riuscire a controllarle, guadagnandone la condivisione e l'impegno orientato alla realizzazione di quanto auspicato.

Pertanto, occorre privilegiare tutti gli elementi riferiti alla relazione e alla comunicazione interpersonale per favorire il passaggio dal gruppo di lavoro al lavoro di gruppo: gestione dei momenti di incontro attraverso le tecniche più consolidate, come quella del brainstorming, e definizione degli obiettivi puntando a guadagnare il coinvolgimento e la condivisione.

Occorre, altresì, tendere a promuovere il protagonismo di tutti, orientando l'azione alla produzione di valore aggiunto, e favorire la cultura della partecipazione orientata al raggiungimento di finalità riflettenti la mission.

Si può, quindi, affermare che il mandato del dirigente tecnico, a seguito dell'evoluzione del suo profilo professionale, è squisitamente propulsivo e determinante ai fini del successo di ogni iniziativa finalizzata ad innovare, riformare e migliorare il sistema scolastico e il servizio formativo.

D'altra parte, non bisogna dimenticare l'importanza della funzione del dirigente tecnico in relazione agli alunni e agli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.

Infatti, l'art. 4, comma 12, della Legge n. 425/1997 che ha riformato gli esami di Stato, parla di sistemiche e costanti verifiche e monitoraggi sul regolare funzionamento degli istituti statali e paritari e, in particolare, sull'organizzazione e gestione degli esami, anche di idoneità ed integrativi, nonché sulle iniziative organizzativo-didattiche realizzate dalle istituzioni scolastiche per il recupero dei debiti, quali attività da assicurare nell'ambito della funzione ispettiva. Inoltre, sembra opportuno menzionare un aspetto in ordine al quale l'opera del dirigente tecnico, non solo accertativa ma intelligente e professionale, può risultare preziosa. Ci si riferisce al tema, delicatissimo, del rapporto tra famiglie degli studenti e scuola, visto sul piano delle scelte educative e didattiche realizzate ed attuate dagli organi, collegiali e monocratici, della scuola stessa.

Si tratta di considerare l'intreccio di

molteplici garanzie costituzionali quali la libertà d'insegnamento (di cui all'art. 33 Cost.), il diritto-dovere dei genitori di provvedere ad educare i figli (di cui agli artt. 29 e 30 Cost.), l'autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche salvaguardata ai sensi dell'art. 117 Cost.

Tutto ciò offre molti spunti di riflessione per comprendere quale prezioso ruolo possa oggi essere chiamato ad assolvere un dirigente tecnico che sia inviato in ispezione presso una scuola a seguito di contrasti tra famiglia e scuola, agendo con successo nelle vesti di un professionista che abbia conoscenza della scuola, dei doverosi rapporti intrattenuti con le famiglie, dei contenuti delle discipline di insegnamento, della didattica, della pedagogia, dell'organizzazione scolastica, delle attribuzioni degli organi collegiali, delle regole del diritto e delle garanzie giuridiche che presiedono a tutto ciò. Quanto al settore delle scuole paritarie e non paritarie, vanno ricordati i Regolamenti di cui al D.M. n. 263/2007 e al D.M. n. 267/2007. In essi sono enunciate specifiche "verifiche ispettive" da svolgersi in ordine alla sussistenza ed alla permanenza dei requisiti di legge per ottenere e mantenere attivo il riconoscimento dello status.

Infatti, il dirigente tecnico deve conoscere le regole-base che riguardano lo svolgimento di qualsiasi attività amministrativa in quanto ogni verifica ispettiva si caratterizza quasi sempre come una fase procedimentale istruttoria destinata a sfociare nell'adozione di atti o procedimenti amministrativi.

In ogni caso, l'attività amministrativa è strettamente legata con le attività didattiche, pedagogiche e formative che si realizzano nella scuola: basti pensare alle prestazioni di insegnamento, alle valutazioni degli alunni, alle stesse attività di pianificazione che costituiscono altrettanti esercizi di discrezionalità amministrativo-tecnica, svolti ordinariamente da ogni docente.

Pertanto, un dirigente tecnico dovrà

possedere nozioni basilari in ordine alla discrezionalità amministrativa e tecnica, al merito amministrativo, alle cosiddette scelte di "opportunità", nonché su quali siano i margini di libertà di esercizio della discrezionalità ed i limiti della stessa, la sua eventuale sindacabilità.

Si rende necessaria, quindi, una funzione ispettiva funzionale al miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia della Pubblica Amministrazione, una funzione di regolazione, di prevenzione, di anticipazione delle eventuali patologie attraverso impulsi di natura tecnica, culturale, professionale. Diventa, inoltre, molto forte il richiamo a funzioni di garanzia e rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di diritti civili e sociali; servono visite alle scuole, audit e analisi in situazione, interazione con testimoni qualificati e decisori, interpretazione dei dati e capacità di indicare prospettive di sviluppo.

Così pure, dobbiamo parlare di formazione in servizio e ricerca didattica, di valutazione e di valorizzazione delle professionalità (di dirigenti e docenti), di autovalutazione e di rendicontazione sociale, di consulenza e supervisione per i curricoli.

Appare, quindi, molto riduttiva una funzione ispettiva orientata prevalentemente verso una logica di gestione del contenzioso: essa lascia il posto all'azione di un corpo ispettivo autorevole, accreditato, competente sul piano culturale, tecnico e giuridico, tale da rappresentare una risorsa per il sistema educativo, un volano di comportamenti virtuosi da utilizzare anche per far fronte alle emergenze sociali (il bullismo, la dispersione, la necessità di senso civico e di rispetto), nella consapevolezza che la migliore azione di contrasto è di natura preventiva e che occorre sviluppare una funzione di deterrenza giocata sulla qualità della scuola e dei suoi operatori.

Del resto, anche se la Dirigenza tecnica è confluita nella più generale dirigenza, non bisogna dimenticare che le funzioni tecniche si basano sul contenuto dell' "inspicere" della

scuola che richiama lo specifico didattico e la provenienza disciplinare dei Dirigenti tecnici.

È così che per la specificità della funzione ispettiva scolastica, correlata alla necessaria derivazione dalla docenza e dalla dirigenza scolastica, è stata prefigurata una procedura di reclutamento diversificata per ordini e gradi di scuola e per aree disciplinari per la scuola secondaria.

Infatti, nella scuola dell'autonomia, sempre più inserita in un sistema complesso e integrato di istruzione e formazione, risultano indispensabili risorse umane ad alta qualificazione tecnica in grado di realizzare e gestire le necessarie connessioni intersistemiche e di intervenire a garanzia della omogenea qualità degli esiti di apprendimento.

Di conseguenza, il sistema ispettivo scolastico va messo in grado di funzionare al meglio per dare alle istituzioni della Repubblica i necessari strumenti di analisi, progettazione, garanzie di equità e controllo.

I Dirigenti tecnici non vanno impiegati, quindi, tanto o soltanto per la patologia dei casi individuali quanto per l'orientamento culturale e il miglioramento della qualità dei servizi, settori in cui la preparazione scientifica e tecnica e l'indipendenza di giudizio potrebbero costituire un elemento di impulso e di qualificazione dell'autonomia scolastica.

Infatti, poichè il Dirigente tecnico ha il dovere di essere un funzionario dello Stato con l'imperativo categorico di servire il Paese e contribuire a soddisfare il pubblico interesse, la funzione ispettiva ha implicazioni di carattere costituzionale a garanzia della libertà di insegnamento e della qualità del servizio scolastico. Ciò dà valore alla terzietà dell' "inspicere" propria della responsabilità professionale a cui sono tenuti gli Ispettori tecnici con qualifica dirigenziale (ex D.P.R. n. 748/1972, novellato dal D. Lgs. n. 80/1998).

È per questo che, con il D.M. n. 60/2010, il potere politico è intervenuto incisivamente per la ridefinizione di una così importante funzione

professionale, soprattutto in considerazione del fatto che il corpo ispettivo, come succede in alcune realtà dell'Unione Europea, va valorizzato sul versante della valutazione di sistema, dei risultati delle singole scuole e di quelli degli studenti, rendendolo sinergico e speculare rispetto anche ai compiti assegnati alle Università e alle Agenzie nazionali, ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, oggi INDIRE) e INVALSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Scolastico).

Infatti, il DPR n. 80/2013 sancisce che il Sistema Nazionale di Valutazione è costituito dall'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione), dall'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) e dal contingente ispettivo (contingente di dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva). Tale contingente ispettivo concorre a realizzare gli obiettivi del Servizio Nazionale di Valutazione partecipando ai nuclei di valutazione; il numero di dirigenti che ne fanno parte è individuato con decreto del Ministro nell'ambito della dotazione organica dei dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva ed è ripartito tra amministrazione centrale e periferica.

I relativi incarichi di funzione dirigenziale non generale sono conferiti dal Direttore generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del Ministero e dai Direttori generali degli Uffici scolastici regionali, ai sensi dell'articolo 19 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.

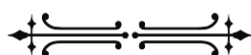
Infatti, la Legge n. 107/2015 e, in particolare, l'articolo 1, comma 94, prevede per il triennio 2016/2018, la possibilità di attribuire, proprio ai sensi dell'art. 19, commi 5 bis e 6 del D. Lgs n. 165/2001, incarichi temporanei di livello dirigenziale non generale con funzioni ispettive di durata non superiore a tre anni, a supporto delle istituzioni scolastiche impegnate nell'attuazione della riforma, nonché per la valutazione dei dirigenti scolastici e la realizzazione del sistema nazionale di valutazione.

Così, proprio al fine di procedere all'attuazione della summenzionata Legge, il Ministro in data 12 novembre 2015 ha emanato il Decreto contenente la determinazione del numero degli incarichi a tempo determinato, la ripartizione del contingente e le procedure di selezione. In conclusione, il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche ha lo scopo prioritario di valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione nelle seguenti fasi: **autovalutazione delle istituzioni scolastiche** (analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'In-

valsi, elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico e formulazione di un piano di miglioramento); **valutazione esterna** (individuazione da parte dell'Invalsi delle situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'Invalsi medesimo, visite dei nuclei, ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei); **azioni di miglioramento** (definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali); **rendicon-**

tazione sociale delle istituzioni scolastiche (pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza). In tal senso il contributo del Dirigente tecnico al raggiungimento degli obiettivi dell'Unione Europea sarà un contributo attivo nella realizzazione dei programmi comunitari che lo rendono un interlocutore strategico nella politica interistituzionale del territorio e, nel contempo, un insostituibile attore nel processo di sviluppo della scuola europea.

*Dirigente scolastica



LA VITA QUOTIDIANA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

UNO STUDIO SOCIOLOGICO SUL CAMPO

di Massimo Cerulo*

Quali sono le attività principali svolte dal Dirigente Scolastico nella sua quotidianità professionale? Quali e quanti ruoli si trova "costretto" a recitare? Che rapporto instaura con il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi? Quanto interagisce e quali comportamenti adotta nel rapporto con docenti, personale ATA, studenti e soggetti esterni al campo scolastico?

Per rispondere a queste e ad altre domande ho svolto, negli ultimi due anni (2014-2015), uno studio sociologico sul campo, promosso e finanziato dalla Fondazione Giovanni Agnelli. Il titolo del libro che racconta l'indagine è *Gli Equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico* (Rubbettino, 2015). Si tratta di una ricerca etnografica perché il ricercatore è andato all'interno del campo scolastico per vivere *con* e *come* i soggetti da studiare: concentrandosi sul vissuto dei soggetti che lavorano nella scuola e non sui risultati da essi prodotti. Uno studio quindi sui vissuti quotidiani

dei soggetti selezionati: un racconto e un'analisi di comportamenti, dialoghi, interazioni, non detti.

L'ipotesi generale e operativa che ha guidato il lavoro sul campo è la seguente: il Dirigente Scolastico, che sulla carta dovrebbe recitare il doppio ruolo di leader educativo e manager, nella realtà non riesce a svolgere tale duplice compito in maniera esaustiva. Per confermare o confutare scientificamente tale ipotesi è stata utilizzata una tecnica sociologica innovativa: si tratta dello *shadowing* (letteralmente: fare ombra), una forma estrema di osservazione partecipante che consiste nel seguire,



per circa sei ore di seguito al giorno, il/i soggetto/i sotto la lente dell'analisi. Nel caso specifico, al fine di osservare e studiare la vita quotidiana del Dirigente Scolastico, è stata costruita una ricerca comparativa di

natura qualitativa. Sono state campionate quattro scuole italiane, da Nord a Sud della penisola, selezionandole in base alla tipologia (la scelta è ricaduta su scuole secondarie di II° grado per ragioni di comparabilità): due licei scientifici - uno in Piemonte, nella città di Torino, l'altro in Calabria, nell'area urbana di Cosenza - e due istituti di istruzione superiore (IIS) comprendenti indirizzi tecnici-professionali - uno in Veneto, nella provincia di Treviso, l'altro in Puglia, nella città-periferia di Bari. In queste scuole mi sono trasferito per una settimana, seguendo i rispettivi Dirigenti Scolastici (due uomini e due donne) dal lunedì al venerdì per sei ore al giorno: dalle 8 alle 14. L'obiettivo è stato quello di seguirlo in tutti i suoi spostamenti, ascoltare le sue conversazioni, prendere nota dei suoi comportamenti. Credo che l'utilizzo di una tecnica così particolare permetta di produrre una rappresentazione anche empatica della vita quotidiana dei soggetti analizzati: i loro dubbi, le loro difficoltà, le loro pratiche quotidiane possono emergere ed essere raccontate in modo approfondito e rappresentare lo spunto e il materiale su cui lavorare in termini generali (anche per spingersi a proporre indicazioni di policy). Credo che particolare e generale vivano in simbiosi e si nutrano a vicenda: tra le due prospettive non può mancare un dialogo e un reciproco adattamento. D'altronde, come metteva in guardia Antonio Gramsci: «Perché si provveda adeguatamente ai bisogni degli uomini di una città, di una regione, di una nazione, è necessario sentire quei bisogni; è necessario potersi rappresentare concretamente nella fantasia questi uomini in quanto vivono, in quanto operano quotidianamente; [...] Se non si possiede questa forza di drammatizzazione della vita, non si possono intuire i provvedimenti generali e particolari che armonizzino le necessità della vita con le disponibilità dello Stato».

Rappresentare fedelmente la quotidianità professionale di quattro Diri-

genti Scolastici, sentire e raccontare i bisogni loro e degli altri soggetti che vivono la scuola è stato l'obiettivo precipuo della ricerca. D'altronde, si tratta di uno studio scientifico caratteristico della cosiddetta *sociologia della vita quotidiana*, la quale focalizza l'attenzione sui comportamenti abitudinari e routinizzati di un soggetto osservato all'interno del suo contesto di riferimento (professionale, nel mio caso).

Sulla figura del Dirigente Scolastico sono stati prodotti meno studi scientifici rispetto a quelli che analizzano docenti e studenti. Parliamo della figura principale che ha il compito di dirigere la scuola a lui affidata e che è finita recentemente nell'occhio del ciclone mediatico a causa delle presunte innovazioni portate dalla Legge 107, la cosiddetta "Buona Scuola". È bene allora ricordare il compito principale che spetta al Dirigente: gestire la struttura a lui assegnata (in termini di raggiungimento di obiettivi legati a performance educative: miglioramento dei tassi di apprendimento, riduzione dell'abbandono scolastico, ecc.). Come emerge dallo studio sul campo, però, il Dirigente è chiamato a svolgere anche altri ruoli, ossia a coordinare e interagire con le diverse figure che lavorano nella scuola o che si relazionano a quest'ultima: dalla nomina dei suoi più vicini collaboratori (il 10% dell'organico secondo la L. 107) alla gestione dei rapporti con il personale docente e ATA fino all'ascolto di richieste provenienti da studenti e genitori; dal monitoraggio-controllo del campo amministrativo-burocratico (la cosiddetta segreteria, per capirci) al rapporto, a volte conflittuale e poco empatico, con gli uffici scolastici provinciali-regionali e ministeriali.

In tal senso, il campo racconta che il Dirigente è spesso obbligato a dedicarsi, oborto collo, all'arte della mediazione. Dirime litigi, diatribe o questioni varie che sorgono tra i membri del campo scolastico: tra docenti e docenti, studenti e docenti, genitori e docenti, Dsga e docenti,

personale ATA e Dsga, rappresentanti del sindacato e Dsga. Un Dirigente Scolastico alle prese con mille maschere: è all'occorrenza avvocato, counsellor, esperto di questioni ingegneristiche, costretto al pellegrinaggio verso gli enti locali, questuante nei confronti delle famiglie per ottenere il famigerato contributo volontario, esperto di sicurezza delle strutture scolastiche, ecc.

La necessità di prestarsi a ricoprire svariati ruoli unita a quella di ricorrere spesso all'arte della mediazione rende il Dirigente ossessionato dal controllo su quasi tutto ciò che accade all'interno dell'istituto che dirige, con una netta prevalenza nei riguardi dell'ambito amministrativo che lo allontana dal suo ruolo di leader educativo. Così facendo, novello Argo Panoptes, dimentica di utilizzare in profondità e con flessibilità lo strumento dell'autonomia: la risorsa principale che potrebbe favorire un decentramento decisionale e una sua maggiore presenza in ambito didattico (entrambi spesso auspicati a parole dai Dirigenti osservati).

Il punto più critico che emerge dallo studio riguarda l'enorme carico di responsabilità che grava oggi sulle spalle del Dirigente Scolastico: penale, civile, amministrativa, dirigenziale. Se la scuola non funziona è lui che deve risponderne. Egli appare come il capitano di un vascello che veleggia in acque più o meno tranquille anche a seconda del territorio di riferimento: in base al contesto socioculturale in cui la scuola vive e alla composizione del corpo docente che in essa agisce ecco presentarsi criticità e caratteristiche che potrebbero essere alquanto differenti appena si cambia luogo (da una regione a un'altra, ma anche da un contesto cittadino-metropolitano a uno di periferia). Alleggerire tale gargantuesco carico di responsabilità è uno dei compiti principali a cui è chiamato il legislatore per avvicinare alla realtà l'idea di una buona scuola.

* Università di Perugia

CENTENARIO DELLA GRANDE GUERRA

LA GIUSTIZIA MILITARE LE DECIMAZIONI

di Anna Maria Casavola

Nell'ambito della repressione attuata dalla giustizia militare in guerra, argomento spinoso di volta in volta drammatizzato o minimizzato, ma comune a tutti gli eserciti, anche in quelli rivoluzionari e partigiani, l'aspetto più aberrante, nel corso della prima guerra mondiale, fu quello delle esecuzioni sommarie, attuate sul campo senza alcuna procedura o dopo una breve inchiesta giudiziaria, talora per colpire forme anche lievi di indisciplina.

Questi mezzi estremi affiancarono altri metodi di punizione e intimidazione quali le uccisioni di coloro che indugiavano a buttarsi all'assalto e massacri compiuti dalle mitragliatrici alle spalle fatte funzionare contro i soldati che non avanzavano. Per quanto riguarda l'Italia di queste stragi restano testimonianze nella letteratura di guerra ma ovviamente nessuna cifra ufficiale. Sappiamo che a questi mezzi ricorsero i comandi con sempre maggiore frequenza nel secondo anno di guerra venendo a ciò incitati dal Comando supremo, dal generalissimo Cadorna. In una circolare del 28 settembre 1915 si legge: "Il superiore ha il sacro dovere di passare subito per le armi i recalcitranti e i vigliacchi, chi tenti ignominiosamente di arrendersi sarà raggiunto dalla giustizia sommaria del piombo delle linee retrostanti o da quella dei carabinieri incaricati di vigilare alle spalle... Per chiunque riuscisse a sfuggire a questa giustizia subentrerà inesorabile, immediata quella dei tribunali militari (cfr Giovanna Procacci, *Soldati e prigionieri italiani nella grande Guerra*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp.51, 52).

Nella circolare telegrafica riservata n. 2910 del 1 novembre 1916 Cadorna autorizza espressamente anzi "ordina" le decimazioni per reprimere un reato collettivo "ricordo che non vi è altro mezzo idoneo a reprimere un reato collettivo, che quello della



immediata fucilazione dei maggiori responsabili e, allorché l'accertamento personale dei responsabili non è possibile, rimane il dovere e il diritto ai comandanti di estrarre a sorte tra gli indiziati alcuni militari e punirli con la pena di morte. A questo dovere nessuno... può sottrarsi ed io ne faccio obbligo assoluto indeclinabile a tutti i Comandanti". Eppure quelli che allora furono considerati ammutinamenti in realtà erano stati fenomeni di disobbedienza, rifiuto di obbedire ad ordini stupidi e suicidi, fatta eccezione per la ribellione della Brigata Sassari nell'agosto del 1917 in cui ci furono dei morti tra gli ufficiali e ci fu il successivo intervento dei carabinieri, negli altri casi la disobbedienza si era limitata ad esternazioni di protesta, schiamazzi notturni, rifiuto di imbracciare le armi, grida di abbasso la guerra. Tuttavia i procedimenti penali, conclusi o non conclusi, a guerra finita, ammontavano a 400.000 (poi amnistiati con regio decreto del 2.9.1919); le condanne a morte effettivamente

eseguite 750, a fronte delle 500 della Francia e 346 della Gran Bretagna, che pure avevano avuto un anno di guerra più dell'Italia. Né è possibile stabilire quanti soldati morirono in base al barbarico rituale delle decimazioni, come abbiamo visto, aperta-

mente autorizzate dal generalissimo Cadorna.

Ecco due esempi tratti da libri di memorie. Gli autori sono Emilio Lussu* e Silvio D'Amico,**. Essi parteciparono alla guerra come interventisti democratici convinti, cioè vedevano la guerra all'Austria come una guerra giusta, patriottica, conclusiva del nostro Risorgimento. Si tratta del racconto di due decimazioni.

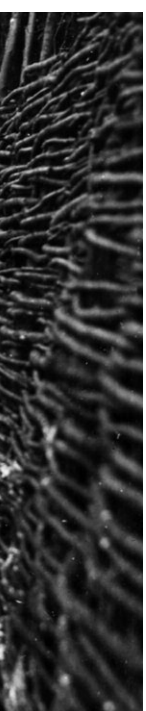


*Io non ho raccontato
che quello che ho visto e che
mi ha maggiormente colpito*

Sul far della sera, la resistenza nemica si fece meno attiva. Le loro pattuglie continuavano a sparare ma, per ripiegare, non attendevano di essere attaccate alla baionetta. Noi riprendemmo l'inseguimento più celermente ed avemmo solo qualche ferito. Il generale Leone era sceso dall'albero e marciava fra il 2° battaglione ed il nostro a piedi, se-



giuto dal suo mulo che il conducente gli teneva per le redini. Davanti una voce gridò: "Alt! Zaini a terra!" "Chi ha gridato?" - domandò il generale, cupo - era un soldato di collegamento della 7^a compagnia, del 2^o battaglione, il quale, arrivato al bivio dei due sentieri, avvertiva che i reparti che seguivano dovevano fermarsi. Gli esploratori richiedevano del tempo per riconoscere la direzione dei sentieri e comunicare quale dei due fosse quello da seguire. Uno di loro era stato ucciso in quel momento ed era necessario che gli altri non si avventurassero senza che il terreno fosse stato riconosciuto. Egli non faceva che quanto gli era stato ordinato. Il capitano Zavattari, comandante della 6^a, ne riferì al generale. "Faccia fucilare quel soldato" - gli ordinò il generale. Far fucilare un soldato! Il capitano Zavattari era un ufficiale di complemento. Nella vita civile, era capo divisione al Ministero della Pubblica Istruzione, era il più anziano dei capitani di reggimento. L'ordine di far fucilare un soldato era un'assurdità inconcepibile. Con parole misurate trovò la maniera di dirlo al generale. "Lo faccia fucilare all'istante" - replicò il generale senza un attimo di esitazione. Il capitano si allontanò e ritornò poco dopo dal generale. Egli



si era recato al bivio ed aveva personalmente interrogato il soldato di collegamento. "Lo ha fatto fucilare?" - gli chiese il generale. "Sì, signor no. Il soldato non ha fatto che quanto gli è stato ordinato. Egli non ha mai pensato dicendo: alt, zaini a terra, di emettere un grido di stanchezza o di indisciplina. Egli ha solo voluto trasmettere un ordine ai suoi compagni. Gli esploratori hanno avuto, poccanzi, un morto, e l'alt era necessario per dar loro il tempo di ricono-

scere il terreno". "Lo faccia fucilare ugualmente - rispose freddamente il generale - ci vuole un esempio!" "Ma come posso io far fucilare un soldato senza una procedura qualsiasi e senza che egli abbia commesso un reato?" Il generale non aveva la stessa sua mentalità giuridica. Quelle argomentazioni legalitarie lo irritarono. "Lo faccia passare subito per le armi - gridò - e non mi obblighi a far intervenire i miei carabinieri anche contro di lei". Il generale era seguito dai due carabinieri di servizio del Comando della divisione. Il capitano capì che, in quelle condizioni, non gli rimaneva che trovare un espediente per salvare il soldato, la cui vita era così minacciata. "Signorsì" - rispose deciso il capitano. "Eseguisca l'ordine e mi riferisca prontamente". Il capitano raggiunse nuovamente la testa della sua compagnia che, ferma, aspettava ordini. Fece fare da una squadra una scarica di fucileria contro un tronco d'albero ed ordinò che i portaferiti stendessero su una barella il corpo dell'esploratore morto. Ad operazione finita, seguito dalla barella, si ripresentò al generale. Gli altri soldati ignoravano il macabro

stratagemma e guardavano l'un l'altro esterrefatti. "Il soldato è stato fucilato" - disse il capitano. Il generale vide la barella, si irrigidì sull'attenti e salutò fieramente. Egli era commosso.

"Salutiamo i martiri della Patria! Onoriamo i nostri morti!" La barella passò fra i soldati allibiti.

Da: "Un anno sull'altipiano" di Emilio
Lussu*, prima edizione 1937



Sul fronte dell'Isonzo,
8 ottobre 1917.

*So che non potrò vivere se non
avrò corso il mio rischio di morire.
Questa fatalità è più forte di me...*

I discorsi dei fanti non sono allegri. Ed oggi parlavano sul tema: fucilazioni, che è il più lugubre. Che c'è di vero nei racconti delle iniquità e delle ingiustizie senza nome attribuite ai tribunali militari?



Sorrentino racconta di come fu mandato a morire sotto il fuoco nemico un aspirante ufficiale di diciannove anni, arrivato da tre ore in trincea, i cui uomini si erano sbandati davanti alle mitragliatrici austriache. Ma il fatto più atroce è un altro. Presso un reggimento di fanteria avviene un'insurrezione. Si tirano dei colpi di fucile, si grida "Non vogliamo andare in trincea". Il colonnello ordina un'inchiesta ma i colpevoli non sono scoperti. Allora comanda che siano estratti a sorte dieci uomini e siano fucilati. Senonchè i fatti erano avvenuti il 28 del mese, ed il giudizio era pronunciato il 30. Il 29 del mese erano arrivati "i complementi", inviati a colmare i vuoti prodotti dalle battaglie già so-



Comandante di brigata e quello di divisione furono fatti saltare.

Dal diario di guerra di Silvio D'Amico** - Corriere della Sera 30 marzo 1980



* **Emilio Lussu**, nato ad Armungia (Cagliari) il 4 dicembre 1890, deceduto a Roma il 5 marzo 1975, laureato in Legge, tra i fondatori di "Giustizia e libertà", scrittore, uomo politico, nella prima guerra mondiale ufficiale di fanteria della brigata Sassari

** **Silvio D'Amico**, nato a Roma il 3 febbraio 1887, deceduto a Roma il 1° aprile 1955, è stato critico teatrale, maestro e storico del teatro italiano, nella prima guerra mondiale ufficiale di artiglieria.

stenute: trenta uomini per ciascuna compagnia. Si domanda al colonnello: "Dobbiamo imbussolare anche i nomi dei complementi? Essi non possono aver preso parte al tumulto del 28: sono arrivati il 29". Il colonnello risponde: "Imbussolate tutti i nomi".

Così avviene che su dieci uomini da fucilare, due degli estratti sono complementi arrivati il 29. All'ora della fucilazione la scena è feroce. Uno dei due complementi - entrambi di classi anziane - è svenuto. Ma l'altro bendato cerca con il viso da che parte sia il comandante del reggimento, chiamando a gran voce: "Signor Colonnello!" Si fa un silenzio di tomba. Il colonnello deve rispondere. Risponde: "Che c'è figliolo?" "Signor Colonnello - grida l'uomo bendato - io sono della classe del 1875. Io sono padre di famiglia. Io il giorno 28 non c'ero. In nome di Dio!" "Figliolo - risponde paterno il colonnello - io non posso cercare tutti quelli che c'erano e che non c'erano. La nostra giustizia fa quello che può. Se tu sei innocente, Dio ne terrà conto. Confida in Dio!" L'uomo viene legato con gli altri. I carabinieri fanno fuoco. Ma non tutti e dieci i condannati sono colpiti a morte. Tre sono soltanto feriti e fra questi c'è il vecchio "complemento". Egli si rialza e grida ancora: "Signor Colonnello, grazia! Per la mia famiglia! In nome di Dio!" "Dio ti vede, Dio ti giudicherà" - risponde il colonnello. E lo fa legare ad un palo per tenerlo ritto con gli altri

due; ed ordina la seconda scarica che li uccide tutti e tre. Il giorno appresso si va all'assalto. Il Colonnello esce con la prime ondate. Ma subito dopo è trovato morto con più ferite al dorso, di proiettili italiani. Il fatto fu risaputo dai Comandi superiori: il



In trincea con Vangelo ed elmetto

Nella realistica eventualità dell'entrata in guerra e con l'intento di fornire ai soldati (eravamo una nazione di cattolici) anche l'assistenza religiosa, il "religiosissimo" generale Luigi Cadorna (*nella foto*), in una circolare del 12 aprile 1915, dispose che in ogni reggimento e corpo delle Forze Armate ci fosse un cappellano militare. Doveva agire nel rispetto sia delle leggi ecclesiastiche che di quelle militari ed era suo compito dare l'assoluzione di massa prima del trasferimento della truppa al fronte, compilare gli eventuali atti di matrimonio per procura, inserire nella cartella diagnostica dei feriti le tre lettere o.c.p. (olio santo - comunione - penitenza) e concedere ai militari feriti in fin di vita l'indulgenza plenaria in articolo mortis. Ma la presenza del cappellano era, anche e soprattutto, una sorta di propaganda per far emergere nei soldati sentimenti migliori, secondo Cadorna. Un compito non propriamente facile dal momento che il cappellano doveva annunciare il Vangelo e contestualmente infondere nel soldato la volontà di combattere per la patria e uccidere il nemico. L'assistenza ai condannati a morte dai tribunali militari e nelle decimazioni imposte senza processo mentre il plotone di esecuzione era già schierato e pronto a fare fuoco erano i momenti più drammatici per il cappellano.



GIOACCHINO ROSSINI

STORIE DI PLATEE SEMPRE PLAUDENTI

di Alessandro Casavola

Se volessimo chiederci la ragione del successo arriso al teatro semiserio del Rossini, dovremmo indicarla nella rappresentazione di avventure, equivoci, sorprese a non finire, intrighi, ma sempre a lieto fine, compresa certa inosservanza delle uggiose regole della vita. Se le cose stanno così, potremmo chiederci ancora se ad aiutarlo a desiderare una vita che uscisse dall'ordinario, siano stati i genitori o anche i genitori. Non lo sappiamo. Sua madre era una cantante di teatro non fissa, in quel di Lugo in Romagna, suo padre, un suonatore di tromba, che richiama eventi in strada, solo qualche volta si nobilitava impegnandosi in teatro... Forse il loro ruolo li legava anche a facezie? Ma lasciamo andare tutto questo. È un fatto che Gioacchino a soli diciotto anni nel 1810 esordiva a Venezia con un'opera buffa "La cambiale di matrimonio". Non dispiacque. Seguiranno "L'equivoco stravagante" 1811, "L'italiana in Algeri" 1813, "Il turco in Italia" 1814, e per citare un titolo noto a tanti "Il barbiere di Siviglia" 1816. E le platee? Sempre plaudenti.

Nella vita Gioacchino com'era?

Con gli impresari di teatro tornava a litigare nonostante avesse pattuito. Per sottrarsi a gente della buona società ma noiosa, se ne veniva fuori con battute come questa: "Cari signori, ora vi lascio, io e il mio tacchino andiamo a pranzo ma da soli". I suoi comportamenti sembravano allora quasi di scena. Insofferente dei viaggi in carrozza all'improvviso sopportò quelli in treno perché voleva conoscere l'Europa, voleva conoscere il mondo... Il Radiciotti, un suo biografo, ha cercato di alleggerire spiegazioni che altri avevano

dato su di lui, un po' caustiche forse deridenti.. il Radiciotti dice che affascinava le donne ma subito, riguardoso, precisa "non al punto da meritare la taccia di donnaio..". Le affascinava perché, superata la magrezza spaventosa della prima gioventù, era diventato grassoccio, begli occhi castani, una pelle rosea come quella di un bambino.. e poi quel suo interessato sbirciare, e poi socchiudere gli occhi per non apparire indiscreto. Si sa che alle donne piacciono tipi che si comportano così un po' audaci, un po' timidi... Ma se la bellezza di una donna fosse stata provocante si sarebbe limitato alle sole sbirciate? Non lo fece con Isabella Colbran, la castigliana bellissima dagli occhi ardenti, cantante al San Carlo di Napoli... Non si limitò a farle subito la corte, come sarebbe stato anche naturale ma la convinse a fuggire, nonostante avesse un amante, niente meno che l'impresario di quel famoso teatro dal quale lui stava per essere ingaggiato... Se la portò a Bologna dove viveva in quel tempo e se la sposò! Aveva trent'anni nel 1822, avrebbe potuto comportarsi non diversamente dai personaggi di quelle commedie che aveva cominciato a scrivere... Come è facile immaginare quel matrimonio naufragherà... Trovandosi a Londra, volle essere ricevuto a corte, fidando sulla notorietà sua raggiunta ormai non solo in Francia. Verrà accontentato, si presenterà al re Giorgio IV naturalmente con la moglie al suo braccio, la vanitosissima Isabella, che si dice si atteggiasse in scena e fuori come un'imperatrice... Gioacchino, fuori di sé, inviterà il Re, che aveva voce di basso ad accompagnarlo in cantatine d'opera.



A Vienna fece una visita forzata a Beethoven per sentirsi dire "Continui a fare l'opera buffa, lasci stare altro genere di teatro." Gioacchino aveva forse tentato qualcosa del genere? Chiaramente sì, l'Otello nel 1816, La gazza ladra nel 1817, La Semiramide nel 1823, L'assedio di Corinto nel 1826., solo per citare alcuni titoli che oggi a noi appaiono come invenzioni talora sorprendenti...

C'era in lui la sfida a tentare di tutto...

"Io potrei mettere in musica anche l'elenco dei panni imbiancati da una lavandaia..." Addirittura eseguì parodiando un duetto tra gatti, costruito con strumenti a fiato che davano ora sonorità soffocate ora nasali in crescendo... Immaginiamo le risa sbellicate di tutto il teatro... Ma all'improvviso aveva anche dei dubbi. Per scacciare questi dubbi cominciò a confondersi tra gli spettatori a spettacolo iniziato e, quando per via della marcia trionfale del Guglielmo Tell (1827) li vide, come si racconta, dimenarsi sulle poltrone, contagiati da quel ritmo,

dovette rinfrancarsi pensando al suo valore..

I malanni interrompono però la sua divina letizia infantile...

Con la caduta precoce dei capelli, per trattenere la malinconia ricorrerà a vistose parrucche, ma sempre un po' diverse e perché diverse? Con la caduta dei denti si trovò invece per la prima volta tra le grinfie di un destino inesorabile. La dentiera totale gli provocava una retrocessione delle labbra superiori, visibile soprattutto nelle fotografie che tanti, come il celebre Nadar, l'amico degli impressionisti, gli andavano facendo. Le labbra in tensione sembravano voler espellere la dentiera e non potendone più, Gioacchino arrivava talvolta veramente a togliersela di bocca, avvolgendola in un fazzoletto di seta.

Anche questo hanno rivelato biografisti impietosi!

Com'era fatta questa dentiera?

Probabilmente in caucciù, una gomma che sciogliendosi può prendere forma in uno stampo, ma questo materiale non si riusciva ad ammorbidire alla stessa maniera perché la fiamma non poteva essere regolata sui fornelli, mancando quegli aggeggi che si chiameranno pirometri e che appariranno solo agli inizi del 900, purtroppo! Da qui la risonanza talvolta metallica che dava la dentiera durante la masticazione! Eppure questa in caucciù era un passo avanti, perché in precedenza si era usato l'avorio preferito per il biancore che conservava nonostante l'uso e la facilità della manipolazione mediante successive raschiature, ma il cattivo odore che cacciava con il tempo spingerà a cercare altro materiale come: la porcellana resa meno frangibile con un impasto di ossido di zinco, di cobalto, di ferro. Dubois de Clement (1753 - 1824) ricorrerà addirittura alle prestigiose manifatture di Sevres in Parigi per ottenere un'amalgama di buon livello. Phelipe Ptaff, dentista alla Corte del re di Prussia,

riterrà fondamentale la esatta corrispondenza della cavità orale con il manufatto, perché gli spostamenti anche minimi rendevano insopportabile la dentiera in bocca. Il calco della cavità orale era ottenuto introducendo nella bocca del gesso. E i denti?

I denti erano in avorio o addirittura umani svuotati nella cavità pulpale per accogliere dei perni. Di solito in metallo ma anche in legno, che inumiditi dalla saliva, col tempo si ingrossavano rendendosi più solidali con tutto il manufatto.



C'è altro da dire circa le sue sofferenze?

Gioacchino era goloso, portato a mangiare e a gustare ma la masticazione imperfetta a lungo andare gli procurerà un'infezione cronicizzata del colon. Le emorroidi furono un'altra ragione di sofferenza. C'è purtroppo ancora dell'altro: una umiliante infezione blenorragica bisognosa di cure periodiche. Se ne ignorano le circostanze. Solo per la curiosità del lettore dirò che nei cosiddetti "patti di famiglia" madame Rossini si era impegnata o le si era fatto obbligo di vivere in altra casa, cioè in separazione fisica da lui. E allora?

Una donna particolare negli ultimi anni della sua vita.

La conobbe in Francia, ormai diventata la sua patria, in una stazione di cura. Non veramente bella, non veramente istruita ma dilettante di musica... altrimenti come sarebbe potuto nascere l'incontro? Si affezionarono in un rapporto di reciproco intenerimento, perché se

Gioacchino aveva tutti questi mali, anche lei, frequentando una stazione di cura, non stava del tutto bene. Perciò le fu facile accudirlo con quella pazienza rispettosa... che il decadimento senile talvolta richiede. Finirono con l'amarsi, un amore sempre uguale ma vero, senza le esternazioni teatrali della prima moglie. Un amore che forse Olimpia non sentiva di meritare "*Mon genie*" lo chiamava, il mio genio. La sua presenza sortirà effetti miracolistici? purtroppo no, ma certamente aiuterà Gioacchino a sopportare, in certi momenti, la depressione di cui non ho ancora detto...

Gioacchino per quasi un quarantennio non si sentirà di scrivere un complesso spartito musicale, limitandosi solo a brevi sonate per piano, rinunzierà addirittura ad entrare in un teatro, chissà se pesò su di lui quel giudizio di bocciatura emesso da Beethoven. Lo ricordiamo?

Ma grazie proprio ad Olimpia, Rossini tornerà a scrivere... a scrivere musica di complessa orchestrazione! Nel 1842 uno Stabat Mater e nel 1863 a cinque anni dalla morte la Petite Messe solennelle.

La Petite Messe, un capolavoro

Cercherò di analizzare in termini di ascolto alcuni tratti di questa messa, che solitamente colpiscono l'ascoltatore: perché non c'è musica d'organo che di norma è presente in composizioni del genere... perché non ci sono cori, ma singole voci recitanti quelle dei tenori e delle soprano e le voci hanno gorgheggio talora come nelle opere profane... Al di sotto di queste voci come in un solco musicale più basso talora l'oboe squillante ma gradevole, il clarino con sonorità bassa ma intima, il fagotto borbottante che crea penombra... Tutto questo a cosa allude? Allo stato d'animo dei cantori che si stanno avvicinando emotivamente a Dio? o vi fanno ancora fatica?

Un altro effetto fantastico lo si coglie quando una forte musica di

PESARO 31 NOVEMBRE 1858.

Supplemento Straordinario al N° 226 della Gazzetta Pesarese

TESTAMENTO DI ROSSINI

Ripartiamo tradotto dall'originale francese il testamento del MAESTRO ROSSINI, pubblicato dall'Opinione di Firenze:

Parigi, 5 luglio 1858.

Questo è il mio testamento in nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Amen.

Nella certezza di dover abbandonare questa vita mortale, io mi sono determinato a fare le ultime mie disposizioni.

Alla mia morte sarà impiegata la somma di due mila lire al più per i miei funerali; il mio corpo sarà seppellito dove stimerà conveniente mia moglie.

A titolo di legato o per una volta tanto, lascio la mia zia materna Francesco Maria Guidarini, dimorante a Pesaro, sei mila franchi; a Maria Mazzotti mia zia materna dimorante a Bologna, cinque mila franchi ed a miei due eugini dimoranti a Pesaro, Antonio e Giuseppe Gorini, due mila franchi ciascuno. Questi legati sono la mia sola ed unica volontà o saranno pagati subito dopo la mia morte, se vi sarà il danaro disponibile; nel caso contrario i miei esecutori testamentari prenderanno il tempo necessario corrispondendo l'interesse del 5 0/0. Se i predetti legatari mi fossero premorti, le somme legate passeranno ai loro figli maschi o femmine in parti uguali.

Alla mia amatissima moglie Olimpia Descailliers che fu un'affettuosa e fedele compagna e della quale ogni elogio sarebbe inferiore al merito, lego in tutta proprietà tutti i mobili di casa, biancheria, tappezzeria, drappi, porcellane, vasi; tutti i miei autografi di musica, carrozze, cavalli, tutti gli oggetti di scuderia e di selleria, di cantina; rame, bronzo, quadri ed altro finalmente che si trovasse in mia casa, sia di città, sia di campagna; eccettuando solamente gli oggetti che sto per dire qui sotto. Di chiaro inoltre essere di esclusiva proprietà della mia moglie tutto le argenterie, come voglio che si riconosca per sua proprietà qualunque oggetto che dichiarasse appartenere, qualunque esso si trovasse nella mia camera o ne' miei effetti.

Le scatole, gli anelli, le catene, le spille, le armi, le mazze, le pipe, le medaglie, gli orologi, escluso però un piccolo orologio della fabbrica di Bréguet che è di mia moglie; una piccola battaglia in argento, di Benvenuto Cellini, inquadrata in oro ed avorio, un altro oggetto in argento, basso rilievo, i miei violini, ottavino, oboè, siringa in avorio, *necessaires de toilette*, disegni ed albumi saranno venduti privatamente o per mezzo d'asta pubblica come meglio giudicheranno i miei esecutori testamentari, ed il danaro che si ricaverà da questa vendita sarà messo a profitto in aumento della eredità.

Lascio piena ed intera facoltà a mia moglie di scegliere ed optare fra le mie proprietà fondiarie o miei valori mobili quella o quelli che saranno maggiormente a lei convenienti in restituzione della dote che mi fu costituita al momento del matrimonio. Di tutti gli altri beni, effetti e sostanze nomino ed istituisco come erede usufruttuaria la mia carissima ed amatissima moglie, vita sua natural durante.

Quale erede della proprietà nomino il Comune di Pesaro, mia patria, per fondare e dotare un liceo musicale in quella città dopo la morte di mia moglie. Proibisco alla magistratura ed ai rappresentanti co-

munali della detta città ogni specie di controllo o d'interferenza nella mia eredità, volendo che mia moglie ne goda in tutta ed assoluta libertà e senza volendo nemmeno ch'essa dia una cauzione o sia obbligata a fare un impiego speciale dei beni che lascerò dopo di me o dei quali le lego l'usufrutto.

Nomino per miei esecutori testamentari, in Italia, il marchese Carlo Bevilacqua ed il Cav. Marco Minghetti di Bologna dove abitano, dando loro la più grande facoltà e pregandoli di accettare i pesi che la mia scelta loro impone, dandomi questa prova ulteriore di benevolenza ed amicizia. Nomino di più per miei esecutori testamentari, in Francia, il signor Vincenzo Buttarini dimorante Rue Basse de l'Empire, 30, ed il signor Aubry, Boul. des Italiens, 27, pregandoli di volere aggradire a titolo di memoria oncie 100 di argento per ciascuno da consegnarsi nello spazio d'un anno a datare dal giorno della mia morte.

Voglio che dopo la mia morte e quella di mia moglie sia fondato a perpetuità a Parigi ed esclusivamente per i francesi due premi di tremila franchi ciascuno per essere distribuiti annualmente, uno all'autore d'una composizione di musica religiosa o lirica che dovrà distinguersi principalmente per la melodia tanto adesso negletta; l'altro all'autore delle parole (prosa o verso) sulle quali devono applicarsi la musica ed esservi perfettamente appropriata, osservando le leggi della morale della quale gli scrittori non tengono sempre abbastanza conto. Queste produzioni saranno sottoposte all'esame d'una commissione speciale presa nell'Accademia delle belle arti dell'Istituto, la quale giudicherà chi avrà meritato il premio detto *Rossini*, che sarà accordato in pubblica seduta dopo l'esecuzione della composizione, sia nel locale dell'Istituto, sia nel Conservatorio.

I miei esecutori testamentari dovranno ottenere dal ministero l'autorizzazione d'immobilizzare in 3 0/0 un capitale necessario per costituire una rendita annuale di sei mila franchi. Ho desiderato di lasciare alla Francia, dalla quale ebbi una così benevola accoglienza, questa testimonianza della mia gratitudine e del desiderio di veder perfezionata un'arte alla quale ho consacrata la mia vita.

Lascio in elemosina allo Stabilimento di ricovero e dei derelitti a Bologna venti scudi una volta tanto ed altrettanto al Monte di Pietà.

Lascio al mio cameriere Antonio Scanavini che mi servì con esattezza e fedeltà la somma mensile di lire cinquanta sua vita durante e tutto il mio vecchio vestiario. Mi riservo il diritto di fare aggiunte o modificazioni al presente testamento ed intendo che siano eseguite letteralmente, che siano osservate come se fossero scritte nel presente atto. Annullo ogni altro testamento.

Fatto, scritto o sottoscritto di mia mano quest'oggi.

Sottoscritto: GIOACCHINO ANTONIO ROSSINI.
Parigi 5 Luglio 1858.

(Seguono le firme per l'autenticazione.)

Tien dietro a questo testamento un codicillo in data 4 Febbraio 1860, col quale istituisce erede la moglie dei diritti ed azioni sulla proprietà di Passy risultanti dal contratto fatto colla città di Parigi ed annulla il legato disposto a favore del suo cameriere.

sia religiosa, lui che la fede la raggiunse solo a pochi anni dalla morte.

La devozione di Olimpia premiata
Giacchino non poteva non sposare Olimpia: la sposterà, dopo la morte della prima moglie, ma non su l'onda dell'infatuazione come testimoniano le lettere d'amore a quella dirette, oggi rarità libraria. La sposterà scoprendo di sentirsi legato da nodi coniugali mai vissuti in precedenza. Ma solo per questo? Non credo. Le lascia in proprietà, oltre l'usufrutto del patrimonio, tutti gli autografi che documentano gli incontri che lo avevano fatto conoscere in Europa, così quegli autografi, che avevano consacrato il suo genio e il suo successo, diventano una dedica a lei e lei li avrà sotto gli occhi per la restante sua vita... Nel tremo degli occhi di lei, quando lui per lei suonava il piano, c'era tutto: condivisione, ammirazione e affetto, perché l'affetto che resiste al tempo non ha bisogno di parole. Nel testamento*, steso nel luglio 1858, leggiamo infatti: "Alla mia amatissima moglie Olimpia Pelisier che mi fu un'affettuosa e fedele compagna e della quale ogni elogio sarebbe inferiore al merito...". Anche Giacchino non trova parole migliori per sottolineare la dedizione di lei, per farle capire che è stata veramente l'unica, sempre, per tutta la vita. A dieci anni da questo testamento lo raggiunse la morte. Al suo funerale partecipò tutta Parigi e le sue ceneri riposano oggi in Santa Croce a Firenze, non nella piccola città dove nacque. Così volle la Vita.

Note

* Nel testamento Rossini non dimentica Pesaro, anche se in passato la città aveva accolto gelidamente una sua prima, e stabilisce una fondazione per la creazione di un istituto musicale, ma solo dopo la morte di Olimpia, perché non sia intaccato da subito il patrimonio a lei riservato. Invece in Francia, diventata sua patria di elezione, Rossini provvede in vita alla istituzione di una scuola nella quale gratuitamente i giovani studenti avessero potuto ricevere un'accurata educazione all'armonia e al recitativo, sicché quel giudizio di Beethoven troppo severo e didascalico non riusciamo a comprenderlo.

scena si abbassa gradatamente come a creare o un silenzio o uno spazio che vediamo occupato dalla presenza di un baritono, pronto ad entrare in scena. I suoi acuti sembrano portarsi in alto sempre più in alto come un fuoco d'artificio.. Nasce un ascolto impegnato dello spettatore che può chiedersi: "Davvero il teatro diventa chiesa?" Si può rimanere sorpresi.. Allora? A

mio avviso Rossini è fuori dalle regole orchestrali che altri avrebbero rispettato. In passato non aveva preso per i contenuti del teatro semiserio? Ma ad un artista io penso si debba consentire di poter fare ciò che sente. Nell'enciclopedia De Agostini si annota che in queste due opere ci sono le più belle pagine di musica religiosa dell'Ottocento. È innegabile infatti la spinta ad una poe-

COOPERATIVE LEARNING E SVILUPPO EMOTIVO

ESITI DI UN PROGETTO DIDATTICO IN UN GRUPPO DI BAMBINI DI QUARTA PRIMARIA

di R. Sperandeo*, A. Baldo*, V. Perna, F. Tufanisco, F. Petronella, C. Giannetti*, P. Ammendola*, R. De Falco*, N. Langella*, M. Sorrentino*, R. Mazzearella*, T. Annunziato*, D. Milito

Il Cooperative Learning viene definito come un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli alunni lavorano insieme per migliorare il loro apprendimento (Johnson, Johnson, Holubec, 1994). È un metodo pedagogico caratterizzato da un processo di insegnamento - apprendimento che si realizza sviluppando la collaborazione tra i compagni di classe, senza escludere eventuali momenti di confronto e/o competizione.

Affinché si possa parlare di apprendimento cooperativo è necessario che vengano rispettate le cinque caratteristiche che contraddistinguono il modello "Learning Together" messo a punto dai fratelli Johnson:

- interdipendenza positiva - ciascuno coordina i suoi sforzi con quelli sostenuti dagli altri per completare un compito
- responsabilità individuale - il successo del gruppo dipende dal livello di apprendimento di ciascuno membro
- interazione promozionale faccia a faccia - lavorare assieme con piacere incoraggiandosi nei momenti di difficoltà e valorizzandosi a vicenda
- competenze sociali - gestione delle relazioni interpersonali tra i membri del gruppo
- risoluzione dei conflitti - approccio interpersonale costruttivo alla gestione dei conflitti

La ricerca sul lavoro cooperativo ha preso in esame le seguenti tre aree:

1. impegno e motivazione nel lavoro,
2. qualità delle relazioni interpersonali,
3. benessere psicologico.

Comparando i risultati ottenuti nei differenti contesti di insegnamento-apprendimento si è giunti a significative conclusioni generalizzabili:

Per ciò che riguarda l'impegno e la motivazione al lavoro

1. tutti gli alunni lavorano di più,
2. raggiungono risultati migliori,
3. memorizzano meglio e in modo più stabile,
4. sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico.

Per ciò che riguarda le relazioni interpersonali:

1. si creano relazioni solide tra gli alunni, sia a livello personale che scolastico, grazie allo spirito di squadra, l'amicizia e il sostegno reciproco.

Per quanto attiene al benessere psicologico:

1. si genera un migliore adattamento psicologico degli alunni,
2. migliorano il senso di autoefficacia, l'autostima, e l'immagine di sé,
3. migliora la capacità di affrontare le difficoltà in situazioni stress.

Un altro campo di studi, seppure ancora in fase embrionale, che rinforza le tesi sulla positività e validità del cooperative learning è quello delle neuroscienze sociali. L'interazione cooperativa tra pari, sviluppa la neuro-plasticità di quelle aree cerebrali associate all'empatia e alla teoria della mente, predisponendo il soggetto ad una migliore consapevolezza delle proprie azioni e ad una

migliore comprensione delle intenzioni, azioni e stati mentali propri ed altrui.

Nello specifico tecniche di brain-imaging stanno evidenziando il ruolo delle reti neurali associate ai neuroni specchio e alla teoria della mente, unitamente all'azione del sistema limbico, con particolare riferimento al ruolo svolto dall'amigdala. I neuroni specchio hanno la particolarità di attivarsi sia nel compimento di un'azione in prima persona, sia nell'osservare una medesima azione negli altri, permettendo dunque una sorta di rispecchiamento reciproco all'interno di un apprendimento di gruppo, aiutando a comprendere e codificare le intenzioni altrui. L'amigdala è un organo del sistema limbico implicato nell'esperienza emozionale, il suo ruolo è mediato dall'azione della dopamina: è un neurotrasmettitore legato principalmente al sistema della gratificazione e ricompensa. La produzione di dopamina, indotta dall'attività dell'amigdala, durante le interazioni sociali positive produce un'esperienza di benessere e accresce la volontà di cooperare; in tal modo la dopamina creando e sostenendo gli stati emozionali positivi durante l'interazione tra pari in sessioni di apprendimento cooperativo contribuisce in maniera significativa al

potenziamento della motivazione intrinseca dell'alunno.

Sulla base di quanto esposto precedentemente è stato condotto uno studio per verificare l'impatto del cooperative learning sullo sviluppo neuropsicologico affettivi e caratteriale degli alunni della scuola primaria.

OBIETTIVI

La ricerca ha valutato in un campione di alunni del quarto anno della scuola primaria, l'effetto sullo sviluppo neuropsicologico e sull'immagine di Sé, di un progetto didattico, denominato "Creativa...Mente" e basato sul metodo del cooperative learning.

METODO

Il progetto "Creativa...Mente"

Il lavoro didattico si pone la finalità di garantire a tutti gli studenti le condizioni necessarie per l'evoluzione culturale e personale, esso consiste in un percorso artistico-emozionale, avente le seguenti strategie:

- stimolare una costante ricerca della bellezza nella vita di ogni giorno, sviluppando una particolare sensibilità verso i linguaggi dell'etica e della legalità;
- favorire la socializzazione e la condivisione;
- cogliere le differenze individuali come risorsa e ricchezza;
- favorire la conoscenza delle proprie e altrui emozioni;
- favorire la conoscenza delle proprie e altrui potenzialità.

A partire dai 9 anni di età si manifestano spesso difficoltà nel riconoscere, gestire ed esprimere le proprie emozioni e, di conseguenza, nel rispettare quelle degli altri; ciò è evidente anche nel gruppo classe preso in considerazione, in cui soprattutto i maschi mostrano atteggiamenti prepotenti e scontroso nei confronti dei loro compagni.

Le attività realizzate nell'ambito del suddetto progetto intendevano far emergere e sviluppare il mondo interiore di ciascun alunno attraverso

l'arte e, nello stesso tempo, di insegnare ad ogni bambino come gestire le emozioni. La docente ha cercato di creare un clima positivo che assicurasse un benessere emotivo e psicologico nei bambini, in modo da consentir loro di comprendere il proprio e altrui mondo interiore.

Infine attraverso attività di educazione emotiva, si è riflettuto sullo stretto legame tra pensiero ed emozioni, in quanto ciascuna di esse è determinata dalla valutazione che la persona fa di un evento, in base a quelle che sono le proprie credenze e convinzioni.

Oltre a specifici obiettivi disciplinari, il progetto "Creativa...Mente" si proponeva di:

- sviluppare un corretto atteggiamento di ascolto, interesse e motivazione,
- sviluppare la capacità di riconoscere, esprimere e gestire le proprie emozioni;
- insegnare a rispettare le regole condivise;
- far acquisire abilità sociali;
- sviluppare e potenziare l'autostima.

Strumento ulteriore dell'azione didattica è stato il laboratorio di ceramica e restauro il quale, valorizzando l'approccio ludico e affettivo, ha permesso ai bambini di mettersi in gioco e di diventare agenti attivi del proprio apprendimento, vivendo le personali emozioni, sperimentando quelle dei compagni e imparando a veicolare espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi, attraverso diverse forme e tecniche artistiche e mediante elaborati personali o di gruppo.

Campione

Il gruppo sperimentale, ossia quello aderente al progetto extracurricolare, è composto da 27 alunni, di cui 11 femmine e 16 maschi, aventi un'età compresa tra i 9 e i 10 anni. Il gruppo di controllo, ossia quello non partecipante ad alcun progetto di ampliamento dell'offerta formativa, è composto da 25 alunni, di cui 8 femmine e 17 maschi, aventi un'età compresa tra i 9 e i 10 anni.

Materiali e procedure

La ricerca ha coinvolto due classi quarta della scuola primaria. In una classe (gruppo sperimentale) è stato sviluppato accanto alle ordinarie attività curriculari il progetto "Creativa...mente"; nell'altra classe, utilizzata come campione di controllo (gruppo di controllo), sono state svolte le ordinarie attività curriculari ed altre attività extracurriculari. La raccolta dei dati è consistita nella somministrazione agli alunni di alcuni reattivi psicologici: Bender Gestalt Test, SDQ, Test del Disegno della Figura Umana ai bambini. Per effettuare la raccolta di dati è stata ottenuta, secondo le norme di legge, un'autorizzazione dei genitori degli alunni coinvolti.

I risultati ottenuti sono stati interpretati da psicologi esperti nell'uso sperimentale di questi test. I dati sono stati analizzati con metodi di statistica descrittiva, il confronto tra le medie dei punteggi ottenuti dai due gruppi è stato effettuato utilizzando il test T di Student. Per l'esecuzione delle analisi statistiche è stato utilizzato un software standard internazionalmente riconosciuto denominato SPSS.

Bender Gestalt Test

Il Bender Gestalt Test fu ideato da Lauretta Bender (1938) e da lei reso noto in uno studio dal titolo "Un test della Gestalt Visuomotoria e suo uso clinico". Può essere somministrato a soggetti dai tre anni fino all'età adulta. Il test ha duplice scopo: da una parte rilevare lo sviluppo della Gestalt visuomotoria dall'altro rilevare le regressioni o deviazioni dello sviluppo.

In Italia, la più vasta ricerca condotta sul Bender Gestalt Test in età evolutiva è quella di Busnelli, Dall'Aglio e Faina (1979) su un campione di 2174 soggetti frequentanti la prima, la terza e la quinta elementare e la prima media di Perugia.

Il Bender Gestalt Test consiste di nove semplici disegni geometrici, che il soggetto deve riprodurre. Essi corrispondono ad alcune delle figure originali che Wertheimer

(1923) utilizzò per individuare i criteri che regolano la percezione visiva delle forme secondo la teoria della Gestalt. Di seguito si descrivono brevemente le figure che compongono la prova:

– La **Figura A** è composta da un cerchio e da un quadrato tangente al cerchio; il quadrato è disposto rispetto alla diagonale per cui dà l'impressione di un rombo. Trattandosi di un disegno atto a rappresentare due figure chiuse ben definite su uno sfondo, ognuna delle quali costituisce una «buona forma» ed in relazione di dipendenza l'una dall'altra secondo il principio di vicinanza, questa viene considerata come una figura introduttiva.

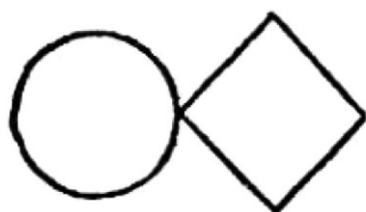


Fig. A

– La **Figura 1** è costituita da una serie di punti che secondo Wertheimer dovrebbero essere percepiti in modo da apparire come coppie intervallate a breve distanza. Si tratta di un esempio di Gestalt basata sul principio della vicinanza delle parti.



Fig. 1

– La **Figura 2** è di solito percepita come una serie di brevi linee oblique (da sinistra in alto a destra in basso), costituite ciascuna da tre cerchietti. Anche questa figura è basata sul principio della vicinanza delle parti.

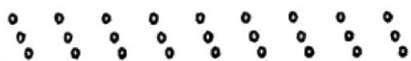


Fig. 2

– La **Figura 3** è formata da punti distribuiti in modo che uno, tre, cinque e sette punti formino delle strutture a V ruotate verso sinistra (>) ed in modo che le punte della V si trovino sempre su una stessa linea orizzontale. Anche questa figura è basata sul principio della vicinanza delle parti.

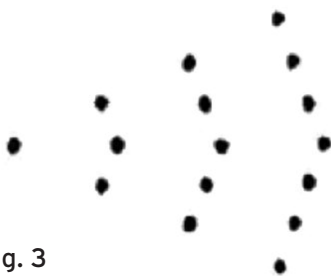


Fig. 3

– La **Figura 4** è percepita di solito come costituita da due unità: un quadrato mancante di un lato e una figura dalla vaga forma a campana posta nell'angolo a destra in basso del quadrato. La percezione di queste due unità è basata sul principio di continuità delle organizzazioni geometriche.

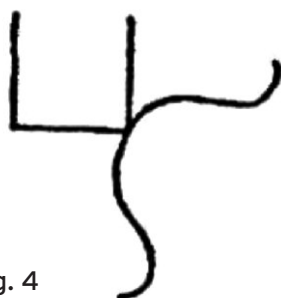


Fig. 4

– La **Figura 5** è percepita come un cerchio incompleto a contatto con un segmento disposto obliquamente: il tutto costituito da piccoli punti. Anche la percezione di questa figura è basata sul principio di continuità delle organizzazioni geometriche.



Fig. 5

– La **Figura 6** è percepita come due linee ondulate con diversa lunghezza d'onda che si intersecano obliquamente. Vale il principio della Figura precedente.

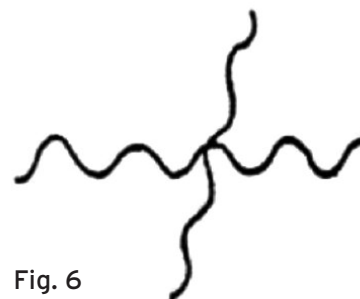


Fig. 6

– La **Figura 7** è costituita da due esagoni che si intersecano. La percezione di questa figura è guidata dal principio della buona forma.



Fig. 7

– La **Figura 8** è costituita dagli stessi due elementi della Figura 7, ma viene percepita come un esagono con all'interno un rombo ad esso tangente perché in tale figura prevale il principio di continuità della forma geometrica, rappresentato in questo caso dalla linea dritta che costituisce i due lati superiore ed inferiore della figura.



Fig. 8

Interpretazione

Per l'interpretazione del test è stato utilizzato il metodo Koppitz (LIS,1996), il quale utilizza due scale per l'attribuzione dei punteggi: quella di maturazione, che indaga lo sviluppo visuo-motorio degli esaminati, e quella valutante gli atteggiamenti interpersonali, che rileva i fattori emozionali. Gli eventuali disturbi emotivi non sono registrati in base a distorte rappresentazioni delle figure, ma secondo il modo in cui il bambino le disegna.

Gli indicatori emotivi presi in considerazione sono i seguenti:

- l'ordine confuso: indica una scarsa capacità di progettazione e organizzazione del materiale;
- linea ondeggiante: indica l'instabilità nella coordinazione motoria e nella personalità;
- cerchi sostituiti con linee: indica impulsività, mancanza di interesse e attenzione;
- aumento progressivo della dimensione: indica bassa tolleranza alla frustrazione;
- grande dimensione dei disegni: indica comportamenti insoliti;
- piccola dimensione dei disegni: indica ansietà, timidezza, riservatezza;
- linea sottile: indica timidezza e introversione;
- lavoro disattento o linee pesantemente rinforzate: indica impulsività e aggressività;
- secondo tentativo: indica impulsività e ansietà;
- espansione: impulsività;
- scatola attorno al disegno: indica il tentativo di controllare l'impulsività;
- elaborazione spontanea o aggiunte al disegno: indica che il bambino è preso dai suoi pensieri o è oppresso dalle sue paure.

Modalità di somministrazione

La consegna consiste nel richiedere a ciascun soggetto di riprodurre, così come mostrate, le 9 figure geometriche mostrate una alla volta e secondo un preciso ordine. Non sono previsti limiti temporali, ma so-

litamente il tempo impiegato varia dai 5 ai 15 minuti.

SDQ-I (Self Description Questionnaire)

L'SDQ è stato ideato da Herbert Marsh (1988), sul modello multidimensionale di Shavelson et al. del 1976, secondo il quale il concetto di sé è organizzato in una struttura multiforme e gerarchica, al cui apice è collocata l'autovalutazione globale di se stessi e nelle posizioni sottostanti le dimensioni del sé, che provenienti dal modo in cui ci si percepisce in vari ambiti, diventano sempre più differenziate. Infatti, si ha un concetto di sé relativo alla scuola e agli aspetti sociali, emotivi e fisici, da cui derivano ulteriori componenti riguardanti la valutazione di se stessi nelle materie scolastiche, nelle relazioni con gli altri e nelle performance effettuate.

La versione italiana (Camodeca, Di Michele, Mela e Cioffi, 2010) si compone di 76 item valutanti il sé in otto aspetti: abilità fisica, apparenza, relazione con i pari e con i genitori, concetto di sé in matematica, italiano e scuola in generale, e concetto di sé. È uno strumento di autovalutazione la cui modalità di risposta è a 5 punti: falso (1); abbastanza falso (2); a volte vero e a volte falso (3); abbastanza vero (4); vero (5).

I punteggi alti sono indice di un elevato concetto di sé, eccetto per gli undici item caratterizzati da affermazioni di significato opposto, per i quali i punteggi bassi hanno valore positivo.

Modalità di somministrazione

Il questionario è stato somministrato individualmente, con la consegna di rispondere alle domande facendo riferimento a se stessi, evitando di comunicare con gli altri compagni, in quanto non sono previste risposte giuste o sbagliate.

Test del Disegno della Figura Umana

La psicologa Florence Goodenough, nel 1920, realizzò un test di intelligenza per i bambini basato sulla

rappresentazione della figura umana, il quale, comparato con prove accertate aventi il medesimo scopo, ha dimostrato di possedere una sua validità. Ciascun soggetto, nel disegnare, è condizionato sia da fattori cognitivi che emotivi, infatti, studi successivi approfondirono lo stretto legame tra il disegno della figura umana, gli aspetti affettivi e le caratteristiche della personalità. Alla luce di quanto scoperto, nel 1949 la psicologa Karen Machover inserì il Test del Disegno della Figura Umana (DFU) nella categoria dei test proiettivi, i quali valutano la personalità utilizzando stimoli poco strutturati e senza un preciso significato, tenendo conto dell'ipotesi proiettiva secondo cui ciascun individuo ordina involontariamente gli stimoli in base ai tratti della propria personalità, la quale, di conseguenza, emerge dalle risposte fornite.

Una ricerca condotta in Italia con il Test del Disegno della Figura Umana in età evolutiva è quella di Bacchini, Amodeo, Vajro e Licenziati (2003) su un campione di 45 bambini obesi di età media 8 anni, afferenti ad un ambulatorio specialistico per il trattamento dell'obesità infantile. Lo scopo è di approfondire le problematiche psicologiche connesse all'obesità infantile.

Modalità di somministrazione

Il materiale occorrente per la somministrazione del test è una matita e un foglio di carta A4, il cui orientamento spaziale è liberamente deciso dagli stessi esaminati. La consegna consiste nel richiedere ai soggetti di disegnare una persona a loro scelta e, successivamente, di rappresentarne una di sesso opposto; dopo l'esecuzione dei due disegni, per una corretta interpretazione di essi, si procede con un'inchiesta. Per la prova non sono previsti limiti temporali, tuttavia è utile annotare il tempo impiegato per ciascun disegno, specie se particolarmente breve (pochi secondi) o molto lungo (oltre i dieci minuti).

Interpretazione

Nell'interpretazione vengono presi in considerazione vari aspetti, tra cui:

- l'orientamento del foglio, che evidenzia la tendenza alla dipendenza (se orizzontale) o alla determinazione (se verticale);
- la posizione del disegno sul foglio, che evidenzia la tendenza all'introversione e a guardare verso il passato (lato sinistro) o all'estroversione e a proiettarsi nel futuro (lato destro), la propensione alla concretezza (parte bassa) o all'astrattezza (parte alta);
- la grandezza del disegno, che indica l'espansione di sé nel mondo;
- il tratto grafico, che indica incertezza (se discontinuo o con più tratti) e sicurezza (se continuo), liberazione degli istinti (se forte o marcato) o inibizione degli istinti (se debole);
- i dettagli della figura, che, in base alla loro dimensione e posizione, evidenziano: la razionalità (la testa); l'identità (il viso); il contatto tra mondo interno ed esterno (gli occhi); il timore del giudizio altrui (le orecchie); l'aggressività, il bisogno di affetto, il non voler esprimersi, la felicità o la tristezza (la bocca); il temperamento maschile (il naso); la sensualità (i capelli); il rapporto tra ragione e affetti (il collo); l'emotività (il busto); la direzione delle pressioni affettivo-emotive (le braccia); la capacità di agire sul mondo (le mani); la stabilità psicologica (gambe); contatto con il mondo (piedi);
- le risposte date nell'intervista, che fanno emergere informazioni relative all'età, alla professione e agli aspetti emotivi-relazionali della figura disegnata.

Recenti studi hanno evidenziato come un'interpretazione d'insieme abbia una maggior valenza rispetto ad un'analisi concentrata su singole parti.

RISULTATI E DISCUSSIONE

LEGENDA

- **M** = media
- **DS** = deviazione standard
- **T** = test T di student
- **p** = probabilità
- **TRATTATI** = bambini della quarta primaria partecipante al progetto "Creativa...Mente" (gruppo sperimentale)
- **NON TRATTATI** = bambini di una quarta primaria non aderente ad alcun progetto di ampliamento dell'offerta formativa scolastica (gruppo di controllo)

Tabella 1 - Test della figura umana interpretazione emotiva

Risultati totali emersi dall'analisi dell'interpretazione emotiva del Test della Figura Umana.

ETICHETTA		N	M	DS	Errore std. Media	T	p
Figura 1	TRATTATI	22	15,41	4,636	0,988	0,039	0,969
	NON TRATTATI	25	15,48	7,545	1,509		
Figura 2	TRATTATI	22	14,82	4,615	0,984	5,075	0,000
	NON TRATTATI	24	36,38	20,244	4,132		

Discussione dei risultati rilevati (tab 1)

Come si può evincere dalla tabella 1, i punteggi più alti nel Test della Figura Umana sono stati ottenuti dal gruppo trattato. Dal punto di vista psicologico, quanto emerso indica che il gruppo sperimentale abbia raggiunto un maggior livello di sviluppo cognitivo. L'analisi degli indici interpretativi del Test ha evidenziato, in esso, un miglioramento relativo agli aspetti di seguito elencati:

- gestione dell'ansia; rapporto tra razionalità, emozioni e pulsionalità; apertura relazionale; stima di sé; disponibilità a relazionarsi con l'ambiente esterno; senso di adeguatezza rispetto al proprio aspetto fisico; buona percezione dell'altro sesso; autonomia; capacità di adattamento.

Tabella 2 - Bender Gestalt Test interpretazione emotiva

Punteggi totali emersi dall'analisi dell'interpretazione emotiva del Bender Gestalt Test

ETICHETTA		N	M	DS	Errore std. Media	T	p
Figura A	TRATTATI	27	0,5926	0,63605	0,12241	-2,335	0,024
	NON TRATTATI	18	0,2222	0,42779	0,10083		
Figura 1	TRATTATI	27	0,2222	0,50637	0,09745	0,000	1,000
	NON TRATTATI	18	0,2222	0,42779	0,10083		
Figura 2	TRATTATI	27	0,3333	0,67937	0,13074	0,000	1,000
	NON TRATTATI	18	0,3333	0,48507	0,11433		
Figura 3	TRATTATI	27	0,5556	0,84732	0,16307	-1,739	0,090
	NON TRATTATI	18	0,2222	0,42779	0,10083		
Figura 4	TRATTATI	27	0,7037	0,86890	0,16722	-3,225	0,003
	NON TRATTATI	18	0,1111	0,32338	0,07622		
Figura 5	TRATTATI	27	0,4815	0,89315	0,17189	-2,358	0,025
	NON TRATTATI	18	0,0556	0,23570	0,05556		
Figura 6	TRATTATI	27	0,5185	0,93522	0,17998	-2,458	0,020
	NON TRATTATI	18	0,0556	0,23570	0,05556		
Figura 7	TRATTATI	27	0,8889	0,80064	0,15408	-2,668	0,011
	NON TRATTATI	18	0,3333	0,59409	0,14003		
Figura 8	TRATTATI	27	1,1111	1,01274	0,09039	-4,396	0,000
	NON TRATTATI	18	0,1667	0,38348	0,19490		
PUNTEGGIO TOTALE	TRATTATI	27	5,4074	5,23494	1,00746	-3,297	0,002
	NON TRATTATI	18	1,7222	2,05242	0,48376		

Discussione dei risultati rilevati (Tab. 2)

Dall'analisi del Bender Gestalt Test, è emerso che il progetto extra-curricolare "Creativa ...Mente" ha avuto una particolare incidenza sugli aspetti emotivi; infatti, il gruppo trattato ha ottenuto punteggi più alti nella valutazione degli atteggiamenti interpersonali, basata su fattori emozionali. Dal punto di vista psicologico, ciò indica che nel gruppo sperimentale sia stato favorito un miglioramento dei seguenti aspetti:

- gestione della timidezza, dell'ansietà, delle paure, dell'impulsività e dell'aggressività;
- tolleranza alla frustrazione.

Come si può evincere dalla tabella n°2, le figure risultate più significative in tal senso, sono state: la A, la 4, la 5, la 6, la 7 e la 8. Tali risultati potrebbero essere ipoteticamente spiegati con il fatto che l'intero progetto è stato caratterizzato da attività pensate per dar voce alle emozioni, permettendo ai bambini di comprenderle, di riconoscerle e di dividerle.

Fondamentale alla realizzazione di quanto suddetto, è sicuramente stata la presenza di un clima positivo, caratterizzato dal dialogo, dal confronto, dalla libera espressione delle emozioni, preoccupazioni e paure, dall'accettazione e dal rispetto delle peculiarità di ognuno.

Tabella 3 - SDQ-I SOTTOSCALE CON DIFFERENZE SIGNIFICATIVE TRA I GRUPPI

APPARENZA FISICA	M	DS	T	p
TRATTATI	4,12	0,85	-2,1	0,042
NON TRATTATI	3,64	0,61		

RELAZIONE CON I PARI	M	DS	T	p
TRATTATI	4,24	0,69	-2,12	0,043
NON TRATTATI	3,69	0,85		

SDQ-I - SOLO MASCHI APPARENZA FISICA	M	DS	T	p
TRATTATI	4,02	0,77	-2,34	0,028
NON TRATTATI	3,57	0,61		

SDQ-I - SOLO MASCHI RELAZIONE CON I PARI	M	DS	T	p
TRATTATI	4,57	0,48	3,18	0,006
NON TRATTATI	3,76	0,75		

Discussione dei risultati rilevati (Tab. 3)

Come si evince dai risultati, il gruppo trattato ha totalizzato punteggi più alti nell'SDQ sia per quanto riguarda la percezione di sé nell'apparenza fisica che nella relazione con i pari. Dal punto di vista psicologico, questi dati rivelano una buona considerazione del proprio aspetto esteriore, sia in base alle personali opinioni che ai giudizi espressi dagli altri, e una stima positiva della capacità e possibilità di farsi degli amici.

Una ipotetica spiegazione di quanto rilevato è che le attività implementate, diffondendo tra i bambini la filosofia ok-ness, secondo cui "ognuno è ok per ciò che è" e pertanto va sempre valorizzato e mai escluso o criticato, abbiano determinato una positiva accettazione di sé e degli altri.

Il suddetto progetto ha cercato di favorire la maturazione sociale degli allievi attraverso l'implementazione di attività di gruppo, le quali, mediante la col-

laborazione con i pari, hanno incoraggiato il dialogo continuo e il confronto dei punti di vista, nel pieno rispetto delle peculiarità di tutti. Metodologia chiave in tal senso è stata quella del role playing, che ha permesso ai bambini di calarsi nei panni dei compagni, imparando ad assumere prospettive diverse, a dialogare con l'altro e a sperimentare sul campo i propri comportamenti, capendo quali correggere e quali potenziare.

I punteggi ottenuti nell'SDQ-I risultano significativi soprattutto per i test effettuati dai maschi appartenenti al gruppo trattato (tabella n°5 e n°6), ciò consente di affermare che gli obiettivi iniziali del progetto sono stati raggiunti: gli interventi realizzati erano stati programmati proprio in virtù degli atteggiamenti prepotenti e scontroso di alcuni maschi, i quali, spesso, agivano con violenza sia fisica che verbale nei confronti dei loro compagni, non riuscendo, in tal modo, a socializzare. Le condotte aggressive sono strettamente correlate con l'autovalutazione di sé stessi: bambini aventi un basso concetto di sé possono mettere in atto varie strategie per tentare di incrementarlo, una tra queste potrebbe essere proprio quella di divenire prepotenti verso gli altri, in modo da ottenere attenzione, rispetto e potere.

CONCLUSIONI

In base ai risultati emersi, è possibile affermare che i progetti di ampliamento dell'offerta formativa realizzati attraverso metodologie di cooperative learning, incidano positivamente sullo sviluppo dei bambini, pertanto l'ipotesi iniziale risulta avvalorata. Nel caso analizzato in questo lavoro di ricerca, le attività implementate nell'ambito del progetto "Creativa...Mente", hanno avuto un'influenza significativa sul funzionamento emotivo, piuttosto che su quello neuropsicologico.

Possiamo ipotizzare che alcune strategie educative, messe in atto nell'ambito del progetto "Crea-

tiva...Mente", abbiano potuto incidere positivamente sui risultati emersi. Infatti, i bambini del gruppo trattato sono abituati ad utilizzare la rappresentazione grafica per veicolare espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi, permettendo alla natura più profonda dell'io di emergere attraverso il disegno. Le attività organizzate hanno permesso di lavorare molto con il corpo, sperimentando mimiche, gesti e movimenti relativi alle espressioni emotive, in modo da consentire ai bambini di poter rappresentare tutte le gradazioni di ciascuna emozione. Inoltre, gli alunni sono stati spesso coinvolti in laboratori pratici, in cui hanno potuto scoprire molteplici tecniche artistiche e produrre elaborati personali o collettivi, applicando quanto appreso concretamente (regole di proporzione, effetti di chiaroscuro, sfumature, ecc...) .

In particolare, il suddetto progetto ha previsto i seguenti laboratori:

- "Una storia a colori", consistente in esercizi di trasformazione di racconti in opere d'arte;
- "La maiolica", consistente nella sperimentazione della tecnica di decorazione della ceramica;
- "A scuola di restauro", consistente in attività condotte presso il laboratorio di restauro della Soprintendenza di Matera. Durante i quali i bambini hanno potuto imparare a gestire lo spazio a disposizione per il disegno, esercitandosi con le proporzioni e con il calcolo delle aree.

Alla luce di quanto detto, mettere in atto una cooperazione ben strutturata aiuta a sviluppare e perfezionare quei tratti della personalità dell'allievo riconducibili alla sfera cognitiva, affettiva ed emozionale con un particolare riferimento al miglioramento dei livelli di empatia e della costruzione di un senso del sé forte e coeso. L'acquisizione delle capacità empatiche risulta importante anche nel dirigere ed orientare altre dimensioni importanti nell'esistenza

degli esseri umani quali ad esempio: la personalità, le condotte sociali e antisociali e l'educazione, con delle implicazioni nel rapporto con la famiglia e l'istituzione scolastica.

Per sviluppare la consapevolezza emotiva, si è lavorato molto sull'espressione delle emozioni, sperimentandone concretamente gesti e movimenti corporei specifici, e ponendo particolare attenzione ai cambiamenti espressivi indotti dal loro diverso grado di intensità. Durante le attività si è cercato di andare incontro alle esigenze di tutti gli alunni, tentando di far emergere anche quelli più timidi e ansiosi; a tale scopo, è stata concessa la possibilità di raccontare il proprio mondo interiore secondo varie modalità:

- la rappresentazione grafica;
- le esperienze di role playing, le quali, favorendo il decentramento e l'assunzione di diversi ruoli, hanno reso più facile l'espressione di sé;
- gli esercizi di "flusso continuo di pensiero", consistenti nel permettere a ciascun alunno di scrivere di getto senza preoccuparsi dell'organizzazione logica in frasi, riducendo in tal modo l'ansia da prestazione.

La finalità era quella di aiutare i bambini a vivere meglio con se stessi e con gli altri, insegnando loro a gestire le proprie emozioni, in modo da poter controllare quelle reazioni spiacevoli molto comuni nella classe, quali l'aggressività e l'impulsività. Le emozioni sono strettamente connesse al modo in cui ciascuno interpreta gli eventi, pertanto bisogna imparare ad adoperare i pensieri utili, costruttivi e positivi, che consentono di affrontare svariate situazioni senza entrare in conflitto con l'altro e senza abbattersi in caso di difficoltà. Mediante il racconto de "La storia di una matita" di Paulo Coelho, sono state affrontate tematiche importanti in tal senso:

- la vita è caratterizzata da momenti difficili che causano sofferenza,

ma che bisogna imparare a superare per diventare degli uomini migliori, non vedendo tutto o bianco o nero e non ragionando per compartimenti stagni, ma sperimentando diverse soluzioni con coraggio;

- i comportamenti errati vanno corretti, assumendosi sempre la responsabilità dei propri errori. Le azioni compiute nella vita lasciano sempre una traccia, pertanto è importante essere consapevoli delle loro conseguenze: per favorire questa comprensione, ancora una volta è stato scelto il role playing, tramite cui i soggetti più aggressivi hanno potuto calarsi nei panni delle loro vittime, condividendone lo stato emotivo e potendo, così, rendersi conto del male causato;
- il mondo interiore è la parte della persona a cui bisogna guardare, tralasciando l'aspetto esteriore che ognuno sceglie di avere.

Le attività descritte hanno voluto fortificare gli alunni, rendendoli maggiormente tolleranti alle frustrazioni, in modo tale da consentir loro affrontare nella maniera più serena possibile gli anni dell'adolescenza.

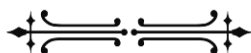
Filo conduttore del progetto è stato lo sviluppo dell'empatia, attraverso esercizi di decentramento che hanno permesso ai bambini di calarsi nei panni dei loro compagni e di assumerne la prospettiva, riflettendo sulle possibili azioni del fare, del sentire e del pensare in determinate circostanze.

I risultati positivi nell'apparenza fisica e nella relazione con i pari, permettono di affermare che gli interventi messi in atto per inibire i comportamenti precedentemente esplicitati, hanno avuto il loro successo, in quanto sono riusciti a favorire comportamenti etici e civili in tutto il gruppo classe, migliorando la personale immagine di sé negli alunni, risorsa fondamentale per il benessere personale.

** SiPGI Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Gestaltica Integrata*

Bibliografia

- 1 Bacchini D., Amodeo, A., Vajro S., Licenziati, M.R. (2003) La valutazione psicologica del bambino obeso attraverso l'utilizzo del test del disegno della figura umana e del bender gestalt test. *Psicologia clinica dello sviluppo*. Vol.2. Il Mulino. Bologna
- 2 Bender, L. (1938). A Visual Motor Gestalt Test and its Clinical Use, in *Research Monographs n. 3*. The American Orthopsychiatric Association: NY.
- 3 Busnelli, D. C., Dall'Aglio, E., Faina, P. (1979). *Il test di Bender nell'età evolutiva: ricerca estensiva con particolare riferimento a parametri psicosociali e scolastici: analisi di 2000 protocolli*. Organizzazioni speciali. Firenze.
- 4 Camodeca, M., Di Michele, C., Mela, M., Cioffi, R. (2010). Adattamento italiano del Self-Description Questionnaire. *Giornale italiano di psicologia*. 3/2010, pp. 673-696.
- 5 Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1994). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson. Trento.
- 6 Lis, A. (1996). *Il Bender Gestalt Test. Differenti metodi per l'attribuzione del punteggio: loro taratura e confronto su soggetti di età compresa tra i 4 e gli 11 anni*, O.S., Firenze.
- 7 Machover, K. (2010). *Il test del disegno della figura umana*. OS Giunti. Firenze.
- 8 Marsh, H. W. (1988). *Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- 9 Minopoli, A., Crocamo, B. (2014). *Il Test della Figura Umana Teoria e Pratica*. www.psicologi@lavoro.it by Liquid Plan s.r.l.
- 10 Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.



TINA ANSELMi

(1927 - 2016)

DALLA RESISTENZA ALLA POLITICA NEL SEGNO DELLA MEMORIA

1 novembre 2016

Profondo cordoglio nelle istituzioni e in tutto il paese per la scomparsa di Tina Anselmi, ex partigiana e prima donna ministro in Italia. Una figura che, come sono in molti a riconoscere in queste ore, ha segnato in modo decisivo la sua epoca.

Giovanissima staffetta partigiana, sindacalista appassionata, madre della legge sulle pari opportunità, ministro del lavoro e della previdenza sociale, principale autrice della riforma che introdusse il Servizio sanitario nazionale e guida della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla Loggia P2. E, tra i tanti incarichi, anche presidente della Commissione di indagine sui beni sottratti ai cittadini ebrei negli anni delle persecuzioni antisemite ('38-'45) istituita sul finire degli Anni Novanta. Un lavoro di ricerca ingente, svolto in stretto raccordo con l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e con un pool di storici e studiosi del fascismo, che permise di far emergere sin dalle prime battute, come raccontò la stessa Anselmi in una intervista all'Espresso, una incontestabile verità. E cioè il fatto che la burocrazia fascista "abbia lavorato quasi in tutta Italia con grande zelo, nonché pignola e stupida crudeltà, all'applicazione delle leggi antiebraiche emesse da Mussolini a partire dal 1938".



Molti commentano in queste ore la scomparsa di una donna straordinaria, la cui vita fu inevitabilmente segnata, ancora adolescente, dall'esecuzione di 31 partigiani impiccati per rappresaglia cui fu costretta ad assistere insieme ad altri studenti. Quel fatto così cruento e terribile la spinse a prendere parte attiva alla Resistenza, cui si unì con il nome di

battaglia di Gabriella. Prima come staffetta della brigata Battisti, quindi al comando regionale veneto del Corpo volontari della libertà.

"Un pensiero a Tina Anselmi, grande esempio di cattolica impegnata in politica e donna delle istituzioni" afferma il primo ministro Matteo Renzi. "Partigiana, prima donna ministra, inflessibile avversaria dei poteri occulti. Con Tina Anselmi se ne va una madre della democrazia italiana" afferma la presidente della Camera Laura Boldrini.

"Tina Anselmi c'è stata e il mondo lo ha cambiato" scrive sul proprio profilo twitter la ministra Maria Elena Boschi, ricordando un suo celebre motto: "Capii allora che per cambiare il mondo bisognava esserci". Scrive la ministra Giannini: "Partigiana. Prima donna ministro. Simbolo di onestà e passione politica. Tina Anselmi è stata grande esempio per le italiane e gli italiani".

COMPATIBILITÀ DELL'IRC CON IL PRINCIPIO DI LAICITÀ DELLO STATO NELLA SCUOLA PUBBLICA

di Sisto Milito

La disciplina dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica è contenuta nell'Accordo tra Stato e Santa Sede del 1984, nel Protocollo Addizionale all'Accordo, nonché nelle successive Intese stipulate tra Ministero della Pubblica Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana. Queste fonti normative delineano, in buona sostanza, un sistema nel quale lo Stato da un lato riconosce la generale rilevanza sociale e culturale del fenomeno religioso e in particolare del cattolicesimo (impegnandosi a impartire, in tutte le proprie scuole pre-universitarie, l'insegnamento della religione cattolica) e dall'altro, al fine di garantire la conformità dei contenuti delle attività educative alla dottrina cattolica, riserva alle competenti autorità ecclesiastiche sia l'elaborazione dei programmi didattici e la scelta dei libri di testo, sia il potere di concedere ai docenti l'idoneità necessaria ad assumere tale insegnamento. Cardine della disciplina è la facoltà di scelta, assicurata ai discenti e ai loro genitori, se avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica, con la quale sono garantiti i diritti alla libertà di coscienza degli alunni e alla responsabilità educativa dei genitori e dal cui esercizio non deve derivare nessuna conseguenza discriminatoria¹.

L'assetto normativo dato alla materia *de qua* ha legittimato la presenza dell'insegnamento religioso cattolico all'interno della scuola pubblica, ritenuta non in contrasto con la neutralità etica dello Stato e delle sue istituzioni. Il riconoscimento della religione come valore positivo per la società e della libertà religiosa come

diritto fondamentale dell'individuo garantito dalla Costituzione², infatti, ha aperto la strada a un'evoluzione semantica del concetto ideologico di laicità che, abbandonata l'accezione negativa propria del periodo liberale, intesa come indifferenza se non ostilità al fenomeno religioso, è approdata a una concezione positiva riassumibile in un atteggiamento attento ai valori religiosi, teso a orientare le attività dello Stato, cui il pluralismo impone di agire per rendere effettive le libertà garantite ai suoi consociati, ivi compresa quella religiosa³.

E' bene, a tal riguardo, sottolineare che, nella nostra esperienza storico-giuridica, l'affermazione del carattere laico dell'ordinamento, in maniera peraltro non dissimile dalla maggior parte delle carte costituzionali europee⁴, non è stata il frutto della scelta costituente. Infatti, diversamente da quanto avvenuto nell'esperienza francese⁵, dove la connotazione laica della Repubblica è espressamente sancita dalla Costituzione⁶, l'affermazione del principio di laicità nell'ordinamento italiano è di natura giurisprudenziale⁷. La nostra Carta costituzionale, infatti, in nessuna delle sue disposizioni qualifica apertamente come "laica" la Repubblica, ma ha implicitamente accolto una versione della laicità che, lungi dall'essere declinata come neutralità dello Stato in materia religiosa, è edificata sull'alta considerazione accordata ai "valori religiosi come fattori positivi di sviluppo della persona umana, pertanto meritevoli di tutela e promozione secondo lo spirito dello Stato sociale di democrazia pluralista"⁸. Com'è stato rilevato da autorevole dottrina, infatti,

"la laicità dello Stato non è una sovrastruttura ideologica calata per eventi sopravvenuti sulla Carta del 1948. Al contrario essa è radicata nelle viscere della Costituzione, in ben sei dei suoi articoli più significativi"⁹: nell'art. 2, che riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo; nell'art. 3, che sancisce l'eguaglianza dei cittadini indipendentemente dal credo religioso; nell'art. 19, che garantisce il diritto di libertà religiosa; nell'art. 7, comma 1°, che dichiara l'indipendenza e la sovranità dello Stato e della Chiesa cattolica; nell'art. 8 comma 1°, che prevede l'eguale libertà di tutte le confessioni religiose davanti alla legge; nell'art. 20, che sancisce il divieto di limitazioni legislative e di oneri fiscali per le associazioni e le istituzioni a fini religiosi¹⁰.

Il formale ed esplicito riconoscimento del principio di laicità nel nostro ordinamento è arrivato con la sentenza 12 aprile 1989, n. 203¹¹, allorché la Corte Costituzionale, adita per pronunciarsi sulla legittimità costituzionale della disciplina neoconcordataria dell'insegnamento della religione cattolica per preteso contrasto con gli artt. 2, 3 e 19 Cost., spingendosi oltre la Costituzione formale, ha attinto a quei principi che di questa costituiscono il sostrato per definire la laicità "uno dei profili della forma di Stato delineata dalla Carta Costituzionale della Repubblica"¹². In particolare, il Giudice delle Leggi ha individuato in via ermeneutica, e precisamente dal combinato disposto degli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 della Costituzione, il principio supremo di laicità il quale "implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma

garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale"¹³. Quest'ampia accezione attribuita dalla Corte Costituzionale alla laicità, quale principio supremo dell'ordinamento, assume un "valore normativo immediato"¹⁴ che la annovera nel corpo di quei principi supremi che costituiscono "una sorta di superlegalità di tipo costituzionale avente ad oggetto i diritti inalienabili della persona umana, ovvero dei principi generali di struttura, che sono sottratti alla disponibilità non solo del legislatore ordinario, ma pure ad ogni istanza di revisione costituzionale, nei cui confronti rappresentano un insuperabile limite"¹⁵. I Giudici di Palazzo della Consulta, con la sentenza in parola, hanno respinto la questione di legittimità sottoposta al loro vaglio, valutando l'assetto dell'insegnamento della religione cattolica contenuto nel Concordato del 1984 coerente con la forma di Stato laico e hanno precisato che "la Repubblica può, proprio per la sua forma di Stato laico, fare impartire l'insegnamento della religione cattolica in base a due ordini di valutazioni: a) il valore formativo della cultura religiosa, sotto cui s'inscrive non più una religione, ma il pluralismo della società civile, b) l'acquisizione dei principi del cattolicesimo al patrimonio storico del popolo italiano"¹⁶. Il valore riconosciuto alla cultura religiosa e ai principi del cattolicesimo, legati da un rapporto da *genus* a *species*, concorre a delineare "l'attitudine laica dello Stato-comunità, che risponde non a postulati ideologizzati ed astratti di estraneità, ostilità o confessione dello Stato-persona o dei suoi gruppi dirigenti rispetto alla religione o ad un particolare credo, ma si pone al servizio di concrete istanze della coscienza civile e religiosa dei cittadini"¹⁷.

E' di tutta evidenza, dunque, che alla scuola pubblica, pur essendo essa una formazione sociale che rispecchia il pluralismo esistente nella società e, come tale, esposta alle convinzioni religiose, morali e

ideologiche ivi esistenti, è interdetto di appropriarsi dei valori e dei principi di una determinata confessione religiosa¹⁸, perché "il rispetto della pluralità esige la laicità della scuola di Stato"¹⁹. Sulla scorta di quanto stabilito anche dalla Corte di Cassazione, secondo cui "anche in uno Stato laico deve assumere specifica rilevanza l'insegnamento di una religione, che di fatto ha segnato la civiltà e la cultura dello Stato stesso, determinandone le tradizioni, i valori e la coscienza collettiva, salvo sempre il rispetto della libertà di coscienza e delle autonome scelte di ciascun cittadino"²⁰, l'insegnamento della religione cattolica viene a configurarsi, quindi, come "un servizio erogato dall'amministrazione statale a domanda di chi vi abbia interesse"²¹, finalizzato al conseguimento del progetto educativo della scuola pubblica la quale, oltre alle materie che rientrano nelle finalità sue proprie, riserva spazio anche ad altri insegnamenti ai quali attribuisce particolare rilevanza²².

Note

¹ Cfr. A. GIANNI, *L'insegnamento della religione nel diritto ecclesiastico italiano*, Cedam, Padova 1997, pagg. 15-16.

² Cfr. A. GONZALEZ VARAS-IBANEZ, *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia: Insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*, CLUEB, Bologna 2005, pag. 93.

³ Cfr. B. RANDAZZO, *Le laicità*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, Rivista telematica (www.statoechiese.it), ottobre 2008, pag. 23.

⁴ Cfr. B. RANDAZZO, *Le laicità*, cit., pag. 26. Osserva S. Lariccia che "il principio di laicità non è espressamente contemplato nelle costituzioni europee diverse da quella francese, nella convenzione europea per la tutela dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali approvata a Roma nel 1950, nella carta dei diritti approvata a Nizza il 15 dicembre del 2000 e nella costituzione europea del 19 giugno 2004: testi costituzionali che non prevedono espressamente il principio di laicità e che tuttavia fanno riferimento a regole e principi dai quali si può dedurre la pratica applicazione del valore della laicità". S. LARICCIA, *Individuo, gruppi, confessioni religiose nella repubblica italiana laica e democratica*, in *Diritto e Religioni*, 2, 2007, pag. 217.

⁵ Per una ricostruzione dell'evoluzione del principio di laicità nell'esperienza storico-giuridica francese, si veda P. CAVANA, *Laicità dello Stato: da concetto ideologico a principio giuridico*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, Rivista telematica (www.statoechiese.it), settembre 2008, pagg. 5-8.

⁶ Il carattere laico della Repubblica francese, già sancito dall'art. 1 della Costituzione della Quarta Repubblica del 1946 che recitava "*La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale*", è stato ribadito dall'art. 2 (ora art. 1 in seguito alla legge costituzionale n. 95/880 del 4 agosto 1995) della Costituzione della Quinta Repubblica del 1958, cui venne aggiunta l'integrazione, personalmente voluta dal presidente Charles De Gaulle, secondo cui la Repubblica "*assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances*". Cfr. S. SICARDI, *Alcuni problemi della laicità in versione italiana*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, Rivista telematica (www.statoechiese.it), marzo 2010, pag. 3; P. CAVANA, *Laicità dello Stato: da concetto ideologico a principio giuridico*, cit., pagg. 6-8.

⁷ Cfr. P. CAVANA, *Laicità dello Stato: da concetto ideologico a principio giuridico*, cit., pag. 11. Cfr. anche B. RANDAZZO, *Le laicità*, cit., pag. 26.

⁸ P. CAVANA, *Laicità dello Stato: da concetto ideologico a principio giuridico*, cit., pagg. 10-11.

⁹ F. P. CASAVOLA, *Religione, scienza, politica. Laicità dello Stato*, in *Diritto e Religioni*, 1/2, 2006, pag. 240.

¹⁰ Cfr. F. P. CASAVOLA, *Religione, scienza, politica. Laicità dello Stato*, cit., pag. 240. Vedi anche P. CAVANA, *Laicità dello Stato: da concetto ideologico a principio giuridico*, cit., pagg. 10-11.

¹¹ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro Italiano*, 1, 1989, pagg. 1333-1346.

¹² Cfr. N. COLAIANNI, *Il principio supremo di laicità dello Stato e l'insegnamento della religione cattolica*, in *Il Foro Italiano*, 1, 1989, pag. 1335.

¹³ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro Italiano*, cit., pag. 1340. «Con la sentenza n. 203 del 1989, la nostra Corte Costituzionale ha inteso affermare l'esistenza nel nostro ordinamento della cd. laicità positiva [...]; la corte non ha invece accolto quella concezione della laicità-neutralità, considerata l'espressione più propria della laicità da un giurista di accentuata sensibilità democratica come Costantino Mortati: una concezione che, al contrario di quella accolta dai nostri Giudici Costituzionali, comporta l'irrelevanza per lo Stato e per le istituzioni repubblicane dei rapporti derivanti dalle convinzioni religiose

dei suoi cittadini, nel senso di considerarli fatti privati da affidare alla coscienza dei credenti». S. LARICCIA, *Individuo, gruppi, confessioni religiose nella repubblica italiana laica e democratica*, cit., pag. 220.

¹⁴ N. COLAIANNI, *Il principio supremo di laicità dello Stato e l'insegnamento della religione cattolica*, cit., pag. 1336.

¹⁵ V. TURCHI, *Insegnamento di religione ed esperienza giuridica. In particolare: la giurisprudenza costituzionale*, in *Archivio*

Giuridico, 2, 1994, pag. 224.

¹⁶ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro italiano*, cit., pagg. 1333-1346.

¹⁷ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro italiano*, cit., pagg. 1333-1346.

¹⁸ Cfr. A. GONZALEZ VARAS-IBANEZ, *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia*, cit., pag. 99.

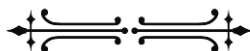
¹⁹ A. VITALE, *Ordinamento giuridico e*

interessi religiosi. Corso di diritto ecclesiastico, Milano 1984, pag. 411.

²⁰ Corte di Cassazione, Sez. Lavoro, sentenza 4 febbraio 2005, n. 2243, in *Diritto e Religioni*, 2, 2007, pag. 595.

²¹ Cfr. N. COLAIANNI, *Il principio supremo di laicità dello Stato e l'insegnamento della religione cattolica*, cit., pag. 1333.

²² Cfr. N. COLAIANNI, *Il principio supremo di laicità dello Stato e l'insegnamento della religione cattolica*, cit., pag. 1340.



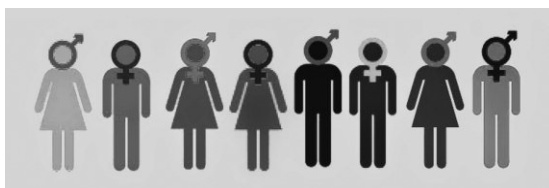
IDEOLOGIA GENDER

di Danila Baldo *

"Ideologia gender": esiste, non esiste? Che cos'è? Perché usare questo termine inglese, quando c'è perfettamente il corrispettivo anche nella lingua italiana, "genere", che non va confuso con "sesso" e neppure con "identità sessuale"?

Lo ha spiegato molto bene, recentemente, la psicologa Claudia Popolillo, in un incontro organizzato a Lodi il 22 settembre da diverse associazioni, fra cui SNOQ. Se non ora quando?, in cui precisa che l'origine del termine deriva dalla disciplina universitaria Gender studies (studi di genere). Tale materia rappresenta un approccio multidisciplinare (storico, sociologico, psicologico) e interdisciplinare allo studio dei significati socio-culturali dell'identità sessuale, un fattore complesso che comprende concetti, dimensioni non contrapposte tra di loro, ma interdipendenti quali il sesso cromosomico, il sesso biologico e il genere, inteso come ruolo sociale costruito intorno all'appartenenza sessuale.

Cosa sia questo "gender" se lo chiedono sempre di più anche le famiglie, spesso con sospetto, interrogandosi sull'opportunità che la scuola compia questo tipo di educazione, su come e chi si permetta di interagire con ragazzi e ragazze su argomenti considerati di pertinenza dei genitori, nel rispetto delle loro convinzioni religiose e filosofiche. È un tema molto discusso, oggi, anche perché è proprio la Legge 107/2015, Riforma della



"Buona Scuola", che parla di pari opportunità e prevenzione della violenza di genere, e considerato sempre più discutibile, tanto che la Regione Lombardia ha pensato all'offerta di un centralino destinato alle famiglie che vogliano segnalarne la diffusione nelle scuole lombarde (vedi *Il Cittadino* del 13 settembre 2016).

C'è tanta confusione in merito; in proposito è intervenuto persino Papa Francesco, dicendo (vedi *Il Cittadino* del 4 ottobre 2016) che Gesù non avrebbe mai detto a un omosessuale "Vattene via", ma che l'indottrinamento che fa la scuola con la teoria del gender è "cattiveria".

Le scuole ricevono lettere in cui le famiglie chiedono di essere preventivamente informate con ogni dettaglio sul tipo di contenuti culturali o educativi che si intendano somministrare sotto la voce "decostruzione degli stereotipi di genere". A tal proposito ho pensato che fosse bello e utile far ri-

spondere a chi, a scuola, ha affrontato tale argomento e, da giovane studente, ne può parlare con cognizione di causa, come si suol dire. Ecco un contributo formulato da una classe che ha affrontato questa estate l'esame di stato: "Le occasioni per riflet-

tere a scuola su tematiche anche di attualità, utili a costruire personalità critiche e capaci di muoversi autonomamente nel mondo, non devono essere frenate, ma incentivate. Il tema del gender è una di queste, va affrontato adeguatamente sia tramite discussioni durante le ore di lezione sia mediante l'assegnazione di libri a esso inerenti, tra i quali, per esempio tra gli ultimi pubblicati, "C'è differenza" della sociologa Graziella Priulla e "Mamma, papà e gender" della filosofa Michela Marzano. A nostro parere non vi è nulla di pericoloso, nessun pensiero distorto o lesivo dei valori fondamentali dell'umanità in ciò che abbiamo letto; anzi, la lettura di questi libri, che riteniamo estremamente interessanti e stimolanti per la riflessione, ci è stata utile per conoscere argomenti su cui i giovani di oggi non sono quasi per niente preparati, e forse neanche gli adulti.

Consigliamo soprattutto "Mamma, papà e gender" ai genitori preoccupati di un'educazione in tal senso impartita dalla scuola, perché pensiamo che possa aiutare a farsi un'idea più chiara di quelli che sono gli obiettivi di questa educazione, a cominciare dal fatto che quella del gender non è un'ideologia. Non è vero che si vuole insegnare agli studenti che l'uomo e la donna sono uguali, non è vero che si vogliono smentire dati di fatto accertati dalla scienza. Sì, è vero che lo scopo del gender è predicare l'uguaglianza, ma, come argomenta l'autrice del libro in questione, uguale non significa identico. Chiedere uguaglianza non significa negare e nascondere le differenze fra uomo e donna, bensì garantire pari diritti e pari opportunità a tutti gli esseri umani, indipendentemente dal loro sesso, dalle loro ideologie, dalla loro provenienza, dal loro orientamento sessuale. Lottare contro le discriminazioni significa, innanzitutto, smettere di pensare che esista un orientamento sessuale giusto e uno sbagliato, considerando un'eterosessualità normale e naturale e un'omosessualità come se fosse una malattia da curare.

Insegnare in questa ottica significa combattere gli stereotipi che definiscono un certo modo di essere adatto per un uomo o adatto per una donna. Non c'è nessuna regola fissa: quello che siamo dipende da una serie di fattori, di cui il corpo e le caratteristiche biologiche, benché importanti, costituiscono solo una parte, e gran parte invece è prescritta da fattori culturali e di ruolo sociale. Non ha alcun fondamento antropologico la concezione secondo cui l'essere nata femmina implica, per esempio, in modo deterministico, diventare madre e che determinati atteggiamenti, comportamenti, professioni sono da maschio o da femmina.

Il Ministero dell'Istruzione ha ben spiegato come la scuola italiana, in merito all'educazione di genere, sia tenuta a insegnare il senso del rispetto dei diritti di ogni persona e promuovere la lotta contro qualsiasi

forma di discriminazione, quindi anche quella riguardante l'orientamento sessuale. Non è isolando i giovani dal mondo che si risolvono i problemi, i giovani hanno bisogno di sapere e di conoscere, perché è solo conoscendo che si può sviluppare quel giudizio critico che ci permette di ragionare con la nostra testa.

La concezione di uomo e di donna va al di là delle caratteristiche biologiche; si tratta di convenzioni sociali su cui è indispensabile discutere e della causa di mancanza di autostima nelle persone che non si sentono a esse conformi. Non parliamo solo dei ruoli di genere, ossia di quello che la società definisce essere uomo o essere donna, ma di tutte le infondate convinzioni che ci si presentano a partire dalla più tenera età, dai giocattoli e dalle fiabe dell'infanzia. Un bambino a cui non piace il calcio, una bambina vivace e impulsiva, un'adolescente che non porta la taglia 38, si sentono sbagliati, diversi o addirittura intrappolati in un corpo che non sentono loro. La natura non impone alcuna regola, non obbliga ad adottare nessun comportamento, a effettuare determinate scelte, a essere attratti da un certo tipo di persona.

La scuola non è un servizio volto all'indottrinamento di marionette conformi a un'ideologia. Lo scopo dell'istruzione scolastica è la formazione di cittadini e cittadine libere, libere di pensare, di esprimere la propria opinione, di scegliere senza inibizioni sociali, senza il blocco dei pregiudizi, avendo a disposizione tutte le opportunità di cui necessitano. Ci permettiamo di sottolineare che lo stesso Art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, comma 2, afferma che: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento dei diritti umani e delle libertà fondamentali."

La legge 107/2015 di Riforma della "Buona Scuola" afferma che: "Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo l'educazione della parità tra i sessi, la

prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni." Questo insegnamento non è voler impartire una determinata ideologia o modificare un'idea che si ha, si tratta solo di educazione, anche nei confronti delle persone con le quali ci dobbiamo rapportare.

E' giusto, è indispensabile che i genitori si assicurino che tale compito venga adeguatamente adempiuto. La comunicazione fra scuola e famiglia deve essere finalizzata alla miglior resa del servizio e sarebbe buona cosa informarsi anche sull'educazione di genere e dedicare maggior tempo al dialogo con ragazzi e ragazze a tal riguardo, sia a scuola sia a casa. Per questo penso che i genitori debbano parlare con figli e figlie e capire da loro cosa realmente viene loro insegnato oltre ai contenuti, perché la moderna pedagogia afferma che la scuola deve dare non solo il sapere, ma anche il saper fare e il saper essere. Ed è giusto che vi sia collaborazione con le famiglie, che riflettano e si rendano conto se trovano assurde e improponibili alcune tematiche e letture, oppure se, come è accaduto a noi, fanno aprire gli occhi e fanno riflettere su valori, di cittadinanza attiva e consapevole, che è necessario trasmettere.

A chi gridava lo slogan "Giù le mani dai nostri figli" durante il Family Day vorremmo rispondere con queste parole della filosofa Marzano: "Giù le mani anche da quel ragazzo che si vestiva di rosa e amava lo smalto e che si è suicidato, perché i compagni lo chiamavano frocio. Giù le mani anche da quei bimbi che sentono nascere in sé sentimenti che alcuni giudicano "contro natura" e che pensano di essere sbagliati. Giù le mani da chi vive con due donne o con due uomini che si amano e che la legge non protegge in caso di problemi perché esiste chi, sottolineando l'inferiorità di chi è "diverso", di fatto non fa altro che cancellarne l'alterità. Forse anche solo perché ne ha paura."

* Presidente FNISM sezione di Lodi

ORFANI DI FEMMINICIDIO

TRA TUTELE GIURIDICHE E PSICOLOGICHE

di Maria Anna Formisano *

Il crimine domestico si sta configurando su larga scala sempre più come una catastrofe psicosociale che coinvolge minori - destinati a convivere sul medesimo territorio antropologico anche dopo la fine dell'atrocità.

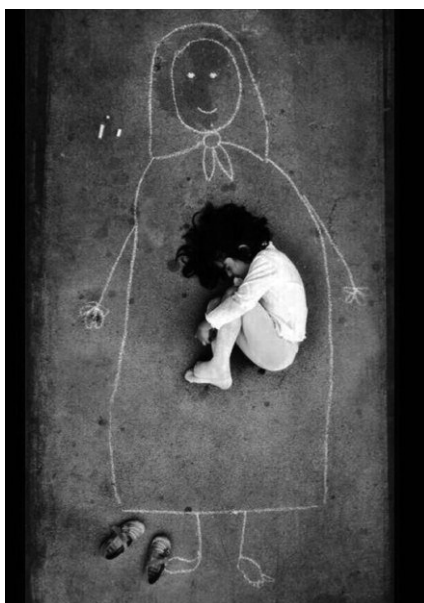
La violenza sulle donne è stata perpetuata nel tempo tramite la discriminazione dei corpi, la divisione delle idee, l'assoggettamento e l'esclusione dalle cariche politiche, sociali ed economiche.

Alcuni fatti di cronaca hanno posto in evidenza la necessità di approfondire dal punto di vista criminologico il profilo dell'autore del delitto, dimenticando il ruolo delle vittime, se non al momento della conoscenza del fatto.

Facendo riferimento alla *"broken window"* - Teoria delle Finestre Rotte con cui la psicologia descrive i comportamenti sociali, possiamo affermare che se un minore rimasto orfano viene abbandonato dal punto di vista psicopolitico, è probabile che ben presto ne verranno abbandonati altri, dando il segnale che tutto sia possibile.

La crescente attenzione della psicologia giuridica nei confronti dei minori vittime di simile atrocità ha consentito negli ultimi decenni di sviluppare teorie e metodi di ricerca sempre più idonei a comprendere il ruolo degli elementi di carattere psicologico con cui gli autori di reato conferiscono significato al mondo e ai rapporti con gli altri.

Diventa fondamentale, quindi, riportare il tema degli orfani di crimini domestici all'attenzione dell'opinione pubblica, analizzando anche la funzione di tutela giurisdizionale sia sotto un profilo sostanziale sia



sotto un profilo processuale, utile a sovrintendere e ad offrire garanzie multiple agli orfani di femminicidio. Con il termine *"special orphans"*, si intende una macrocategoria antropologico-giuridica che fa riferimento ai figli orfani di un genitore ucciso dall'altro.

I dati statistici evidenziano che in Italia dal 2000 ad oggi sono 1.628 gli orfani speciali.

L'omicidio della madre da parte del padre fa vivere agli *"orfani speciali"* un trauma aggravato dalla perdita di una figura di riferimento fondamentale.

Per questo motivo, il minore vittima di crimine domestico sedimenta potenzialità negative. Una simile condizione sfavorevole può tradursi in aggressività diretta verso il mondo esterno oppure in visione paranoica, istituzionalizzando a livello inconscio la sensazione di non potersi fidare più di nessuno.

La profonda insicurezza sperimentata dal minore vittima intacca la sua capacità di tenere presente i bi-

sogni e la prospettiva degli altri, specialmente nel momento in cui esse vengono direttamente minacciate, oppure così crede. Il fattore paura gioca un ruolo considerevole nella crescita psicologica dei minori. L'insicurezza e la paura dei bambini che hanno assistito a spettacoli devastanti generano percezioni distorte e incoraggiano azioni preventive prevaricatrici attraverso il rafforzamento della mentalità riassumibile nel motto *"uccidere o essere uccisi"*. L'azione aggressiva diventa allora l'unica e più efficace forma di difesa.

Percorsi di tutela della vittimizzazione

Sebbene la violenza venga subita, spesso le vittime, anche in modo inconsapevole, hanno la sensazione di essere loro le persone sbagliate, come se ciò che hanno vissuto fosse in qualche modo meritato. La sofferenza viene allora patita su un doppio registro: quello primario e quello secondario.

La **vittimizzazione primaria** riguarda i danni che derivano direttamente dal reato: parliamo di trauma psicologico, di dolore legato alla perdita dei genitori che dovrà attraversare le stesse fasi di una tradizionale elaborazione del lutto, di patimento, di ostacoli all'autonomia personale e allo sviluppo delle competenze partecipative e sociali.

La **vittimizzazione secondaria** può essere definita, invece, come una condizione di vilipendio sperimentato dalla vittima in relazione ad un atteggiamento di insufficiente attenzione, disistima e negligenza, da parte delle istituzioni.

La **condotta sociale dell'orfano speciale** è inserita in un sistema di rela-

zioni all'interno del quale da un lato il minore si confronta con la sua esperienza interiore (il dolore - vittimizzazione primaria), dall'altro affronta i problemi connessi al gruppo sociale cui appartiene (vittimizzazione secondaria). Entrano in gioco, quindi, mediazioni interattive intrinseche al contesto sociale che permettono al soggetto di crescere e di acquisire in maniera armonica o discordante la capacità di agire.

Certamente le varie forme di sostegno agli orfani speciali si scontrano con grandi ostacoli di natura politica, sociale e psicologica. I bambini rimasti orfani di madre sperimentano emozioni negative caratterizzate dalla perdita di affetto e cura. Per nutrire la strada della comprensione dell'esistenza degli orfani speciali occorre sviluppare *"un pensiero psico-politico che volontariamente decreta la considerazione del minore nella sua totalità biopsicofisica, esaminando, altresì, il suo funzionamento psicologico individuale, le modalità socio-cognitive, le sue interazioni emozionali e affettive a partire dai suoi attaccamenti con il caregiver di riferimento"*.

Nel riconoscere gli "attaccamenti" la dottrina giuridica non può agire da sola. Non ha semplicemente le risorse linguistiche, comunicative, emozionali per cogliere il "contesto" dell'altro.

La protezione della vittima dell'orfano di femminicidio rappresenta uno degli aspetti su cui lo Stato possa attuare una tutela immediata a favore dell'offeso. In tale scenario sociale già un primo passo è stato compiuto.

In data primo marzo 2017 è stato approvato alla Camera il disegno di legge per la tutela dei diritti degli orfani di femminicidio. Vi saranno tutele estese, spese processuali a carico dello Stato, reversibilità della pensione ai figli, fondo di solidarietà. Il disegno di legge si inserisce, in tal senso, nei grandi mutamenti avvenuti nell'ambito sociale, culturale e sistematico, a partire proprio da un radicale cambiamento del contesto

in cui il bambino cresce e in cui può investire su se stesso e assicurarsi un futuro.

Il disegno giuridico prefigurato va concepito come uno strumento per dare piena e completa applicazione alla "Dichiarazione dei diritti del fanciullo" del 1959, alla Convenzione ONU di New York sui diritti del fanciullo del 1989, ratificata in Italia con legge n.176/1991 e alla Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli, ratificata in Italia con legge n.77/2003.



Il progetto Europeo SWITCH-OFF

Uno degli elementi rilevanti per il benessere psicofisico dell'individuo è il sostegno biopsicosociale, inteso come strategia di approccio globale alla persona, sviluppato da Engel negli anni Ottanta, sulla base della concezione multidimensionale della salute descritta nel 1947 dal WHO (World Health Organization).

Affrontando in chiave psicologico-ermeneutica e sistemica il discorso degli orfani di femminicidio, appare quanto mai doveroso offrire un rimando al progetto Europeo SWITCH-OFF- www.switch-off.eu.

Il progetto si occupa di tutelare le esigenze dei figli orfani delle vittime di femminicidio, per capire cosa è accaduto loro, che bisogni hanno, come è opportuno intervenire.

Fondamentale è la funzione di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che mira ad innescare un cambiamento culturale basato sulla centralità del bambino e del suo interesse, su un'idea positiva dell'infanzia. Questa azione di promozione è il primo e più efficace strumento di prevenzione rispetto alle situazioni di disadattamento e disagio dei minori orfani di femminicidio.

L'obiettivo è quello di costruire una comunità sociale culturalmente orientata al minore, alle sue necessità, rispettosa della sua dignità di persona che è "minore" solo rispetto all'età anagrafica.

Va da sé che il progetto www.switch-off.eu, curato in Campania dal Dipartimento di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli, ha come finalità quello di entrare in contatto con i minori orfani a prescindere da quando è accaduto loro il trauma.

Senz'altro, l'obiettivo fondamentale è quello di favorire lo sviluppo armonico del minore, la crescita sana anche mediante la presenza di figure adulte significative, capaci di ascoltarlo e accoglierlo, di promuovere lo sviluppo emotivo, cognitivo, fisico, valorizzandone le potenzialità.

In quanto soggetto in fieri il bambino ha diritto di crescere serenamente, sostenuto da adulti "formanti" che comprendano le sue azioni e le sue reazioni.

A parere della scrivente l'esercizio della tutela psicologica consiste nell'aiutare il minore a conquistare spazi di diritti sempre più ampi, proporzionati alla fase evolutiva specifica.

Il progetto è un'occasione di trasformazione politico-esistenziale, per perseguire i grandi obiettivi di crescita umana e di qualità di vita dei minori.

Il processo di tutela a favore dei minori è trasversale, pertanto la strategia switch-off. deve integrare sia il settore privato sia il settore pubblico, sia il governo nazionale sia il governo territoriale. In tal modo si crea una microsystema di comunità fatto di persone interessate a promuovere, risolvere e garantire percorsi di tutela psicogiuridica nei confronti dei minori orfani di femminicidio.

La strada appare lunga, ma il primo passo è stato compiuto.

* *Presidente FNISM sezione Valli Sarno - Irno - Agro Nocerino*

SENZA CONFINI

di Pina Arena *

Il cortometraggio "Senza Confini", realizzato dopo la conclusione dell'anno scolastico, fuori dalla scuola, ma come naturale continuazione di un lavoro svolto a scuola durante due anni scolastici, è il frutto di un percorso condiviso di elaborazione di un'esperienza difficile, ripensata da chi l'ha vissuta e da chi l'ha osservata.

Il corto affronta con leggerezza, frutto di conquista sofferta, il problema complesso dell'omofobia e nasce da un episodio realmente vissuto a scuola, di fronte al quale si è composto un circolo virtuoso di alleanza scuola-famiglie-associazione. Tutte le parti hanno contribuito diversamente alla gestione del caso problematico, non senza qualche tensione e fatica, fino alla risoluzione creativa finale che ha prodotto un'opera giovane ed originale che denuncia e fa pensare.

Tutto è cominciato due anni prima. Richiamati dall'insegnante - che rimproverava a quattro liceali quindicenni di aver scritto frasi omofobe sulle pareti della classe all'indirizzo di un compagno dai modi "sfacciatamente effeminati", sorpreso da

alcuni di loro a scambiarsi in chat frasi affettuose con un compagno - avevano ammesso che si poteva "parlare di omofobia", ma precisavano che lo era in modo "divertente, scherzoso". Nelle loro parole gli stereotipi omofobi ritornavano tutti, secondo la più scontata previsione, dissimulati, resi invisibili dal pregiudizio radicato. Colpiva la naturale incapacità di quei "bravi" ragazzi a mettersi nei panni del compagno offeso e a valutare la gravità dell'atto omofobo.

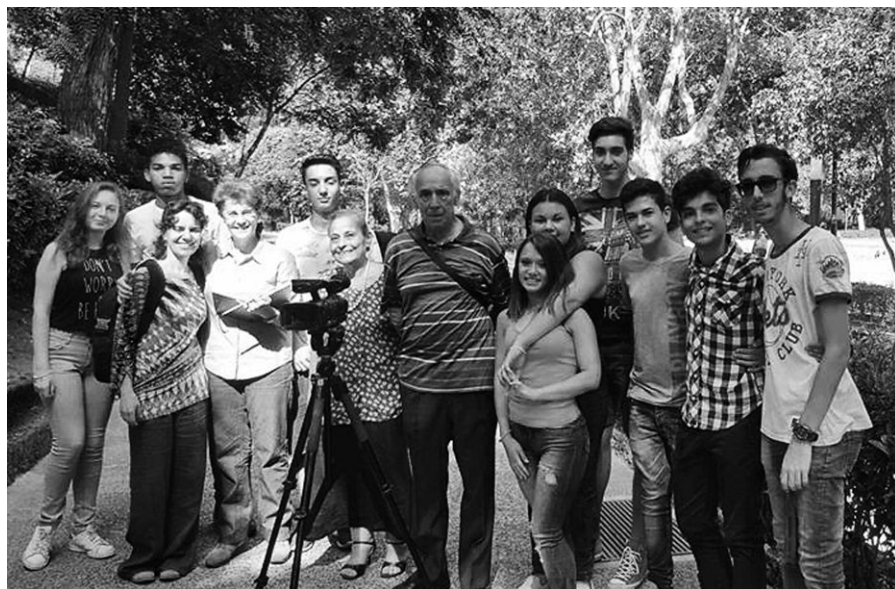
Da lì è nato il progetto "senza confini". Al centro del lavoro la destrutturazione degli stereotipi sessisti e la riflessione sulla "differenza" e sulla "norma". Il metodo biografico ha consentito di tessere un filo che lega testi letterari di autori omosessuali come Pier Paolo Pasolini e André Gide e di riflettere sulla loro "normalità"



o "differenza" rispetto alle vicende di vita e alla scrittura di scrittori non omosessuali. Un grande impatto emotivo ha avuto anche la storia di Alan Turing e della persecuzione che il matematico inglese ha dovuto subire fino alla castrazione chimica, attraverso il sapiente racconto del film "The Imitation game".

La lettura dei classici e la visione di un buon film conducono quasi naturalmente al racconto di sé e alla riflessione metacognitiva sui procedimenti di osservazione, percezione e valutazione che ciascuno/a mette in atto di fronte alle esperienze proprie e vissute o di cui si appropria attraverso la letteratura.

Parlare di stereotipi non è facile perché l'abitudine che li determina li rende forti e invisibili, scontati, li fa apparire naturali. Danno certezze precostituite, quindi rassicurano, ma proprio per questo sono pericolosi e capaci di ingabbiare, impedendo ad un soggetto non educato alla lettura del valore della differenza, di destrutturarli.





racconto è stata anche un esercizio narratologico e letterario-cinematografico appassionatamente vissuto, grazie anche al contributo della giovane regista Sonia Giardina per la realizzazione delle riprese e per il montaggio; nel cast di attori c'erano anche i nonni di uno studente i quali si sono prestati con grande disponibilità ad interpretare se stessi; i due interpreti del ruolo degli omosessuali sono stati incoraggiati dai familiari e specialmente dai padri.

Il video è stato finalista al Festival Internazionale dello spot sociale di Marano di Napoli dove i ragazzi e le ragazze si sono fatti portavoce della cultura del rispetto e dell'ascolto della differenza "senza confini".

Il video è su youtube al link:
https://www.youtube.com/watch?v=UR_ffx_3iYg

* Presidente FNISM
 sezione Catania

Così finiscono con il costituire l'anticamera del pregiudizio e, oltre, dello stigma omofobo.

La proposta di scrivere un video sull'amore fuori dagli stereotipi è partita dall'insegnante ed è stata subito accolta da Costanza, una studentessa che ha elaborato un racconto leggero e apparentemente ingenuo subito preso in carico dal

gruppo. Il corto mette in scena coppie che si sono scelte o si amano fuori dagli stereotipi e dalle convenzioni: due anziani si abbracciano innamorati perché l'amore non ha età; una ragazza di bassa statura alza il capo per guardare negli occhi il suo altissimo fidanzato perché "l'amore non ha altezza"; un ragazzo nero fa volteggiare una botticelliana innamorata perché l'amore non ha colore; due ragazzi si danno la mano e si rivolgono sguardi di tenerezza perché "l'amore non ha genere". Una voce fuori campo, infine, recita "Stop all'omofobia. L'amore è per tutti".

Tre brevi note conclusive: la costruzione del video-



• 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

LIDIA DE FEDERICIS E REMO CESERANI

RICORDO DI DUE INTELLETTUALI LAICI

di Marco Chiauzza *

Anche per l'anno scolastico 2016-2017 la sezione torinese della FNISM "Frida Malan" ripropone l'esperienza ormai più che ventennale del "Laboratorio di Filosofia", ciclo di incontri di formazione dedicato in questa edizione al tema "Autobiografie tra filosofia e letteratura". Negli incontri vengono analizzati scritti di Natalia Ginzburg, Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche, Sartre e Camus.

Quest'anno l'inizio delle attività del laboratorio è stato preceduto dal convegno "Scritture laiche. Riflessioni su laicità e letteratura contemporanea a partire da un testo di Lidia De Federicis", svoltosi il 10 novembre 2016. Durante l'incontro è stata ricordata la figura dell'importante studiosa, per anni docente di lettere presso il liceo classico "Vincenzo Gioberti" di Torino. Lidia De Federicis ha collaborato per molto tempo con impegno alle attività del Comitato Torinese per la Laicità della Scuola. Proprio la laicità, intesa anche come attenzione alla pluralità delle prospettive culturali, ha caratterizzato quello che è stato forse il suo più importante contributo intellettuale: l'elaborazione, insieme a Remo Ceserani, de *Il materiale e l'immaginario*, fondamentale storia e antologia della letteratura che ha rinnovato l'insegnamento e l'apprendimento nella scuola secondaria italiana.

Nella giornata di studio hanno illustrato vari aspetti della figura di Lidia De Federicis Gian Enrico Rusconi, del Centro Studi per la Cultura Laica Piero Calandrei, Marco Chiauzza e Cesare Pianciola della FNISM, Mariolina Bertini dell'Università di Parma, Alberto Cavaglion dell'Università di Firenze e Davide Dalmas dell'Università di Torino. Era previsto anche l'intervento di Remo Ceserani dell'Università di Bologna, coautore de *Il materiale e l'immaginario*, ma purtroppo lo studioso è mancato proprio pochi



Lidia De Federicis

giorni prima dell'incontro. Gli organizzatori del convegno hanno voluto ricordarlo con la recensione di un suo scritto composto insieme all'etologo Danilo Mainardi, pubblicata su *Laicità della Scuola News*, bollettino del Coordinamento Torinese per la Laicità della Scuola, che riproponiamo di seguito.

R. CESERANI - D. MAINARDI
L'uomo, i libri e altri animali

Dialogo fra un etologo e un letterato
Il Mulino, Bologna, 2013.

Cos'hanno in comune Danilo Mainardi e Remo Ceserani, un etologo e un critico e storico della letteratura? Apparentemente poco: in questo caso essenzialmente la frequentazione delle medesime scuole negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza; e tale è il pretesto di questo libro agile, di facile lettura, eppure al tempo stesso ricco di tutta l'esperienza culturale e scientifica di due studiosi di grande rilievo nei rispettivi ambiti di interesse. Ma su-



Remo Ceserani

bito emerge anche un'altra analogia: entrambi sono aperti alla pluralità delle prospettive e delle chiavi interpretative; e questo ha spinto il naturalista a proporre all'umanista - e quest'ultimo ad accettare - di instaurare fra loro un dialogo intorno ai rapporti fra etologia e letteratura, in particolare

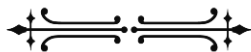


circa il modo di descrivere e leggere il comportamento animale. Ne è nato una sorta di breve romanzo epistolare, in cui i ricordi e le riflessioni personali - sempre conditi da intelligenza raffinata e non senza una certa dose di erudizione - si mescolato inestricabilmente alla discussione di problematiche scientifiche e culturali, spunti di riflessione che le relativamente poche pagine del libro devono inevitabilmente lasciare aperti. L'asse centrale della riflessione - da cui però continuamente si dipartono quali sentieri nel bosco suggestive divagazioni - è quello delle analogie e delle differenze fra le modalità con cui l'etologia e la letteratura ci presentano rispettivamente il mondo animale; o meglio - come Mainardi subito corregge Ceserani - il mondo degli altri animali, "altri" rispetto a quel particolarissimo animale che è l'uomo. In certi momenti, la bilancia pare inesorabilmente pendere a

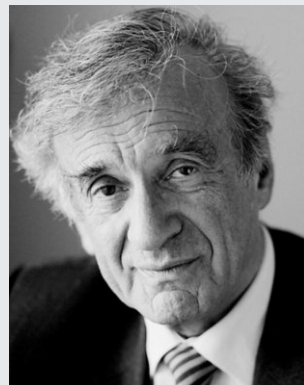
favore dell'approccio scientifico, che sembra poter vantare rispetto a quello letterario il rigore di un metodo osservativo consolidato, grazie al quale - fra l'altro - l'etologo può presentare al proprio interlocutore (e così anche al lettore) una panopia di esempi concreti e verificati, sempre interessanti e spesso divertenti. Eppure il confronto è in realtà sostanzialmente paritario e proprio per questo stimolante e proficuo. Ne emerge, fra l'altro, sia pure nella forma non sistematica propria del dialogo, la labilità - anche se non l'inesistenza - del confine fra cultura e natura, che secondo la vulgata più diffusa sarebbero invece appannaggio esclusivo rispettivamente dell'uomo e degli (altri) animali. In ultima analisi, la prospettiva letteraria e quella scientifica, pur non smarrendo la reciproca necessaria distinzione, finiscono per trovare inaspettate sintonie. La letteratura

tende pressoché inevitabilmente ad antropomorfizzare gli animali; ed è compito dell'etologia sottoporre a vaglio critico tale genere di lettura, che in fondo altro non è che la formalizzazione artistica di un atteggiamento empatico assai diffuso fra gli esseri umani. Ma proprio tale empatia, di cui la letteratura si fa spesso portatrice, aiuta lo scienziato a non cadere nell'equivoco antropocentrico cartesiano, per cui tutto ciò che non è "uomo" sarebbe "cosa". E non a caso proprio nelle pagine centrali di questo dialogo fra intelligenze, si colloca la bellissima descrizione della danza delle lepri al chiaro di luna, che tanto lo scienziato quanto lo studioso di letteratura non possono fare a meno di interpretare come un'irrefrenabile manifestazione della gioia di vivere.

** Vice Presidente Nazionale FNISM
Presidente FNISM sezione di Torino*



ELIE WIESEL (1928 - 2016) **NOBEL PER LA PACE E SOPRAVVISSUTO ALLA SHOAH**



È morto Elie Wiesel. il 3 luglio 2016. Nobel per la pace e sopravvissuto alla Shoah, aveva 87 anni. Lo ha annunciato Yad Vashem da Gerusalemme.

Eliezer "Elie" Wiesel era nato il 30 settembre del 1928 in Romania a Sighet. Autore prolifico (57 libri) e attivista dei diritti umani, Wiesel è stato conosciuto in tutto il mondo per la promozione dell'educazione e del memoria della Shoah. Il suo libro di memorie 'Notte' basato sulla sua esperienza da ragazzo nel campo di sterminio di Auschwitz è uno dei racconti più importanti sull'Olocausto.

Quando gli fu assegnato il Nobel fu definito "messaggero per l'umanità" e il suo lavoro per la causa della pace un potente messaggio di "pace, di espiazione e

di dignità umana" alla stessa umanità. Educato in una famiglia religiosa, su di lui ha avuto grande

influenza il nonno materno Dodye Feig come ha ricordato in molti libri lo stesso Wiesel.

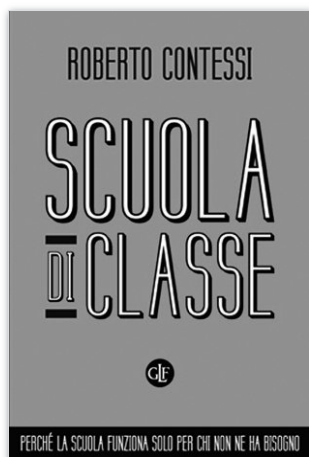
Dopo la guerra Wiesel si trasferì in Francia dove cominciò a collaborare con diversi giornali israeliani tra cui Yediot Ahronot. Per oltre dieci anni non volle scrivere della sua esperienza nella Shoah, ma fu decisivo l'incontro con Francois Mauriac e nacque "Notte". Nel 1955 Wiesel si trasferì negli Usa e ne prese la cittadinanza Usa. Nel 1986 il Nobel per la Pace per il suo impegno contro il razzismo e la violenza.

IL PIACERE DI LEGGERE



A cura di Elisabetta Bolondi

Scuola di classe



Roberto Contessi
Editore Laterza

Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno? Perché la scuola pubblica italiana continua, malgrado le successive riforme, ad essere una scuola classista? Perché troppo spesso i diplomi erogati dal sistema scuola italiano sono diplomi di cartapesta? A queste e a molte altre domande tenta di dare una risposta il professore di storia e filosofia, dottore di ricerca Roberto Contessi nel suo breve ma densissimo saggio appena uscito per la Laterza con il titolo "Scuola di classe". Suddiviso in quattro capitoli, nella introduzione Contessi spiega il senso della sua ricerca: "Se la scuola rappresenta un tempo denso di storie, che spesso affondano come detriti, il compito che mi sono prefisso è quello di farle riemergere e dare

conto di modi, buone pratiche oppure cattive abitudini. Il tempo scuola non è quasi mai in grado di colmare le diseguaglianze di partenza, e si limita, così, a certificarle". Il professor Contessi conosce dal di dentro il mondo della scuola, i suoi attori, alunni, insegnanti e famiglie, e non lesina severe critiche all'andazzo che fin dalla riforma del 1969, quando fu varata quella riforma degli esami di maturità che doveva essere temporanea ed è durata trenta anni, ha consentito di erogare titoli fasulli: anche ora, però, dopo la reintroduzione della terza prova dell'esame di Stato e di tutte le materie orali, non è che la scena sia troppo cambiata, visto che oltre il 96% dei maturandi risulta promosso all'esame finale, con i più bravi appiattiti e i meno meritevoli comunque licenziati. L'Autore parla autorevolmente nel testo di competenze trasversali, di modalità di recupero degli alunni in difficoltà, di introduzione di un diverso tempo scuola, più esteso e flessibile, di nuovo status degli insegnanti, non più legati alle famigerate 18 ore più le 80 annuali aggiuntive, ma organizzati in modo diametralmente opposto: classi parallele, prove di livello a correzione incrociata, lavoro sul web da condividere poi a scuola, e tante altre idee di didattica innovativa che potrebbero scardinare le rendite di posizione che si sono stratificate nello sclerotizzato panorama della scuola italiana, dove i docenti hanno un'età media di quasi cinquanta anni, nella quale genitori distratti e indifferenti, quando non paladini estremi dei loro figli, finiscono per contribuire ad un generale abbassamento delle competenze al quale stiamo assistendo. Le parole sconolate dell'autore/insegnante,

rivolto alle forze politiche che nel tempo hanno aggirato o eluso il problema di una vera rinnovata scuola di qualità, sono durissime: "La demagogia è parente del consenso, dell'acquisizione del voto elettorale, del quieto vivere e del rabbonire i conflitti attraverso soluzioni che illudono e, soprattutto, non esplicitano le loro conseguenze".

Debolezza culturale del nostro paese, sistema di valutazione anarchico, ancora troppo opaco e impreciso, incapacità complessiva di recuperare gli studenti in difficoltà (per provenienza familiare, linguistica, sociale), problema dell'analfabetismo di ritorno, dell'inserimento adeguato nel mondo del lavoro, della valutazione e controllo del lavoro e dei risultati ottenuti dagli insegnanti sono i temi principali che l'Autore affronta, proponendo risposte articolate, sostanzialmente molto innovative e non facili da applicare in un immediato futuro. Ma gli insegnanti più bravi e motivati devono provarci, possono cambiare le cose, che non sono e non saranno sempre e solo così. La luce negli occhi degli alunni che avranno saputo coinvolgere e motivare, li ripagheranno di tanti ragazzi "distratti, scostanti, apatici o aggressivi" che hanno incontrato nel corso degli anni. Nel testo sono presenti citazioni di don Lorenzo Milani, del pedagogista Vertecchi, del linguista Tullio De Mauro, di Luigi Berlinguer: dono doverose ma solo a sostegno di un impianto teorico condivisibile o magari discutibile, ma certo serio e approfondito nelle sue varie componenti. Consigliato particolarmente agli insegnanti, vecchi e nuovi, precari e pensionati, che potranno proficuamente discutere sulla scuola che vogliamo per il futuro dei giovani italiani.



La lettrice scomparsa



Fabio Stassi
Edizione Sellerio

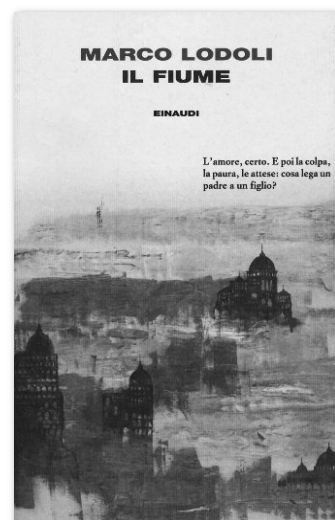
Roma, la letteratura, i libri, un insegnante di liceo disoccupato, credere che la letteratura possa curare i mali dell'anima: questi sono i principali ingredienti che Fabio Stassi ha abilmente mescolato, assemblato, per costruire questo romanzo intrigante, a volte cupo, pieno fino all'inverosimile di citazioni non sempre esplicite, talvolta abilmente nascoste, di personaggi e intrecci letterari. Il professore di lettere precario, ormai una maschera dei nostri tempi, decide di aprire in un monolocale nei pressi di via Merulana, strada letteraria per antonomasia, uno studio di "counselor" in biblioterapia: presto nel suo improvvisato studio arriveranno donne, per lo più molto stravaganti, che cercano in un libro la guarigione dalle loro ossessioni, non tutte convinte che tale soluzione possa essere praticabile; ma mentre l'improvvisato "guaritore" cerca nelle pagine dei tantissimi libri letti risposte plausibili a malesseri gravi, poco convinto lui stesso della efficacia di un simile rimedio, ecco che nel suo palazzo cominciano ad avvenire insoliti movimenti: il portiere sudamericano, Gabriel (come Marquez?) che in realtà si chiama Johnny (come il partigiano di Fenoglio?) rivela che la signora Isabella

Parodi, inquilina del piano di sotto, è scomparsa. Vince Corso, il narratore biblioterapeuta, l'ha incrociata un paio di volte sulle scale, poi mai più. Però, gli rivela Emiliano, l'amico libraio che colleziona anche libri vecchi, la signora era una assidua lettrice, e la lista degli ultimi libri letti da lei, sarà cercata e trovata dallo stesso Vince sul comodino della donna, nel cui appartamento è andato in cerca di notizie, che il marito gli fornisce con disinvoltura. Purtroppo viene ripescato nel Tevere il cadavere sfigurato di una donna, che viene riconosciuta come la signora Parodi, e il marito reticente viene accusato del suo omicidio. La storia si fa più complicata, Vince si trova a seguire le tracce letterarie che Isabella sembra aver volontariamente lasciato dietro di sé... ..insomma il libro si trasforma in un noir tutto speciale, nel quale un racconto di Hawthorne, Wakefield, darà a Vince lo spunto per trovare la soluzione di un intricato caso di cronaca nera, ma anche la spiegazione di come i libri possono modificare davvero intere esistenze, divenendo modello, traccia, esempio di vite che, come spesso si sente dire, sono più complicate delle trame dei romanzi. Le donne lettrici, di cui si favoleggia nelle analisi sociologiche di flusso dei (pochi) lettori italiani, divengono qui protagoniste di storie di solitudine, abbandono, nevrosi, che solo la lettura, come avevano già teorizzato due giovani studiose inglesi nel libro "Curarsi con i libri", pubblicato da Sellerio nel 2013 e curato dallo stesso Fabio Stassi, potrebbe aiutare a lenire: "Si potrebbe definire la biblioterapia un tentativo di vaccinazione al male di vivere", afferma lo stesso autore nell'introduzione a quel volume, che ora diviene narrazione di "casi" terapeutici veri e propri nel romanzo romano, il cui protagonista, Vince Corso, è un collezionista di libri che iniziano tutti con la stessa parola. Tanto per parlare di nevrosi. Fabio Stassi è un narratore pieno di talento, capace di farci seguire labi-

rinti che nella stessa Roma che pure conosciamo, ci raccontano una città misteriosa, notturna, multi religiosa, nella quale il tema del doppio, così caro a tanta letteratura fantastica ottocentesca, diviene tema dominante: doppie identità, doppi quartieri, doppie personalità.....e tanti tanti libri, che il lettore onnivoro Vince colleziona nella sua testa fino all'ossessione, ma anche alla risoluzione di un mistero, tutto letterario, che il libro ci vuole raccontare.



Il Fiume



Marco Lodoli
Editore Einaudi

Il Fiume di Marco Lodoli editore Einaudi

Marco Lodoli esce con un nuovo romanzo, tutto romano, il cui titolo richiama il Tevere, luogo ideale di molti, anche recenti libri che mostrano come il fiume che attraversa la città sia diventato una sorta di luogo mitico in cui si rispecchiano le ansie e le irresolutezze di una società sempre più incerta e problematica: penso a *Tevere* di Luciana Capretti, a *Con il sole negli occhi* di Elfriede Gaeng, a *La vita in tempo di pace* di Francesco Pecoraro, a *E in mezzo il fiume* di Sandra Petrigani: storie e letture diverse, a cui Marco Lodoli aggiunge il suo ultimo libro,

incentrato sul rapporto, difficile fra Damiano, un ragazzino di dieci anni, e suo padre Alessandro, un quarantenne inquieto e irrisolto, dopo che finito il suo matrimonio è costretto a vedere suo figlio solo nei week end, cercando di ritagliare nelle poche ore concesse una sorta di complicità: una partita di tennis al Circolo, una bibita, forse una passeggiata prima del ritorno a casa dalla madre, un tentativo stentato di dialogo. E' domenica, il ragazzino preferirebbe andare a messa, ha appena fatto la Prima Comunione, il padre suggerisce invece una passeggiata sull'argine del Tevere, nel tratto che dal Circolo va verso il centro; Damiano cammina troppo vicino al bordo, e per guardare un'anatra, finisce in un attimo inghiottito dall'acqua sporca e limacciosa: un urlo, Alessandro sa che deve gettarsi nel gorgo per salvare suo figlio, ma i piedi sono conficcati nel terreno, le gambe e la testa non gli ubbidiscono, si sente come *"una statua di carne e impotenza, come addormentato nell'aria stupida della domenica"*. Ma compare in mezzo alla folla sbigottita un uomo che senza esitare si butta in acqua e dopo vari tentativi riemerge con il bambino in braccio, lo deposita sulla riva e scompare. Damiano, con gli occhi chiusi, capisce che è avvenuto qualcosa di molto grave: suo padre non è il suo salvatore, c'è qualcun altro che ha rischiato la vita per sottrarlo al groviglio delle correnti, e lui vuole trovarlo e ringraziarlo. Il resto non sembra importargli. Il giudizio sul padre, con la giacca pulita,

asciutto, incapace di un gesto risolutivo mentre lui rischiava la morte, fanno nascere nel ragazzino sentimenti forti e antagonisti alla figura sfocata del padre, che deve riparare trovando finalmente l'eroe sconosciuto. Comincia così il pellegrinaggio notturno nella città del padre, nella sua macchina divenuta una sorta di astronave che si aggira in ogni quartiere della capitale spettrale, mentre il figlio dorme, steso sul sedile di dietro, ma tuttavia attento a risvegliarsi quando Alessandro sembra esitare, fermarsi, arrendersi. Un romanzo di iniziazione a parti invertite: il piccolo è saggio e consapevole, l'adulto deve discendere agli inferi per riemergere purificato e meritare davvero l'affetto di suo figlio. Il viaggio notturno in una Roma sconosciuta, di cui ricordiamo i nomi delle strade e delle piazze, ma che ci appaiono trasfigurate in una sorta di rappresentazione onirica, ci parlano di un lungo incubo che Alessandro è costretto a vivere, incontrando personaggi patetici e strampalati, violenti e teneri, in una specie di fantasmagoria felliniana, inclusa una festa di bambini, in un aristocratico palazzo nobiliare di fronte alla Fontana delle Tartarughe, dove però i bambini sono degli anziani dementi; o in un piccolo circo dove si recita per un solo spettatore, un bambino cieco, a cui Alessandro dovrà raccontare la magia di acrobati, cavalli e pagliacci che il piccolo potrà immaginare solo attraverso le sue parole. Pieno di metafore, di rimandi, di immagini forti il libro di Marco Lodoli,

che ci racconta il senso di colpa e la volontà di espiatione di un uomo, Alessandro, che forse rappresenta una generazione di padri inaffidabili, fragili, inadeguati, costretti a fare i conti con un ruolo che non ammette cadute o ripensamenti. Solo raccontando lo spettacolo circense al piccolo cieco, Alessandro potrà riscattarsi attraverso parole coraggiose e credibili, e proporsi come il modello che fino a quel momento non è riuscito ad essere per Damiano:

"Signore e signori, siete benvenuti nel nostro circo, vi promettiamo molto e qualcosa manterremo, gli artisti sono così, bugiardi e onesti, poveri e generosi, e ogni giorno combattono la loro battaglia contro la forza di gravità.....Il mio professore di lettere.....Con il dito indicava sempre in alto, di metteva in punta di piedi, pronto al decollo".

Marco Lodoli è un professore, un educatore, è un uomo di vaste letture, e ci consegna con questo libro una forte denuncia nei confronti dei genitori, troppo spesso incapaci del ruolo che compete loro nell'aver scelto di avere dei figli, che vivono e assorbono le loro frustrazioni e le condannano senza appello, ma sono disposti ad aspettare e a perdonare. Damiano, dopo un incubo durato una intera notte tra sonno e veglia si rivolge a suo padre con ritrovato affetto:

"Ho sognato che ero caduto nel fiume, era notte là sotto, non si vedeva niente.....Poi tu sei arrivato e mi hai salvato."



*"Chi non legge, a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria.
Chi legge avrà vissuto 5000 anni:
c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia,
quando Leopardi ammirava l'infinito...
perché la lettura è un'immortalità all'indietro"*

Umberto Eco

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

Pina Arena, Danila Baldo, Elisabetta Bolondi, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza, Massimo Cerulo, Maria Anna Formisano, Giulia Rachele D'amico, Domenico Milito, Sisto Milito, Raffaele Sperandeo.

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 Febbraio 2017

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.