

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

Sommaro

1

XXXV CONGRESSO NAZIONALE

5

17 FEBBRAIO, UNA DATA
SIMBOLO PER LA LAICITÀ

di Marco Chiauzza

10

ELOGIO DELLA COSTITUZIONE

di Anna Maria Casavola

14

ALDO MORO E I DIRITTI
DI CITTADINANZA

di Pasquale Crucitti

18

INDICAZIONI NAZIONALI E
NUOVI SCENARI 2018

di Vincenzo N. Scalcione

23

ALESSANDRO MANZONI

di Alessandro Casavola

27

LA VALUTAZIONE FORMATIVA

di Susanna Capalbo

28

TRAS-FORMARE PER INCLUDERE

di Angela Pellecchia

29

A OTTANT'ANNI
DALLE LEGGI RAZZIALI

Testimonianza di Liliana Segre

30

LEGGERE E DISCUTERE I TESTI

di Cesare Pianciola

31

SCUOLA APERTA ALLE
PARI OPPORTUNITÀ

di Pina Arena

33

Il piacere di leggere
a cura di Elisabetta BolondiXXXV CONGRESSO NAZIONALE
BILANCIO DI UN TRIENNIO

Il Congresso nazionale della FNISM si è riunito il 17 febbraio 2018, alle ore 9.00, presso il Complesso Monumentale "Le Monacelle" di Matera, indetto e convocato, secondo le norme statutarie, dal Consiglio Nazionale del 21 ottobre 2017, con il seguente ordine del giorno:

1. Insediamento degli organi congressuali;
2. Relazione politica e organizzativa della Presidenza,
3. Dibattito;

4. Presentazione delle mozioni e dei documenti congressuali;
5. Discussione e approvazione delle mozioni e dei documenti;
6. Elezione degli organi statutari.

Sono presenti, con diritto di voto e di parola, i delegati, in ragione di un delegato designato da ogni sezione; sono presenti, inoltre, senza diritto di voto, gli osservatori e i congressisti di diritto.

I nominativi dei presenti sono riportati nei fogli firma allegati al pre-

LE ELEZIONI DEL CONGRESSO HANNO PORTATO
AL SEGUENTE ORGANIGRAMMA:

PRESIDENTI ONORARI
Luisa La Malfa

PRESIDENTE
Domenico Milito

VICEPRESIDENTI
Paola Farina e Marco Chiauzza

GIUNTA
Paola Farina (Roma), Sonia Migliuri (Cosenza),
Marco Chiauzza (Torino), Fausto Dominici (Terni)

PRESIDENTE DEL CONSIGLIO NAZIONALE
Elio Notarbartolo

VICEPRESIDENTI C.N.
Anna Maria Casavola e Fausto Dominici

COLLEGIO DEI GARANTI
Alisia Rosa Arturi (presidente), Achille Notti e Saverio Gallizzi

COLLEGIO DEI REVISORI
Carla Savaglio (presidente), Vincenzo Scalcione e Marcello D'Angelo

sente verbale. Il Congresso designa all'unanimità l'Ufficio di Presidenza che risulta così costituito:

Presidente del Congresso, Anna Maria Casavola; componenti: Elio Notarbartolo e Paola Farina.

Segretaria verbalizzante, Carla Savaglio.

Insedati gli organi congressuali, la presidente ringrazia dell'onore e dichiara aperto il Congresso, ma prima tiene a ricordare che l'associazione della Fnism fondata da Gaetano Salvemini oltre cento anni fa ha, soprattutto, un mandato particolare che deve essere sempre tenuto presente, fatto conoscere ai nuovi iscritti e indicato come linea guida, quello di fare della scuola il luogo privilegiato dello spirito critico, così necessario in tempi come i nostri di facile omologazione e superficiale informazione. Ritiene utile ricordare una incisiva citazione, pubblicata nell'Eco del 20 aprile 1952, ma sempre sorprendentemente attuale, data anche la particolare situazione storico-politica che il nostro Paese sta attraversando: *"sviluppare l'abito di giudicare l'opera dei partiti e degli uomini politici con quel tanto di obiettività che la debolezza umana può consentire, cioè essere cattolici, protestanti, ebrei, agnostici, atei, nazionalisti, internazionalisti, conservatori, rivoluzionari, individualisti, socialisti, comunisti, tutto quello che si vuole, ma essere tale per quanto è possibile con spirito critico, non travolto dalla passione e dal fanatismo: vivere insomma da uomo civile in mezzo a uomini civili"*.

Successivamente, invita il Presidente Nazionale in carica, prof. Domenico Milito, a relazionare sull'attività politica e organizzativa svolta durante il suo mandato affidatogli dal XXXIV Congresso straordinario del 22 novembre 2015.

Il Presidente, dopo aver rivolto un saluto e un ringraziamento per la fiducia accordatagli dal Congresso precedente, evidenzia che le atti-

vità intraprese nel biennio di mandato sono state ispirate alle idealità della Fnism nel pieno rispetto della tradizione associativa.

Muovendo da questo assunto, si è proceduti al rilancio e al potenziamento della Fnism lungo una linea di continuità che ha registrato, attraverso un pregevole gioco di squadra, un modo di esserci ispirato ai criteri del confronto e della condivisione. Lungo il solco della tradizione, la linea, orientata soprattutto alla difesa e alla valorizzazione della scuola pubblica, della scuola di Stato, è stata portata avanti nelle sedi più opportune coinvolgendo pienamente le Sezioni appartenenti alla Federazione, la cui apprezzabile attività è stata documentata anche attraverso le pagine dell'Eco.

Momenti importanti risultano essere stati quelli che hanno favorito la nostra partecipazione al dibattito sulla Legge delega n. 107/2015 relativa alla Buona scuola: tutte le sezioni hanno espresso la propria voce; sulla bozza del testo legislativo sono stati espressi, infatti, pareri e opinioni, recepiti nel documento elaborato dalla Presidenza nazionale, esibito, poi, in sede di audizione presso le competenti Commissioni di Camera e Senato. La FNISM, ponendosi in rete con altre realtà come, Toponomastica femminile, è stata protagonista di eventi nazionali.

Particolare rilevanza ha assunto la nostra collaborazione col CESPI, con il Consiglio Regionale Assemblea Legislativa delle Marche e con l'associazione Civetta, riguardante il progetto Alternanza scuola-lavoro culminato nella manifestazione, svoltasi in data 19 gennaio 2018, presso la Sala Koch di Palazzo Madama, Senato della Repubblica, trasmessa e resa fruibile attraverso le tecnologie più avanzate. Di queste, come delle altre interessanti iniziative che ci hanno visti protagonisti, è stata realizzata un'adeguata documentazione, diffusa mediante oculata attività di

pubblicizzazione attraverso il nostro sito web, che presenta tante note di pregio, per come viene gestito, compresa la tempestività delle informazioni connesse con la vitalità della Federazione e delle tante Sezioni.

Sul versante organizzativo diverse le direttrici di marcia che ci hanno visti impegnati nel portare avanti linee di sviluppo efficaci e concrete, a cominciare dall'azione di razionalizzazione delle Sezioni (ormai dotate tutte di regolare codice fiscale), fino al potenziamento numerico delle strutture stesse.

Altro importante intervento da ricordare è quello riguardante la regolarizzazione del nostro organo di stampa "L'Eco della scuola nuova", merito questo dell'intensa attività della redazione.

Certamente - ha detto il Presidente - siamo stati presenti in queste e altre iniziative grazie al supporto e alla collaborazione preziosa della Vicepresidente Paola Farina, che, in particolare, voglio citare, si è interessata e spesa per l'ambizioso programma dell'ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) relativo al nuovo quadro strategico approvato dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, denominato "Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", e per l'Osservatorio per la Parità di genere nonché per le attività dell'AAHM Italia. Inoltre, come associazione professionale voglio ricordare, egli ha detto, siamo presenti nel FONADDS, Forum Nazionale delle Associazioni Professionali dei Docenti e dei Dirigenti della Scuola; siamo consiglieri del CIME - Consiglio Italiano del Movimento Europeo - perché siamo e vogliamo essere filoeuropeisti convinti, poiché, in una società ormai multiculturale e plurietnica, l'appartenenza trascende l'identità nazionale, per riflettere un'identità condivisa, che deve porre le migliori condizioni affinché i nostri giovani possano fruire al meglio di ciò che le politiche formative europee mettono a disposizione. Quanto alla situa-



Fnism

Federazione Nazionale degli Insegnanti



REGIONE BASILICATA

La FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti)
con il patrocinio dell'Università degli Studi della Basilicata e della Regione Basilicata
organizza

Seminario nazionale di Formazione
sul tema

"La qualità dell'insegnamento a garanzia della qualità dell'apprendimento"

Sala convegni del Complesso Monumentale "Le Monacelle" - Matera

Venerdì 16 febbraio 2018 - ore 15:00/20:00

PROGRAMMA

Accoglienza e registrazione dei partecipanti

Saluti delle autorità

On. Vito De Filippo • Sottosegretario di Stato MIUR

Prof.ssa Aurelia Sole • Rettore Università degli Studi della Basilicata

Interventi

Prof. Domenico Milito • Presidente nazionale FNISM - Università degli Studi della Basilicata

Le ragioni del seminario

Prof. Achille Notti • Università degli Studi di Salerno

Progettare, realizzare e valutare la qualità

Prof. ssa Rosanna Tammaro • Università degli Studi di Salerno

Il concetto della qualità nella valutazione educativa

Prof. Antonio Marzano • Università degli Studi di Salerno

L'efficacia dei percorsi e-learning per la formazione in servizio

Interverrà il Vicepresidente nazionale della FNISM **Prof. Marco Chiauzza** per illustrare la figura e il pensiero di Giordano Bruno in occasione del quinto centenario del rogo.

Dibattito

Conclusioni

FNISM - Presso Museo storico della Liberazione - Via Tasso n. 145, 00185 Roma | email: fnism@fnism.it

zione economica, il Presidente uscente precisa che le risorse in bilancio sono rimaste tali e quali esse erano al momento del suo subentro. Le uscite riguardano le sole spese di prassi sostenute, volta per volta, sulla base di quanto suggerito dalla Commercialista dott.ssa Daniela Monaco, quelle connesse con le spese per la stampa

dell'"Eco" presso la Tipografia Di Marcotullio e quelle di spedizione. Le entrate sono migliorate, giacché, anche se esigue, esse riguardano i versamenti da parte di quelle sezioni nuove e delle preesistenti che, via via, si stanno avviando verso il tracciato della regolarità. La Vicepresidente Paola Farina conferma il clima di collaborazione

e di confronto che ha caratterizzato l'ultimo mandato associativo, evidenza ulteriori direttrici di marcia che hanno visto la Fnism operare "sul campo".

Il riferimento è, in particolare, alle iniziative per il Coordinamento nazionale per le Politiche dell'Infanzia e della sua scuola, alla partecipazione all'elaborazione

delle prove INVALSI, a quelle promosse dalla FNISM con Toponomastica femminile e a tutte quelle azioni implicate dalla nuova normativa in materia di formazione che ha introdotto l'utilizzo della piattaforma S.O.F.I.A..

Tale sistema operativo per la formazione e le iniziative di aggiornamento dei docenti, com'è noto, deve essere osservato da enti accreditati e qualificati come la Fnism, pena la decadenza dell'accredito, riconfermato dal MIUR.

Paola Farina sottolinea, inoltre, che l'impegno della Fnism, seppure nel contesto di azioni e iniziative diversificate, è stato e sarà quello di rivendicare il ruolo dell'insegnante, in un momento storico in cui è davvero necessario porre le migliori condizioni per ridare prestigio ai professionisti della formazione.

A questo punto, dopo una breve sospensione dei lavori, si dà luogo alle operazioni per la elezione degli organi statuari. Il Congresso elegge la Commissione per la verifica dei poteri così composta: Achille Notti, Marco Chiazza, Elio Notarbartolo. Insediatasi la Commissione è eletto a maggioranza il Presidente nella persona del prof. Achille Notti ed è definito il calendario dei lavori.

La Commissione effettua, così, la verifica, con delibera unanime, dell'elenco nominativo dettagliato di tutti i congressisti e delle Sezioni della Fnism regolarmente costituite e ufficialmente rappresentate al Congresso e dei delegati aventi diritto al voto.

Il Congresso elegge la Commissione elettorale così costituita:

Presidente: Marcella Crudo. Componenti: Marilena Costanza e Alisia Rosa Arturi.

Intanto si apre, in aula, il dibattito nell'ambito del quale vengono presentate alcune "mozioni d'ordine". La prima è presentata da Elio Notarbartolo, il cui testo viene qui di seguito riportato:

"Di fronte al fenomeno che si sta ripetendo con sempre maggiore fre-

quenza di scontri o, comunque, di incomprensioni tra famiglie degli allievi e insegnanti, il 35° Consiglio Nazionale della Fnism indica nei Consigli di classe e nei momenti del rapporto scuola-genitori le sedi dove il corpo insegnante debba far meglio conoscere ai genitori l'impegnativo lavoro collegiale che si compie sui singoli allievi per comprenderne le difficoltà psicologiche, i limiti formativi e le competenze raggiunte al fine di riprogrammare interventi individualizzati e personalizzati. Nella coincidenza temporale del rinnovo del contratto di lavoro degli insegnanti, in considerazione anche dell'aumentato carico di impegno formativo che il Ministero chiede agli insegnanti con i 24 CFU, la Fnism stigmatizza tempi e aumenti stipendiali previsti dall'ipotesi di contratto che, ancora una volta, sostengono un'adeguata considerazione del valore culturale sicuramente ultra-curriculare che gli insegnanti svolgono nel loro giornaliero lavoro".

Vengono presentate, altresì, dalla Sezione di Torino le seguenti mozioni, già diramate ai soci in precedenza per posta elettronica, il cui testo è parte integrante del presente verbale: 1) *L'impegno della Fnism per una scuola laica e democratica*, 2) *L'insegnamento della religione nella scuola statale*, 3) *Per la valorizzazione della geografia nella scuola* 4) *Cosa salvare dell'alternanza scuola-lavoro*.

La Presidente sollecita la discussione sulle mozioni e regola gli iscritti a parlare, ricordando che, in genere, i congressi si concludono con l'adesione o la elaborazione di una mozione particolare.

Dopo ampio confronto su questi testi che suscitano adesione, ma anche dissenso - nell'ambito del quale prendono la parola, tra gli altri, il vicepresidente Marco Chiazza, il prof. Achille Notti, il presidente della Sezione di Polistena Giovanna La Ruffa, Carla Savaglio e, in conclusione, Anna Maria Casa-

vola, il Congresso, preso atto delle divergenti opinioni, impegna la Federazione a sottoporle a giudizio delle sezioni territoriali e a presentarle, successivamente, al primo Consiglio Nazionale utile, che sarà incaricato di elaborarle e approvarne la versione definitiva.

Il Congresso impegna contestualmente la Federazione a organizzare un'iniziativa convegnistica, che potrebbe svolgersi a Roma o in altra sede, per discutere sul tema relativo ai rapporti scuola-famiglia.

Il Congresso per il rinnovo delle cariche statuarie delibera all'unanimità che esse, in linea di massima, vengano conferite a soci presenti al Congresso. Quindi delibera, all'unanimità e a voto palese le nuove cariche statuarie, sicché l'Ufficio di Presidenza procede alla proclamazione degli eletti per il prossimo triennio. Il nuovo organigramma della Federazione è riportato in prima di copertina di questo giornale. Il Presidente Nazionale, eletto all'unanimità, è Domenico Milito, il Presidente onorario riconfermato è Luisa La Malfa. Il Presidente Nazionale eletto, Domenico Milito, ringrazia per la fiducia nuovamente accordatagli ed evidenzia che esistono i presupposti per guardare avanti con vigore e forza. Fa presente di designare quali Vicepresidenti nazionali Paola Farina e Marco Chiazza e si dichiara fiducioso nel portare avanti una gestione democratica della Fnism che, nel tempo, ha guadagnato nella persona del prof. Notti un'altra presenza sostanziale. Conclusi i lavori, Anna Maria Casavola esprime il suo augurio di buon lavoro al Presidente Nazionale eletto e a tutti i colleghi, invitandoli ad essere orgogliosi della loro professione che può incidere tanto sul futuro del nostro Paese, cosicché dichiara chiusa la seduta alle ore 15.30.

(versione di taglio giornalistico ricavata dal verbale originale redatto da Carla Savaglio segretaria verbalizzante degli atti del congresso)

17 FEBBRAIO, UNA DATA SIMBOLO PER LA LAICITÀ

di Marco Chiauzza*

Il 17 febbraio 2018 si è svolto a Matera il Congresso Nazionale della FNISM. In tale occasione, Marco Chiauzza, Vicepresidente Nazionale della Federazione, ha voluto ricordare il significato emblematico di quella data per tutti coloro che si ispirano ai valori laici



Il 17 febbraio è una data simbolo per i valori della laicità. In quella data, nel 1848, furono emanate le lettere patenti con cui il re di Sardegna Carlo Alberto riconosceva la pienezza dei diritti civili ai valdesi, la più consistente minoranza religiosa residente nei territori da lui governati; cui sarebbe seguita poco dopo un'analoga concessione a favore degli ebrei: non era ancora la conquista della piena laicizzazione dello Stato, ma il provvedimento rappresentava comunque un passo enorme, che tredici anni dopo sarebbe stato ereditato dal neonato Regno d'Italia. Era questa una manifestazione del lato - per così dire - oggettivo della laicità, intesa come neutralità delle pubbliche istituzioni di fronte alle convinzioni religiose o non religiose dei cittadini: è questo peraltro l'unico significato dotato di senso che possa essere attribuito al termine *laicità*.

Ma esiste anche un aspetto della laicità che potremmo definire soggettivo. È questo un atteggiamento individuale che in prima approssimazione potremmo genericamente definire come piena libertà di pensiero, di cui Giordano Bruno è un rappresentante emblematico non solo per l'esito drammatico della sua vita, conclusasi sul rogo in Campo dei Fiori nella fatidica data del 17 febbraio, questa volta dell'anno 1600, al termine della coraggiosa resistenza del filosofo a tutte le pressioni miranti ad ottenerne l'abiura, ma anche per molte caratteristiche della sua riflessione, di cui, senza alcuna pretesa di esaustività, può essere interessante ricordare un paio di capisaldi. In primo luogo, eminentemente laico è lo stesso carattere non sistematico

di quella riflessione, che si presenta come l'affascinante risultato di una costante pulsione a sviluppare gli spunti più disparati in tutte le possibili direzioni. Uno di tali spunti fu, per esempio, la diffusione negli ultimi decenni del Cinquecento della teoria eliocentrica copernicana. Molti all'epoca, anche al di là delle polemiche circa l'eventuale incompatibilità di quella teoria con l'insegnamento delle chiese cristiane, videro nella nuova immagine del mondo proposta da Copernico soprattutto un motivo di angoscia: in quell'immagine, infatti, l'uomo - e quindi anche la vicenda della sua caduta e redenzione su cui si imperniava il messaggio cristiano - risultava sradicato dal centro dell'universo in cui era stato saldamente collocato già dalla cosmologia aristotelica, poi opportunamente adottata dalla corrente dominante della scolastica medievale quale efficace supporto fisico della propria prospettiva metafisica e teologica. Di fronte a tale sradicamento la reazione più immediata e naturale sembrava essere un senso di smarrimento: uno smarrimento spaziale che era la metafora di un ben più profondo smarrimento antropologico, filosofico ed esistenziale, per il quale l'uomo cessava di essere non solo il centro fisico dell'universo, ma anche quello metafisico ed ontologico della realtà.

Ma non tutti si sentirono persi in questa casa di cui si erano improvvisamente allargate a dismisura le pareti. Fra chi nella nuova dimora sembrò trovarsi perfettamente a proprio agio vi era proprio Giordano Bruno, che, anzi, volle andare assai oltre lo stesso Copernico, il quale era rimasto ancora ben ancorato all'idea della finitezza

dell'universo: il filosofo nolano, scavalcando con spavalderia le cautele scientifiche cui si era dovuto attenere l'astronomo polacco, ipotizzò invece che l'universo, quale manifestazione di una divinità infinita ad esso immanente e al limite con esso identificantesi, non poteva che essere a sua volta infinito. E come il mondo finito della tradizione aristotelico-tolemaica era stato la casa confortevole quanto angusta di un uomo vincolato alle proprie limitate certezze, così quello infinito potentemente pensato da Bruno si presentava come l'unica dimora adatta per un uomo che poteva trovare la propria realizzazione solo negli *eroici furori*, una sacra follia che il gioco etimologico di ascendenza platonica caratterizzava al tempo stesso come lotta eroica e slancio passionale paragonabile all'empito amoroso.

La libertà di quello slancio costituisce in effetti, al di là della variegata eterogeneità dei suoi interessi, il vero collante dei molteplici aspetti della riflessione di Bruno e della sua stessa vita: una vita che, fuggita dall'oppressione della chiesa cattolica e approdata provvisoriamente sulle sponde del calvinismo, non poteva che allontanarsi rapidamente da una religione che negava la libertà dell'uomo; una vita che cercò se stessa viaggiando attraverso gli spazi aperti fisici ed intellettuali di mezza Europa; una vita che, infine, nell'anno di grazia 1600 non poteva non trovare la propria tragica conclusione a Roma, nel centro di una chiesa cattolica che aveva provato terrore di fronte al messaggio di liberazione del filosofo.

*Vicepresidente Nazionale FNISM

Riportiamo le quattro mozioni presentate dalla sezione di Torino, che saranno oggetto di approvazione da parte del prossimo Consiglio Nazionale che si terrà a Roma.

Mozione 1

L'IMPEGNO DELLA FNISM PER UNA SCUOLA LAICA E DEMOCRATICA

La Chiesa per secoli ha gestito, pressoché in esclusiva, l'educazione degli italiani. Solo la nascita dello Stato unitario, contro cui essa si batté e che non riconobbe fino all'avvento del fascismo, riuscì a intaccare questa rendita di posizione: diverse leggi (1859 Casati, 1877 Coppino) sancirono la fine del predominio delle scuole cattoliche, abrogando anche l'insegnamento della religione (non per le elementari).

La presa del potere da parte di Mussolini ripristinò (1923 riforma Gentile, 1929 Concordato) lo *status quo*. Con il suo crollo, il fronteggiarsi di laici e cattolici nell'Assemblea Costituente produsse i contraddittori risultati dell'art. 33 del testo costituzionale: si individuava nello Stato l'ente dirigente, lasciando la libertà a chi volesse di istituire altre scuole senza oneri per lo Stato.

Nel discorso pronunciato al Terzo Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (A.D.S.N.), tenuto a Roma l'11 febbraio 1950, Piero Calamandrei, pur dichiarando di non voler immischiare la riunione in sterili polemiche tra clericali e anticlericali, così si esprimeva: "Ora, siete proprio sicuri che in Italia noi abbiamo la scuola laica? Che si possa difendere la scuola laica come se ci fosse, dopo l'art. 7?". E proseguiva: "Difendiamo la scuola democratica: la scuola che corrisponde a quella Costituzione democratica che ci siamo voluti dare; la scuola che è in funzione di questa Costituzione, che può essere stru-

mento, perché questa Costituzione scritta sui fogli diventi realtà [...]." Da giurista egli affermava che la scuola è un "organo costituzionale" e ribadiva che: "La scuola è aperta a tutti. Lo Stato deve, quindi, costituire scuole ottime per ospitare tutti. Questo è scritto nell'art. 33 della Costituzione. La scuola di Stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti, crea cittadini, non crea né cattolici, né protestanti, né marxisti. La scuola è l'espressione di un altro articolo della Costituzione: dell'art. 3: «Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali» [...]". La scuola della Repubblica, la scuola dello Stato, non è la scuola di una filosofia, di una religione, di un partito, di una setta."

Dunque, come sottolineava Tullio De Mauro commentando questo discorso, "Piero Calamandrei individuava nella mobilità sociale il principale compito della scuola. L'opportunità aperta a tutti, indipendentemente dalla nascita, di entrare a far parte della classe dirigente, come garanzia di una giustizia sociale, ma anche come necessità di un rinnovamento più efficace dei gruppi dirigenti. Per questo, per lui, la scuola era «un organo costituzionale» della democrazia e considerava come la più iniqua e dannosa delle disuguaglianze il privilegio nell'istruzione. Privilegio rafforzato, quando la scuola pubblica è resa povera e in-

debolita al confronto di una privata ricca e protetta. Ancor peggio quando questa, con finanziamento statale all'istruzione privata, diventa scorciatoia verso una scuola di partito, o di setta, o di chiesa". Piero Calamandrei faceva suo anche il pensiero di Gaetano Salvemini, che, in un celebre discorso tenuto a Napoli nel settembre del 1907 davanti alla Federazione Nazionale degli insegnanti della Scuola Media, aveva asserito la necessità dell'indipendenza della scuola "da tutte le chiese e da tutti i partiti": erano state davvero parole profetiche, se si pensa non solo al *pactum sceleris* che qualche anno più tardi sarebbe stato sancito tra il Regime Fascista e la Chiesa Cattolica, ma anche alla successiva e insidiosa revisione del Concordato.

Quello di Salvemini fu sempre un atteggiamento di opposizione verso ogni forma di unilateralismo, sia di quello di stampo clericale, che immaginava una scuola interamente confessionale, sia di quello di estrazione liberal-massonica-giacobina, che assegnava allo Stato il monopolio educativo: la scuola "laica" è innanzitutto quella che non impone nulla agli alunni in nome di autorità sottratte al sindacato della ragione e che, invece, li mette in condizione di formarsi autonomamente il giudizio che meglio risponde alla loro personalità, sviluppando "attitudini critiche e razionali", il che può avvenire solo se essa è fatta da insegnanti che coniugano preparazione e indipendenza; una scuola che sappia valorizzare i diversi ta-

lenti e competenze in ogni campo e a tutti i livelli di formazione.

Le parole di Salvemini e di Calamandrei ci appaiono ancora di stupefacente attualità: la scuola statale deve essere laica, perché è espressione di uno stato democratico e di una società plurale, deve essere una scuola di tutti e per tutti, senza distinzione di razza, di sesso, di genere, di religione. Questa sua natura deriva direttamente dal dettato costituzionale a cui si devono richiamare la sua organizzazione didattica ed il suo contenuto pedagogico.

La FNISM prende atto di quanto restino ancora disattese le istanze per una vera scuola laica, come dimostrano molti episodi e compor-

tamenti correnti, oltre alla nota questione dell'IRC: i buoni scuola; i tagli alla scuola pubblica e le contestuali forme di finanziamento delle scuole private, come il cinque per mille; l'esposizione di simboli religiosi, le pratiche confessionali nei locali scolastici e gli interventi pastorali nelle feste natalizie; l'organizzazione dei programmi scolastici in base a criteri non scientifici, né pedagogicamente motivati, ma ideologici (p.e. lo studio della storia nelle scuole medie, fatto cominciare direttamente dal Medioevo cristiano, il tentativo di eliminare l'evoluzionismo dai programmi scolastici ...).

Un'educazione a qualsiasi fede religiosa è compito delle famiglie e

delle diverse istituzioni confessionali, non certo dello Stato.

Per questo motivo la FNISM, condividendo posizioni presenti anche in alcune associazioni e comunità religiose, invita gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado e le loro famiglie a richiedere di non avvalersi dell'ora di religione confessionale nella consapevolezza che l'articolazione multiculturale della società italiana richieda oggi la rinuncia ad ogni privilegio: è un'indicazione ad operare la distinzione fondamentale tra sfera personale, a cui pertiene l'adesione a un credo religioso, e sfera civile, in cui rinunciare ad ogni privilegio in nome del rispetto reciproco e dell'interazione delle differenze.

Mozione 2

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA STATALE

La Fnism, sottolineando il fatto che fanno parte della nostra storia anche culture religiose - come il protestantesimo e l'ebraismo - e irreligiose che nulla hanno a che fare con «i principi del cattolicesimo [che] fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano» (Legge n. 121 del 25 marzo 1985 in attuazione della revisione concordataria del 18 febbraio 1984, art. 9.2) e che gli aderenti a culture non cattoliche sono in crescita sia per la trasformazione in senso multireligioso della società italiana, sia per la secolarizzazione delle mentalità e dei costumi, *ri tiene l'insegnamento confessionale della religione cattolica nella scuola statale - oltre che lesivo della laicità della scuola pubblica - sempre più ingiustificato e anacronistico.*

L'IRC è impartito, ai sensi del punto 5.a del Protocollo addizio-

nale al Concordato, da insegnanti pagati dallo Stato ma riconosciuti idonei dalla competente autorità ecclesiastica e finché essa li ritenga idonei. Tale insegnamento deve essere infatti «in conformità alla dottrina della Chiesa», mentre il Codice di diritto canonico prescrive, oltre alla «retta dottrina», la «testimonianza di vita cristiana».

Come è noto, in luogo del precedente sistema di obbligatorietà della frequenza dell'insegnamento cattolico con possibilità di esonero, si è istituita la facoltatività di avvalersi o no di tale insegnamento, ma sono occorse ben due sentenze della Consulta (203/1989 e 13/1991) per affermare la laicità come forma fondamentale della Repubblica italiana e per vanificare il tentativo di stravolgere la facoltatività in opzione obbligatoria tra IRC e insegnamenti alternativi.

Tuttavia la piena facoltatività viene aggirata in vari modi. Per esempio si sono susseguite le disposizioni ministeriali per fare dell'IRC una disciplina come le altre (inserzione nel monte ore obbligatorio annuale, riconoscimento per l'attribuzione del credito scolastico, ecc.).

Inoltre, l'infinito contenzioso intorno all'IRC ha dimostrato l'impossibilità di non «dar luogo ad alcuna forma di discriminazione» (Legge 121/1985 cit.).

La Fnism ritiene che sarebbe opportuno che l'insegnamento della religione cattolica, non costituendo più il coronamento del processo educativo come nell'assetto concordatario precedente agli accordi del 1984, *sia a tutti gli effetti un insegnamento facoltativo impartito nelle scuole statali fuori dell'orario scolastico a richiesta delle famiglie o degli studenti.*

La Fnism prende, altresì, atto che da più parti è stata sostenuta la necessità di un insegnamento critico e aconfessionale della fenomenologia religiosa, motivata solitamente con:

- a. l'analfabetismo diffuso in questo campo che rende difficile capire anche aspetti importanti della storia, dell'arte, della letteratura, ecc.;
- b. l'aspetto sempre più multiculturale e multireligioso delle nostre società, per cui tolleranza positiva e dialogo richiedono una conoscenza di base delle diverse tradizioni religiose;
- c. la necessità di conoscere testi religiosi fondamentali come la Bibbia e il Corano.

Quanto ai modi di questo insegnamento si è proposto:

1. un insegnamento curricolare *in sostituzione* dell'IRC facoltativo. E' una proposta in teoria attraente, ma difficilmente praticabile tenendo conto della stabilizzazione ormai pluride-

cennale dell'IRC nel contesto scolastico e della immissione di buona parte degli insegnanti di religione cattolica in ruolo dopo la Legge 186/2003;

2. un insegnamento curricolare che *si affianca* all'IRC facoltativo senza sostituirlo («una nuova materia, che, senza nulla togliere o aggiungere all'Irc, dia loro gli strumenti per comprendere la religione», Giovanna Melandri, firmataria di una proposta di legge nel 2010).

Si è peraltro notato che i quadri curriculari sono già sovraccarichi e che ci sono insegnamenti di base più urgenti (uno spazio maggiore alla geografia; il ripristino delle ore di insegnamento di italiano; diritto ed economia dove non è previsto; storia della filosofia, che comprende anche aspetti di storia del pensiero religioso, nella formazione tecnica e professionale). In alternativa si è sostenuto che gli argomenti di storia delle religioni

devono essere trattati nelle discipline esistenti, senza farne un insegnamento a sé.

La Fnism ritiene in ogni caso indispensabili corsi di *formazione e di approfondimento del fatto religioso rivolti in modo interdisciplinare ai docenti delle varie materie* in cui già ci sono argomenti di storia delle religioni, come si fa in Francia dando corso alla proposta di Régis Debray (*L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Odile Jacob, 2002).

Ritiene, infine, opportuno che tra le *attività alternative* all'IRC trovi spazio anche lo studio della storia delle religioni e del libero pensiero, purché non sia l'unica attività alternativa offerta dai collegi dei docenti, e purché il diritto allo studio individuale e quello ad assentarsi da scuola nell'ora di religione cattolica siano garantiti a tutti.

Mozione 3

PER LA VALORIZZAZIONE DELLA GEOGRAFIA NELLA SCUOLA

Il ruolo della Geografia per la conoscenza del mondo contemporaneo e per l'educazione alla cittadinanza è oggi limitato dal ridotto spazio orario assegnato alla disciplina in molti segmenti dell'istruzione secondaria, ma anche dalla scarsa rilevanza che talvolta viene attribuita all'insegnamento della disciplina stessa.

Mai come oggi gli uomini e le società sono stati così interconnessi e proprio la Geografia permette una conoscenza adeguata dei mondi globalizzati, anche perché è una scienza di sintesi. Infatti, grazie al suo carattere trasversale, essa si rapporta con altre discipline (Sto-

ria, Economia, Demografia, Scienze, Letteratura...), permettendo di comprendere meglio la complessità del mondo attuale, e in specifico le relazioni sia fra persone, risorse e luoghi, sia tra le diverse regioni del pianeta.

La comprensione e la conoscenza del "globale" e dei flussi e relazioni che esso genera oggi è essenziale: si pensi alla geografia dei flussi migratori, di merci, finanziari, di informazioni e idee, ma anche alle relazioni di potere geopolitico o ai flussi spaziali dei rifiuti. Ma ovviamente la Geografia analizza anche l'ambito locale, contribuendo ad individuarne caratteri e identità,

promuovendo tra l'altro il riconoscimento del valore della diversità culturale in uno stesso territorio. D'altro canto, la Geografia evidenzia, dal locale al globale, la necessità di conoscere e affrontare le disuguaglianze geoeconomiche, al fine di incentivare processi di cittadinanza orientati allo sviluppo umano e alla sostenibilità ambientale e sociale.

Disciplina con il proprio focus sulla contemporaneità e sui temi del territorio, la Geografia educa a contestualizzare i problemi nello spazio, anche grazie all'apporto della cartografia, strumento geografico essenziale sempre più uti-

lizzato, anche grazie alla crescita recente dei GIS (*Geographic Information System*).

Quindi, la Geografia si configura, sempre più come disciplina capace non solo di descrivere la Terra, ma anche di immaginare, progettare e creare nuovi mondi possibili.

L'ottica spaziale è considerata, da qualche anno ormai, da numerosi studiosi e accademici (oltre ai geografi, molti storici, economisti, scienziati politici...), come necessaria e fondamentale per cercare di comprendere e interpretare il presente. Si è cioè configurata in

altri termini la cosiddetta "svolta spaziale", lo *spatial turn*.

La FNISM ritiene, pertanto, che tale rinnovata centralità dello spazio vada tradotta nella scuola italiana in un'adeguata valorizzazione e ad un consistente potenziamento della moderna Geografia.

Mozione 4

COSA SALVARE DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

Uno degli aspetti più controversi della Legge 107 del 2015 (cosiddetta "Buona Scuola") è certamente l'introduzione anche nei licei dell'Alternanza Scuola Lavoro, di fatto, invece, già presente da anni nei percorsi tecnici e professionali. L'ASL viene oggi contestata da una parte delle opposizioni politiche e di recente è stata il principale obiettivo polemico di importanti manifestazioni studentesche. La FNISM ritiene che critiche alla "Buona Scuola" in generale e all'alternanza in particolare siano in parte valide, ma proprio per questo non bisogna correre il rischio di depotenziarle con un approccio meramente ideologico o peggio totalmente aprioristico che non tenga conto del merito effettivo delle questioni. In particolare, per quanto riguarda l'ASL, non sembra opportuno rifiutarla puramente e semplicemente. Di certo, l'attuale normativa presenta aspetti discutibili e soprattutto consente abusi che hanno portato di fatto a forme di sfruttamento gratuito del lavoro minorile: da questo punto di vista è assolutamente necessario pretendere che siano attivati efficaci strumenti di controllo utili ad evitare simili grossolane degenerazioni. Più in generale, non si può accettare - come invece troppo spesso sostiene una certa retorica pseudo-

modernista - che la scuola sia tutta finalizzata e funzionale al solo mondo del lavoro: è invece importante che sia mantenuto in qualche misura quel doveroso senso di distanza e prospettiva che solo consente ad essa di esercitare il suo fondamentale ruolo di stimolo alla formazione dello spirito critico nelle nuove generazioni. Ma da ciò non deriva automaticamente un giudizio puramente negativo sull'introduzione di aspetti pratico-operativi (che non si identificano necessariamente nel solo lavoro manuale) anche nei percorsi liceali. Un tale rifiuto rischierebbe infatti di ricadere nella logica gentiliana della divisione fra scuola per la classe dirigente - tutta teorica - e scuola per le classi subalterne - orientata invece alla pratica e alla mera esecutività; una logica tutt'altro che disprezzabile per spessore culturale, ma la cui impostazione era certo profondamente conservatrice sul piano sociale e politico. Sembra insomma che, più che ad un rifiuto puro e semplice dell'istituto dell'alternanza scuola lavoro, cui forse non ha giovato lo stesso nome che troppo enfatizza la funzionalità dello studio al mondo produttivo, si debba mirare ad alcune sue significative modifiche, finalizzate a ridurre le criticità che si sono manifestate in questi primi anni di applicazione. Oltre alla già

ricordata introduzione di strumenti di controllo per evitare le peggiori degenerazioni, si dovrebbero innanzitutto vincolare strettamente i contenuti delle attività di ASL alla specificità dei diversi percorsi di studio e dei PTOF delle singole scuole; ciò allo scopo di impedire che esse finiscano per diventare inutili appendici alle tradizionali attività didattiche, estemporanee e non inserite in un progetto culturale coerente, vissute da insegnanti e studenti come una dannosa sottrazione di tempo ed energie alla scuola "vera": a tale proposito, si deve riconoscere che alcune scuole hanno rappresentato in questi anni esempi virtuosi di buone pratiche da condividere e diffondere. Non dovrebbe poi essere trascurato il fatto che - come già avvenuto in passato per altre innovazioni - sino ad ora si è chiesto agli istituti scolastici di realizzare l'ASL con risorse finanziarie a dir poco ridicole, costringendo di fatto i docenti e le altre figure professionali della scuola ad un significativo ma assai scarsamente ricompensato aggravio di lavoro. Ancora una volta, insomma, la soluzione dei problemi della scuola pubblica italiana passa anche dalla volontà politica di indirizzare finanziamenti adeguati al settore strategico dell'istruzione.

ELOGIO DELLA COSTITUZIONE

di Anna Maria Casavola *

Oggi che sono sempre più frequenti l'ignoranza, il disinteresse, gli attacchi alla Costituzione e preoccupanti episodi di revival fascisti, ci sembra giusto ricordare l'origine, il contenuto, il modo con cui la Costituzione è stata scritta coralmmente, il ruolo che ha saputo svolgere nei difficili settant'anni trascorsi dal primo gennaio 1948. Soprattutto ci sembra giusto ricordare che "Resistenza, Liberazione, Costituzione" sono intimamente collegate ben più di quanto ogni parola possa fare, ben più di quanto qualsiasi

parola possa negare. Dalla resistenza al fascismo è venuta la libertà al popolo italiano, dalla libertà è sorta la Repubblica e si è alimentata la democrazia. Alla Costituzione democratica e antifascista è stata affidata la proclamazione di questo principio. Su questo principio la Costituzione fonda i suoi valori fondamentali: l'affermazione dei diritti e dei doveri. La via italiana della democrazia è passata per l'antifascismo". (Giovanni Maria Flick, Elogio della Costituzione, ed. Paoline, Milano, 2017)



COSTITUZIONE DIFENDILA.

La nostra Costituzione repubblicana ha compiuto 70 anni lo scorso gennaio! Il modo migliore di festeggiare questo compleanno è indubbiamente quello di leggerla, conoscerla, metterla in pratica, e, all'occorrenza, difenderla. Altrimenti la Costituzione è solo un pezzo di carta che non serve a niente! Non a caso l'ultima disposizione transitoria della nostra Costituzione, la XVIII, si chiude con la seguente solenne raccomandazione: *"La Costituzione deve essere fedelmente osservata come legge fondamentale della Repubblica da tutti i cittadini e dagli organi dello Stato"*. Questo significa che i costituenti, oltre i meccanismi costituzionali di garanzia presenti nel testo, sentirono il bisogno di investire del compito di garanti e di custodi della Costituzione i cittadini stessi. Perché la Costituzione, come fece osservare agli studenti milanesi nel 1955 Piero Calamandrei, uno dei padri costituenti, non è una macchina che, una volta messa in moto, va avanti da sé: perché si muova ha

bisogno che ogni giorno si metta del combustibile, cioè bisogna metterci l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere quella promessa, la propria responsabilità. Per questo egli soggiungeva che una delle offese maggiori che si fanno alla Costituzione è l'indifferenzismo. Perché alla fine nessuna Costituzione può reg-

“Dove appoggiarsi per uscire dal pantano, per suscitare coraggio, energie, entusiasmo, in un momento di depressione politica come quello che viviamo? Dove trovare l'ideale d'una società giusta, che meriti che si mettano da parte gli egoismi e i privilegi particolari, che ci renda possibile intravedere una società in cui noi, i nostri figli e i figli dei nostri figli, si possa vivere in libertà e in giustizia? È sorprendente che non si pensi che questo ideale, questo punto d'appoggio c'è ed è la Costituzione.

Gustavo Zagrebški

gere se viene meno questo consenso, se viene meno la conoscenza, l'adesione, l'interiorizzazione dei principi e delle regole incardinati in essa. Ora poniamoci questa domanda: c'è o c'è mai stata nel nostro Paese una cultura della Costituzione, un'educazione alla Costituzione? In-

somma, c'è la percezione diffusa che la Costituzione repubblicana, che noi abbiamo trovata bella e fatta, rappresenti il patrimonio morale e civile del nostro popolo, un elemento forte della sua identità? A noi non sembra o almeno non ci risulta nel termine di patrimonio morale che è il più appropriato ed è la parola chiave da passare alle giovani generazioni. Infatti, la Costituzione repubblicana del 1948 non è come potrebbe sembrare superficialmente solo un testo di norme, scritta da un'assemblea di rappresentanti eletti dal popolo, ma è la trasmissione di una memoria storica che ha impegnato generazioni e generazioni, è soprattutto la codificazione dei loro traguardi civili, etici, morali raggiunti. *"La Costituzione per un popolo è la casa comune, il patrimonio, il quadro di fondo a cui tutte le forze politiche - la maggioranza e le minoranze - possono guardare come ad un elemento di garanzia e di concordia"* (Valerio Onida, La Costituzione, Il Mulino, Bologna, 2004). Ora c'è mai stato nel

nostro Paese un fenomeno di patriottismo della Costituzione paragonabile a quello esistente in altri paesi? Si pensi, ad esempio, al culto che hanno gli americani per la loro costituzione del 1787: Luther King, ricordiamo, guidò con successo nel 1962 il movimento per i diritti civili, semplicemente recitando gli articoli della Costituzione e chiedendo non di cambiare, ma di osservare ciò che vi era scritto.

Ora lasciamo agli storici il compito di indagare i motivi per cui questa riverenza per la Costituzione da noi non c'è stata, noi ci limitiamo a constatare che spesso, oltre che disattesa, è stata denigrata, spesso si è sentito dire che è vecchia e che ha bisogno di revisioni, di riformulazioni, o addirittura di grandi riforme. Chi sostiene tali tesi dimentica che le Costituzioni, a differenza delle leggi, possono vivere anche centinaia di anni, perché sono l'elemento di stabilità per un popolo, e che la nostra ha un impianto molto moderno di tipo evolutivo, come ha ampiamente dimostrato la Corte Costituzionale nei suoi oltre sessant'anni di attività giurisprudenziale (1956-2018), riuscendo sempre a trovare nei principi costituzionali una risposta alle trasformazioni ed alle esigenze di una società dinamica e pluralista come la nostra. Con ciò non vogliamo dire che come tutte le cose umane non sia perfezionabile, che non possa essere qua e là ritoccata e che, come un albero, possa aver bisogno di qualche potatura o di qualche innesto, ma non di essere sradicata, stravolta con maxi riforme, come quella proposta nel 2006 e, più recentemente, nel 2016, che ne avevano anche in taluni punti snaturato il linguaggio, riforme poi regolarmente respinte dal successivo referendum popolare.

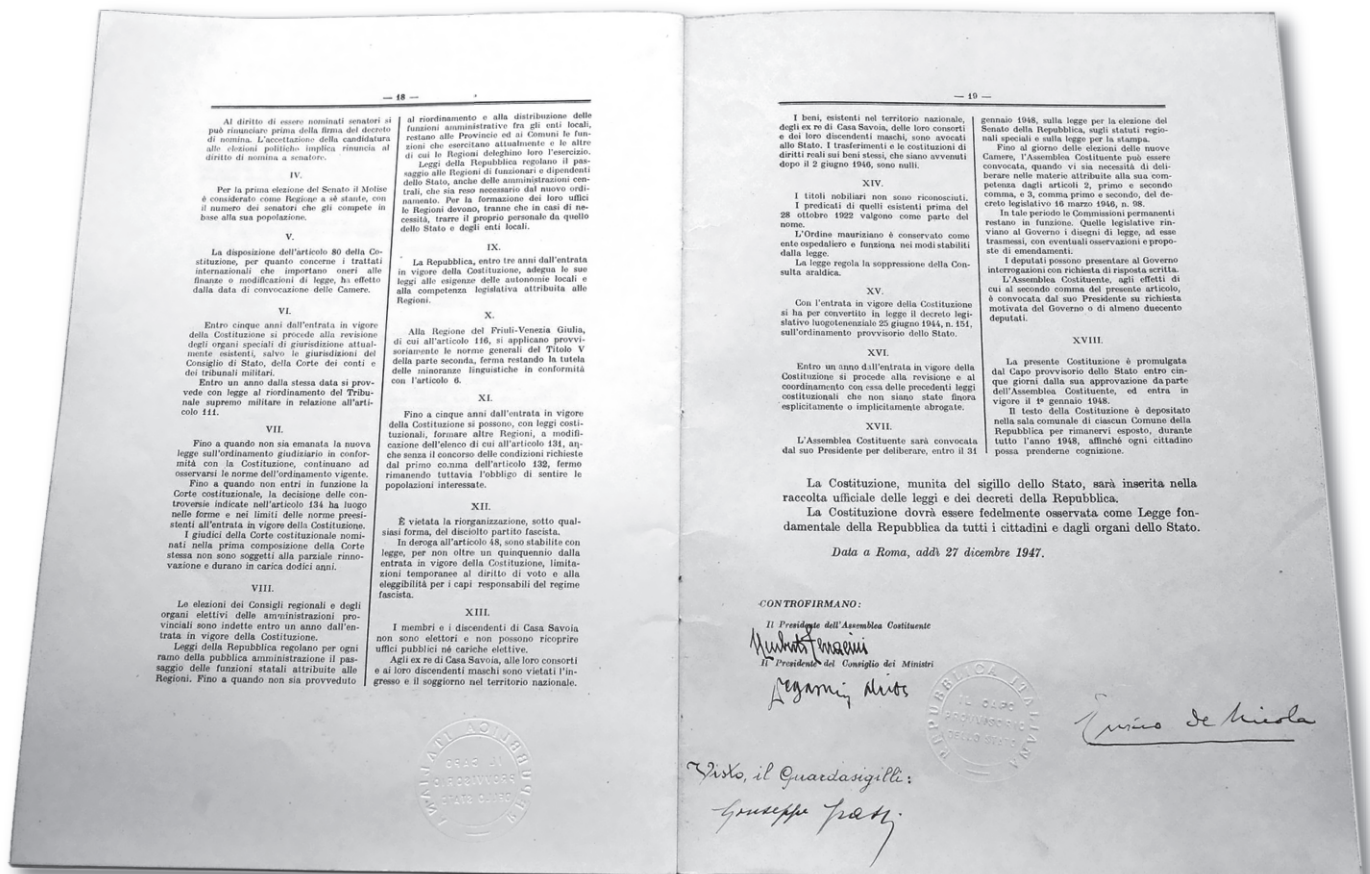
Un'altra osservazione mi sia consentita: anche il linguaggio della Costituzione del '48, per quanto in qualche punto datato, è ancora limpido, essenziale, comunicativo, sa parlare ai cittadini senza ambiguità:



"Spiega l'Italia come è e come dovrebbe essere" ha detto il Presidente G. Napolitano. Ma un'altra accusa più grave è stata rivolta alla Costituzione nei decenni passati ed è quella di considerarla come il prodotto di un compromesso tra forze politiche diverse, tra liberali, cattolici, social-comunisti e si sa che nella parola compromesso è implicito un senso negativo come di un mercanteggiare o barattare qualcosa con un'altra cosa. Ora a noi sembra che questo non sia corrispondente alla verità storica. Non compromesso c'è stato fra i partiti ma un incontro, alla fine, su basi comuni, su convincimenti comuni, e questo perché, al di là delle ideologie diverse, tutti i costituenti erano stati testimoni di un fatto enorme, immane, la seconda guerra mondiale, che aveva segnato un coinvolgimento mai visto prima di popolazioni civili. A volte erano stati loro stessi perseguitati, imprigionati o reduci dai campi di concentramento o dai Lager della Germania o della Polonia. I costituenti, si può dire, appartenevano a tre generazioni, quella liberale prefascista, come Benedetto Croce e Vittorio Emanuele Orlando, quella che si era formata sotto il fascismo e lo aveva combattuto rischiando il carcere, il confino o l'esilio e la generazione più giovane dei combattenti, dei resistenti. Anche il più sprovveduto o il

più ideologizzato dei costituenti non poteva non sentire alle sue spalle l'evento globale della guerra testé finita. Perciò scriveva G. Dossetti *"la Costituzione italiana nata da questo crogiuolo ardente ed universale più che dalle stesse vicende italiane del fascismo e del postfascismo, più che dal confronto-scontro tra tre ideologie diverse, essa porta l'impronta di uno spirito universale ed in un certo modo trans-temporale"* (G. Dossetti, I Valori della Costituzione, Editrice San Lorenzo, Reggio Emilia, 1995).

Quindi, è dall'evento guerra, che travolse milioni di italiani, che è nata la nostra Costituzione e dal desiderio di ribaltare quella concezione che fu propria del fascismo e del nazismo di voler annullare l'individuo nello Stato. *"tutto nello Stato, nulla fuori dello Stato, nulla al di sopra dello Stato."* Da ciò è nato quel primato della persona umana che così tanto caratterizza la nostra Costituzione nel cui vocabolario la parola chiave è **inviolabile** quando si riferisce ai diritti personali (ripetuta per cinque volte) e la parola **dignità** (ripetuta per tre volte), mentre nell'articolo 32 si parla esplicitamente di rispetto della persona umana. L'articolo 1 *"L'Italia è un repubblica fondata sul lavoro"* è un articolo nuovo rispetto ad altre Costituzioni del '900. Richiama un



concetto né politico né giuridico, appartiene allo spazio proprio della società non dello Stato. Fu il risultato di un lungo dibattito: Palmiro Togliatti avrebbe preferito la dizione repubblica dei lavoratori, ma fu scartata perché evocava i soviet e la concezione marxista, si preferì la proposta di Aldo Moro, il lavoro assunto come realtà, valore e problema. Così, finalmente, fa il suo ingresso nella storia italiana non uno Stato padrone, ma uno Stato servitore della società, che si modella sulla società. L'aver scelto il lavoro nella definizione della Repubblica aveva anche un valore morale, come fu detto da Saragat, perché il lavoro unisce e la proprietà divide. Il lavoro postula e costituisce solidarietà, solidarietà proclamata come dovere inderogabile nell'art. 2 della Costituzione stessa. Il lavoro, inoltre, è definito come il modo con cui ognuno promuove se stesso, svolgendo secondo le proprie possibilità e le proprie scelte un'attività e una funzione che concorra al progresso



materiale o spirituale della società. (art. 4, 1° comma); questo diventa fondamento di democrazia e in ciò consiste il salto di qualità con le Costituzioni del passato, perché ora il lavoro si coniuga con l'altro pilastro della nostra Costituzione che è la dignità dell'uomo, altrimenti il lavoro potrebbe diventare lavoro forzato, da schiavi, come nella scritta profanatrice del campo di Auschwitz "il lavoro rende liberi". L'articolo nella formulazione definitiva ebbe in aula 227 voti contrari, 229 favorevoli.

27 dicembre 1947
Il Capo dello Stato
Enrico De Nicola
firma la Costituzione Italiana

Fra i principi fondamentali, il principio democratico è quello di portata più ampia e li riassume tutti. Quando in Assemblea fu posta ai voti l'espressione Repubblica democratica si registrò un'autentica unanimità di consensi. "L'articolo 1 afferma poi esplicitamente che la sovranità appartiene al popolo, ma che quest'ultimo la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione. Non quindi - commenta il prof. G. M. Flick - attraverso forme di ingerenza o di investitura a carattere demagogico pseudo maggioritario o leaderistico"

come oggi si vorrebbe interpretare. Quindi, ricapitolando, se compromesso c'è stato, bisogna vedere quale sia stata la qualità di questo compromesso. Esso si forma sulle seguenti basi: come abbiamo detto rovesciamento dei postulati del fascismo (nazionalismo e bellicismo), ripristino della libertà e garanzie dello stato di diritto, larga apertura ai principi dello stato sociale e democrazia parlamentare come strumento di integrazione della società di massa nel sistema istituzionale. Non vi è da meravigliarsi se le scelte della Costituente furono largamente condivise e partecipate di quel pathos etico e di quel clima appassionato che si ritrova nel carattere pedagogico e precettistico del nostro testo che non è assolutamente neutrale.

"Questo progetto non è l'epilogo ma l'annuncio di una Costituzione ancora da fare, una rivoluzione da fare con la legge". Così la salutava P. Calamandrei. Voglio ancora sottolineare che questa unità di intenti si mantenne nella Costituente nonostante l'estromissione, imposta da esigenze di politica internazionale, dei comunisti dal governo De Gasperi nel maggio 1947; il testo per la promulgazione porta la firma di Enrico De Nicola, Umberto Terracini, Alcide De Gasperi, un liberale, un comunista, un cattolico. A ragione Meuccio Ruini, il presidente della Commissione dei settantacinque, poté parlare di una carta laica perché i valori che esprimeva erano al di sopra delle ideologie, erano universali, appartenenti ad un'etica razionale condivisa.

Pensiamo, ad esempio, all'articolo 11 che Calamandrei paragonò *"ad una finestra da cui si potevano intravedere, quando il cielo non è nuvoloso, qualcosa come gli Stati Uniti d'Europa e del Mondo"*. In essa non solo si proclama solennemente il ripudio della guerra - si badi bene ripudio non rinuncia, che avrebbe significato un atteggiamento passivo non una scelta - ma si afferma che l'Italia

consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni. Vorremmo vedere questo articolo, ispirato certamente dal Manifesto di Ventotene del 1943 di Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colorni, nella futura Costituzione europea perché è qui l'essenza vera del federalismo, il ridimensionamento del principio etnocentrico, della sovranità assoluta dello Stato in vista della tutela del bene superiore della pace e della giustizia.

Per esemplificare il clima di concordia dei costituenti, voglio citare questo episodio. Il deputato democristiano Giorgio La Pira aveva proposto di premettere un preambolo con la formula *"In nome di Dio il popolo italiano si dà la presente Costituzione"*, ma ritirò immediatamente la sua proposta quando si rese conto che sarebbe stato motivo di divisione tra credenti e non credenti, persuaso evidentemente che non sono le enunciazioni astratte a caratterizzare la cristianità o non cristianità di un contenuto ma la sua sostanza.

Nella storia millenaria della sua esistenza l'Italia si dette la sua prima Costituzione il 22 dicembre 1947 - il precedente Statuto albertino era stato una Carta concessa, non una Costituzione nel senso moderno del termine - l'Assemblea Costituente aveva dedicato ad essa 347 sedute, 1663 gli emendamenti presentati, di essi 292 approvati, 314 respinti, 157 ritirati o riassorbiti, 1090 interventi in discussione da parte di 257 oratori, 44 gli appelli nominali, 109 gli scrutini segreti. Quando furono comunicati i risultati della votazione, su 515 votanti, 453 i voti favorevoli, 62 i contrari (gli eletti erano stati 556), nell'aula risuonò l'inno di Mameli, si gridò *"Viva la Repubblica"*, si illuminò la facciata di Palazzo Montecitorio e il campanone cominciò a suonare a distesa.

Riviviamo in questo anniversario quella giornata e quell'evento che, come italiani, ci appartiene e leviamo un pensiero di gratitudine ai padri costituenti, la cui statura morale oggi più che mai sembra sovrastarci. La citazione d'obbligo per esprimere questo sentimento di riverenza mi sembra un brano dell'appassionato discorso di Piero Calamandrei, pronunciato il 4 marzo 1947, in Assemblea costituente, facciamolo nostro: *"Io credo che i nostri posteri, sentiranno più di noi, tra un secolo che da questa nostra Costituente è nata veramente una nuova storia: e si immagineranno, come sempre avviene che con l'andare dei secoli la storia si trasfiguri nella leggenda, che in questa nostra assemblea, mentre si discuteva della nuova Costituzione repubblicana, seduti su questi scranni non siamo stati noi uomini effimeri, di cui i nomi saranno cancellati e dimenticati, ma sia stato tutto un popolo di morti, di quei morti, che noi conosciamo ad un ad uno, caduti nelle nostre file, nelle prigioni e sui patiboli, sui monti, sulle pianure, nelle steppe russe e nelle sabbie africane, nei mari e nei deserti, da Matteotti a Rosselli, da Amendola a Gramsci, fino ai giovinetti partigiani (...)"*

Essi sono morti senza retorica, senza grandi frasi, con semplicità come se si trattasse di un lavoro quotidiano da compiere: il grande lavoro che occorre per restituire all'Italia libertà e dignità.

Di questo lavoro si sono riservati la parte più dura e più difficile: quella di morire, di testimoniare con la resistenza e la morte la fede nella giustizia.

A noi è rimasto un compito cento volte più agevole; quello di tradurre in leggi chiare, stabili, e oneste il loro sogno: di una società più giusta e più umana, di una solidarietà di tutti gli uomini, allenati a debellare il dolore. Assai poco in verità chiedono i nostri morti. Non dobbiamo tradirli."

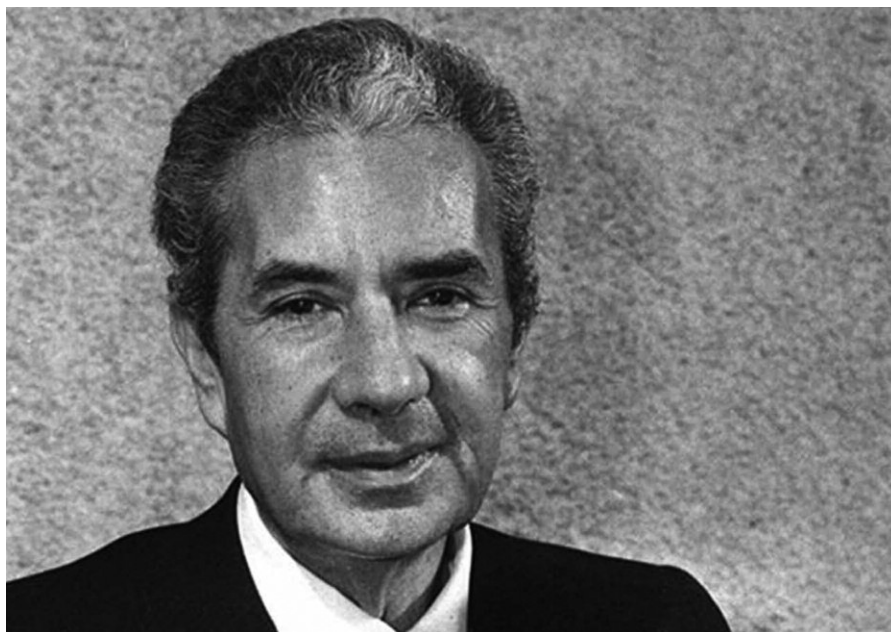
* Vicepresidente
Consiglio Nazionale FNISM

ALDO MORO E I DIRITTI DI CITTADINANZA

di Pasquale Crucitti*

Ricorre in questi giorni il 40° anniversario del barbaro assassinio, ad opera delle brigate rosse, di uno dei più importanti statisti dell'Italia repubblicana: Aldo Moro. Ripensare Moro oggi, significa cogliere l'occasione anche per tornare a riflettere sul suo insegnamento che riassume, come ha detto il Presidente Mattarella, il senso della "fatica della democrazia". La convinzione della ritrovata libertà, nel nuovo stato repubblicano, "consolidata con la Costituzione, costituiva per lui la premessa di ogni percorso di rinnovamento sociale e istituzionale". Tra i fondatori della DC, fu più volte ministro della Pubblica Istruzione. Proprio in questa veste fece approvare il D.P.R. del 13 giugno 1958 n. 585 recante il titolo: "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica". Il suddetto D.P.R. introduceva l'insegnamento di questa disciplina nelle scuole con questa motivazione:

"il desiderio di «essere un cittadino» consapevole è radicato nei giovani, connaturale alla loro personalità, ed è un dato fondamentale positivo per la loro completa formazione umana". La scuola, oltre a trasmettere valori spirituali, deve promuovere quelli sociali per invitare gli allievi a riflettere "sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità e delle dinamiche internazionali". Deve promuovere, per Moro, la consapevolezza critica della dimensione civica. Tocca al professore di storia l'insegnamento di questa disciplina in quanto ne ha il



"dialogo più naturale, e, perciò, più diretto". "L'aspetto più umano della storia, quello del travaglio di tante genti per conquistare condizioni di vita e statuti degni della persona umana, offre, quindi, lo spunto più diretto ed efficace per la trattazione dei temi di educazione civica". Moro è convinto che meta della politica sia la piena esplicazione del valore dell'uomo. La consapevolezza che la dignità, la libertà, la giustizia, la legge, i diritti non sono beni gratuiti come l'aria, ma vanno conquistati e difesi in modo intransigente e definitivo.

L'educazione civica mira a promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società; essa, quindi, si giova di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano

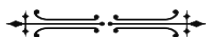
la nostra civile convivenza.

Moro già nei lavori dell'Assemblea Costituente (1947) aveva proposto un O.d.G. votato all'unanimità "con vivi prolungati applausi" in cui chiedeva: "che la nuova Carta Costituzionale potesse trovare senza indugio adeguato posto nel quadro didattico nella scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano"¹.

Moro è una figura di spicco nella stesura degli articoli costituzionali relativi alla formazione della persona. Con l'art. 2 e l'art. 3 si affermano il principio personalista² e il principio pluralista, che attestano il valore della persona inserita in un sistema di organizzazioni sociali. Poi con gli articoli 29,30,31 si esplicita l'educazione all'interno della famiglia e con gli artt. 33 e 34, nelle istituzioni sco-

lastiche³.

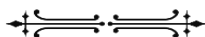
Proponendo il secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione, Moro dichiara che "il compito storico che sta innanzi alla giovane democrazia italiana è quello di perseguire il potenziamento della dignità della persona e di immettere nella pienezza della vita del Paese il maggior numero di cittadini". "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli, di ordine economico e sociale che limitano la libertà e l'uguaglianza degli individui ed impediscono il completo sviluppo della persona umana". Tra gli *ostacoli* da rimuovere con la massima urgenza si trovavano allora i cosiddetti diritti di seconda generazione (Bobbio, *L'età dei diritti*, 1965, Torino) quelli che limitavano l'istruzione e la formazione e che impedivano alla persona una piena cittadinanza.



Con il D.P.R. n. 585 la storia viene denominata "Storia ed educazione civica". La disciplina è poi ripresa dalla Legge delega 53/2003 del ministro Moratti, come "educazione ai principi fondamentali della convivenza civile". A seguito dei recenti processi di riforma della scuola, il D.M. 31/7/2007 (ministro Fioroni), nella premessa "*Cultura Scuola Persona*", riprende i valori sanciti nella Costituzione ed elabora "*una nuova cittadinanza*" attiva per un "*nuovo umanesimo*". Successivamente il D.L. n. 137/2008 convertito nella L. 30/10/2008, n. 169 (ministro Gelmini) prevede l'istituzione della "*disciplina denominata Cittadinanza e Costituzione*", a partire dall'anno scolastico 2009.

Il ministro Profumo, nell'ambito della disciplina di *Cittadinanza e Costituzione*, dispone percorsi sul Risorgimento, sull'inno di Mameli, sulla bandiera nazionale e sui lavori alla Costituente. Il giorno 17 marzo, data della proclamazione dell'Unità d'Italia, è celebrato quale "Giornata

dell'Unità nazionale e della Costituzione dell'inno e della bandiera". Infine, il D.L.gs. n. 62 del 13/04/2017 del governo Gentiloni agli artt. 12 e 17 dichiara che "l'esame di Stato tiene conto delle attività svolte nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione» e il colloquio ne accerta altresì le conoscenze e le competenze".



Il dibattito sul ruolo della centralità della cittadinanza nelle istituzioni educative in Europa inizia nel 1993 quando viene pubblicato il Libro Bianco della Commissione europea presieduta da Jacques Delors, intitolato "*Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*".⁴ La scuola del XXI secolo, secondo il Rapporto Delors, deve poggiare su "*quattro pilastri dell'educazione*": tra cui quello di imparare a vivere insieme.

Il Rapporto Delors fa seguito a quello del 1972, più noto come *Rapporto Faure*, dal nome del presidente della commissione Edgar Faure, ex Primo Ministro francese e Ministro dell'educazione. Tale Rapporto ha vasta notorietà e contribuisce a diffondere i concetti di *Educazione permanente* e di *Comunità Educante*. Il Rapporto Delors ne riprende i concetti che vengono ora presentati come *Life Long Learning* e come *Società educante*. Il Rapporto Delors avverte che "*il crollo dell'impero sovietico ha fatto voltare una nuova pagina di storia*" (p. 38), affermando che "*paradossalmente la fine della Guerra Fredda, che aveva segnato i decenni precedenti, ha prodotto un mondo più complesso, più incerto, e forse più pericoloso*" (p. 38).

I temi trattati nel Libro Bianco vengono poi approfonditi nel Rapporto di Edith Cresson alla Commissione Europea dal titolo "*Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*" (Il 1996 è

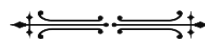
l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita). Il Rapporto insiste sull'importanza della formazione, che diventerà il principale veicolo di promozione professionale e di sviluppo dell'identità personale. È attraverso l'istruzione che gli individui potranno realizzare le loro aspirazioni. La scuola deve avvicinarsi all'impresa. Considerare la formazione funzionale all'occupazione non significa che debba ridursi ad un'offerta di sole qualifiche, ma è necessaria all'inclusione e allo sviluppo cognitivo della persona. Oggi questa funzione può essere minacciata dagli effetti "distruttivi della disoccupazione". La società europea conoscitiva che pretenda di insegnare ai propri giovani i valori della cittadinanza, senza che tali insegnamenti offrano prospettive di occupazione, si vedrebbe minacciata nelle sue stesse fondamenta. Nel 2000 a Lisbona l'Europa raccoglie le sfide del nuovo millennio in una sessione straordinaria indetta per concordare un nuovo obiettivo strategico al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. L'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione⁵. Pertanto, bisogna creare le infrastrutture del sapere, attraverso la promozione dell'inclusione sociale dell'innovazione, e la modernizzazione del sistema d'istruzione.

Nel 2003, l'OCSE ha realizzato un importante studio denominato Rapporto DeSeCo Definition and Selection of Competencies, con cui si è cercato di definire e raggruppare le competenze chiave, individuando 9 competenze principali, tra queste, agire in autonomia e in gruppi socialmente eterogenei. L'insieme di queste competenze si caratterizzano a tutti gli effetti come competenze di cittadinanza attiva e rappresentano un patrimonio indispensabile per l'apprendi-



della loro ricchezza, intenderanno la loro capacità di controllare la conoscenza". Nell'economia post-industriale, i fattori per la costruzione della ricchezza sono la capacità di gestire la conoscenza e le attività immateriali. L'uomo più ricco del mondo, Bill Gates, - esemplifica Thurow - "non possiede niente di tangibile - né terre, né oro o petrolio, né fabbriche, né eserciti. Per la prima volta nella storia, l'uomo più ricco del mondo possiede soltanto conoscenza". (Cfr. Thurow Lester C., "La costruzione della ricchezza", 2000 pp. XV-XVI), Ed. Il Sole 24 Ore.

La conoscenza non è più solo una risorsa, ma è la risorsa. Chiunque abbia una conoscenza, per evitare che sia obsoleta, dovrà acquisirne una nuova. La necessità di aggiornarsi e di imparare è diventata una costante durante tutto l'arco della vita. Serve flessibilità intellettuale e capacità, *in continuum*, di "apprendere ad apprendere" in termini professionali e culturali. L'istruzione produce un aumento del PIL, ma anche del FIL (Felicità Interna Lorda) che calcola il benessere grazie al suo *soft power*: il design, la tecnologia, i brevetti, il patrimonio culturale, l'istruzione, lo stile di vita, la moda. L'Europa sotto questo profilo ha un primato nel mondo.



Secondo un autorevole politologo E.G. Della Loggia l'elemento decisivo dell'arretratezza storica italiana sulla via della modernità sarebbe da rintracciare, per l'appunto, nello "scarso sviluppo della sua società civile". Questa tara storica è stata "oggetto di infinite analisi pessimistiche che da almeno due secoli a questa parte hanno accompagnato la nostra vicenda collettiva". L'insieme dei partiti venivano raffigurati alla stregua di un covo di clientelismo, di inefficienza e corruzione, (la partitocrazia): ciò ha prodotto, e da

mento di ogni cittadino.

Fa seguito la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, che invita a riflettere sul fatto che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide. Ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da forte interconnessione. L'istruzione nel suo duplice ruolo - sociale ed economico - è un elemento determinante per permettere ai cittadini di adattarsi a siffatti cambiamenti. Tra le nove competenze indicate troviamo quelle sociali e civiche.

Il capitale umano è la principale risorsa dell'Europa. Secondo l'Ocse⁶, il capitale umano è costituito dalle "conoscenze, abilità e competenze, che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico". Nell'attuale economia del sapere l'istruzione è un investimento che stimola la crescita economica, produce reddito maggiore e stimola la coesione sociale.⁵ (G. Becker, *Human Capital*, 1964).

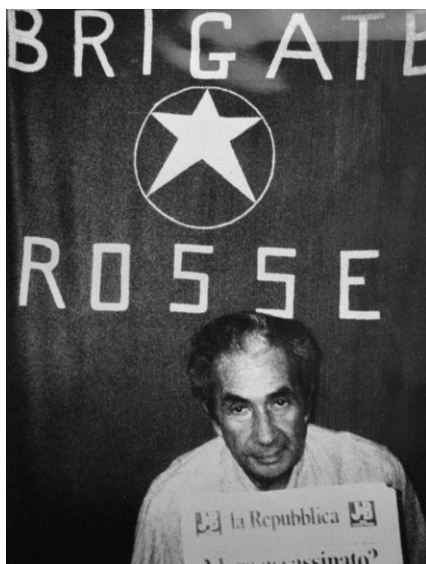
La Learning Society

Oggi a cosa serve conoscere la Costituzione? È la condizione necessaria per dare impulso a una *cittadinanza attiva*. Favorisce l'acquisizione di quelle che sono chiamate *soft skills* competenze "intangibili" che definiscono ciò che si è (diversamente dalle *hard skills* che invece definiscono ciò che si sa fare). Oggi le *soft skills* ("competenze trasversali") sono al centro dell'attenzione del mercato del lavoro quale componente essenziale del talento professionale che le aziende richiedono e valutano.

Oggi la valorizzazione del capitale umano è di vitale importanza perché la nuova base della ricchezza è la conoscenza. Secondo Lester Thurow, economista del MIT di Boston, il fattore critico dello sviluppo, dopo il 2000, sarà il "brain power" il potere del cervello. "La conoscenza è la nuova base della ricchezza. Questo non si è mai verificato prima. In passato, quando i capitalisti parlavano della loro ricchezza si riferivano alle loro proprietà in termini di impianti, attrezzature e risorse naturali. In futuro, quando i capitalisti parleranno

allora non ha smesso di dilagare, l'antipolitica: "termine con cui bisogna intendere la critica aprioristica - distruttiva, eversiva - oltre che del sistema politico, anche della vita pubblica, vista come irrimediabilmente inquinata".⁷

Non vogliamo assolutamente avere la presunzione di dare una soluzione a questa *querelle* storica ma possiamo dire che il contributo alla soluzione del problema può venire solo dalla scuola attraverso un piano di Empowerment basato sulla conoscenza della Costituzione per contribuire alla costruzione di un ambiente sempre più inclusivo, partecipativo, di solidarietà, di costruzione del senso di legalità e di sviluppo di un'etica della responsa-



bilità. E proprio l'intuizione di Moro si rivela di straordinaria attualità: la Costituzione spesso viene fatta og-

getto di grandi omaggi, ma, nei fatti, resta ancora poco compresa e poco vissuta.

Ecco perché il primo antidoto all'antipolitica, all'impolitica⁸ o alla cattiva politica è una adeguata e diffusa conoscenza della nostra Costituzione. Don Luigi Sturzo avvertiva: «Se la Costituzione cade dal cuore del popolo... se non entra nella coscienza nazionale, anche attraverso l'insegnamento e l'educazione scolastica, verrà a mancare il terreno sul quale sono fabbricate le nostre istituzioni e ancorate le nostre libertà».

* Responsabile sezione di Carбето

Note

¹ Aldo Moro giurista, salentino di 29 anni di Maglie, Il gruppo DC, all'interno dell'Assemblea Costituente di cui faceva parte, lo designò quale membro della Commissione per la Costituzione, nota come Commissione dei 75 in cui vi erano La Pira, Togliatti, Basso, Dossetti.

² (Pluralismo e personalismo nella Costituzione italiana. Il contributo di Aldo Moro di P. Pisicchio. Bari. 2012) Le riflessioni di Moro prendono avvio dal personalismo francese. Questa corrente filosofica si sviluppa in Francia alla fine degli anni '20 grazie all'opera di Emmanuel Mounier che afferma la centralità della persona come valore assoluto correlata al concetto di solidarietà in alternativa sia all'individualismo liberale che al collettivismo socialista che si stavano affermando in quell'epoca. "La priorità assoluta deve essere data all'affermazione dei «tre grandi «primati»: della persona, e con essa della società sullo Stato; della persona, e con essa del lavoro sul capitale; della persona, e con essa dell'etica sulla politica».

Il movimento personalista, nato dalla crisi del '29 con i crack di Wall Street, intuì per primo che «sotto la crisi economica nascente» maturava la crisi totale della civiltà borghese, esso nacque all'insegna della costruzione di un nuovo progetto di civiltà. «Di fronte alla crisi, la cui gravità molti si nascondevano, due spiegazioni venivano proposte. I marxisti dicevano: crisi economica classica crisi di struttura. Intervenite sull'economia e il malato guarirà. I moralisti contrapponevano: crisi dell'uomo, crisi dei valori. Cambiate l'uomo e le società guariranno.

Noi non eravamo soddisfatti né degli uni né degli altri. Spiritualisti e materialisti ci sembravano partecipi del medesimo errore moderno: quello che, seguendo un discutibile cartesianesimo, separa, arbitrariamente il "corpo" dall'"anima", il pensiero dall'azione, l'homo faber dall'homo sapiens. Da parte nostra affermiamo che la crisi è in pari tempo una crisi economica e una crisi spirituale, una crisi delle strutture e una crisi dell'uomo. Non solo ci rifacevamo alla parola di Peguy: "o la rivoluzione sarà morale o non sarà", ma precisavamo: "la rivoluzione morale sarà economica o non sarà. La rivoluzione economica sarà morale o sarà nulla"».

³ Moro amava ascoltare i giovani e ha sempre considerato preminente l'insegnamento rispetto all'attività politica. Ordinario di diritto all'Ateneo di Roma, quando un quotidiano nel 1971 scrisse che un uomo politico impegnato come lui non aveva il tempo di fare il professore replicò seccamente: "nell'anno accademico in corso ho effettuato finora 60 lezioni sorpassando il numero di ore obbligatorie medie (45). Quando i suoi più stretti collaboratori, di fronte agli impegni politici e di Stato, gli chiedevano di accantonare il suo lavoro di professore universitario, diceva: se devo davvero scegliere, preferisco fare il professore! Moro amava molto la scuola e l'università. Considerava l'impegno educativo e formativo con i giovani come essenziale per la democrazia, per il rafforzamento e la diffusione della cultura democratica. I giovani avrebbero fatto crescere e vivere la Repubblica e la Costitu-

zione, più delle generazioni anziane educate sotto il fascismo. (Governare per l'uomo Aldo Moro. Curatore: M. Dau).

⁴ Cfr. D. Milito, Le sfide della didattica: modularità, laboratori e ricerca, Anicia, Roma, 2013.

⁵ "La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale mediante livelli più alti di crescita e occupazione per una maggiore prosperità. Per valorizzare appieno questo nuovo potenziale ed evitare quanti ne siano esclusi occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione: il lavoro costituisce la migliore salvaguardia contro l'esclusione sociale." Consiglio europeo Lisbona, marzo 2000, conclusioni della presidenza. "Libertà personale e libertà economica sono complementari": Amartya Sen.

⁶ OECD, *Insights human capital: how what you know shapes your life*, 2007.

⁷ E. G. Della Loggia, Il peso enorme delle corporazioni. Il mito e la realtà della società civile, Corriere della sera.

⁸ «A differenza di qualche anno fa, oggi vedo più impolitica che antipolitica». Così Gustavo Zagrebelsky, presidente emerito della Corte costituzionale si è espresso. Qual è la differenza? «L'antipolitica è un'energia che può essere mobilitata "contro" i partiti, i politici di professione. Non è un caso che il populismo sia antipolitico e mobilitante. È un atteggiamento attivo. L'impolitica è l'esatto contrario: è un atteggiamento passivo, di ritrazione, di stanchezza. Un modo di dire: lasciatemi in pace».

INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI 2018

di Vincenzo N. Scalcione*

Le **Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018** si presentano come un documento diviso in nove sezioni, all'interno dei quali particolare attenzione è riservata alle competenze trasversali e agli ambiti disciplinari, così come indicati nella sezione **Gli strumenti culturali per la cittadinanza**. Forte si presenta, all'interno dell'intero documento, il richiamo alle Indicazioni nazionali 2012, i cui esiti della sperimentazione hanno contribuito a definire il modello di certificazione nazionale delle competenze. Si tratta di un documento che, a cinque anni dall'emanazione delle Indicazioni del 2012, torna a rileggerle, anche alla luce degli accadimenti che hanno investito l'attuale società, evidenziando, in modo particolare, il valore che assume il conseguimento delle competenze di cittadinanza, tema centrale dell'intero documento.

Nella prima parte, denominata **I nuovi scenari (1)**, viene rappresentata la scuola e *tout court* la società contemporanea, nella quale abbiamo assistito all'aumento della vulnerabilità, dell'instabilità politica, di calamità ecologiche, non dimenticando di rimarcare le nuove migrazioni, che stanno interessando l'Occidente, e che pongono la scuola nelle condizioni di doversi interrogare in merito ai temi della convivenza civile e democratica, oltre che sulle necessarie politiche scolastiche da realizzare per la definizione dei nuovi e necessari strumenti di inclusione. In questa prima parte si evidenzia che i contesti locali vengano necessariamente definiti attraverso le lenti di osservazione delle organizzazioni internazionali, come Onu, Unione Europea, rispetto alle quali esiste una forte interdipendenza.

In **Il ruolo dell'educazione nei nuovi scenari (2)** si evidenzia la fecondità espressa dalle Indicazioni nazionali del 2012 nella definizione delle caratteristiche di efficaci ambienti di apprendimento e delle didattiche in grado di porsi in maniera coerente con una prospettiva tendente a considerare i luoghi scolastici come terzo insegnante¹. Soggetto centrale, affinché la scuola possa essere espressione di simili approdi peda-



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI

**Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale
per le Indicazioni Nazionali per il curriculum
della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**

DG ORDINAMENTI

gogici, viene individuato il Collegio dei docenti. Nella modalità di progettazione e pianificazione dell'offerta formativa il rimando risulta essere al capitolo *Cultura, scuola, persona*, presente in "La scuola nel nuovo scenario" delle Indicazioni nazionali 2012, da cui vengono nuovamente ripresi ampi estratti, dove si ripropone la necessità di una scuola in grado di dare senso alla varietà delle esperienze, al fine di favorire la capacità di saper stare al mondo; progettare modelli inclusivi che abbiano come orizzonte di riferimento l'interculturalità; approntare i necessari strumenti per consentire l'esercizio di una piena cittadinanza, contro l'emarginazione culturale e l'analfabetismo. I riferimenti proseguono con l'evidenziazione della centralità da riconoscere ai nuovi media, nella loro capacità di porsi come strumento dei nostri tempi; la scuola deve, quindi, farsi occasione di apprendimento dei nuovi linguaggi culturali, oltre che di metodi e categorie, in grado di definire itinerari personali, favorendo l'autonomia di pensiero e sapendo dare risposte, nella didattica, a concreti bisogni formativi. Nella definizione dell'offerta formativa, la scuola dovrà continuare a porre al centro della propria bussola il sostegno alle varie forme di diversità, riconoscendo centralità ad una azione formativa intesa a sostenere diversità, disabilità, svantaggio. Ciò nel pieno rispetto dei diritti sanciti nella Costituzione laddove l'articolo 3 impegna la Repubblica a favorire il pieno sviluppo della persona umana².

L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità (3) fa riferimento, nell'ordine, alle *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies* 2016 e alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006, che risultano essere

l'orizzonte di riferimento delle stesse Indicazioni nazionali 2012. Dopo una prima riassunzione delle otto competenze chiave, secondo la definizione datane nella Raccomandazione ovvero come competenze per la vita, vengono evidenziati i relativi riferimenti, assunti nel contesto normativo italiano, con la

“La multidimensionalità della conoscenza, rappresenta l'obiettivo cui mirare per occuparsi dell'uomo e del mondo.”

Edgar Morin

Raccomandazione del 23 aprile 2008 ed il Quadro Europeo delle Qualifiche. L'intento è quello di evidenziare la centralità dello sviluppo di una simile competenza, all'interno del curriculum scolastico³. A partire dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione viene evidenziato come, nella scuola del Primo ciclo, si siano introdotti elementi di studio della Carta Costituzionale, al fine di concorrere alla conoscenza politica, amministrativa, socio-economica dello Stato, oltre che dei diritti e doveri dei cittadini, nel precipuo intento di favorire la maturazione di comportamenti in grado di educare ad una cittadinanza attiva e democratica. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di

partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.⁴ Il documento sussume poi in sé i diciassette obiettivi individuati dall'Onu nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile⁵; specifico riferimento è fatto nell'obiettivo quattro all'impegno per un'educazione di qualità, equa ed inclusiva ed alle opportunità di apprendimento per tutti; l'obiettivo numero otto evidenzia la necessità di incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, ma, in generale, in tutti i diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 è possibile

evidenziare tematiche trasversali, che vanno dalla educazione alla cittadinanza, all'educazione all'ambiente, alla sostenibilità, in grado di promuovere pedagogie verdi e dell'inclusione⁶. Torna la necessità, evidenziata nel documento, che i docenti procedano alla selezione delle informazioni, al fine di promuovere negli alunni lo sviluppo della metacognizione e di competenze utili alla maturazione del pensiero autonomo.

In **La scuola dell'Infanzia: identità, autonomia, competenza, cittadinanza (4)** viene sottolineato quanto essa costituisca una parte integrante del curriculum verticale nella scuola, identificandola come *scuola dell'attenzione e del curriculum implicito e di quello esplicito*, da articolare attraverso i campi di esperienza⁷. Ad essi il compito di fungere da elementi indicatori, all'interno dei quali organizzare i contenuti di conoscenza, i linguaggi, le abilità, poiché in grado di rappresentare un luogo didattico di incontro, fra le parole, le immagini e le esperienze, nel quale parlare in maniera diretta ai bambini. Viene rimarcato come la Scuola dell'Infanzia sia la scuola dell'identità, dell'autonomia, delle competenze ma anche della cittadinanza, mentre si evidenzia come il campo di esperienza il sé e

*l'altro*⁸ risulti in grado di connettere il singolo alla comunità; l'attività educativa dovrà finalizzarsi alla definizione di relazioni virtuose, da stabilire all'interno di una società che pone come basi comuni i valori della cittadinanza. Infine, si rimanda alla nuova prospettiva zero-sei, che andrà a riconfigurare l'identità pedagogica della Scuola dell'Infanzia, invitando ad affrontare con fiducia tale prossimo spazio educativo riformato.

In **Gli strumenti culturali per la cittadinanza (5)**, nella sottosezione *Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze* vengono affrontate le competenze linguistiche già presenti nelle Indicazioni nazionali; la lingua è, quindi, riconosciuta come strumento in grado di favorire il successo scolastico e il pensiero critico, arginare l'analfabetismo di ritorno e l'esclusione, mentre "La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari"⁹; con riferimento all'articolo 7 della Legge 107/2015 per l'insegnamento dell'italiano e della lingua inglese si propone l'utilizzo della metodologia *Content and Language Integrated Learning*¹⁰ in tutti i gradi e ordini della scuola. Al contempo si evidenzia la metodologia CLIL/EMILE per l'integrazione della lingua straniera, per l'insegnamento di una disciplina; essa è individuata come una dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei e la metodologia CLIL è rappresentata come il motore del rinnovamento e del miglioramento dei curricula scolastici¹⁰. *Gli ambiti della storia e della geografia* (5.2) divengono quadri di civiltà, attraverso i quali indagare le modalità con le quali l'umanità, nel tempo e nello spazio, ha affrontato le sfide poste dinanzi, giungendo a definire le soluzioni. Le due discipline diventano quindi elementi che consentono l'inquadramento, la cura dei fatti

accaduti in epoche e in contesti culturali, economici, sociali definiti; torna l'idea della *Historia magistra vitae*, quando nel documento si riconosce allo studio di questa disciplina la capacità di "comprendere meglio il presente e di pianificare le scelte future alla luce degli avvenimenti del passato"¹²; le si riconosce la capacità di costruire senso di appartenenza alla comunità nazionale ed internazionale; capacità di conservare memoria delle vicende accadute nel '900, delle lotte di liberazione e dei fatti che consentirono la successiva Concordia Nazionale, che ha reso possibile l'elaborazione della Costituzione. Per quanto attiene alla, geografia, si riconosce il suo essere disciplina *cerniera*, in grado di mettere in relazione tematiche apparentemente lontane le une dalle altre e che, tuttavia, concorrono alla definizione del luogo educativo all'interno del quale strutturare le attività didattiche. La Geografia si presta, inoltre, ad una riflessione sul futuro che ci attende, oltre che ad una attenta analisi del presente; i temi legati alla biodiversità, al cambiamento climatico, alla responsabilità verso il territorio, alla tutela ambientale risultano ad essa connaturati, nella trattazione della dimensione ecosistemica dell'uomo, in grado di antropizzare spazi sino a sentirsene estraneo. In questa ottica, lo studio del paesaggio, delle memorie materiali e immateriali risulta in grado di riconnettere la comunità territoriale organizzata con la dimensione più vasta del pianeta Terra. Di estremo interesse si presenta il riferimento, nel documento, al *Pensiero matematico* (5.1). Si tratta di una rappresentazione non unicamente riferibile alla matematica come disciplina, poichè si parte dai Traguardi delle indicazioni 2012, per poi evidenziare l'utilità del linguaggio matematico nella definizione di funzioni, relazioni, dati e previsioni. Emerge la considerazione del pensiero matematico come competenza trasversale, che

riconsidera anche la statistica come "cavallo di Troia" per avvicinare gli alunni alla matematica e alla sua potente capacità di spiegare e interpretare il mondo¹³. Si mantiene il fermo intento di giungere, anche attraverso lo studio del pensiero matematico, al conseguimento di una cittadinanza attiva e consapevole, in grado di discernere le informazioni false e incontrollate (le cosiddette *fake news*), che hanno assunto una preoccupante presenza nella cornice di costruzione delle conoscenze nella contemporaneità. Lo strumento indicato per la maturazione di simili competenze è quello del laboratorio, utile a stimolare anche il confronto tra pari. In continuità con il paragrafo dedicato alla Tecnologia nelle Indicazioni nazionali 2012 si pone la riflessione in merito al *pensiero computazionale* (5.4), analizzato nella sua capacità di accompagnare i processi di riflessione, ricostruzione metacognitiva e di giustificazione delle scelte operate¹⁴. Il pensiero computazionale è presente fra gli apprendimenti indicati nella Legge 107/2015 e Decreto Legislativo 62/2017, oltre che nei Traguardi delle indicazioni, con riferimento alla tecnologia. Nel nuovo documento il pensiero computazionale, che si lega alla lingua e alla matematica e rappresentato come *processo logico creativo*¹⁵, diventa parte integrante delle attività didattiche finalizzate alla educazione al pensiero logico e analitico, da impiegare in contesti di gioco educativo (esplicito il riferimento alla robotica). Il coding ed il pensiero computazionale¹⁶ vengono riconosciuti come elementi pervasivi della tecnologia dell'informazione nell'attuale società; nella pratica didattica concorrono, quindi, allo sviluppo dello spirito di iniziativa, competenza chiave Europea numero sette. Coerentemente con quanto esposto si presenta il riferimento al *pensiero scientifico* (5.5), assunto quale *didattica delle scienze* basata sulla sperimenta-



zione, l'indagine, la riflessione, la contestualizzazione dell'esperienza; essa è finalizzata a dotare gli allievi delle abilità di rilevare fenomeni; porre domande; costruire ipotesi; osservare, sperimentare e raccogliere dati; formulare ipotesi conclusive e verificarle¹⁷. Come già prefigurato nelle Indicazioni nazionali 2012, nel presente documento *Le Arti per la cittadinanza* (5.6) evidenziano il valore della musica e delle arti per lo sviluppo integrale della persona e per la maturazione della consapevolezza, dell'espressione culturale, per lo sviluppo integrale della persona¹⁸. L'educazione fisica (e l'attività motoria in generale) nella sottosezione *Il corpo e il movimento* (5.7) viene evidenziata quale disciplina *cerniera* tra gli ambiti scientifico-comunicativo ed espressivo, in grado di favorire l'acquisizione di una piena cittadinanza, così come già evidenziato nelle Indicazioni nazionali 2012. La sua pratica si pone nell'ottica del contrasto dell'aggressività e della negazione di qualunque forma di violenza.

In **Le competenze sociali, digitali, metacognitive e metodologiche (6)** si intende dettagliare riferimenti oggi divenuti fondamentali in merito ai contesti di produzione ed acquisizione delle conoscenze, in grado, quindi, di forgiare i comportamenti desiderati in un individuo¹⁹. Partendo dai paragrafi relativi all'ambiente di apprendimento e dai traguardi presenti nelle Indicazioni

nazionali 2012, si evidenzia come quattro competenze chiave siano divenute oggi irrinunciabili ovvero competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità; ad esse è attribuito il compito di elaborazione di precisi riferimenti, all'interno dei curricoli. Centralità viene riconosciuta alla capacità di pianificare, progettare e, quindi, alla metodologia del problem solving, poiché essa comporta una partecipazione attiva e creativa, un qualche elemento di scoperta personale²⁰; tali modalità di apprendimento risultano fondamentali, per una comunità che fa della discussione, delle azioni, dell'operatività e della contestualizzazione dei saperi nella realtà la maniera attraverso la quale costruire virtuosi meccanismi di prosocialità²¹ e riconosciute in tutta la loro valenza all'interno del documento²². La riflessione sulle regole che devono alimentare il dibattito nella comunità scolastica deriverà dalla conoscenza della Costituzione, e dei documenti elaborati dall'Unione europea, dal Consiglio d'Europa e dall'ONU, nelle parti dove esplicito risulta il richiamo ad un comportamento etico verso le persone, verso l'ambiente e il pianeta, con la relativa costruzione di indicatori²³. Si tratta di una sorta di *curriculum implicito*, determinato dalla promozione dell'autonomia, dalla costruzione di rapporti sociali solidali, ben lontano dall'appiattimento

degli allievi su di un apprendimento esecutivo/inconsapevole/acritico. Si tratta di approdi pedagogici volti a partire dalle peculiarità delle generazioni che oggi compongono la comunità scolastica; nativi digitali che tuttavia, secondo le ricerche internazionali, faticano ad utilizzare in maniera consapevole le macchine, i software fondamentali e ad utilizzare internet e i social network in maniera consapevole: nuovi obiettivi formativi, da porre in capo all'azione didattica degli insegnanti. In questa logica, imparare ad imparare diventa una competenza trasversale, cifra fondamentale da esercitare durante tutto l'arco dell'esistenza. Le abilità di studio e di ricerca dovranno, quindi, essere insegnate sin dai primi anni di scuola, assieme alla capacità di organizzare spazi e strumenti, procedere allo sviluppo di competenze legate alle capacità di autovalutazione. Lo spirito di iniziativa e imprenditorialità (competenza chiave Europea) sarà un ulteriore elemento da evidenziare ai fini di insegnare a definire priorità, iniziative, pianificare e progettare all'interno di un contesto scolastico collaborativo, attento ad una sperimentazione responsabile. In **La progettazione didattica e l'ambiente di apprendimento (7)** l'integrazione delle discipline e la promozione della laboratorialità diventano elementi di *prescrittività implicita*. Si tratta di realizzare, in maniera compiuta, nella didattica della scuola, le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento funzionale allo sviluppo delle competenze, come indicato nelle indicazioni 2012.²⁴

Completano le caratteristiche imprescindibili per sviluppare competenze per apprendimenti stabili e significativi il curriculum di istituto verticale, la didattica svolta in maniera unitaria, organica ed organizzata per competenze chiave, in grado di educare le persone dai 3 ai 14 anni, ed evitare la frammentazione di progetti non organici con il curriculum; l'obiettivo formativo resta

quello di conferire valore alla cittadinanza.

In **La dimensione organizzativa e lo sviluppo professionale del personale scolastico (8)** viene evidenziata la necessità di riconoscere valore alle sperimentazioni più virtuose condotte attraverso un lavoro collaborativo, all'interno delle istituzioni scolastiche. La constatazione che l'organizzazione amministrativa non è stata sempre in grado di conferire unitarietà alle culture e alle pratiche didattiche pone nelle condizioni di riflettere, invece, sulle sperimentazioni condotte in gruppi di

lavoro e commissioni miste di docenti, nei diversi gradi ed ordini scolastici. Centralità fra le esperienze virtuose condotte viene riconosciuta alla ricerca-azione, in grado di sviluppare pratiche condivise, generare proficui risultati e durevoli cambiamenti.²⁵

In **Prospettive future (9)** si evidenzia tutta la attualità del portato espresso dalle Indicazioni 2012 laddove viene riconosciuta come "decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umane-

simo."²⁶; non si tratta di aggiungere nuovi insegnamenti nella scuola, ma unicamente di ricalibrare quelli già in essere, al fine di lavorare nella prospettiva dello sviluppo di competenze per la cittadinanza attiva e la sostenibilità, elementi fondamentali all'interno della definizione dell'offerta formativa, per la loro natura e finalità, poiché capaci di convogliare all'interno di una comune cornice i singoli ambiti disciplinari, costruendo così connessioni e prospettive future.

* *Responsabile sezione di Matera*

Note

¹ La metafora dello spazio come "terzo insegnante", usata da Loris Malaguzzi, connota bene l'importante ruolo che l'ambiente può ricoprire nel sistema-scuola. Non si tratta solo di un ruolo funzionale, ma anche di rappresentare il modo in cui tali attività possono essere svolte, il senso che le funzioni da espletare hanno per i soggetti coinvolti in S. Borri (a cura di), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire 2016, p. 5

² Cfr. Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, MIUR 2018, p. 4

³ Ibidem, p. 6

⁴ Ibidem, p. 6

⁵ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - Sustainable Development Goals, SDGs - in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Millennium Development Goals) che li hanno preceduti e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni. 'Obiettivi comuni' significa che essi riguardano tutti i Paesi e tutti gli individui: nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada

della sostenibilità. da <https://www.unric.org/it/agenda-2030>

⁶ Il testo dell'Agenda in italiano è reperibile sul sito: http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf.

⁷ Cfr. Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, op. cit. p. 8

⁸ Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima "palestra" per essere guardati e affrontati concretamente in Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, MIUR 2012, p. 19

⁹ Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, op. cit. p.10

¹⁰ CLIL, introdotto da David Marsh e Anne Maljers nel 1994, è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, **apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare**.

¹¹ <http://www.indire.it/progetto/clil-content-and-language-integrated-learning/>

¹² Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, op. cit., p. 10

¹³ Ibidem, p.12

¹⁴ Rilevante a tal propino risulta l'influenza esercitata dagli *stile di apprendimento*; si veda W McKenzie, *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Trento 2006, Erickson.

¹⁵ Ibidem , p.13

¹⁶ Oggi si tende a distinguere fra *Concetti* computazionali, tipici dei linguaggi dell'informatica; *Pratiche* messe in atto nell'attività di programmazione; *Prospettive* generali.

¹⁷ Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, pp. 13-14

¹⁸ Cfr. Ibidem p. 15

¹⁹ L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna 2006, Il Mulino.

²⁰ A tal riguardo utile risulta anche porre in evidenza l'attività di *problem posing*, consistente nel concettualizzare un problema, mediante una riflessione sulla situazione problematica nella quale l'allievo s'imbatte in M.Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, Editrice La Scuola, p. 9397

²¹ Per *prosocialità*, o apertura prosociale, si intende l'insieme di comportamenti o atteggiamenti volti a beneficiare l'altro, sia esso una persona, un gruppo o un intero sistema sociale in E.G. Eisenberg & Fabes, *Prosocial development*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, New York, 1998, pp. 701-778.

²² Cfr. Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, p.15

²³ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 40

²⁴ Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, MIUR 2012: gli ambienti di apprendimenti dovranno attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. (...) Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. (...) Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo.

²⁵ Cfr. Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, op. cit., p. 18

²⁶ Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, op. cit., p. 7

SCRITTORI IN VETRINA

ALESSANDRO MANZONI (1785-1878)

di Alessandro Casavola

È risaputo che nelle letterature classiche hanno spazio le Vite degli uomini illustri, oggi non c'è editore che non lasci nelle sottocopertine del libro qualche notizia dell'autore pubblicato, ci sono ponderose ricerche biografiche che scandagliano la vita privata e pubblica e il momento storico, finanche la coscienza degli scrittori. Il tutto in un'esposizione quasi di presa diretta, al punto che si ha l'impressione di vedere un film.

Queste caratteristiche mi sembra le abbia il volume di Maria Luisa Astaldi "Manzoni ieri e oggi" Rizzoli, Milano, 1973; ho allora aggiunto alle sue notizie, nuove per me, quelle che avevo, per via della mia professione, sperando che la "vetrina" che si è così costruita torni di qualche utilità.

Alessandro scrittore pudico?

Forse non si sa che *"I PROMESSI SPOSI"*, il romanzo del nostro Manzoni, sembrò a certi critici promettere ciò che poi non mantiene. La persecuzione libidinosa di don Rodrigo nei confronti di Lucia non creerà mai situazioni pruriginose. Sappiamo che Arrigo Boito lo definirà il "casto poeta" che l'Italia adora. Lucia è bella, se ne accorge anche la vecchia carceriera del castello dell'Innominato, che ha l'ordine di sorvegliarla anche se dormiente. La vecchia, guardandola in faccia, dirà "maledette le giovani, che fanno bel vedere a piangere e a ridere, e hanno sempre ragione"! se ne accorgeranno i villani del paese dove Renzo e Lucia finalmente sposi andranno a vivere "avete veduto quella bella baggiana che c'è venuta?". Ma c'è un altro personaggio, una semplice comparsa, che incuriosisce. È una madre, che sta attendendo i monatti per consegnare loro la figlioletta morta nella pestilenza che infieriva a Milano. La descrizione è così particolareggiata che per un momento distrae il lettore dal contesto della pagina. Alessandro le dà anche un nome: Cecilia. Sentiamo: "Scendeva dalla soglia di uno di quegli usci e veniva verso il convoglio una donna il cui aspetto annunciava una giovinezza avanzata ma non trascorsa e vi traspariva una bellezza velata e offuscata, ma non

guasta, da una gran passione, e da un languore mortale; quella bellezza molle a un tempo maestosa che brilla nel sangue lombardo".

In gioventù non era stato un conoscitore di donne?

Non sembrerebbe. Al Fauriel, vecchio amico di famiglia, aveva detto di non averci saputo fare con le donne. Saperci fare può significare saper guardare, saper parlare, per ottenere che cosa? Una loro favorevole disposizione... Cosa si ricorda invece, di lui?... A parte una relazione solo sessuale con una cameriera, condivisa niente meno che con un amico più spericolato di lui, non si conoscono incontri che lo aiutassero concretamente a capire le donne. Naturalmente lui le occhieggiava dove poteva, a teatro o altrove. Per una graziosa ragazza, incontrata appena nel ridotto di un teatro, il suo cuore stava cominciando a battere. È lui proprio ad averlo rivelato, ma i parenti milanesi della ragazza, che era di Genova - Alessandro pateticamente ne ricorda ancora il nome Luigina - equivocando o a ragion veduta, quando lui andò a bussare alla loro porta, addirittura lo cacciarono.

Perché Alessandro, ormai più che adolescente, occhieggiava con ansia? Perché intendeva spezzare la sua solitudine. A sette anni aveva saputo che la sua mamma, Giulia Beccaria, era andata a vivere lon-

tano, niente meno che a Parigi, da un suo amico.

Alessandro era rimasto solo con il padre e sette zie nubili e bisbetiche sorelle di lui, che naturalmente non lo aiutavano a crescere. A svezzare amorosamente un bambino è solo capace la madre, che però era assente... quando Alessandro sa che l'amico di sua madre, Carlo Imbonati, un letterato, uomo fine e buono, era desideroso di conoscerlo, è felice. Pensa che potrebbe trovare in lui un padre o almeno un amico... Ma tutto ciò non accadrà, Carlo moriva, mentre Alessandro si accingeva a partire per Parigi.

Alessandro deve diventare un adulto

Il nido che madre e figlio hanno creato a Milano, dove hanno fatto ritorno, non può consentire una coabitazione se non provvisoria. Alessandro deve avere uno spazio tutto suo, non lo aveva mai avuto... E poi si stava palesando una sorta di debolezza nervosa, soprattutto a trovarsi solo in uno spazio vuoto, una forma tipica di agorafobia. Allora Giulia pensa che forse è bene che il figlio si sposi al più presto. Gli troverà una sposa di 16 anni, si chiama Enrichetta Blondel, di religione protestante-calvinista.

Si farà venire dalla Svizzera un pastore perché celebri il matrimonio. Di Alessandro questi dirà: "È un gio-



Alessandro Manzoni e Enrichetta Blondel

vane interessante, ma con poca esperienza del mondo"... Una ragione per affrettare un matrimonio? La situazione abbiamo visto era complessa.

Enrichetta, comunque, lo invoglia. È graziosa, un viso ancora rotondo da bambina, occhi azzurrini, morbida. Diversa dalle figure carnali e grossolane su cui in precedenza aveva potuto far cadere la sua attenzione. Così racconta Maria Luisa Astaldi, la biografa che, come già detto, ho più seguito nella stesura di questo lavoro.

A questo punto non possiamo non ricordare chi aveva definito morbida anche la bellezza di Cecilia. E questa nostra curiosità non avrà mai risposta.

Tanti i figli che Enrichetta gli darà

Sposatasi nel 1808, a 16 anni, ebbe undici parti, di cui otto viventi, in successione questi i figli: Giulietta, Pietro, Cristina, Sofia, Enrico, Vittoria, Filippo e Matilde.

Enrichetta non colta non sarà una interlocutrice per il marito. Ma questo diventa secondario.

Alessandro apprezza la sua affettuosa timidezza, la fermerà negli atteggiamenti di Lucia, nel romanzo. Ma Enrichetta morirà nella notte del Natale 1833 a soli 41 anni, Alessandro è disperato, e nella poesia omonima "Natale 1833", lasciata incompiuta, dirà al Signore: "Sì che Tu sei terribile... vedi le nostre lacrime, intendi i nostri gridi, il voler nostro interroghi... e a tuo voler de-

cidi..." Egli pensa che Dio non abbia voluto ascoltarla: a chi sarebbero stati affidati i figliuoli? Eppure, lasciandosi contagiare dalla forte spiritualità di lei, poco dopo il matrimonio si era convertito, o meglio era ritornato alla religione cattolica dopo la parentesi illuminista, anche se si muoverà con impaccio nel cammino di fede.

In una tragedia giovanile "*l'Adelchi*" aveva definito il Cristianesimo un riferimento nobile ma difficile. Tuttavia avrà nel tempo curiosi dialoghi con Dio come fossero preghiere... quando sentiva di non poterla fare da solo.

La difficoltà di stare al passo con Dio

Nel 1853 a Matildina, l'ultimogenita, che unica si avvicinava alla cultura della nonna Giulia Beccaria, Alessandro scriveva: "io fo' la solita vita non allegra, come puoi immaginare... Vò però dicendo al Signore di volere tutte le sue volontà, ma mi risponde: "fai anche tu della tua parte, quello che puoi..." È qui il guaio... Io mi aiuto anche con il lavoro..."

Mary Clarke, una sua biografa, mette in chiaro che a togliergli le forze era lo stordimento del dolore (Quante morti precoci: dopo Enrichetta, Giulia, la primogenita e poi Cristina, poi la madre Giulia nel 1841, infine Sofia, e poi ancora Matildina, Filippo e Pietro) "Essendo un'anima gentile - dice la Clarke - non poteva sopportarlo a lungo il dolore, per cui

cercava di sottrarvisi ogni tanto..." Nel romanzo con tono dottrinale aveva detto invece: "che i guai vengono bensì spesso perché ci si è dato cagione ma che la condotta più cauta e più innocente non basta a tenerli lontano, e che quando vengono, o per colpa o senza colpa, la fiducia in Dio li raddolcisce e li rende utili per una vita migliore."

La vita di Renzo e Lucia, nel romanzo, conclusasi la persecuzione di Don Rodrigo, procederà tranquillamente. Perché non è detto - così lui pensa chiudendo il romanzo - che la sfortuna debba proseguire in eterno. Per lui invece sarà diverso.

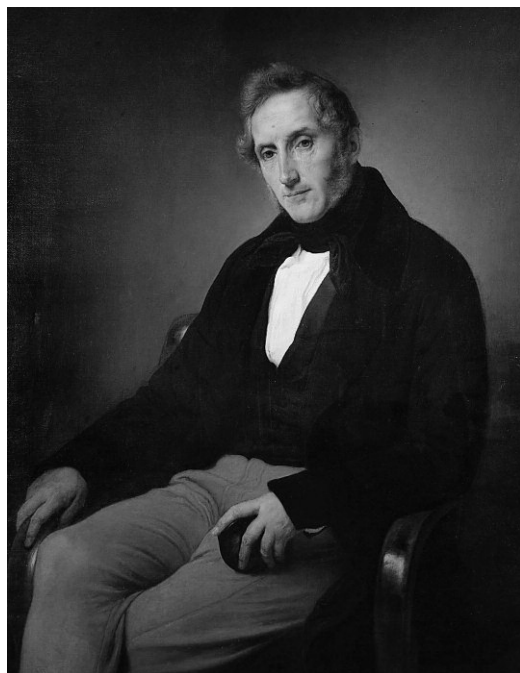
Le tonalità diverse in Enrichetta e in Teresa, la seconda moglie.

Enrichetta, pur mantenendo nel discorso un tono di bambina, sapeva ragionare con più coraggio sui guai della vita. Teresa, la contessa Borri Stampa, che sposerà dopo tre anni di vedovanza, invece, era un'emotiva e non vedeva soluzioni, a preoccuparla poi molto erano le malattie...

È significativa la richiesta di Alessandro a Stefano, suo figliastro, di tenerlo informato per iscritto su tutti i malanni che l'avessero per l'addietro, resa inferma, così che lui avrebbe potuto decidere se interrompere la villeggiatura e fare ritorno per assisterla, perché i mali di lei erano a volte solo immaginari.

Poi Alessandro doveva accettarne le intrusioni nelle conversazioni con i suoi amici. Si racconta che a volte Teresa usava espressioni lessicalmente incomprensibili.

Alessandro doveva naturalmente sentirsi a disagio, se pensiamo che a casa sua entravano per fargli visita personalità di rilievo: accolse anche il principe ereditario e consorte, quando la monarchia esprime il desiderio che accettasse il conferimento della cittadinanza della città di Roma... per i suoi servizi resi, sia pure da scrittore, per l'Unità d'Italia. Tuttavia l'attrazione sessuale che provava per lei lo aiutava a soppor-



*Alessandro Manzoni
e Teresa Borri,
ritratti da
Francesco Hayez*

tarne le negatività, ne sono una testimonianza, nell'epistolario di Alessandro, le espressioni amorose a lei rivolte: "Lasciami sperare che ti troverò in migliore stato e che ti potrò abbracciare stretto senza farti male" oppure "t'abbraccio, non così a mia soddisfazione, come spero di far presto".

Teresa lui l'aveva sposata quando aveva 37 anni, conosciuta, pensiamo, ad una festa da ballo e Maria Luisa Astaldi pensa che a suscitargli un forte desiderio fosse "la carne bianca e liscia," non dice la carnagione... Mentre la prima moglie, superati i 40 anni, aveva incominciato ad avere rugosità e cedimenti, naturali in chi aveva sopportato tante gestazioni. In quanto al resto, Teresa, magrolina, non aveva una figura molto femminile: per esempio, il mento sempre basso che si sollevava con scatto, come per sollecitare l'interesse dell'interlocutore... Tuttavia mai prima di allora la casa aveva avuto un'atmosfera di alcova, al punto che le figlie femmine, terminati gli studi in collegio, preferirono allontanarsi, sistemandosi presso le sorelle già sposate, mentre i maschi dove volevano. Sarà allora il nonno ad andare a trovarli tutti quanti...

Padre indaffarato, nonno disponibile

Alessandro sarà un nonno encomiabile, mentre era stato un padre non sempre all'altezza perché un padre quando i figli sono in età adolescenziale deve sapere quando intervenire, quando abbozzare, quando lasciar fare... Con i nipotini diventava più semplice: giocava, scherzava, li portava a spasso mano nella mano. Le lettere che scriveva ai genitori dovevano essere lette anche ai piccoli perché sapessero che un nonno lontano può essere un nonno affettuoso.

Si divertiva, talvolta, a dare loro dei nomignoli. Filippino, figlio di quel Filippo che deluderà la sua attesa facendo loschi affari, lo chiamava il mio pazzarello. Ma quando tutti facevano baldoria erano tutti pazzi! Davvero pazzi!

Una volta se ne uscì con una osservazione curiosa sul conto di Rina, la figlia di Massimo D'Azeglio, diventato suo genero. Dirà al padre "che consolazione ho avuto nel vedere tua figlia cresciuta e prosperosa. Si vede che nuota nel contento"... Si deve sapere che Rina si accingeva a celebrare il suo matrimonio. Ma cogliere la gioia di questa ragazza in una crescita di forme non possiamo

non considerare la sua frase come una battuta un po' curiosa.

La femminilità lui l'avvertiva anche fuori dai salotti

Maria Luisa Astaldi riferisce che Alessandro gradiva ogni tanto passeggiare lungo le sponde del Naviglio, un canale d'acqua che in quel tempo scorreva fuori Milano.

Ci andava perché insospettabilmente, superata un'ansa, poteva cogliere uno scenario seducente: giovani lavandaie chine sull'acqua a insaponare e a sciacquare i panni. Il loro lavoro era interrotto ogni tanto da motteggi e risate. Riporto il testo dell'Astaldi a pag. 500: "avevano le braccia nude e rosse, i capelli avvolti in fazzoletti variopinti, ed erano belle a vederle nel sole..." Alessandro trattiene il passo, perché vuole evidentemente gettare uno sguardo su quello scenario che sembrava proprio di teatro. La più giovane e la più allegra alza la testa e, vistasi osservata, lo saluta con la mano...

"Andemm" dice, invece, il vecchio. Ma a chi? Ad un suo nipotino che tiene per mano perché lui lo aveva portato là per passeggiare...

A noi sarebbe piaciuto che Alessandro le avesse risposto con un sorriso, anche solo abbozzato... Ma

penso che fosse stato rapito da quello scenario come di un teatro di ampio respiro. Vi aveva trovato giovinezza, allegria, braccia belle e vigorose, ancor che di donne... e poi potrebbe anche aver pensato che la sua avanzante senilità sarebbe discesa come un sipario per annunciarci non solo la fine di quello spettacolo, ma di ogni altro spettacolo della vita.

Alessandro dinanzi alla scomparsa dei suoi

A deluderlo saranno due figli, Enrico e Filippo, datisi ad affari spericolati in speculazioni finanziarie. Filippo addirittura conoscerà la prigionia! Quando la contessa Maffei gli riferisce della morte di Filippo, lui ebbe quasi un sospiro di sollievo, un grazie rivolto a Dio... Ma aggiustandosi subito dopo aggiunse "non era un malvagio, ma un disgraziato...". Possiamo dire che in generale i decessi delle persone preferiva saperli per lettera o per caso, durante una conversazione. Andare nelle case dove si piangeva lo faceva soffrire, e poi quello stringersi la mano, quelle formule di partecipazione al lutto gli sembravano un rito formale ed inutile.

Non sarà presente neppure al funerale della seconda moglie, Teresa, nell'estate del 1861. Preferirà inviare una corona con la semplice scritta *"Pregate per l'anima di Teresa ..."*

Eppure le era stato vicino nei momenti difficili del decadimento, si era aggirato nella stanza maleodorante come un infermiere, perché Teresa, per forti dolori alla schiena, le gambe ridotte a due bastoni con pelle cascante, non si levava più dal letto e temeva l'aria e forse anche la luce, perché voleva che si schermassero sempre le finestre...

La preghiera di Matildina, però, non l'aveva raccolta, la Matildina che amava, perché buona, perché intellettualmente più sveglia, rassomigliando alla nonna Giulia, che portava quel cognome famoso di Beccaria... Matildina era stata sempre malaticcia; morirà nel 1856, in-

nanzi tempo, per un processo di consunzione tubercolare, la malattia che falciava tante vite nell'Ottocento, la tubercolosi ai polmoni! La giovane aveva tante volte dovuto lasciare la casa ospitale della sorella Vittoria, sposatasi a Pisa, per essere ricoverata in case religiose di assistenza. Matildina una visita del padre l'aveva ricevuta, ma, sentendo che il male si aggravava, aveva chiesto di rivederlo per l'ultima volta. "Pensa, caro papà, che sono oggi 75 giorni che sono a letto! Mi levo ogni due giorni per rifare il letto e sto per mezz'ora su una poltrona... ma se appena passa la mezz'ora di poco, mi comincia lo spossamento e divento pallida come se mi dovesse venir male..."

Ma lui le risponderà che non poteva mettere a rischio la sua salute: "delle burraschette polmonari patite nell'inverno precedente potevano riproporsi..." Non trovò di meglio che dirle: "l'avrebbe raccomandata alle preghiere di certi frati di un convento di Milano, vicino alla loro casa. Così un salto lo avrebbe potuto fare anche lui...". La trovata è solo crudele. Eppure l'ultima volta che l'aveva vista, ritornando a Milano in treno, ricordandola, aveva pianto come un padre e come una madre insieme...

Quando Alessandro con un dispaccio (forse un telegramma) avrà la notizia della sua morte, scriverà a Vittoria e a suo marito una lettera che è un capolavoro di trovate semantiche: "Io vi abbraccio stretti. Ohimè questo "vi" non comprende più quella carissima nostra, che fino a pochi giorni fa, era una cara, una cosa sola con voi".

Un saggio di scrittura all'indomani di una notizia dolorosa? Purtroppo è così. Ma il dolore in lui c'era, in lui che era fatto in un certo modo.

Dinanzi alla fine

Sappiamo come morirà, scivolando dai gradini della chiesa di San Fedele la sua chiesa, in Milano, non prontamente sostenuto da un domestico che gli stava accanto.

Batté la testa, le conseguenze si manifestarono pian piano. Aggravandosi cominciò a vaneggiare, ricordiamo che aveva 93 anni. Chiederà di avere presso di sé Pietro, che lui preferiva chiamare in dialetto Peder, il figlio con il quale aveva una affettuosa consuetudine di vita e di lavoro. Era poi era stato l'unico a non lasciare la sua casa, pur sposandosi. Lo chiamò insistentemente dimenticandosi che un tumore se lo fosse già portato via da tempo.

Io penso che con la mente lucida avrebbe ricordato anche Matildina perché quella sua infelice figliola non gli aveva chiesto una cosa impossibile o strana: rivederlo prima di morire... Ora lui stava vivendo questo stesso bisogno di rivederla prima di morire...

Mentre chiedeva un sacerdote per confessarsi, ripeté frasi che lo riconducevano alla incredulità della sua gioventù: "Dieu est une ypothèse" Dio è solo una ipotesi...

"Gesù, straordinario uomo, resterà unico al mondo, ma considerarlo figlio di Dio?..."

La sua mente era ormai sottosopra e affioravano confusamente anche altre frasi, con le quali aveva costruito la conversione "L'universo durerà e noi scompariremo? No, noi non scompariremo..." Era una sua costruzione lirica dell'idea di Dio che ci ha creati, che gli aveva fatto sentire da giovane l'aridità delle argomentazioni del Tosi, il prevosto della parrocchia...

Per lui la Messa funebre la comporrà Giuseppe Verdi

Verdi, che lo venerava al punto di dire alla contessa Maffei che non gli sarebbe stato difficile inginocchiarsi, incontrandolo, ha lasciato un *"requiem"* che ci coinvolge davvero: nei movimenti alti dell'orchestra, una sorte di *DIES IRAE*, nei movimenti di caduta, quasi in contrapposizione, una musica soffusa, una sorta di attesa che all'ascoltatore potrebbe suggerire anche una struggente attesa di perdono...

LA VALUTAZIONE FORMATIVA PER LA SCUOLA DELL'APPRENDIMENTO

di Susanna Capalbo*

L'esistenza è connotata continuamente da processi valutativi. Le scienze umane, non a caso, hanno indagato a lungo sull'attività legata al giudizio di cose, fatti, eventi, fenomeni. Nella filosofia morale, per esempio, il problema etico è a fondamento di tutta la riflessione. Basterebbe pensare a come diversi autori lo hanno interpretato in funzione dei tempi e dell'esito di studi precedenti. Tuttavia, a prescindere dalle correnti di pensiero alle quali ognuno si può ispirare nell'elaborazione di una propria concezione etica, non si può negare che nelle relazioni tra le persone la valutazione è processo che contamina il soggetto giudicato ma anche il soggetto che giudica.

La valutazione è attività che stimola e promuove la riflessione non solo verso un oggetto o un soggetto esterno, ma anche su se stessi.

In ambito strettamente scolastico, essa si dispiega in una rappresentazione alquanto fragile e debole che mina e compromette notevolmente l'impianto e la vocazione formativa che spetta alla scuola stessa. Il contesto nel quale il dramma ha avviato la sua progressiva rivelazione risale a qualche decennio fa quando si sono sviluppati numerosi contributi radicalmente critici sulle modalità valutative sviluppate nelle scuole. In sintesi, la scuola veniva presa di mira per l'esagerata attenzione che era dedicata ai prodotti dell'apprendimento. Valutare gli esiti degli apprendimenti più che privilegiare gli stili di apprendimento e la biografia cognitiva dell'allievo determinerebbe una frattura tra allievo e docente che, in quanto regista della formazione, non deve mai perdere di vista il suo ruolo di sostenitore (scaffold) dei processi di apprendimento. Al netto della necessità di raccogliere dati statistici sugli esiti scolastici dei bambini e dei ragazzi europei, l'eccessivo spostamento dell'attenzione su voti e numeri non giova ad una scuola che vuole essere scuola dell'apprendimento e non più scuola dell'insegnamento. La tendenza esagerata, che vuole privilegiare i prodotti dell'apprendimento fa il pari con una pratica molto diffusa: quella del "teach to test" che banalizza e riduce la scientificità degli intenti a una tecnica fine a se stessa.

Le metodiche valutative che finalizzano l'attività degli allievi a prestazioni mnemoniche o a ripetizione di concetti, principi e metodi, fa perdere di vista la componente negoziale dell'apprendimento, che, attraverso la collaborazione, la relazione tra pari, lo scambio di ruoli, assume importanza nella sua dinamica esplicitazione. Le dinamiche non collaborative stimolano in realtà processi cognitivi semplici, mentre non attivano l'analisi, la sintesi, la riflessione critica, le soluzioni inedite, processi e attività che, nel caso dell'apprendimento collaborativo, sono maggiormente garantiti. Così predeterminata, la scuola promuove un processo fondato su un sapere ripetitivo, invece di attivare strategie dinamiche in chiave metacognitiva. Il risultato è un compendio di saperi inerti, adatto forse solo per favorire la soluzione di un compito in un'aula che, tuttavia, rappresenta una piccolissima porzione di mondo, priva di ogni potenziale connettivo nei confronti di realtà altre. Ulteriore conseguenza di una scuola centrata sul sapere cristallizzato è l'inevitabile calo di motivazione tra gli studenti che percepiscono l'esperienza scolastica come poco significativa. È del tutto evidente che, così intesa, la valutazione privilegia attività decontestualizzate, fondate sull'astrazione di compiti astratti che non sanno inescarsi in maniera dinamica dal momento che il contesto scolastico non è esclusivo in termini di potenziale conoscitivo. Se tradizionalmente si valuta individualmente, è centrale la

relazione esclusiva tra allievo e sapere. Così facendo il docente tende a valutare solo le prove individuali, disconoscendo rilievo al gruppo come "prestatore d'opera". Privilegiando le prove individuali, il docente valutatore non prenderà in considerazione tutto quanto è collegato ai processi di comunicazione, di confronto e di collaborazione, che nei contesti scolastici assumono una strategica importanza. Se si opera prestando attenzione ad una valutazione così intesa, essa stessa stenterà ad assumere un ruolo proattivo in vista dell'apprendimento. Volendo, invece, concretizzare il ruolo della valutazione in funzione dell'apprendimento dell'allievo, occorre che la scuola passi da un concetto di valutazione come accertamento di quanto conosce l'allievo, alla comprensione dei modi in cui l'allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita, di padroneggiare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole. È chiaro che un processo valutativo così concepito implica un impianto formativo che distribuisce la responsabilità della valutazione tra i protagonisti della formazione. Ciò mette inevitabilmente in gioco il rapporto tra il processo formativo e valutativo, che rileva momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed implica una redistribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo.

Ne consegue la necessità per la scuola di selezionare compiti autentici, capaci

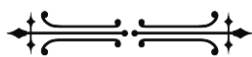
cioè di fornire elementi non solo per misurare le conoscenze, ma anche per comprendere la capacità degli allievi di usare i saperi per risolvere problemi nel proprio contesto di vita. Se nella scuola della valutazione attenta soltanto alla misurazione delle conoscenze era centrale il ruolo del docente come valutatore, nella scuola delle competenze occorre che anche nell'allievo si possa individuare una risorsa in grado di riconoscere i significati e le potenzialità insite nel valutare. La globalità della formazione, integrando in maniera dinamica prodotto e processi dell'apprendimento, potrà

così essere traguardo concreto e raggiungibile in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento. Altra sfida che la scuola deve affrontare per promuovere una valutazione formativa e autentica è quella di valorizzare ogni esperienza nelle sue dimensioni scolastiche ed extrascolastiche, formali e non formali, dal momento che le competenze strategiche per l'apprendimento sono sempre trasversali all'intera esperienza umana e non solo a quella scolastica. L'obiettivo sarà ancora più concreto e realizzabile se si attribuisce alla valutazione una va-

lenza metacognitiva, giacché consente all'allievo di essere consapevole del proprio apprendimento, dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Tanto per ribadire che il nucleo fondante della scuola che cambia e che deve cambiare è posto nel concetto di competenza, nella necessità di promuovere la formazione di soggetti capaci di utilizzare positivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze della società in continuo mutamento.

**Respons. Sez. di Corigliano Calabro*



TRAS-FORMARE PER INCLUDERE

*di Angela Pellecchia **

La scuola è una struttura con una cultura e una microcultura, è una comunità dove condividere valori comuni che si richiamano tra di loro, è il luogo dove bisognerebbe porsi delle domande sui bambini e dove si dovrebbe intervenire utilizzando degli indicatori affinché siano resi concreti i valori inclusivi. Purtroppo, oggi nelle scuole è presente una sorta di inclusione a metà, dove lo sforzo che si chiede all'alunno disabile è ancora maggiore: egli deve cercare di adattarsi al contesto scolastico più che alla scuola e garantire la sua piena partecipazione nella quotidianità, anche quando l'ambiente sembra modificato per separare più che per includere soprattutto nei gradi di istruzione elevati. È solo degli ultimi anni l'interpretazione che lo svantaggio non è frutto della condizione del soggetto disabile, ma del contesto; Vygotskij, per esempio, chiama in causa entrambe le dimensioni interspichica e intrapsichica: "entrambe le dimensioni concorrono a costruire il modo in cui l'esclusione a scuola viene riprodotta ed esperita." "... oc-

corre... superare la contrapposizione tra componente individuale e sociale dello svantaggio per ricomprendere entrambe all'interno di una visione culturale e di comunità, che permetterà di tenere conto delle dimensioni di intersoggettività e interazione che caratterizzano tanto la sfera identitaria quanto quella biopolitica." "Alla base di un approccio democratico all'inclusione vi è innanzitutto l'idea che l'esclusione consiste essenzialmente in ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, che possono essere rimossi... nel momento in cui la scuola stessa come comunità si pone come obiettivo la piena accettazione e il successo scolastico di tutti i suoi alunni".

Per promuovere ciò bisogna sfidare attivamente le micro-politiche insite nel sistema scolastico che tendono a proteggere lo status quo delle cose e adottare un approccio partecipativo e un atteggiamento risolutivo verso la rimozione di qualsiasi barriera inclusiva lungo il percorso di vita di ciascun alunno "... noi riteniamo che la scuola abbia bisogno di creare un co-

ordinamento e allineamento funzionali rispetto a progetti inclusivi ... valorizzando e mettendo in connessione (in rete) la diversità".

L'inclusività deve partire da un'idea indiscutibile: "ogni studente ha valore" e va ascoltato e spinto a trovare se stesso, la sua modalità di espressione, sostenendo la sua autonomia e la sua capacità di progettare la sua vita nel rispetto delle sue differenze (sinonimo di risorsa non di vincolo). In tale cornice tutti gli studenti necessiterebbero di piano di studi personalizzati, ma è infattibile che un docente possa progettare attività differenti per ciascuno dei suoi studenti soprattutto in considerazione della numerosità degli alunni per classe. Un piano personalizzato potrebbe però diventare fattibile grazie al "contributo che ciascuno può dare agli altri, alla classe, alla scuola e alla comunità a partire dalle proprie differenze intese come risorsa" e adeguando i curricoli alle reali necessità di tutti gli studenti.

** Sezione di Milano*

A OTTANT'ANNI DALLE LEGGI RAZZIALI LA TESTIMONIANZA DELLA SEGRE

Testimonianza di Liliana Segre
6 dicembre 2001

Mi chiamo Liliana Segre, sono nata a Milano nel 1930 e a Milano ho sempre vissuto. La mia famiglia era ebraica agnostica, cioè non frequentavamo il Tempio o ambienti ebraici. Io ero una bambina amatissima, vivevo in una bella casa della piccola borghesia, insieme a mio padre e ai miei nonni paterni, in quanto la mia mamma era morta poco dopo la mia nascita. Mi ricordo la sera di fine estate del 1938: avevo fatto la prima e la seconda elementare in una scuola pubblica del mio quartiere, quando mio padre cercò di spiegarmi che siccome eravamo ebrei, non sarei più potuta andare a scuola. Quel momento ha segnato una cesura tra il prima e il dopo; era difficile per mio padre, con un sorriso commosso, spiegarmi quel fatto: io che mi sentivo così uguale a tutte le altre bambine, invece ero considerata diversa. Mi ricordo la fatica di dover cambiare scuola e di non dover dire mai niente nei primi giorni nella nuova scuola di quella che io ero al di fuori delle mura scolastiche. Le bambine con le quali ero stata a scuola nei primi due anni, quando le incontravo per strada, mi segnavano e dicevano che io non potevo più andare nella loro scuola in quanto ero ebrea. Io sentivo e vedevo quelle risatine e non capivo perché facessero così. Mi ricordo come cambiò la nostra vita: ad esempio suonavano alla porta, mia nonna andava ad aprire ed io dietro di lei; erano dei poliziotti che venivano a controllare i documenti. Mia nonna, piemontese, li faceva accomodare in salotto e offriva loro dei dolcetti e questi rimanevano spiaz-



zati, in quanto dovevano trattarci da «nemici della patria»; noi che nella nostra famiglia avevamo avuto mio zio e mio padre ufficiali nella Prima Guerra Mondiale, loro che si ritenevano italiani, patrioti. Loro non sapevano cosa fare con una signora così affabile e gentile; mia nonna mi mandava fuori della stanza, ma io stavo dietro la porta ad origliare per sentire cosa dicevano questi poliziotti, ma avevo anche molta paura. Gli anni di persecuzione si snodarono uno dopo l'altro, le leggi razziali fasciste erano così umilianti, perché avevano deciso che questa minoranza (35.000 - 37.000 ebrei italiani di allora) fosse declassata a cittadini di serie B. Era difficile essere cittadini di serie B, in una zona grigia come la nostra; la solitudine si faceva tangibile vedendo coloro che finora erano stati amici, allontanarsi da noi, perché è sempre facile essere amici di chi è sulla cresta dell'onda, ma non di quelli che sprofondano inesorabilmente. Mi ricordo che non venivo più invitata alle festuciole delle amiche, alcuni genitori dicevano alle figlie di non invitarmi alle loro feste, a casa loro. Mi ricordo che queste cose che vedevo, le leggevo con una maturità

inadatta alla mia età; mi ricordo che non potevamo più ascoltare la radio, dovevamo chiedere il permesso per fare tutto; la cameriera che seguiva mio nonno, che era ammalato del morbo di Parkinson, non potevamo più tenerla. Erano molte le cose

che non potevamo fare, proibite, e ci venivano indicate in un modo sottile, sotterraneo e universalmente accettato.

essere più invitata, l'esclusione».

Poi c'è chi si volta dall'altra parte, le "cinquanta paia d'occhi" del brano di Bassani.

«Gli indifferenti. I violenti mi hanno tolto tanto, ma gli indifferenti sono stati la massa che non ha visto, che non ha voluto vedere, che ha voltato la faccia. Gli "io non so", i "io non c'ero" e i "non è colpa mia"».

È una malattia che abbiamo ancora adesso?

«Altroché! Anzi, adesso è più colpevole. Allora non essere indifferenti era una scelta pericolosa contro una dittatura, per questo onore tantissimo gli antifascisti o gli "Imi", i militari italiani che hanno scelto di star nei campi quando potevano trovarsi altrove. Oggi che non c'è scelta da fare, in democrazia, essere indifferenti è più grave».

Quando parla ai ragazzi, parla al germe dell'indifferenza?

Stralcio dell'articolo su l'indifferenza,
La Repubblica 21/06/2018

LEGGERE E DISCUTERE I TESTI

TRENT'ANNI DEL LABORATORIO DI FILOSOFIA DELLA SEZIONE TORINESE "FRIDA MALAN"

di Cesare Pianciola*

Il Laboratorio di filosofia/Corso di aggiornamento, organizzato, dalla Fnism - Sezione di Torino Frida Malan, è una iniziativa che si svolse per la prima volta nell'anno scolastico 1989-90 su *L'idea di natura in alcuni testi* (Platone, Galilei, Diderot), per impulso di docenti di filosofia che ebbero un ruolo di rilievo anche nella vita della Fnism nazionale: Giuliano Gliozzi, che insegnava all'Università ed era autore di libri fondamentali sul rapporto tra filosofia, antropologia e colonialismo nell'età moderna (ma Giuliano poté solo avviarlo, perché morì a soli 49 anni nel 1991) e Carlo Ottino (1929-2011), stimato docente al Liceo classico Alfieri e figura di riferimento della cultura laica torinese. Ottino fu tra i fondatori e per molti anni presidente del Comitato Torinese per la Laicità della scuola (1983-2012) del cui periodico a stampa «Laicità» è stato direttore. Molti insegnanti che lavoravano al Laboratorio di filosofia Fnism - tra cui chi scrive - erano anche attivi nel Comitato, senza confusione e sovrapposizione delle due iniziative, ma sicuramente portando nella prima alcuni valori e orientamenti ideali che ispiravano la seconda.

Dunque, un elemento da tener presente è la durata ininterrottamente trentennale del Laboratorio, in cui si sono incontrate generazioni diverse di insegnanti che sentivano il bisogno della discussione comune di temi filosofici che potessero avere anche una traduzione didattica nel lavoro scolastico quotidiano, in incontri che partivano dalla esposizione-discussione di brevi testi degli autori scelti, letti preliminarmente dai partecipanti. Abbiamo sempre ritenuto che leggere i testi fosse decisivo per l'insegnante e per gli allievi: «Leggere in luogo delle opere originali dei filosofi ogni sorta

di esposizione delle loro dottrine, o, in genere, una storia della filosofia, è come farsi masticare da un altro il proprio desinare», scriveva polemicamente Schopenhauer in *Parerga e paralipomena* (1851) nel periodo in cui fiorivano le storie hegeliane della filosofia. Generalmente abbiamo tenuto presente i seguenti criteri di metodo, individuando operazioni valide sia nel Laboratorio/seminario, sia nel trasferimento di alcuni suoi risultati a scuola:

1. ricostruzione analitica delle tesi e delle argomentazioni contenute (esplicitamente o implicitamente) nei testi;
2. collocazione e inquadramento storico-teorico;
3. sviluppo di commenti e riflessioni che possono essere anche molto personali, ma che bisogna distinguere bene dalla ricostruzione analitica. È importante cioè tener distinta la domanda: *Cosa ha voluto dire effettivamente l'autore?* Dalla chiosa critica e interpretativa (nella misura in cui è possibile operare questa distinzione, messa in dubbio - come si sa - da molti teorici post-moderni dell'ermeneutica).

Anche la scelta dei testi risulta diversa se vogliamo principalmente documentare un tratto di storia della cultura o reperire una risposta significativa a un problema filosofico. Seguendo Reinhard Brandt (*La lettura del testo filosofico*, Laterza 1999), la considerazione del contesto storico di riferimento non dissolve il testo nell'analisi storica, per quanto essa sia essenziale: «La riflessione sulla genesi può aver solo una funzione preparatoria e sono l'analisi o la ricostruzione dell'argomento filosofico a costituire il fulcro dell'interpretazione». È quello che

nei decenni ci siamo sforzati di fare con l'aiuto competente e generoso (perché prestato a titolo puramente gratuito) di colleghi universitari.

Iniziato e proseguito per molto tempo come luogo di discussione tra insegnanti di filosofia, negli ultimi anni il Laboratorio ha puntato sul dialogo interdisciplinare, prima inserendo testi letterari accanto a testi filosofici, poi considerando anche alcune opere di scienziati. Così nell'ultima edizione (2017-18, su testi di Croce, Lukács, Péric, Duras, Heisenberg, Levi-Montalcini) abbiamo coinvolto una settantina di insegnanti di filosofia, lettere, scienze, registrando una partecipazione non inferiore alle 35 unità per ognuno dei sei incontri, svolti nella sede del Centro Servizi Didattici dell'ex Provincia di Torino, che ospita da parecchi anni il Laboratorio. A tutti i partecipanti sono stati forniti via mail materiali didattici e bibliografie.

Negli ultimi due anni scolastici ci siamo concentrati sul tema delle autobiografie di filosofi, letterati e scienziati. Abbiamo escluso opere anteriori al Settecento (le *Confessioni* di Agostino, la *Historia calamitatum meorum* di Abelardo...) non solo per le ristrettezze di tempo, ma anche per non alimentare l'equivoco di un genere "eterno" (tuttavia il confronto tra le *Confessioni* di Agostino e quelle di Rousseau è stato imprescindibile: per entrambi, *magna quaestio mihi factus sum*).

Philippe Lejeune (del quale resta essenziale *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1986) ha messo in guardia da alcuni pericoli insiti nella definizione di un genere (in questo caso l'autobiografia): a) l'identificazione essenzialista del genere che viene pensato come da sempre esi-

stito, con la proiezione nel passato di tratti che sono propri della autobiografia moderna (del pari è anacronistico isolare la "natura morta" prima della pittura olandese del Seicento); b) la pretesa di identificare in un'opera importante un tipo normativo, l'archetipo del genere, del quale poi esisterebbero solo varianti o deviazioni, trascurando innovazioni, evoluzioni, ibridazioni.

Una raccolta di saggi sul tema dell'autobiografia (AA. VV., *Autobiografia, autobiografie, ricostruzione di sé*, a cura di Massimo Mezzananza, FancoAngeli, Milano, 2007) ci poneva le seguenti domande: «Chi è il soggetto che nell'autobiografia dice "io" e qual è il ruolo della scrittura e della narrazione nella sua costituzione? Che cosa ci dice l'autobiografia sulla coscienza di sé e sulla relazione tra uomo e mondo? Che

cosa significano, e a quali esperienze corrispondono concetti come quelli di identità, individualità, personalità? Che rapporto c'è, nella narrazione autobiografica, tra verità e menzogna, ricordo e rimozione, invenzione letteraria e realtà?».

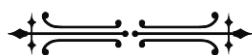
Dal lato filosofico, abbiamo formulato l'ipotesi che il racconto autobiografico diventi tanto più importante per la filosofia quanto più il filosofo nega che essa sia un sapere assoluto, desituato, che ha per oggetto un "vero" universale indipendente dalla sua genesi esistenziale e storica. Ma poi questo assunto doveva essere verificato caso per caso, da Rousseau a Kierkegaard, da Nietzsche a Sartre e a Camus.

Dopo il percorso biennale sull'autobiografia, che è stato appassionante, il programma di incontri programmato dal 24 ottobre 2018 al 20

marzo 2019 prevede ora la lettura e la discussione di alcuni testi significativi (di Tommaso Moro e Marx per la filosofia, di Silone e Carlo Levi per la letteratura, di Einstein e Yves Lacoste per la scienza), seguendo il filo conduttore della dimensione politica in filosofi, letterati, scienziati.

Nel questionario consuntivo, che abbiamo distribuito nella primavera 2018, tutti i partecipanti si sono dichiarati interessati a frequentare il Laboratorio anche nel prossimo anno scolastico, e nel '19 - come si è detto - festeggeremo il trentesimo anno di una iniziativa che per la Fnism di Torino è stata ed è una esperienza importante che ne ha qualificato la presenza nel quadro delle attività culturali delle associazioni professionali degli insegnanti.

* Sezione di Torino



SCUOLA APERTA ALLE PARI OPPORTUNITÀ

di Pina Arena *

8 giugno 2018. Video-racconti, spot, disegni animati, recensioni di libri, un murale civico, pagine wikipediane: sono i prodotti nei quali con-

fluisce un'esperienza di formazione interconnessa, multipla, dedicata alle pari opportunità. Li presentano studenti e docenti nel seminario

conclusivo del progetto "Scuola aperta alle pari opportunità" nell'ambito della Giornata Nazionale della Scuola, con la collaborazione










SCUOLA APERTA ALLE PARI OPPORTUNITA'

seminario di studio e formazione

per la Giornata Nazionale della Scuola
presentiamo

La Biblioteca delle donne

Un Giardino delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola

Un percorso di educazione affettiva contro la violenza sulle donne

Educare alle pari opportunità a scuola

coordina la prof.ssa Pina Arena



Aula Magna IIS "G.B. Vaccarini", 8 giugno 2018, h. 9.00



di Fnism-Catania e Toponomastica femminile. La manifestazione ridisegna i momenti-chiave di un iter che ha dato centralità all'esperienza formativa vissuta dalle ragazze e dai ragazzi, ha fatto incontrare saperi tradizionali e nuove prospettive capaci di sostenere l'impegno di formare identità libere e rispettose della differenza.

Con azioni condivise da studenti e docenti, al tavolo dei relatori nell'aula magna dell'IIS "G. B. Vaccarini" di Catania, si alternano i protagonisti dei quattro moduli in cui si è articolato il progetto, una sorta di piano integrato per le pari opportunità.

Prendono per primi la parola studenti che hanno partecipato al percorso di educazione affettiva contro la violenza sulle donne. Raccontano, anche attraverso uno spot sulla destrutturazione degli stereotipi, la scoperta di una prospettiva nuova

nella lettura delle relazioni uomo-donna. Parole-chiave: rispetto, ascolto e accoglienza di ogni differenza. Nella stessa direzione si muovono i gruppi che hanno curato "Un Giardino delle Giuste e dei Giusti" in ogni scuola" e "La biblioteca delle donne": spazi che accolgono storie dimenticate o mai conosciute, voci femminili inascoltate, parole trascurate dalla cultura patriarcale.

Si crea anche un murale nel quale da monocromatici "libri dormienti" si levano in volo uccelli policromi che, sempre più numerosi e colorati, volano verso alberi che illuminano di nuova storia. Perché il percorso continuo a scuola è fondamentale una didattica nuova: laboratoriale, identitaria, centrata sulla rilettura delle nostre storie e della Storia in ottica di genere. È questo l'impegno del gruppo di docenti che ha partecipato al percorso "educare alle pari opportunità". Raccontano l'impegno

per la riscrittura dei libri di testo, per la promozione di linguaggi che accolgano la differenza di genere, fuori dagli stereotipi sessisti. Il progetto si apre e i protagonisti ne parlano con rappresentanti del mondo della Cultura e delle Istituzioni: sono con loro la scrittrice Serena Maiorana, l'assessora all'Istruzione Mariausilia Maststrandrea, il regista Davide Catalano, l'ideatrice di Posto Occupato, Maria Andalaro.

La mattinata continua con le passeggiate in città in ottica di genere. Catania greca e romana diventa luogo di scoperta di una lettura diversa della Storia e dei luoghi archeologici: nell'evidenza invisibile, le donne avevano opportunità minori degli uomini, spazi ristretti e limiti di parola. Un mondo da conoscere e rileggere diversamente perché il nostro mondo sia più giusto, equo, inclusivo.

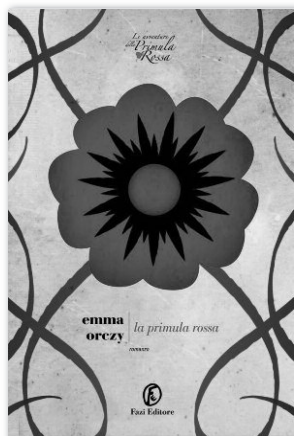
* Responsabile sez. di Catania

IL PIACERE DI LEGGERE



A cura di Elisabetta Bolondi

La Primula Rossa



Emma Orczy
Fazi Editore 2018

Facevo le medie, leggevo con passione e curiosità insieme alle mie amiche un libro Salani, *La primula rossa*, che, per divertimento, mettevamo in scena, appassionate come eravamo di avventure romantiche, prima delle fiction tv e delle serie storiche. La Rivoluzione francese, l'aristocrazia perseguitata e ghigliottinata, le fughe rocambolesche in Francia costituivano un plot nel quale riconoscersi e sognare e sulle vicende raccontate da quella che allora si chiamava "Baronessa Orczy" che erano davvero esaltanti. Oggi Fazi editore, dopo oltre cinquanta anni, ripropone quel romanzo, che ho riletto con gli occhi dell'adulta con divertita curiosità, divorando le pagine di una storia che ricordavo, perfettamente, ma che mi ha suscitato contrastanti emozioni; il lin-

guaggio è semplice, il lessico datato, ma l'epica della narrazione, che vede i protagonisti dividersi tra buoni e cattivi, ed è difficile capire il muro di separazione tra gli uni e gli altri, è certamente intrigante e dà alla narrazione quel ritmo incalzante ed emotivamente coinvolgente che ha costituito certamente il suo successo nel tempo.

Lady Marguerite Blakeney, regina dei salotti londinesi, moglie del ricco e potente baronetto Sir Percy Blakeney, elegante e faceto, è in realtà una francese, nata Saint-Just, forse coinvolta nel tradimento del marchese di Saint-Cyr e della sua famiglia, nemici giurati di suo fratello Armand, repubblicano fervente. Il racconto si svolge a Londra, tra balli e serate al Covent Garden, dove regna Marguerite con la sua eleganza e il suo proverbiale fascino; non è felice però, infatti su marito, che l'ha sposata per amore, ora si è allontanato da lei, dopo che ha saputo quanta parte abbia avuto la moglie nel tradimento dell'aristocratico Saint-Cyr. Mentre tutta Londra si chiede chi sia il misterioso eroe inglese che sotto il simbolo di un piccolo fiore rosso riesca a mettere in salvo intere famiglie di nobili già condannati a morte certa dal Comitato di Salute Pubblica, ecco comparire al fianco di Marguerite un emissario del governo francese, il perfido Chauvelin, che la ricatterà crudelmente: pur di salvare il fratello compromesso, dovrà aiutarlo a scoprire l'identità della Primula Rossa. La vicenda rocambolesca si conclude ovviamente con un attesissimo lieto fine. Quello che ad una lettura adolescenziale non avevo notato però è il profondo antisemitismo che pervade il libro nella sua ultima parte. Compare, infatti, un vecchio ebreo,

sporco e ripugnante, a cui nessuno vuole avvicinarsi temendone il contagio, e questo consentirà alla Primula Rossa di ottenere i suoi scopi, confidando proprio nell'odio per l'ebreo così generalizzato nella società francese anche se in fase rivoluzionaria. Il libro fu pubblicato per la prima volta nel 1905, e il punto di vista da cui parte si può definire decisamente "reazionario": tutto dalla parte dei poveri aristocratici, fatti a pezzi dai sanguinari rivoluzionari, identificati come folla inferocita assetata di sangue innocente, mentre i "buoni" sono i nobili inglesi amici del Principe di Galles che si battono contro i violenti campioni di una Rivoluzione epocale. Lasciamo agli storici le considerazioni doverose e restiamo alle romantiche avventure della saga di Emma Orczy, il cui successo dura da decenni, meritatamente.



Ragazze con i numeri



Vichi De Marchi e Roberta Fulci
Editoriale Scienza 2018

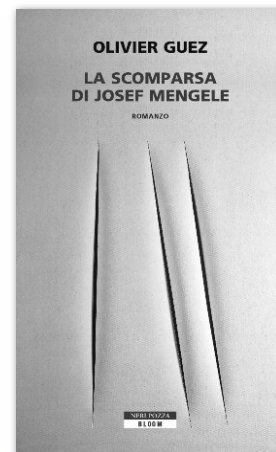
Vichi De Marchi e Roberta Fulci firmano a quattro mani questo bel libro dedicato a 15 scienziate, tutte

donne, tutte coraggiose, tutte diverse, tutte protagoniste di vicende straordinarie. Il testo si apre con una facile cronologia, un lasso di tempo, tra il 1600 e il 2000, nel quale le scienziate raccontate in questo libro rivivono per noi lettori, si fanno conoscere, rivelano in prima persona le loro imprese, le loro scoperte, i loro segreti. Si parte da Maria Sibylla Merian, nata a Francoforte ed attiva tra la fine del 600 e il 1717, artista e naturalista, capace di riprodurre centinaia di insetti, apripista per scienziati come Carl Linnaeus, antesignana della moderna ecologia, e si arriva fino a Maryam Mirzakhani, morta nel 2017, iraniana, che diventa matematica quasi per gioco, in un tempo in cui nel suo paese alle donne non era permesso partecipare alle Olimpiadi della matematica: lei vince la medaglia d'oro, si trasferisce ad Harvard, diventa professoressa a Stanford, viene insignita, incredula, della medaglia Fields, riconoscimento mai dato prima ad una donna. Poi ci sono altre 13 grandi scienziate, alcune celebri, come la russa Valentina Tereshkova, la prima donna andata nello spazio nel 1963, o l'attrice Hedy Lamar, la star americana dagli occhi di gatto, che, durante la Seconda guerra mondiale collabora all'invenzione di uno strumento capace di impedire che il nemico intercetti i missili americani; altre arrivate alla notorietà tramite il cinema, come la nera Catherine Johnson, matematica dal talento straordinario che verrà impiegata alla Nasa come calcolatrice, prima dell'avvento dei computer, e sarà poi capace di calcolare le traiettorie delle navicelle americane che portano in orbita gli astronauti. Oppure Rita Levi Montalcini, vanto della ricerca italiana e Premio Nobel nel 1986 per la scoperta del fattore di crescita delle cellule nervose, insieme all'altra italiana citata nel volume, Laura Conti, che nel 1976 si trovò a fronteggiare il disastro ecologico di Se-

veso inondato dalla diossina, studiando il fenomeno e combattendo una battaglia civile attraverso la Fondazione di quella che diverrà Legambiente. Le illustrazioni di Giulia Sagromola contribuiscono a rendere interessante e gradevole alla vista e alla lettura questo libro documentato, pieno di informazioni scientifiche divulgate con un linguaggio semplice ma non elementare, diretto ma non banale. L'uso di pochi colori, bianco, blu, rosso e nero fanno mantenere l'attenzione concentrata sulle immagini, mentre il racconto delle scienziate, sempre in prima persona, contribuisce a far nascere nel lettore una forte empatia con le protagoniste, donne eccezionali che si presentano ricche di umanità e di esperienze che sono di tutte le donne in tutti i tempi: il rapporto con le famiglie, la solitudine che comporta lo studio indefesso, la ricerca e un impegno professionale a tutto tempo, i figli, i colleghi uomini, spesso ostili e incapaci di riconoscere valore alle colleghe donne. Sogni a cui credere, sogni che si avverano almeno per le vite delle scienziate raccontate in questo atlante, pieno di schede e di specchietti sintetici, che non dovrebbe mancare nell'aula di scienze e nelle biblioteche di classe delle nostre scuole: il futuro del pianeta dipende dalla scienza e dal potere di incoraggiarla attraverso una cultura che nasce tra i più piccoli, che hanno bisogno di servirsi di strumenti idonei ad una divulgazione di alto livello, ma di immediata comprensione. Gli insegnanti troveranno in questo libro una messe di informazioni in forma narrativa, facilmente trasmissibili, capaci di suscitare curiosità ed interesse per donne scienziate provenienti da contesti lontani nel tempo e per molti di noi quasi sconosciute.



La scomparsa di Josef Mengele



Olivier Guez
Neri Pozza 2018

È un romanzo, questo libro del giornalista francese Olivier Guez? Me lo sono chiesta ripetutamente soprattutto quando nel racconto vengono inserite le lugubri descrizioni di quanto di efferato, indicibile, insopportabile abbia compiuto il vero Josef Mengele nel campo di sterminio di Auschwitz, sulle cui rampe all'arrivo dei treni indicava con il frustino la vita o la morte dei condannati, fischiettando arie di opere liriche. In effetti nel libro vi è molto di romanzesco, visto che, malgrado le accuratissime ricerche, la serietà delle fonti bibliografiche, il rigore scientifico dell'autore, molto della lunga vita in Sudamerica del medico nazista resta pieno di ombre mai chiarite, e, quindi, il romanzo restava per l'autore l'unica soluzione formale possibile. Il libro è pieno di notizie, di accadimenti, di intrecci che per lo più si ignorano ancora, a distanza di oltre settanta anni dalla liberazione del campo di Auschwitz. Il grande pubblico sa del processo di Norimberga, della cattura di Eichmann e del processo tenutosi a Gerusalemme concluso con la sua impiccagione, sa del ritrovamento di Priebke, per lungo tempo nascosto in Sudamerica, ma non credo che

sia nota ai più la lunghissima vita che "l'angelo della morte" ha condotto, praticamente indisturbato, aiutato, finanziato, dal 1949, quando giunge con documenti falsi, sotto il nome di Helmut Gregor, a Buenos Ayres dopo aver attraversato indisturbato l'oceano sulla nave North King, salpata da Genova. Nel febbraio del 1979, nei pressi di San Paolo del Brasile, suo ultimo rifugio, Mengele, molto malato, muore annegato: si è nascosto al mondo, al Mossad, ai cacciatori di nazisti, a Simon Wiesenthal, all'opinione pubblica per oltre trenta anni. L'angelo della morte è vissuto grazie all'appoggio economico della famiglia, proprietaria di una grossa fabbrica nella città tedesca di Gunzburg; sua moglie Irene lo aveva lasciato, tenendosi il figlio Rolf a cui era stato detto che il padre era morto combattendo in Russia; gli era stata imposta la vedova del fratello minore, Martha, per non disperdere il patrimonio familiare, ritenendo, il padre Karl, che presto il passato sarebbe stato dimenticato e Josef/Helmut Gregor avrebbe potuto rientrare in Germania. Per molti anni dopo la sconfitta la voglia di ricostruire e di dimenticare sarà preminente nel mondo tedesco, mentre ex nazisti continuano a vivere indisturbati occupando posti di rilievo nell'amministrazione e nella economia. In Argentina si sono rifugiati in gran numero ex gerarchi e mostri responsabili degli eccidi degli ebrei europei, protetti dal nuovo regime che ha preso il potere: Peron ed Evita si

tengono buoni i nazisti, come farà anche il dittatore del Paraguay, paese in cui Mengele trova rifugio quando l'aria comincia a cambiare. Alla fine degli anni Cinquanta gli orrori dei campi di sterminio cominciano ad interessare la pubblica opinione mondiale; il Diario di Anne Frank, il film *Shoah* di Claude Lanzmann, la serie americana *Olocausto* suscitano sdegno e voglia di giustizia quando non di vendetta. Israele tramite il suo potentissimo servizio segreto insegue e braccia Adolf Eichmann, che sotto falso nome a Buenos Ayres si vanta dei suoi crimini spaventosi con un gruppo di nazisti esuli campioni del futuro Negazionismo. Impossibile seguire le rocambolesche fughe, i nascondigli, gli stratagemmi che consentono a Mengele di trascorrere lunghi anni travestito da agricoltore, al caldo tropicale di una tenuta dove è ospite sgradito di una famiglia emigrata dell'Europa dell'Est, sempre più solo, nevrotico, malato, preda di spaventosi incubi, mai pentito, convinto fino alla morte delle sue idee aberranti, della supremazia della razza ariana, della satezza della morte dei deboli, da infliggersi dopo aver fatto i terribili esperimenti che avrebbero assicurato alla grande Germania la supremazia nella medicina, nella biologia, nella chimica, nell'industria farmaceutica. Il libro di Olivier Guez, giustamente vincitore del Prix Renaudot, ci accompagna nelle tenebre di una mente oscura, preda di un'ideologia devastante, di un'as-

senza totale di ogni forma di pietà, di un'ossessione che lo conduce ad esperimenti atroci sui corpi di povere vittime, carne e sangue di vittime immolate sull'altare di una presunta scienza, mentre le grandi fabbriche dell'industria bellica tedesca tacevano, servendosi di uomini come Mengele per condurre la guerra totale contro il resto dell'umanità. Il libro è dedicato a quattro donne ebreiche italiane, vittime innocenti del furore ideologico e pseudoscientifico del loro assassino. Mai dimenticare, secondo il monito di Primo Levi, e questo libro importante ci aiuta a capire meglio un pezzo di storia nella quale i paesi latino-americani e i loro governanti, in Argentina, Paraguay, Brasile, hanno avuto una parte non trascurabile. Josef Mengele, Klaus Barbie, Adolf Eichmann, Josef Schwammberger, Hans Ulrich Rudel, asso dell'aviazione hitleriana, sono tutti personaggi rifugiatisi nel continente sudamericano, vissuti per lungo tempo nel lusso, liberi, convinti che nessuno più li avrebbe scovati. Mengele, di tutti loro, è certamente l'anima nera, il più disgustoso rappresentante del cancro hitleriano, il più a lungo sopravvissuto:

"Eccolo prigioniero della maledizione di Caino, il primo omicida dell'umanità. errante e fuggiasco sulla terra, chi lo incontrerà lo ucciderà".

Parole chiare, le parole della verità, le tante contenute in questo libro in parte sconvolgente, ma necessario, illuminante, giusto.

• 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

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, Elisabetta Bolondi, Susanna Capalbo, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza, Pasquale Crucitti, Cesare Pianciola, Angela Pellecchia, Vincenzo N. Scalcione.

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 sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma

Tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com

www.graficadimarcotullio.com

Finito di stampare luglio 2018

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma

Fnism
Federazione Nazionale degli Insegnanti

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.

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) 00185 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.