

# L'ECO

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

## della scuola nuova

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

### Sommario

1

**Editoriale**  
di Domenico Milito

3

**MITO E "CONTROSTORIA"  
DELLA PRIMA GUERRA MONDIALE**  
di Mario Carini

10

**GEO-DE**  
di Raffaele Sperandeo et alii

14

**GOVERNARE LE PAURE  
PER MANTENERCI UMANI**  
di Annamaria Casavola

16

**LA RIFORMA DELL'ESAME DI STATO**  
di Vito Andrea Mariggì

18

**DSA E PENSIERO CRITICO**  
di Chiara Cisero e Monica Schirru

19

**IL RUOLO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO**  
di Rosa Iaquina

21

**INCLUSIONE, COESIONE SOCIALE  
E SUCCESSO FORMATIVO**  
di Emiliana Lisanti

22

**LA SCUOLA NEI MEDIA**  
di Giuseppina Pellegrino

26

**LA FORMAZIONE DEI DOCENTI IN ITALIA**  
di Maria Anna Formisano

28

**THOMAS MANN**  
di Elena Alessiati

36

**ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO**  
di Gemma Pucci - Daniela Romeo

40

**VERSO UN NUOVO SISTEMA  
DI RECLUTAMENTO**  
di Gabriella Arruzzolo

41

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

### EDITORIALE

## LA FORMAZIONE A FONDAMENTO DELLA PACE FRA I POPOLI E A SOSTEGNO DEL SISTEMA DEMOCRATICO

**N**el momento in cui andiamo in stampa, tra gli eventi di particolare rilevanza annunciamo il Settantesimo anniversario dell'emanazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, datata 10 dicembre 1948.

Dalla rilettura del documento (e, in particolare, dei tre commi che costituiscono l'articolo 26 dedicato al diritto di istruzione) emerge con chiarezza la lungimiranza dei Padri costituenti che, in un certo senso, avevano anticipato principi e contenuti formalizzandoli nella Carta fondamentale della Repubblica, entrata in vigore all'incirca undici mesi prima.

La Dichiarazione, infatti, finiva con il richiamare l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione nelle "classi elementari e fondamentali", stabilendo, altresì, che l'istruzione professionale e tecnica deve essere "messa alla portata di tutti", mentre l'istruzione superiore è da rendere accessibile a ciascuno sulla base del merito.

Non di meno, il Documento dell'ONU ha ribadito il diritto-dovere dei genitori di educare i figli, enunciato nell'articolo 30 della nostra Costituzione. In ogni caso, l'aspetto rilevante della Dichiarazione Universale tanto per gli aspetti politico-istituzionali quanto per quelli pedagogici risulta essere espresso nel secondo comma del citato articolo 26, allorché l'istruzione viene intesa come processo attraverso cui puntare allo sviluppo della personalità umana e al rafforzamento dei diritti delle libertà fondamentali.

La comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra i gruppi razziali e religiosi, nonché fra tutte le Nazioni risultano ancora oggi traguardi ineludibili verso cui tendere mediante l'istruzione.

In buona sostanza, l'alfabetizzazione e l'educazione delle popolazioni del pianeta sono state identificate come processi indispensabili per la pace universale e a sostegno dell'opera delle Nazioni Unite volta in tale direzione.

Sulla base di questa premessa non

possiamo esimerci dal considerare, se pur succintamente, quanto si è venuto a determinare durante il settantennio trascorso per cercare di attribuire un qualche significato alla particolare situazione che stiamo ora attraversando, caratterizzata dal preoccupante fenomeno della dispersione scolastica. Non ci stancheremo mai di considerare che il punto di partenza del lungo percorso che la nostra scuola ha dovuto effettuare per svilupparsi trova il suo punto di partenza nella volontà di rinascere dalle macerie del secondo conflitto mondiale. A tal proposito, gli studiosi continuano a sostenere che la nostra Carta Costituzionale mantiene la sua peculiarità fisionomica (come pure la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani), nel senso che alla proclamazione dei principi e dei valori in essa espressi, il potere legislativo avrebbe dovuto (e dovrebbe continuare a) porre in essere, compatibilmente con i limiti di natura oggettiva, le condizioni concrete affinché essi potessero avverarsi. E' così che la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione per almeno otto anni hanno potuto trovare riscontro da noi, in clima di Guerra fredda, soltanto nel 1962 con la Legge 1859 voluta dal primo Governo di Centrosinistra.

L'accesso all'università fu reso possibile a quanti conseguivano la licenza nell'istruzione tecnica e professionale soltanto nel 1969. La scuola dell'infanzia statale, invece, era sorta un anno prima (1968) con la Legge n. 444. Negli anni '70 del secolo scorso, sull'onda della protesta del movimento studentesco e delle forze lavorative, la scuola, parallelamente alla nascita delle Regioni e con il conseguente primo decentramento amministrativo che la storia repubblicana conosca, ha potuto aprirsi "alla partecipazione della più ampia realtà sociale e civile". Solo negli anni Novanta, a seguito della fine della Guerra fredda, si è potuto assistere all'ab-

battimento del sistema centralistico e piramidale sostituito da quello di matrice policentrica e reticolare, che, investendo ogni pubblica amministrazione, ha permesso alla scuola di dotarsi di autonomia funzionale, le cui potenzialità sono ancora tutte da esperire. Il 2000, poi, ha segnato l'epoca in cui l'appartenenza all'Unione Europea ha indotto il nostro Paese a riformare il Sistema nazionale di istruzione, segnando l'inizio di un travagliato processo, certamente non concluso con l'emanazione della Legge delega n. 107 del 2015 e dei conseguenti Decreti attuativi. Il lungo cammino che ha riguardato la "non ancora compiuta ed esaustiva costruzione" del Sistema scolastico nazionale e l'attardarsi della compresenza di un modello elitario, come quello del liceo classico e scientifico, con gli istituti tecnici e professionali, ritenuti di seconda serie (complessivamente sottoposti a riordino soltanto con i DD.PP.RR. nn. 87, 88 e 89 del 2010) hanno contribuito a provocare un abbassamento di livello della considerazione in cui era stata tenuta la funzione della scuola presso l'opinione pubblica.

Tra l'altro, hanno reso più complicato il quadro complessivo anche le questioni connesse con la rivisitazione dell'obbligo di istruzione (Legge n. 9 del 1999), poi d'istruzione e formazione per almeno dieci anni (D.M. n. 139 del 2007) e, infine, di istruzione, fissato al compimento del diciottesimo annod'età (Legge n. 296 del 2006) con la stridente contraddizione di lasciar frequentare la secondaria superiore a giovani diciannovenni. L'idea che il cittadino ha ora diffusamente maturato nei riguardi della scuola è alquanto opaca, resa più problematica e incerta, giacché essa è interpretata come luogo di lavoro dove vengono collocati e si avvicinano docenti le cui modalità di reclutamento e di mobilità provocano un disagio notevole agli studenti e alle loro famiglie.

Sempre meno viene percepita l'effettiva funzione della scuola, cioè formare cittadini dotati di una personalità che grazie all'educazione e all'istruzione li renda capaci di essere protagonisti della sovranità popolare. La sensazione che la scuola detenga un valore intrinseco viene sempre più ad affievolirsi, prevalendo l'idea che se la formazione che essa offre non è funzionale all'occupabilità, tanto vale evaderla. Ne consegue che ogni anno più di 150.000 studenti abbandonano le aule: si tratta di una vera e propria emergenza che mette a rischio il futuro del Paese. Riuscirà il decisore politico pro-tempore a disporre interventi radicali e incisivi tanto da porre un argine al grave problema prospettato anche da attendibili fonti quali il recente Rapporto Censis?

L'associazionismo professionale, soprattutto quello che si identifica negli Enti appartenenti al FONADDS (Forum Nazionale delle Associazioni Professionali dei Docenti e dei Dirigenti Scolastici) costituito con D.M. n. 189 del 2 marzo 2018 ha tanto da dire e da proporre su nodi vitali come la formazione iniziale, il reclutamento e la riqualificazione in servizio del personale docente. Si tratta di aspetti cruciali dai quali ripartire per conferire nuova dignità e credibilità alla funzione e al ruolo della scuola, il cui servizio, formativo ed educativo è da ritenere fondamentale in ossequio al dettato della Costituzione italiana e della Dichiarazione dei Diritti Umani che, alla prova di fatti, si presenta con i tratti della straordinaria attualità. Le associazioni, così come convenuto nella riunione romana del FONADDS del 10 dicembre 2018, sono ancora in attesa di essere convocate per offrire il proprio contributo di idee e di proposte.

*Domenico Milito*

# MITO E "CONTROSTORIA" DELLA PRIMA GUERRA MONDIALE

## L'INUTILE STRAGE DI GIORGIO GIANNINI

di Mario Carini \*

L'occupazione di Trento e Trieste, che segnava la vittoria dell'esercito italiano, e l'accettazione delle condizioni dell'armistizio da parte delle autorità austriache furono salutate dai giornali con titoli trionfalistici, che trasmettevano un entusiasmo galvanizzatore di nuove energie nelle popolazioni stanche di tre anni e mezzo di guerra durissima, che tanti lutti aveva portato nelle famiglie italiane. Significativo è il commento del quotidiano "La Nazione" di martedì 5 novembre 1918, apparso anonimo in prima pagina,<sup>2</sup> come articolo di fondo, sotto il titolo a sei colonne *L'Austria accetta le condizioni italiane* e il sommario *Le ostilità sospese - La Flotta austriaca consegnata all'Italia - Nostro sbarco nelle Isole Dalmate*, di cui riportiamo un brano:

La gioia che invade tutti i cuori non deve farci dimenticare i due artefici superiori della vittoria, Armando Diaz e Vittorio Emanuele Orlando; e il vigile custode delle aspirazioni nazionali, l'on. Sonnino. Questa guerra ha chiamato a integrare il territorio nazionale quegli elementi che nella storia del Risorgimento erano apparsi (piuttosto apparsi che veramente tali) elementi passivi, più valevoli per consenso che per partecipazione all'azione direttiva, gli elementi meridionali.<sup>3</sup>

Riappare nel commento sulla vittoria quel motivo che era valso, nel turbolento periodo delle violente polemiche tra neutralisti e interven-



tisti, a giustificare l'entrata in guerra dell'Italia al fianco delle potenze dell'Intesa, ossia la lotta contro l'Austria-Ungheria e la sua alleata Germania come quarta guerra d'Indipendenza, a compimento del processo unitario avviato nel secolo precedente con il Risorgimento, che esigeva la liberazione delle "terre irredente", Trento e Trieste, dal giogo austriaco. Ma ad esso si saldava un altro elemento, quello della formazione di una coscienza unitaria, basata sul sentimento di appartenenza ad unica comunità nazionale, ad una Patria comune. E per arrivare a questo risultato, creare il nuovo popolo italiano, era necessario recuperare le popolazioni meridionali, quella parte d'Italia che era stata sostanzialmente estranea al processo risorgimentale e che, al contrario, aveva reagito, prima con le insorgenze e poi con il brigantaggio, alla diffusione delle idee giacobine e liberali portate da Napoleone nel 1796 e all'annessione al regno sabaudo dopo l'impresa dei Mille e la sconfitta dell'ultimo sovrano del Regno delle Due Sicilie, Francesco II di Borbone. Prima della Grande Guerra napoletani, calabresi, sici-

γλυκὸ δὲ πόλεμος ἀπέιροισιν  
Pindaro

liani erano sentiti, nella coscienza dei settentrionali, sostanzialmente estranei alla nazione e considerati, quasi con una punta di razzismo paternalistico, come dei "fratelli" da incivilire. Vi è una significativa sequenza del film di Mario Monicelli *La Grande Guerra* (1959) che rende bene, con una battuta comica di grande effetto ma che lascia un po' pensosi, questo concetto. Sul treno che porta i soldati verso il confine, viaggiano seduti vicino Vittorio Gassman e Tiberio Murgia, in divisa di fanteria. Quando il treno si ferma ad una stazione, Tiberio Murgia, che interpreta Rosario Nicotra, un soldato siciliano, chiede a Gassman: "Catania è?" E Gassman, che interpreta il milanese Giovanni Busacca, gli risponde, ironico e un po' infastidito: "Sì, Catania... è la Valigia delle Indie, adesso!" La Valigia delle Indie era il nome di un tragitto per via di terra e mare che collegò a partire dalla seconda metà dell'Ottocento (fino alla prima guerra mondiale) Londra a Bombay e Calcutta. L'ironica battuta di Gassman mostra come un milanese, un settentrionale, poteva allora vedere il siciliano, il meridionale, con l'occhio pieno di esotico pregiudizio verso i "terroni". Ma l'esperienza della guerra provvide, nel momento della vittoria, a cancellare ogni differenza regionale tra gli Italiani. La vittoria nella Grande Guerra rappresentò la vittoria di tutto il popolo, alla quale anche i meridionali, e in specie i siciliani, avevano dato il loro tributo di vite umane, come mostrano i monumenti eretti in tanti paesi della Sici-

lia con i nomi dei Caduti per la Patria sotto la statua del "Fante Vittorioso", commissionata dal governo fascista allo scultore friulano Aurelio Mistruzzi (1880-1960).

In effetti, dai giornali del tempo la vittoria venne celebrata come vittoria del popolo tutto, senza distinzioni di classi, vittoria delle qualità intrinseche del popolo italiano che avrebbero fondato - questo era l'auspicio - una nuova Nazione, nel segno della concordia e della fratellanza, come si leggeva sulla "Gazzetta del Popolo" di lunedì 4 novembre 1918, a commento dell'ingresso delle truppe italiane a Trento e a Trieste:

Il popolo nostro, che si è temprato nella sventura, ha avuto nella sua mirabile saldezza contro ogni insidia il più grande compenso che mai potesse sperare.

Ne siano rese grazie ai meravigliosi soldati d'Italia e il Paese si appresti non solo a risalutare festante i trionfatori, ma a consacrare con rinnovato amore la più larga fratellanza sociale che già si è affermata nei disagi della trincea e nei rischi della battaglia. E un pensiero di infinita gratitudine, un giuramento di imperituro affetto diamo a quanti hanno fatto olocausto della fiorente giovinezza perché l'Italia assaporasse quest'ora di mirabile elevazione. Oggi quelle ossa fremono, quegli spiriti esultano mentre si leva in tutto il fulgore la vittoria; oggi più che mai noi vi abbiamo tutti tutti nel cuore!

La nuova storia della grande Italia, fecondata col sangue, maturata nei sacrifici, comincia oggi: il primo, il più riverente omaggio a voi, caduti per l'Ideale!<sup>4</sup>

La celebrazione della vittoria con trionfalistici accenti servì a far dimenticare gran parte delle brutture della guerra e ad esaltare la forza d'animo del popolo italiano. Fu certamente un fattore che contribuì al consolidamento di una coscienza

nazionale, alla coesione interna e, all'estero, alla crescita di rango internazionale dell'Italia, come potenza alla pari degli Stati vittoriosi e più progrediti. Già il commento anonimo del quotidiano "La Nazione" prima citato presentava le velleitarie richieste dell'Italia di essere accettata tra le grandi potenze e di avere una ricompensa adeguata al peso dei sacrifici affrontati, in termini di colonie e di influenza internazionale:

Noi chiediamo di esser né giudici né arbitri nella risoluzione della lotta mondiale. Chiediamo il posto che ci spetta. Chiediamo la base dalla quale dobbiamo estendere la nostra forza, per diventare uno dei più saldi baluardi dell'Intesa nel Mediterraneo, sull'Oceano Indiano, Nel Mar rosso, nell'Africa Equatoriale.<sup>5</sup>



L'Italia aspirava a diventare, secondo l'autore dell'articolo, "uno dei più saldi baluardi dell'Intesa", ma presto i rapporti internazionali vennero compromessi da recriminazioni per la "vittoria mutilata"<sup>6</sup> e da iniziative, come l'impresa fiumana di D'Annunzio, che furono il prologo di disordini e turbative interne preludenti all'instaurazione del regime fascista nel 1922. Queste erano, molto probabilmente, le parole del suo direttore, Aldo Borelli (1890-1965), che più tardi fu aperto sostenitore di Mussolini e del regime fascista. E fu proprio il fascismo ad appropriarsi della vittoria nella Grande Guerra, trasformandola in un mito unificante dell'identità ita-

liana e occupando tutti i possibili spazi del lutto e della memoria. Sorsero durante il fascismo i monumenti ai Caduti, gli Archi della Vittoria, i Sacrari, i cippi e le lapidi commemorative, a testimoniare i momenti di una lotta che aveva visto versare su quel suolo il sangue di quelli che furono considerati Martiri della Patria. Non solo, perché vennero anche ricordati i Caduti della parte nemica, per rendere omaggio a tutti coloro che erano morti valorosamente e che ora riposavano in pace uniti dal tragico destino, come venne inciso sulla lapide posta in cima al Monte San Michele, modesta altura presso Gorizia teatro di sanguinosi combattimenti: "*Su queste cime / Italiani e Ungheresi / combattendo da prodi / si affratellarono nella morte / Luglio MCMXV - Agosto MCMXVI*". Il Monumento al Milite Ignoto realizzato al

Vittoriano durante il fascismo, i sacrari militari come quello dello Stelvio, di Asiago, del Monte Grappa, il grande Sacrario di Redipuglia<sup>7</sup> con i 22 gradoni che custodiscono le spoglie di 39.867 soldati identificati, l'Ossario del Pasubio, i viali e i parchi della rimembranza con gli alberi piantati a ri-

cordo dei Caduti, le tante vie e piazze intitolate ai Caduti o alle date simbolo del conflitto, il 24 maggio 1915 e il 4 novembre 1918, costituirono i tanti luoghi simbolici ove coreografie sapientemente organizzate si proponevano di educare gli Italiani al culto della Patria, legandolo al culto della "rivoluzione fascista" e trasformando così il recente passato in mito.

È dolce la guerra per chi non l'ha combattuta, dice il grande poeta tebano, Pindaro, che celebrò le vittorie non nelle guerre, ma nei giochi olimpici, che sono i giochi della pace. Ma per gli Italiani la Grande Guerra fu molto altro. Già la modalità in cui l'Italia entrò in guerra, fidando nella

prospettiva fallace di una guerra breve, non era stata pensata per trovare il compatto consenso dell'opinione pubblica. Il patto firmato segretamente a Londra dal Salandra, Capo del Governo, e dal Sonnino, Ministro degli Esteri, il 26 aprile 1915, all'insaputa del Parlamento, operava un radicale cambiamento di alleanze e impegnava il Paese a scendere in guerra entro un mese al fianco delle potenze dell'Intesa, Francia e Inghilterra. Il parlamento e l'opinione pubblica si divisero tra neutralisti e interventisti, che organizzarono a Roma e a Milano violente manifestazioni. Sicché, a scongiurare il degenerare della situazione in disordini irrimediabili, il parlamento votò i pieni poteri al governo, in pratica la sua esautorazione, e la guerra venne dichiarata all'Austria il 23 maggio 1915 (la guerra alla Germania verrà dichiarata nell'agosto del 1916). La dichiarazione di guerra venne annunciata con toni trionfalistici dai giornali del tempo, che chiamarono a raccolta gli Italiani per servire la Patria in unità di spiriti e intenti, ricordando che avevano il dovere patriottico e morale di completare le guerre del Risorgimento, impegnandosi fino in fondo per liberare le terre "irredente", Trento e Trieste, languenti sotto l'oppressore austriaco. I più vieti motivi della propaganda antiaustriaca furono tirati fuori per l'occasione e si tornò a parlare di civiltà latina che contrastava la barbarie degli Unni e dei Germani. Citiamo, come significativo esempio, il commento del "Messaggero", riaffermante il legame tra il nuovo conflitto e l'indipendenza risorgimentale che la "nuova Italia" doveva completare:

La guerra è. Nel momento in cui scriviamo, forse ogni indugio è stato rotto. Nella calma della notte il crepitare di una fucileria d'avanguardia, presso o al di là della frontiera, un colpo di cannone contro una nave nemica hanno forse già iniziato la nuova storia d'Italia, hanno forse già impressa

col sangue la prima parola dell'ultima nostra guerra per l'indipendenza. La guerra è. Tutta la nostra vita, quindi, ha da mutarsi, come sotto l'imperio di una legge inesorabile che non comporta proroghe, che non tollera eccezioni. Come tra le file di coloro che si accingono a combattere, che forse già combattono, così sulla moltitudine di quanti rimangono nell'attesa, unica dominatrice si leva la legge della più dura disciplina.<sup>8</sup>

*"La legge della più dura disciplina":* e durissima disciplina fu davvero, tale che mise alla prova la comunione di spiriti e di intenti con cui gli Italiani erano stati chiamati alle armi. La realtà della guerra costituì per tutti una tragica disillusione. Ci si era illusi di combattere una guerra breve, giacché nel 1914 la tenuta degli Imperi Centrali sembrava barcollare per il fallimento dell'offensiva tedesca nella battaglia della Marna, e invece la guerra si trasformò in una guerra di posizione, con i soldati costretti a vivere per lunghi mesi e anni nelle trincee. Mentre le popolazioni civili riuscirono in qualche modo a far fronte ai disagi, per le iniziative del governo tese ad agevolare i ceti più poveri (come la concessione di un sussidio alle famiglie dei militari impegnati sul fronte, l'introduzione di un calmier sui prezzi dei generi di prima necessità e le importazioni sempre più ampie di grano dall'Argentina e dagli Stati Uniti), si attuò una restrizione delle libertà politiche e un controllo delle autorità militari sempre più pervasivo sulla vita nelle città e nelle campagne. Gli operai dovettero sostenere orari e carichi di lavoro sempre più faticosi, con la motivazione delle necessità di guerra, e venne duramente repressa ogni attività sindacale. L'allontanamento non autorizzato dal luogo di lavoro di uomini e donne venne equiparato alla diserzione.<sup>9</sup> Dove le condizioni di vita degradarono a livelli impossibili da sopportare fu al fronte. I fanti e gli ufficiali

provenienti da tutta Italia dovettero affrontare, nelle zone di guerra, disagi enormi e sofferenze inaudite. Sui pietrosi pendii del Carso e sulle rive dell'Isonzo la vita dei soldati si svolge nelle trincee, lunghi e stretti camminamenti scavati nel terreno, profondi poco più di un metro, che fanti e ufficiali si abituarono a considerare la loro seconda casa. Qui, al freddo, nel fango e nella sporcizia, al riparo di muri di sacchetti di sabbia, i soldati aspettavano il segnale dell'attacco, sotto l'implacabile fuoco delle mitragliatrici austriache, per conquistare quelle trincee nemiche che distavano pochi metri dalle loro. E gli attacchi sono comandati incessantemente, in obbedienza ad una dispendiosa strategia di guerra che mette in conto altissimi tributi di sangue spesso inutilmente versato. La storia delle undici battaglie dell'Isonzo è questa: una sequela di attacchi e contrattacchi per conquistare pochi metri di terreno, sotto il fuoco di cannoni e mortai, che spargevano sul terreno un tappeto di morti e feriti, e i cadaveri giacevano spesso insepolti per mesi. Gli ufficiali, obbedendo alle direttive dello Stato Maggiore, spingevano i soldati all'attacco, sotto la minaccia di spietate punizioni, in caso di scarsa combattività o rifiuto di uscire dalla trincea. Durissima fu la disciplina militare imposta dal generale Luigi Cadorna, il Comandante generale dello Stato Maggiore, a cui il re aveva affidato le operazioni militari. Drappelli di carabinieri erano pronti a sparare alla schiena di chi si attardava all'assalto o rifiutava di farsi massacrare dai fucili nemici (o dalle mazze ferrate con cui gli Austriaci finivano i feriti sul campo) ed erano i comandanti ad eseguire le spietate decimazioni fra le compagnie meno combattive. A proposito del duro carattere di Cadorna, che dopo la rotta di Caporetto venne esonerato dal comando, valga questo giudizio scritto trent'anni dopo la Grande Guerra dal conte Carlo Sforza, prestigioso uomo politico

antifascista e ministro degli esteri dal 1947 al 1951:

Cadorna, duro agli altri ed a se stesso, fu in realtà un generale di Luigi XIV risuscitato nel XX secolo. Alla testa di un esercito di mestiere, in cui la disciplina fosse stata mantenuta colle verghe, egli avrebbe potuto ottenere miracoli in quelli assedi sapienti che ammiriamo ancora nei vecchi quadri di battaglia. La guerra d'altronde egli la comprese come una gigantesca operazione di assedio; imbevuto di una specie di mistico sadismo, egli credeva che fosse un onore supremo per un reggimento il resistere indefinitamente in una trincea; gli avvicendamenti in uso presso gli inglesi e francesi non erano per lui che delle svenevolezze democratiche.<sup>10</sup>

Alla disciplina imposta con i metodi del terrore si accompagnavano i prolungati ed estenuanti turni in prima linea, la frequente sospensione delle licenze, le punizioni che fioccarono ad ogni minima infrazione, le dimissioni dagli ospedali anche degli ammalati per inviarli di nuovo al fronte, e le eccezioni e i trattamenti di favore fatti a chi poteva vantare amicizie personali o familiari influenti tra gli ufficiali superiori. Dopo pochi mesi dall'inizio del conflitto anche le licenze furono sospese e i militari furono privati dell'unico reale conforto che potessero avere nel breve ritorno a casa e nell'abbraccio ai propri cari. I comandi militari erano in effetti restii a concedere le licenze, perché temevano che il ritorno in famiglia potesse demotivare o persino distogliere il soldato dalla durissima vita del fronte. Se alle lunghe separazioni dei soldati dai loro cari, alla severissima censura esercitata sulle comunicazioni epistolari, alla durissima disciplina che faceva fioccare punizioni e deferimenti ai tribunali militari,<sup>11</sup> ai disagi e alle privazioni d'ogni genere che dovevano sopportare i soldati, aggiungiamo l'ansia incombente per la morte che poteva giun-

gere ad ogni istante e che era comandata dai continui ordini di assalto, abbiamo il quadro delle condizioni di vita dei soldati italiani sul fronte di guerra. E alla fine questo stato di cose faceva covare una sorda rabbia contro i superiori. Sicché, come scrive Giovanna Procacci:

Le sofferenze materiali si sommano a quelle legate al frequente disconoscimento da parte dei superiori delle più elementari norme di equità e di rispetto della dignità personale. Superata la fase del terrore e della disperazione, in chi sopravviveva ai primi assalti e sperimentava la vita in trincea subentrava spesso un sentimento di rabbia per l'incomprensione che le gerarchie dimostravano verso le condizioni dei soldati.<sup>12</sup>

Tale situazione istillò nell'animo dei soldati la sensazione di dover non più servire la Patria, ma obbedire ad uno Stato ingiusto, che non riconosceva i sacrifici dei suoi figli e li trattava in modo diverso, rendendosi responsabile di insopportabili e offensive discriminazioni a seconda della classe sociale. Gli "imboscati", quelli che erano rimasti a casa o pur arruolati erano riusciti ad evitare il fronte in vario modo, facendosi assegnare ai servizi delle retrovie, erano la più evidente testimonianza di una disparità di trattamento tanto offensiva quanto ingiusta che tutelava i "borghesi" e colpiva i figli dei ceti più umili.

Una serie di opere ha contribuito negli ultimi anni a demistificare la Grande Guerra, mostrando le bugie della retorica e gli inganni che mandarono a morire generazioni di giovani italiani: è sorto così un filone storiografico/giornalistico per fungere, con la sua contro-informazione, quasi da "antidoto alle celebrazioni retoriche ed acritiche del centenario dell'ingresso dell'Italia nella prima guerra mondiale" (come si legge nel risvolto di copertina di uno di questi testi).<sup>13</sup> Possiamo iscrivere a questo filone anche il saggio di Giorgio Gian-

nini, *L'inutile strage. Controstoria della Prima guerra mondiale*, LuoghInteriori, Città di Castello 2018, che in questa sede si presenta.<sup>14</sup>

Pur mantenendosi nei limiti di una polemica misurata, l'Autore ha il merito di svelare quella che fu la crudelissima realtà della Grande Guerra, al di là della maschera retorica del patriottismo. È un'opera coraggiosa e molto dettagliata, ricca di dati assunti da una documentazione ineccepibile, un'opera che non dovrebbe mancare nelle biblioteche scolastiche e su cui dovrebbero riflettere gli insegnanti con i loro allievi. Leggendo si rimane sgomenti: si può dire che ogni pagina testimonia le sofferenze, le violenze, le distruzioni materiali e morali, le ingiustizie, gli abusi di potere che colpirono indiscriminatamente tutti, militari e civili, anche se la guerra risparmiò le città, ma non certo le terre che erano nelle retrovie del fronte, e in particolare le regioni del Veneto, del Trentino e del Friuli, queste due ancora in possesso dell'impero austriaco. Della durissima disciplina imposta dal generale Luigi Cadorna, colui che fu comandante in capo dell'esercito italiano fino al disastro di Caporetto dell'ottobre 1917 (quando venne sostituito il 9 novembre 1917 dal generale Armando Diaz, meglio accetto agli Alleati),<sup>15</sup> il libro di Giannini fornisce ampi ragguagli e testimonianze. A mostrare il ferreo, disumano carattere dell'individuo si cita la sua prima circolare, emanata il primo giorno di guerra, il 24 maggio 1915, avente a oggetto *Disciplina di guerra*: i draconiani principi ivi contenuti ("*I. Il Comando supremo vuole che, in ogni contingenza di luogo e di tempo, regni sovrana in tutto l'esercito una ferrea disciplina.*", "*II. L'ordine perfetto è l'obbedienza assoluta.*", "*V. Si prevenga con oculatazza e si reprima con inflessibile rigore. Ufficiali e soldati sentano che i vincoli disciplinari sono infrangibili.*", "*VI. La punizione intervenga pronta: l'immediatezza nel colpire riesce di salutare esempio, distrugge sul nascere i germi dell'indisciplina.*")<sup>16</sup> erano fatti per incutere

il terrore delle punizioni, colpendo ogni tipo di mancanza e insubordinazione e coinvolgendo anche gli ufficiali che avessero dato prova di tolleranza o titubanza, e trasformare così i militari in una massa di uomini costretta all'obbedienza cieca, pronta e assoluta. Questi principi, che furono applicati indistintamente per tutta la durata della guerra, almeno fino a che non subentrò il generale Armando Diaz, trovavano la loro sanzione nel Codice Penale Militare vigente allora, nel 1915, che era quello introdotto dal regio decreto del 28 novembre 1869 e ricalcava quello del Regno di Sardegna del 1859: una legislazione penale inadeguata, come scrive il Giannini, perché il Codice Penale Militare del 1869 "era concepito per punire i reati di un esercito di piccole dimensioni e impegnato in conflitti di breve durata."<sup>17</sup> Invece la modalità del combattimento e la durezza della permanenza in trincea, la tecnologia applicata alla guerra con la comparsa di nuove armi (le mitragliatrici, i lanciapiammine, gli obici di sempre maggior calibro, i carri armati, gli aeroplani), i micidiali e devastanti bombardamenti furono le sconvolgenti e inaspettate novità che dovettero affrontare i nostri soldati e che li spinsero a cercare ogni mezzo, dalla diserzione all'automutilazione all'aperta ribellione, per poter "fuggire dalla guerra".<sup>18</sup> Furono costituiti durante la guerra un centinaio di Tribunali militari di guerra ordinari e straordinari che operarono nelle zone di guerra, giudicando con i criteri stabiliti dalla circolare del generale Giuseppe Della Noce n. 422 del 9 luglio 1915: come scrive il Giannini, si disponeva in essa che i Tribunali militari adottassero un'azione volta alla "severa repressione e salutare esemplarità", in modo che la pena inflitta svolgesse una funzione "ammunitrice e intimidatrice".<sup>19</sup> In pratica le pene comminate dai giudici non dovevano mai essere inferiori a quelle richieste dall'avvocato fiscale militare, che rappresentava l'accusa. Ancor più dure le disposizioni ema-



Il generale Luigi Cadorna

nate dal Cadorna con la circolare n. 3525 del 28 settembre 1915, a proposito della giustizia militare sommaria. Dopo aver ribadito al punto I il principio che "La disciplina è la fiamma spirituale della vittoria", proseguiva affermando al punto IV che "Nessuno deve ignorare che in faccia al nemico una sola via è aperta a tutti: la via dell'onore, quella che porta alla vittoria o alla morte sulle linee avversarie", e precisando che chiunque avesse tentato di retrocedere o si fosse arreso "ignominiosamente" al nemico sarebbe stato colpito dal piombo della giustizia sommaria o da quello dei carabinieri vigilanti alle spalle dei soldati.<sup>20</sup> In conseguenza di ciò, il soldato che tardava ad uscire dalla trincea per l'assalto doveva essere ucciso dai suoi ufficiali o dai carabinieri, mentre quello che si arrendeva al nemico era condannato a morte in contumacia e la condanna eseguita alla fine della guerra. Da ciò anche il triste ritorno dei nostri reduci dai campi di prigionia, che, nemmeno avendo ricevuto, durante la detenzione, il minimo soccorso da parte dello Stato, furono trattati, da quello stesso Stato, alla stregua di vili disertori. Il risultato di tali disposizioni che regolavano la giustizia militare fu la cifra di 4.028 condanne a morte, di cui 2967 comminate a imputati contumaci, per renitenza e diserzione: delle altre 1061 condanne a morte, ben 729 furono eseguite (il

75%, calcola il Giannini).<sup>21</sup> Una giustizia militare molto più dura di quella degli altri Stati belligeranti, le cui sentenze capitali solo in parte furono eseguite: i Tribunali militari francesi inflissero circa 600 condanne a morte, quelli inglesi circa 350, quelli tedeschi circa 150 (di cui solo 48 furono eseguite). Ampiamente praticata fu la terribile pratica della decimazione, che il famoso film di Stanley Kubrick *Orizzonti di gloria* (1957) ha portato alla conoscenza del grande pubblico. Essa, praticata di norma in casi di ammutinamenti e rivolte, affidava la vita dei soldati, scelti mediante semplice conta (un fucilando ogni dieci soldati) o sorteggio, al gioco del caso: anch'essa fu regolata da una circolare del generale Cadorna, la n. 2.910 del 1° novembre 1916. Fucilazioni sommarie furono quelle praticate durante la rotta di Caporetto: il generale Andrea Graziani aveva allestito un plotone autotrasportato che girava tra i reparti in ritirata per procedere alla fucilazione dei soldati sbandati che avevano commesso gravi reati.<sup>22</sup> Nel libro sono ampiamente riferiti gli episodi di giustizia sommaria, applicata in via immediata e senza processo, che tranciarono le vite di innocenti soldati, e suscitarono la creazione di una apposita Commissione d'inchiesta affidata al generale Tommasi, che ebbe l'incarico di indagare il 28 luglio 1919. La relazione Tommasi, tenuta segreta fino al 1966, calcolava in 152 le vittime documentate della giustizia sommaria, ma gli studiosi più recentemente hanno stabilito in un migliaio i casi di soldati fucilati immediatamente dopo il fatto e senza processo. Il libro di Giannini documenta le ingiustizie dei Tribunali militari e gli orrori della giustizia sommaria, che colpiva inesorabilmente per i più vari motivi. Si poté finire davanti al plotone di esecuzione anche per un tragico e incredibile scambio di persona, come accadde al soldato Battista Sanguannini, del CCXXII reggimento fanteria, fucilato il 16 agosto 1917 al posto del caporal maggiore Lorenzo Ferrari (l'identifi-

cazione avvenne dalla piastrina identificativa rinvenuta sulla salma, dopo la fucilazione).<sup>23</sup> Il Giannini si sofferma ampiamente sul caso dei quattro alpini fucilati a Cercivento (Udine) il 1° luglio 1916,<sup>24</sup> puniti con la massima pena perché non vollero attaccare di notte, assieme ai loro compagni, le postazioni austriache sulla cima del monte Cellon, a 2.200 metri di altezza. Uno dei quattro, il caporale Silvio Ortis, aveva fatto presente ai superiori che attaccare di notte quella cima ben difesa dagli austriaci sarebbe stato un suicidio. Lui e i suoi compagni non vollero attaccare e furono condannati e fucilati per questo: l'esecuzione fu talmente spietata (uno dei quattro, il caporale Basilio Matiz, dovette essere fucilato due volte e non bastò, fu finito dal comandante del plotone con tre colpi di pistola alla testa) che suscitò lo sdegno degli abitanti del posto. Pochi giorni dopo l'attacco al monte Cellon venne fatto ed ebbe successo, ma di notte, proprio come avevano vanamente chiesto i quattro alpini fucilati. Il Giannini narra anche del difficile *iter* per la riabilitazione di Silvio Ortis, intrapreso dal nipote Mario Flora.<sup>25</sup> Nel 2014 si è costituito un comitato, a cui aderisce lo scrittore Mauro Corona, per la riabilitazione dei quattro alpini fucilati a Cercivento. Al soldato Alessandro Ruffini accadde di essere bastonato e fucilato per ordine del generale Andrea Graziani, durante la ritirata di Caporetto. Il fatto, emblematico della crudele e ingiusta mentalità militarista degli alti gradi, è ampiamente documentato dal Giannini alle pp. 134-142 del suo libro. Il fatto avvenne a Noventa Padovana il 3 novembre 1917, in piena ritirata: l'artigliere Alessandro Ruffini passò davanti al generale senza togliersi il sigaro di bocca, nella piazza principale di Noventa Padovana. Il generale lo bastonò e lo fece fucilare immediatamente, nonostante le proteste dei presenti. Il padre del Ruffini, nel dopoguerra, denunciò il generale Graziani come l'assassino del figlio, ma il processo non venne mai celebrato. Il Giannini narra

ampiamente anche l'ammutinamento della brigata Catanzaro, l'episodio più celebre di rivolta durante la prima guerra mondiale.<sup>26</sup> Il 15 e 16 luglio 1917, reparti della brigata Catanzaro (i soldati della VI compagnia del II battaglione del CXLII reggimento) si chiusero nei loro alloggi, rifiutandosi di obbedire agli ordini dei superiori, e aprirono il fuoco contro i carabinieri e gli altri soldati, uccidendo 2 ufficiali e 9 soldati, e ferendone altri. Sedata la rivolta, sedici soldati della VI compagnia vennero fucilati immediatamente, seguiti da altri dodici, scelti con la prassi della decimazione. Tutti gli altri componenti della compagnia (che era di 120 uomini) furono arrestati e tradotti in carcere in attesa del processo. Causa della rivolta fu il malcontento dei soldati, in gran parte siciliani, a cui erano state sospese le licenze e che pensavano di essere discriminati nel trattamento.

Tante altre cose il libro di Giorgio Martini documenta, alcune poco note: il ruolo che svolsero le donne durante la guerra, come le crocerossine,<sup>27</sup> le prostitute, le portatrici della Carnia, che sferruzzavano a maglia mentre portavano sulle spalle grossi carichi per gli erti sentieri alpini, le madrine di guerra che avevano "adottato" sconosciuti soldati al fronte stabilendo intensi rapporti epistolari. E poi si narra dei sacrifici, vere persecuzioni, che dovettero subire gli obiettori di coscienza italiani e austriaci per la loro fedeltà ai principi della pace e della fratellanza universale,<sup>28</sup> e delle violenze e prepotenze che subirono le tante vittime civili della guerra: le popolazioni di lingua italiana del Trentino, sospettate di nutrire sentimenti antiaustriaci, che vennero deportate nei Lager in Austria e Germania,<sup>29</sup> le popolazioni dei territori occupati dagli Austro-tedeschi dopo Caporetto. Si ricorda l'infamia degli stupri sulle donne commessi dai militari austriaci e tedeschi.<sup>30</sup> Tra le vittime del conflitto sono giustamente annoverati anche i 40.000 militari ricoverati negli ospedali psichiatrici a seguito di

shock traumatico, i cosiddetti "scemi di guerra".<sup>31</sup> Si parla nel libro delle miserevoli condizioni dei nostri prigionieri di guerra (ne morirono circa 100.000 di stenti e malattie, ben più che gli Internati Militari nei Lager nazisti), letteralmente abbandonati dal governo nei Lager tedeschi e austriaci, tra cui v'era quello, già funzionante, di Mauthausen, che poi diverrà tristemente celebre nella seconda guerra mondiale, e delle condizioni dei prigionieri di guerra austriaci e tedeschi, decisamente migliori rispetto a quelle dei nostri.

Quale messaggio si riceve alla fine da questo libro? Intanto il lettore si rende ben conto di quale sanguinoso prezzo sia costata la vittoria, al di là dei 650.000 Caduti. Una vittoria resa possibile dalla forza degli animi e dei cuori, che ridiede slancio all'orgoglio dei nostri soldati nei drammatici momenti dopo Caporetto e permise l'eroica difesa sulla linea del Piave e sul Monte Grappa, preludio delle vittorie del 1918, culminanti con l'avanzata di Vittorio Veneto del 28 ottobre 1918. Ma il lettore si rende conto altresì della folle absurdità della guerra e di certa mentalità militarista allora diffusa, per la quale i soldati non erano altro che "carne da cannone". E infine si rende conto che è sempre possibile il riaffiorare dei più profondi e caldi sentimenti di umanità anche nella buia notte del sangue e dell'odio. Non a caso nell'appendice del volume si cita il famoso episodio della notte di Natale del 1914, quando nelle trincee presso Ypres soldati inglesi, francesi e tedeschi cessarono i combattimenti, uscirono dalle trincee e si misero a cantare insieme i canti di Natale. Si scambiarono piccoli doni, scattarono foto ricordo, quasi fossero vecchi amici, si accordarono per raccogliere i morti e dare loro sepoltura. Un episodio che ricorda molto da vicino una bellissima scena del film di Ermanno Olmi *Torneranno i prati* (2014): sui campi innevati dell'altopiano di Asiago un solitario soldato canta in napoletano "*Quant'è bella 'a muntagna stanotte...*" e suscita le

grida di entusiasmo dei nemici austriaci all'alba ("Bravo italiano! Dai una gioia al cuore!"), in un paesaggio immacolato sommerso dal candore della neve. Concludiamo con l'auspicio, contro ogni risorgente deleterio nazionalismo, contro ogni tentativo di creare divisioni, fratture e odî fra i Paesi dell'Unione Europea, che si persegua sempre la via della collaborazione, della comprensione reciproca e della pace tra i popoli. La comprensione è sempre possibile, come mostra un episodio del racconto romanzato, ma rigorosamente aderente al vero, *Pasubio 1916-1918* di Robert Skorpil. L'autore fu un ufficiale austriaco, diretto protagonista delle sanguinose battaglie sul Pasubio nel 1915-16. Vi è un episodio nel romanzo che vale la pena di ricor-

dare: due sottufficiali austriaci, Berthold e Helfer dialogano tra di loro e il primo dice al secondo che ha trovato in un rifugio nemico distrutto, addosso ad un soldato morto, un libro in italiano, ma non lo sa leggere. Lo mostra al compagno e Helfer scopre che si tratta della traduzione italiana, scritta a mano, delle *Lettere ad una amica* (*Briefe an eine Freundin*) del linguista e filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Quella traduzione era stata fatta dalla fidanzata del soldato ucciso per lui, perché se ne confortasse. Vale la pena citare la riflessione finale di Helfer: "Povera ragazza! E che tipo singolare! Dalle sue lettere traspare un grande amore per la sua patria. Eppure per un combattente italiano non trova di

*meglio delle lettere di un tedesco! Bertholt, questo libro mi dice molte cose! Mi conferma la certezza che tutti i veri uomini, anche se le loro radici sono in popoli diversi, possono egualmente comprendersi, perfino quando sono nemici in guerra. Che l'autentica natura è al di sopra, molto al di sopra di ogni contesa e di ogni incomprensione. Che un giorno il muro di sangue, di odio e di fuoco verrà abbattuto.*"<sup>32</sup> Un augurio finalmente realizzato in Europa dopo un altro e più terribile conflitto, questa volta mondiale, e che chiama tutti, nel ricordo degli orrori della guerra, ad impegnarsi per mantenere e produrre un futuro di pace.

\* Docente Liceo Classico  
"Orazio" di Roma

## Note

- <sup>1</sup> Trad.: "Piacevole è la guerra per chi non ne ha esperienza" (Pindaro, frg. 110 Sn.-M.).
- <sup>2</sup> Il testo fu molto probabilmente dovuto alla penna del suo direttore, Aldo Borelli.
- <sup>3</sup> "La Nazione", 5 novembre 2018, p. 1.
- <sup>4</sup> *Ore sublimi*, in "Gazzetta del Popolo", lunedì 4 novembre 1918, p. 1.
- <sup>5</sup> "La Nazione", ibid.
- <sup>6</sup> Sul mito della "vittoria mutilata" vd. Sandro Fontana, *Le grandi menzogne della storia contemporanea*, Edizioni Ares, Milano 2009, pp. 13-18.
- <sup>7</sup> Nel Sacrario sono state sistemate le salme complessivamente di 100.187 Caduti. Per le vicende del Sacrario di Redipuglia e della funzione che gli attribuì il fascismo vd. Patrizia Dogliani, *Redipuglia, in I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 2010 (I ed. 1996), pp. 421-435.
- <sup>8</sup> Dal "Corriere della Sera", 24 maggio 1915, p. 1.
- <sup>9</sup> Per le condizioni di vita nelle città e campagne, informa dettagliatamente G. Procacci, *L'Italia nella Grande Guerra*, in Aa. Vv., *Storia d'Italia*, a cura di Giovanni Sabbatucci e Vittorio Vidotto, vol. IV *Guerre e fascismo (1914-1943)*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 45-62.
- <sup>10</sup> Carlo Sforza, *Costruttori e distruttori*, Donatello De Luigi, Roma 1945, p. 135.
- <sup>11</sup> I tribunali penali militari nel periodo della guerra pronunciarono 209.000 condanne, di cui oltre 15.000 all'ergastolo e oltre 4.000 alla pena di morte. In pratica circa un soldato ogni 12 incorse in un procedimento penale. Prendiamo questi dati da: Giovanna

Procacci, cit., p. 32.

<sup>12</sup> G. Procacci, cit., p. 31.

<sup>13</sup> Così in Valerio Gigante - Luca Kocci - Sergio Tanzarella, *La grande menzogna. Tutto quello che non vi hanno mai raccontato sulla prima guerra mondiale*, Dissensi Edizioni, Viareggio 2015. Citiamo anche il saggio di Lorenzo Del Boca, *Maledetta guerra. Le bugie, i misfatti, gli inganni che mandarono a morire i nostri nonni*, Edizioni Piemme, Milano 2015.

<sup>14</sup> Ci riferiamo alla presentazione del libro svolta il 20 novembre 2018, ore 17,00, presso la Casa della Memoria e della Storia, via di San Francesco di Sales 5, Roma.

<sup>15</sup> Il giornalista Vittorio Messori ha sostenuto che Cadorna fu sostituito da Diaz perché cattolico praticante e in viso ai massoni (vd. Vittorio Messori, *Caporetto*, in *Pensare la storia*, SugarCo Edizioni, Milano 2006, pp. 119-120). Noi pensiamo che le colpe di Cadorna in realtà stessero nella sua errata e inutilmente dispendiosa (in termini di vite umane) strategia e nell'aver imposto una durissima, disumana disciplina all'esercito. Grave colpa fu poi di aver gettato la responsabilità di Caporetto sui soldati, accusandoli di vigliaccheria, come fece il generale per cercare un alibi all'indomani del disastro.

<sup>16</sup> Giorgio Giannini, *L'inutile strage. Controstoria della Prima guerra mondiale*, LuoghInteriori, Città di Castello 2018, pp. 84-85.

<sup>17</sup> G. Giannini, cit., p. 83.

<sup>18</sup> Vd. al riguardo l'ampio studio di Bruna Bianchi, *La follia e la fuga. Nevrosi di guerra, diserzione e disobbedienza nel-*

*l'esercito italiano (1915-1918)*, Bulzoni Editore, Roma 2001.

<sup>19</sup> G. Giannini, cit., pp. 85-86.

<sup>20</sup> Vd. il testo della circolare in G. Giannini, cit., pp. 86-88.

<sup>21</sup> G. Giannini, cit., p. 103.

<sup>22</sup> G. Giannini, cit., p. 134.

<sup>23</sup> G. Giannini, cit., p. 123.

<sup>24</sup> Gli alpini appartenevano Battaglione Monte Arvernus, CIX Compagnia del VII Reggimento. Vd. G. Giannini, cit., pp. 125-131.

<sup>25</sup> G. Giannini, cit. pp. 127-131.

<sup>26</sup> La brigata Catanzaro apparteneva al XIII corpo d'armata ed era composta dal CXLI e CXLII reggimento fanteria. Vd. G. Giannini, cit., pp. 142-145.

<sup>27</sup> È degna di ricordo la crocerossina Margherita Kaiser Parodi Orlando, morta a 21 anni di febbre spagnola e sepolta, unica donna, nel Sacrario di Redipuglia (G. Giannini, cit., p. 69).

<sup>28</sup> Tra gli obiettori di coscienza sono citati il pittore Amleto Montevecchi (G. Giannini, cit., p. 63) e il pastore valdese Guido Plavan, che per la testimonianza della sua fede che gli vietava di uccidere fu poi internato a Mauthausen in Austria (G. Giannini, cit., pp. 64-65).

<sup>29</sup> Sugli abitanti del Trentino deportati nei Lager vd. Alessandro Ferioli, *Il lager di Katzenau*, in "Rivista Militare", n. 3, 2002, pp. 116-123.

<sup>30</sup> G. Giannini, pp. 165-171.

<sup>31</sup> G. Giannini, pp. 171-175.

<sup>32</sup> Da: Robert Skorpil, *Pasubio 1916-1918*, trad. di Aldo Sparagni, Mursia, Milano 2004 rist. (I ed. 1977).

# GEO-DE

## GRIGLIA ECOLOGICA OSSERVATIVA PER LA DISPRASSIA EVOLUTIVA UNO STUDIO PILOTA

di Raffaele Sperandeo et alii \*

### INTRODUZIONE

Il termine "Disprassia" è ancora oggi oggetto di discussione. Esiste una confusione terminologica rispetto al Disturbo della Coordinazione (*Developmental Coordination Disorder*, DCD), definito come difficoltà di coordinazione generale del movimento, al cui interno è già implicita la nozione di disprassia. Quest'ultima è incentrata sul concetto di *prassia*, ovvero la funzione cognitiva adattiva che si sviluppa attraverso l'interazione e l'integrazione di più sistemi: cognitivo e metacognitivo, socio-ambientale, emotivo, percettivo e motorio (Sabbadini, 1995). Quindi è importante precisare che il DCD non coincide con la Disprassia Evolutiva, sebbene tra i due esista una stretta relazione.

Il Disturbo della Coordinazione è un disordine del neurosviluppo ed implica una compromissione delle competenze motorie che si manifesta con goffaggine, lentezza ed imprecisione nei movimenti. Nel DCD le prestazioni in compiti di coordinazione motoria, fini o grosso motori, sono significativamente al di sotto del livello atteso rispetto all'età e allo sviluppo intellettivo.

La patogenesi del DCD è l'esito dell'interazione di fattori genetici ed ambientali. Uno studio di Edwards et al., (2011) ha evidenziato che i bambini nati prima di 32 settimane o con peso corporeo inferiore ad 1,5 Kg hanno maggior probabilità di sviluppare il disturbo. Inoltre un indice predittivo di DCD è il ritardo nella deambulazione autonoma intorno ai 15 mesi (Faebo Larsen et al., 2013).

Attualmente il termine Disprassia Evolutiva non è presente nei manuali diagnostici (DSM-5, 2013; ICD-10, 1992). La Disprassia viene identificata come un disturbo congenito o acquisito precocemente che, sebbene non alteri totalmente lo sviluppo motorio, implica difficoltà di gestione dei movimenti quotidiani (per esempio: allacciarsi le scarpe, vestirsi, masticare), difficoltà nella gestualità espressiva per la comunicazione di stati emotivi, difficoltà nelle abilità manuali e nell'utilizzo della gestualità simbolica.

La differenza tra i due disturbi emerge dalla pratica clinica e dalla letteratura scientifica: il criterio differenziale è l'*intenzionalità del gesto*. Infatti mentre alcuni disturbi del movimento possono essere inclusi nella definizione di DCD, la Disprassia comporta invece difficoltà di pianificazione, programmazione ed esecuzione di movimenti finalizzati ad uno scopo. Ciò può avvenire a causa di una ridotta rappresentazione mentale dell'oggetto a cui è diretta l'azione, o per via di una mancata acquisizione di strategie che appaiono povere o stereotipate. Quindi il bambino con DCD manifesta difficoltà sia in compiti automatici sia in compiti che richiedono il controllo e l'esecuzione consapevole dell'azione; il bambino disprattico, invece, nella programmazione ed esecuzione di atti motori volontari finalizzati ad uno scopo (Sabbadini, 1995). Per cui



un bambino con DCD può presentare disturbi del movimento e non essere tuttavia disprattico; al contrario, un bambino disprattico presenta solitamente anche DCD (Sugden, 2006).

### INDICI CLINICI DI COMPROMISSIONE MOTORIA

Dalla letteratura scientifica (Nelson & Jaskiewicz, 2015) e dall'osservazione clinica emergono indici clinici motori che possono essere valutati nei bambini in via di sviluppo per individuare aspetti disfunzionali: tono muscolare, forza muscolare, coordinazione, equilibrio, capacità motorie-fini, pianificazione motoria, sequenzialità e velocità dei movimenti, integrazione sensoriale e abilità costruttive.

Il *tono muscolare* "è l'attività muscolare riflessa e costante che mantiene l'assetto posturale del corpo opponendosi alla forza di gravità" (wikipedia, 2018). I bambini ipotonicici hanno difficoltà nell'effettuare un movimento, e spendono energia per mantenere la postura o svolgere semplici attività; quelli ipertonici invece, possono commettere molti errori motori a causa della eccessiva attivazione delle unità muscolari. La *forza muscolare* è data dall'intensità della contrazione muscolare volontaria impiegata nel compiere un gesto. Alcuni bambini affetti da goffaggine

possono esibire una forza inadeguata nei movimenti rispetto al loro fisico debole ed esile; al contrario, altri possono apparire forti e muscolosi. I bambini con ipertonìa nei muscoli delle gambe, i quali tendono a camminare sulle punte, possono sviluppare una maggiore massa muscolare proprio nelle gambe a causa dell'eccessivo sforzo messo in atto. I bambini ipotonicici, invece, presentano una minor forza muscolare (ad esempio sono incapaci di mantenere una matita tra le dita). La *coordinazione* è la capacità di svolgere attività che richiedono l'utilizzo di grandi muscoli o gruppi di muscoli che agiscono in modo coordinato per eseguire un movimento o una sequenza di movimenti. La *postura* è un elemento fondamentale: il bambino può essere in grado di raggiungere un giocattolo se seduto, ma potrebbe non essere in grado di organizzare questo movimento se il tronco è inclinato al punto da doversi sforzare per mantenere una posizione verticale. Risultano quindi compromesse attività come correre, camminare, saltare, stare in piedi su una sola gamba, nuotare, saltare con la corda. L'*equilibrio* è la possibilità di mantenere e recuperare il proprio baricentro in seguito a qualsiasi movimento o spostamento del corpo. Si distingue in *statico* (mantenere un livello adeguato di equilibrio negli spostamenti lenti del corpo), *dinamico* (raggiungimento dell'equilibrio a seguito del cambiamento del baricentro) e *equilibrio in volo e di caduta* (quando il corpo non si trova in appoggio su una superficie). Nel bambino disprattico si osservano deficit dell'equilibrio e di andatura che aumentano il rischio di cadute. Le *capacità motorie-fini* si riferiscono al controllo motorio di piccoli muscoli (come quelli delle mani e del distretto oro-bucco-facciale). I bambini disprattici mostrano una compromissione nell'esecuzione di compiti grafo-motori come scrivere, disegnare, mettere insieme i pezzi di un puzzle, fischiare, soffiare bolle. La *pianificazione motoria* è la capacità di immaginare una strategia mentale per



eseguire un'azione che avviene attraverso: la pianificazione di sequenze di movimenti, la coordinazione interattiva del corpo e degli arti, il dosaggio della quantità di forza richiesta, la capacità di rilevazione visiva di errori di movimento e il conseguente aggiustamento motorio. I bambini disprattici possono cadere da una sedia o mentre sono in posizione eretta se non prestano attenzione consapevolmente all'intero processo di pianificazione motoria. La *sequenzialità* e *velocità dei movimenti* rappresentano l'ordine e l'efficienza in cui i movimenti devono essere messi in atto per raggiungere un obiettivo. Mentre i bambini con DCD possono mostrare movimenti compromessi quando devono gestire un atto motorio complesso o quando devono imitare un gesto, i bambini disprattici hanno difficoltà a rappresentare, programmare ed eseguire atti motori in serie, finalizzati ad un preciso scopo ed obiettivo. Per ovviare a questa difficoltà esibiscono strategie compensative, come affidarsi maggiormente ai segnali visivi per eseguire il movimento, rallentando di conseguenza la prestazione. L'*integrazione sensoriale* si riferisce alla gestione degli input e output cerebrali che producono risposte motorie. Infine le *abilità costruttive* rappresentano la capacità di produrre o riprodurre relazioni complesse che formano una struttura.

#### BASI NEUROANATOMICHE

In letteratura, studi di *neuroimaging* suggeriscono il coinvolgimento di diverse aree e strutture cerebrali nella neurofisiopatologia del di-

sturbo della coordinazione e della disprassia evolutiva.

I bambini che hanno avuto difficoltà perinatale mostrano ritardo motorio, correlato ad anomalie della sostanza bianca (Peters et al., 2013). I substrati neurali maggiormente coinvolti nel DCD sono la disconnessione del corpo calloso e le disfunzioni del cervelletto che compromettono la trasmissione interemisferica, la coordinazione oculo-motoria, l'equilibrio posturale, l'esecuzione e il controllo del movimento (van der Knaap et al., 2011; Debrabant et al., 2013; Zwicker et al., 2011;). Al contrario, nella disprassia sarebbe implicato il lobo parietale che interviene nella predizione di un'azione e nei processi di integrazione senso-motoria (Desmurget & Sirigu, 2012). Infine l'alterazione della via dorsale occipito-frontale e la compromissione del Sistema dei Neuroni Specchio non consentirebbe al bambino di rappresentarsi internamente l'atto motorio da compiere e ciò potrebbe determinare una dissociazione dei propri movimenti come se fossero eseguiti da una terza persona (Grin-ter et al., 2010; Reynolds et al., 2015a, 2015b).

#### L'IMPORTANZA DELLA PREVENZIONE

I primi segnali di una difficoltà prassico-motoria possono essere evidenti fin dai primi anni di vita. E' quindi importante, a scopo preventivo, un'attenta e scrupolosa osservazione di eventuali fattori di rischio per il recupero tempestivo delle funzioni adattive nelle diverse fasce d'età. Inoltre la disprassia può spesso presentarsi in comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo, in particolare con quelli specifici dell'apprendimento come dislessia, disgrafia, discalculia, e può comportare difficoltà accademiche, emotive e sociali. A tal proposito i dati suggeriscono che, solo nel Regno Unito e negli USA, circa il 6-10% degli studenti di scuola superiore è affetta da un disturbo specifico dell'apprendimento, di cui una percentuale non identificata con

disprassia (Walker et al., 2018). Molti studenti possono non avere diagnosi di disprassia fino all'età adulta. Ciò può comportare, durante il percorso scolastico, difficoltà che coinvolgono l'apprendimento di nuove sequenze, compromissioni posturali e capacità di auto-organizzazione (come per esempio valutare il tempo necessario per portare a termine un compito). È auspicabile che i docenti siano a conoscenza delle possibili difficoltà a cui vanno incontro questi alunni in modo tale da riconoscerle preventivamente, segnalarle e predisporre una rete di sostegno e adeguati supporti educativi.

Con lo scopo di identificare e supportare gli alunni con possibili difficoltà motorie, il nostro gruppo di ricerca ha ideato uno strumento ecologico per i docenti della scuola dell'infanzia utile all'osservazione rapida dei disordini motori in un contesto quotidiano come la scuola. La scelta nasce dalla riflessione secondo cui il docente segue quotidianamente la crescita e lo sviluppo del bambino e può fornire informazioni utili che possono aiutare i professionisti del settore ed i genitori nello screening precoce di eventuali compromissioni motorie.

### L'IMPORTANZA DELLA VISIONE ECOLOGICA: IL BAMBINO PRIMA DI TUTTO

Al bambino disprattico può capitare di essere "etichettato" come poco intelligente, pigro o svogliato: ciò può incrementare il rischio di sviluppare ulteriori difficoltà come disturbi comportamentali e dell'umore.

Nella creazione dello strumento ci si è focalizzati sul carico di frustrazione e di richieste ambientali a cui il bambino disprattico può andare incontro nel corso dello sviluppo. Si è pensato, quindi, di modellare la griglia sulla reale esperienza scolastica del bambino e del docente al fine di evitare insoddisfazione, ansia da prestazione, effetto Hawthorne ed eccessive richieste ambientali. I compiti identificati nello strumento si basano

su attività ludiche e quotidiane, non invasive o estranee al contesto scolastico.

### CREAZIONE E STRUTTURA DELLO STRUMENTO

Lo strumento GEO-DE nasce come griglia ecologica osservativa per la disprassia evolutiva.

Nella fase di creazione sono stati individuati dei primi domini di osservazione in base agli indici clinici sopracitati. Sono stati condotti incontri di focus group con docenti di scuola dell'infanzia al fine di sottoporre loro la griglia in fase embrionale e per individuare attività quotidiane svolte a scuola di facile fruibilità e osservazione. Alla luce delle nuove informazioni il gruppo di ricerca ha rimaneggiato lo strumento per arricchirlo e integrarlo. La GEO-DE è stata nuovamente sottoposta di un gruppo diverso di docenti per valutarne fruibilità, praticità e validità di osservazione naturalistica.

La griglia, nella sua versione finale, fa riferimento all'esperienza clinica di neuropsicologi, logopedisti e psicomotricisti che utilizzano il protocollo APCM-2 a cura di L. Sabadini (2015). La griglia finale riprende i domini presenti nel suddetto protocollo: autonomia personale, abilità linguistica, movimenti mani e dita, sequenzialità, coordinazione dinamica, gesti transitivi ed intransitivi, equilibrio e coordinazione ed abilità costruttive.

Si compone di 54 item divisi in 9 domini per due fasce d'età (3 anni, dai 4 ai 6 anni) e prevede un periodo di osservazione in due fasi dell'anno scolastico a cadenza trimestrale.

In allegato alla GEO-DE è fornito un vademecum con le istruzioni sul corretto utilizzo dello strumento e una scheda con codici alfanumerici da assegnare a ciascun bambino al fine di garantire l'anonimato e la tutela della privacy.

Nonostante la griglia osservativa si ispiri alla pratica clinica, non si propone come strumento clinico-diagnostico ma come strumento di screening rapido dei disordini motori che permette di individuare difficoltà

nelle seguenti aree:

- capacità di gestione dei bisogni basilari (come mangiare, andare in bagno, vestirsi e svestirsi da solo);
- produzione e comprensione del linguaggio, con particolare attenzione alle difficoltà di pronuncia;
- motricità grossa, fine motoria e produzione grafo-motoria (come in compiti di disegno);
- pianificazione, equilibrio (come in compiti che richiedono cambi di posizione) e coordinazione dinamica;
- imitazione e produzione di gesti transitivi, intransitivi e simbolici (come il gesto del salutare o del pettinarsi);
- abilità costruttive.

### MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE

In uno spazio apposito sulla griglia vanno annotati il periodo di osservazione di ogni bambino ed altre informazioni personali come data di nascita, eventuale diagnosi, frequenza scolastica. La maggior parte dei compiti è presentata dal docente in posizione frontale ed eseguita dal bambino su imitazione.

I domini nello specifico sono così organizzati:

Il dominio dell'autonomia personale, composto da 7 item, richiede al docente l'osservazione delle capacità del bambino di muoversi nel contesto scolastico come allacciare/slacciare le stringhe delle scarpe o riporre lo zaino. Nel dominio delle abilità linguistiche, composto da 7 item, il docente osserva la produzione e comprensione verbale del bambino di singole parole, frasi e racconti.

Il dominio dei movimenti mani e dita, composto da 7 item, richiede al docente, tramite l'utilizzo di una filastrocca, di prestare attenzione ai movimenti delle singole dita e delle mani dei bambini.

Il dominio della sequenzialità è composto da 2 item. In accordo con la complessità della consegna, per i bambini di 3 anni il compito prevede di marciare sul posto, mentre per i bambini 4-6 anni, di marciare lungo

una linea immaginaria. Il docente osserva il movimento alternato di braccia e gambe.

Il dominio della coordinazione dinamica è composto da 4 item e prevede un compito in cui il bambino lancia e afferra una palla. I bambini di 3 anni effettuano la consegna con l'insegnante, mentre i bambini di 4-6 anni con un compagno.

Il dominio dei gesti transitivi ed intransitivi, composto da 8 item, richiede ai bambini di imitare alcuni gesti come "dormire", "ciao" (mano aperta/mano chiusa), "autostop" (pollice all'insù).

Il dominio di equilibrio e coordinazione, composto in 10 item, e diviso in difficoltà differenti in base all'età, viene presentato attraverso il "Gioco della Campana", opportunamente modificato. Il bambino di 3 anni salta entrando ed uscendo dai cerchi con le braccia e le gambe divaricate, mentre il bambino di 4-6 anni esegue completamente il percorso prestabilito.

Nel dominio delle abilità manuali e grafo-motorie, composto da 7 item, il docente osserva la costruzione del di-

segno di figure geometriche e linee, l'impugnatura della penna e la manipolazione di alcuni oggetti.

Il dominio delle abilità costruttive, composto da 2 item, prevede che i bambini costruiscano con i mattoncini elementi complessi come per esempio una torre.

La GEO-DE ha tre punteggi di attribuzione per ogni item: 0 (il bambino non esegue l'attività richiesta), 1 (il bambino esegue parzialmente o in modo non corretto l'attività richiesta), 2 (il bambino esegue completamente e correttamente l'attività richiesta).

### PROSPETTIVE FUTURE

La costruzione della griglia osservativa rientra in uno studio pilota composto da diverse fasi di intervento. Dopo un primo addestramento dei docenti all'utilizzo della GEO-DE, è prevista una fase di osservazione e raccolta dati su un campione di alunni di scuola dell'infanzia del territorio napoletano che mira a rendere lo strumento sensibile nell'individuazione esclusiva della disprassia. Infatti si ipotizza che nella sua prima

stesura, la GEO-DE rilevi anche bambini con altri disturbi del neurosviluppo che possono presentarsi in comorbidità con la disprassia evolutiva. Successivamente, è previsto un secondo livello di intervento condotto da neuropsicologi, logopedisti e psicomotricisti con lo scopo di valutare ed approfondire clinicamente i bambini che presentano bassi punteggi. Sulla base delle informazioni emerse sarà effettuata una revisione qualitativa e sistematica della griglia al fine di creare uno strumento attendibile che identifichi esclusivamente bambini con compromissioni disprattiche. Seguirà un'osservazione su un campione statisticamente significativo che ha come obiettivo quello di standardizzare la GEO-DE e di stabilire un cut-off di riferimento per l'accesso al secondo livello. Il fine ultimo del gruppo di ricerca è la creazione di un supporto di intelligenza artificiale in grado di aiutare gli insegnanti nell'osservazione, andando a sostituire la griglia cartacea.

\* *Direttore SiPGI (Scuola di Psicoterapia Gestaltica Integrata)*

### Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali - Quinta edizione. DSM-5*. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Debrabant, J., Gheysen, F., Caeyenberghs, K., Van Waelvelde, H., & Vingerhoets, G. (2013). Neural underpinnings of impaired predictive motor timing in children with Developmental Coordination. *Research In Developmental Disabilities*, 34(5), 1478-1487.
- Desmurget, M., & Sirigu, A. (2012). Conscious motor intention emerges in the inferior parietal lobule. *Current Opinion in Neurobiology*, 22(6), 1004-1011.
- Sugden, D. A. (2006) *Development Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty*. In ESRC: Research Seminar Series 2004-2005. Leeds Consensus Statement, 2006.
- Edwards J., Berube M., & Erlandson K. (2011). Developmental coordination disorder in school-aged children born very preterm and/ or at very low birth weight: a systematic review. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2011;32:678-87.
- Grinter, E. J., Maybery, M. T., & Badcock, D. R. (2010). Vision in developmental disorders: is there a dorsal stream deficit? *Brain Research Bulletin*, 82(3-4), 147-160.
- Faebo Larsen R., Hvas Mortensen L., Martinussen T. (2013) Determinants of developmental coordination disorder in 7-year-old children: a study of children in the Danish National Birth Cohort. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55:1016-22.
- Nelson, S.L., Jaskiewicz, J. L. (2015). Developmental coordination disorder. *Medscape Reference Web site*. <http://emedicine.medscape.com/article/915251-overview>.
- Peters LH, Maathuis CG, Hadders-Algra M. Neural correlates of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2013 Nov; 55 Suppl 4:59-64.
- Reynolds, J. E., Licari, M.K., Billington, J., Chen, Y., Aziz-Zadeh, L., Werner, J., Winsor, A. M., & Bynevelt, M. (2015)a. Mirror neuron activation in children with developmental coordination disorder: A functional MRI study. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 47, 309-319.
- Reynolds, J. E., Licari, M. K., Elliott, C., Lay, B. S., & Williams, J. (2015)b. Motor imagery ability and internal representation of movement in children with probable developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 44, 287-298.
- Sabbadini, L. (1995). *Disturbi specifici del linguaggio, disprassia e funzioni esecutive. Con una raccolta di casi clinici ed esempi di terapia*. Milano, Springer-Verlag Italia 2013, pp. 1-3, Vol.23.
- van der Knaap, L. J., & van der Ham, I. J. M. (2011). How does the corpus callosum mediate interhemispheric transfer? A review. *Behavioural Brain Research*, 223(1), 211-221.
- Walker, E., Shaw, S. CK., Price, J., Reed, M., & Anderson, J. (2018). Dyspraxia in clinical education: a review. *Brighton and Sussex Medical School, Department of Medical Education*, Brighton, UK.
- World Health Organization. *International statistical classification of disease and health related problems. ICD-10*. Ginevra 2007. [https://it.wikipedia.org/wiki/Tono\\_muscolare](https://it.wikipedia.org/wiki/Tono_muscolare)
- Zwicker, J., Missiuna, C., Harris, S. R., & Boyd, L. A. (2011). Brain activation associated with motor skill practice in children with developmental coordination disorder: an fMRI study. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 29(2), 145-152.

# GOVERNARE LE PAURE PER MANTENERCI UMANI

di Anna Maria Casavola\*

Le paure ci sono sempre state, quelle che stimolano le energie e quelle che le bloccano, fanno parte della sfera dell'umano, ma più di quelle che sgorgano dall'inconscio ci sono quelle manovrate a bella posta per fini strumentali, come ad esempio la paura dello straniero e dell'emigrante. Il pericolo di essere invasi sta diventando un'ossessione, anche se si tratta, guardando freddamente i dati reali della situazione, di una minaccia percepita più che reale. Il nostro Paese e quelli dell'Unione Europea oggi godono di un invidiabile livello di vita; dove sta l'impossibilità di condividere, di accogliere, di integrare? Pure il malessere cresce e da "non possiamo accoglierli tutti" siamo arrivati a dire: "francamente - soprattutto molti degli Stati dell'Europa dell'Est - non ne vogliamo nessuno". E giù a chiudere porti, a erigere muri, a innalzare barriere di filo spinato. Non c'è teorico dell'emigrazione, che ad un certo momento non annunci in termini apocalittici che prima o poi tutta l'Africa si riverserà sulle nostre coste e si fanno distinzioni ipocrite tra migranti legittimi e quelli illegittimi, cioè emigranti economici, che non sono in fuga dai loro paesi per le guerre, ma per la fame. Questa infatti a noi non sembra ragione sufficiente, anche se l'UNICEF ci informa ogni giorno che in quei paesi muore un bimbo per denutrizione e malattie ad ogni secondo. Infatti da tempo - ha denunciato il sociologo Marco Revelli - senza quasi trovare resistenza, con la forza inerte dell'apparente normalità, la dimensione dell'inumano è entrata nel nostro orizzonte...L'inumano è il momento in cui l'altro diventa cosa indifferente, sacrificabile o semplice-

mente ignorabile." A questo proposito sanno gli italiani quale sia l'accoglienza riservata ai cosiddetti migranti legittimi? Nei mesi scorsi dei giornali italiani hanno riportato notizie su di uno di questi, il campo di Bihac, centro di accoglienza della Croce Rossa in Bosnia, a un

passo dalla Croazia, settecento persone ristrette in uno scheletro di mattoni, persone in fuga dai tiranni turco e siriano Erdogan e Assad. Dopo l'accordo della Turchia con l'Unione Europea del 2015 - tanti soldi in cambio della gestione di profughi - l'Europa li ha dimenticati. Quella specie di dor-

## 18 DICEMBRE GIORNATA INTERNAZIONALE PER I DIRITTI DEI MIGRANTI

### Dal razzismo contro italiani proletari al razzismo di italiani proprietari



**Quando erano italiani  
gli immigrati da linciare**

*La strage di Aigues-Mortes e il pregiudizio xenofobo*

Aigues-Mortes 1893  
pogrom anti-italiano



Rosarno 2018  
incendio nel ghetto dei migranti

## SABATO 15 DICEMBRE 2018 CASA DELLA CULTURA (Villa De Sanctis)

Roma - Via Casilina 665

Ferrovie Roma Laziali-Giardinetti fermata Berardi

Ore 16,00 **Reading dal testo teatrale di Luciano Nattino**  
"Macaroni: Razzismo e violenza nei confronti di emigrati italiani a fine Ottocento"

Ore 16,30 **Proiezione del film di Andrea Segre: "Il sangue verde"**

Ore 17,30 **Dibattito**

ROMA   
Municipio Roma V

Centro Studi  
I giovani e le generazioni  
Patrizia Leonardi



"Non dimentico ciò che Ella ha fatto per la diffusione delle nostre idee e dei miei scritti in Italia" - Friedrich Engels

Centro di Documentazione Pasquale Martignetti

mitorio non ha finestre, dai solai dei piani superiori, quando piove scende acqua, il fetore dell'urina è insopportabile, ci sono solo sei bagni per tutti. Il confine con la Croazia è fortemente sorvegliato, chi tenta di oltrepassarlo di nascosto è respinto da militari armati che gli spaccano il cellulare a bastonate o glielo sottraggono in modo che non si orienti più e si perda. Non si contano i morti... Ora, indubbiamente l'immigrazione non è dato immaginario ma reale, solo che va considerato per quello che è: un fenomeno epocale, inarrestabile, prodotto da processi economici politici e ambientali complessi del passato oltre che odierni, di cui tutti siamo storicamente corresponsabili e di fronte al quale le soluzioni che offrono i partiti europei, cosiddetti populistici, sono non praticabili o addirittura assurde. Le formule dall'apparenza ineccepibili, che nel nostro paese si sentono pronunciare più di frequente sono "Aiutiamoli a casa loro" oppure "prima di tutto gli italiani" Esaminiamo la prima formula, si sa come li stiamo aiutando o li vogliamo aiutare? Con il commercio delle armi, questo sì molto fiorente, diciotto miliardi di dollari all'anno vengono spesi in Africa per uccidere migliaia e migliaia di persone già morte di fame. Su 500 milioni di armi piccole e leggere circolanti nel mondo, ben 100 milioni vengono usate clandestinamente in tutto il continente africano. Nessuna novità eclatante, ma questo emerge dallo studio, il più possibile aggiornato, che l'Archivio del Disarmo ha stilato per mettere in guardia sull'esplosione incontenibile del commercio di armi nel continente più sanguinario del mondo. L'Italia, tra i primi 10 esportatori di armi al mondo, grazie alla centralità nel Mediterraneo e all'elevata qualità dei prodotti nostrani offerti dalla Beretta, ha intrecciato un florido commercio con i paesi del Nord Africa, i quali, poi, hanno fatto circolare le nostre armi per l'intero continente, facendo sì che oggi ne esportiamo anche in Sud Africa. Il 6% delle maggiori armi convenzionali

esportate in Africa è italiano e solo Ucraina, Russia, Cina e Francia ne hanno esportate di più. I contratti già firmati, secondo notizie diffuse dalle stesse industrie italiane di armi, potrebbero aver già superato i 200 milioni complessivi.

Molti ritengono questi dati una colpa delle dirigenze politiche africane, che preferiscono investire gran parte dei bilanci statali in armi ed eserciti, anche per mantenere le proprie posizioni di comando. Ma se dall'Italia, pur conoscendo la situazione, si continua a siglare contratti, si può essere definiti, a mio avviso, solo come complici. (cfr. report di Maurizio Simoncelli che è stato esposto nell'ambito del convegno "Africa, Continente in cammino", che si è tenuto a Roma, presso il Seraficum, Università Pontificia di Roma.) La seconda formula sta alimentando un sentimento che prima non esisteva, perché introduce l'idea della discriminazione, che è il principio base di ogni razzismo. Ottanta anni fa quando infuriavano le leggi razziali fasciste ci fu da parte del popolo italiano una supina accettazione che apparve come un tradimento ai nostri concittadini ebrei, che non avevano nulla di diverso da noi ed avevano combattuto al nostro fianco per l'indipendenza dell'Italia. Possibile che la storia non insegni nulla? Che non si veda il pericolo di una ripetizione, ieri l'ebreo, oggi l'immigrato, che diventa il nemico sul quale riversare tutte le colpe che nel nostro paese non vanno. Una strategia vecchia ma sempre molto funzionale agli scopi che si vogliono raggiungere e come distrazione per l'opinione pubblica per i problemi reali. Certo è innegabile il degrado delle nostre periferie dove spesso lo Stato è latitante, delle nostre strade, innegabili lo sfruttamento e gli illeciti

guadagni che dall'accoglienza hanno tratto cooperative assolutamente inadempianti delle mansioni loro affidate. Sono tutti problemi da affrontare razionalmente come anche quello di individuare e punire soggetti senza scrupoli, longa manus di mafia e camorra, che fanno dei migranti manovalanza per il crimine o per il traffico di droga. Per non parlare del reclutarli come schiavi e costringerli a lavorare nelle campagne del meridione d'Italia per due o tre euro, senza tutele, senza diritti, dove spesso si muore, come ad esempio negli episodi tragici avvenuti l'estate scorsa - la strage di 16 migranti - in incidenti causati da trasporti inadeguati a Lesina e ad Ascoli Satriano nelle campagne del

“ Ritengo sia possibile indicare una lista di caratteristiche tipiche di quello che vorrei chiamare Ur-fascismo, o il fascismo eterno. L'ur-fascismo è ancora intorno a noi, talvolta in abiti civili. Sarebbe così confortevole per noi se qualcuno si affacciasse sulla scena del mondo e dicesse: "Voglio riaprire Auschwitz, voglio che le camicie nere sfilino ancora in parata sulle piazze italiane!" Ahimè, la vita non è così facile. L'ur-fascismo può ancora tornare sotto le spoglie più innocenti. Il nostro dovere è di smascherarlo e di puntare l'indice su ognuna delle nuove forme, ogni giorno, in ogni parte del mondo. ”

*Umberto Eco*

foggiano. Oggi c'è da chiedersi e se lo chiede il prof. Giuseppe De Rita in un articolo su Il Corriere della sera del 7 agosto 2018, se la tensione sugli emigranti (spesso incolpati di essere dediti al crimine o portatori di malattie infettive) stia cambiando gli italiani: se essi si possono ancora vantare di avere quel carattere bonario, accogliente ed accomodante che ci ha fatto compagnia per tanti secoli, oppure se stanno scivolando nel condividere con i sovranisti l'idea del primato dell'identità nazionale, un'idea che il passato fascista ci ha dimostrato essere stata assai pericolosa. Invece l'epoca in cui ci siamo sentiti

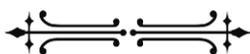
non tanto guerrieri, uomini d'arme, condottieri, santi ed eroi ma uomini normali, protesi a risolvere i problemi del presente, a fare quello che ci sembrava il nostro dovere, abbiamo dato il meglio di noi, come è accaduto nel periodo della Resistenza 1943-45 e quando, dopo le macerie della Seconda Guerra Mondiale, abbiamo cominciato a costruire una società democratica applicando la nostra nuova Costituzione repubblicana. Se andiamo a rileggerla oggi, con meraviglia vi troveremo che la Costituzione non parla di primato degli italiani, ma di primato della persona umana e riconosce allo straniero, al quale sia impedito nel proprio paese l'effettivo esercizio della libertà de-

mocratica, diritto d'asilo (art. 10). Voglio aggiungere che noi più degli altri europei dovremmo avere la sensibilità per capire e accogliere queste persone in fuga dal loro paese, perché, a nostra volta, nei decenni passati siamo stati in fuga dal nostro, per la fame, e siamo stati trattati dovunque con enorme durezza. A Zurigo, c'era un ristorante - bar che all'ingresso portava una scritta: "E' vietato l'ingresso agli italiani e ai cani". Cose non molto differenti sugli immigrati italiani si scrivevano e si sostenevano oltre che in Svizzera, in Germania, Francia, Belgio. Così un giornale belga "Cronique publiée dan Belgique" scriveva nel gennaio del 1956. "Noi protestiamo contro l'ingresso nel nostro

Paese di persone i cui costumi e stili di vita abbassano il nostro standard di vita e il cui carattere, che appartiene a un ordine di intelligenza inferiore, rende impossibile conservare gli ideali più alti della moralità e della civiltà belga".

E' facile ed è comodo dimenticarlo ma la storia, per chi la vuole conoscere, racconta come per decenni gli immigrati eravamo noi italiani, vittime degli stessi pregiudizi, delle stesse invettive che ora rivolgiamo a chi viene nel nostro paese. In tanti lo hanno dimenticato o forse preferiscono ignorarlo.

\* Vice presidente  
Consiglio Nazionale FNISM



## LA RIFORMA DELL'ESAME DI STATO UNA RIFLESSIONE SULLO STUDIO DELLA STORIA

di Vito Andrea Mariggì \*

Negli ultimi giorni si è ampiamente discusso della riforma dell'Esame di Stato, prevista dal Decreto Legislativo 62/2017, in particolare della presunta eliminazione dalla prima prova, quella di italiano, della traccia di storia. In verità il decreto all'art. 17 precisa che la "prova consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico".

Il medesimo articolo figura nella circolare del 4 ottobre 2018 emanata dal MIUR, in cui si stabilisce di proporre al candidato "sette tracce: due per la tipologia A (analisi e interpretazione di un testo letterario italiano), tre per la tipologia B (Analisi e produzione di un testo argomenta-

tivo) e due per la tipologia C (Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo).

Il quadro di riferimento, di recente pubblicato dal Miur attraverso il D.M. 769 del 26 novembre u.s., relativamente alla tipologia B, si limita a fornire generiche precisazioni sulla traccia che "proporrà un singolo testo compiuto o un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia, chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia dei singoli passaggi sia dell'insieme. La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla, o alle, tesi di fondo avan-



zate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio".

In poche parole, la traccia di storia, inserita tra quelle della tipologia B, dall'essere una prova certa passerebbe ad essere una prova probabile. Di sicuro, scompare definitivamente il 'saggio breve', tormentone degli ultimi esami di Stato, in cui era stata sempre presente una traccia di sto-

ria, in favore del 'testo argomentativo', le cui tematiche "potranno essere collegate" agli ambiti previsti nel citato art. 17 del Decreto legislativo 62/2017..

Malgrado le rassicurazioni del Ministro Bussetti, tale notizia ha sollevato diverse reazioni del mondo accademico, volte a sottolineare l'importanza dello studio della storia e il rischio che un suo sottodimensionamento possa comportare un definitivo disinteresse verso questa disciplina, già manifestato in questi ultimi anni da parte degli studenti, per via della sua complessità e difficoltà.

Al netto della questione interpretativa della normativa, che si spera possa essere chiarita nei prossimi comunicati del Ministero, rimane il nodo dell'importanza e dell'utilità della storia nei curricoli della scuola e soprattutto nel percorso formativo delle nuove generazioni. Un tale quesito dovrebbe suscitare una reazione ovvia, ma le ultime vicende di cronaca in tema di femminicidio, integrazione, revisionismo storico, rigurgiti neofascisti o crudi nazionalismi riportano alla necessaria riflessione la vera utilità dello studio della storia. Sia ben detto, con le parole di Marc Bloch, la storia è "la più difficile di tutte le scienze", per l'universalità dei saperi (sociologico, economico, culturale, linguistico ecc.) che occorrono per la ricostruzione e la comprensione di un preciso contesto di tempo e spazio della vita dei singoli, delle loro comunità, delle diverse civiltà, oggi più che mai inserite nel quadro di una evoluzione globale.

Lo studio della storia ha cambiato nel tempo prospettive e finalità. L'idea che possa essere *magistra vitae*, in grado cioè di fornire analisi diagnostiche valide per sempre, è da lungo tempo superata in favore di una concezione della storia quale laboratorio di lettura degli eventi aperto a continui processi di rielaborazione interpretativa. Non esiste, pertanto, una lettura univoca della storia, ma essa si piega a una plura-

lità di interpretazioni, il cui fine non è l'oggettività della verità, di per sé inarrivabile, ma quello di avvicinare le persone le une alle altre, maturando un'attenzione costante ed una cura reciproca di sé e dell'altro.

Nondimeno, se la storia ha smesso di fornire ricette valide per affrontare la complessità del presente e l'imprevedibilità del futuro, invita, però, chiunque le si avvicini, per comprenderla e studiarla, ad iniziare una 'grande avventura intellettuale', che porta a differenti e importanti traguardi. Il primo: garantire la conservazione di una memoria consapevole, che permetta di collocare il presente su un tracciato diacronico da cui recuperare le origini (i Greci le chiamavano *aitia*) di tanti fenomeni socio-culturali oggi evidenti; il secondo: condurre gli 'osservatori' ad un confronto razionale, che, partendo anche da punti di vista diversi, porti ad una riflessione ampia sull'Uomo e sul significato delle sue azioni; il terzo, che è una conseguenza del secondo: indurre i medesimi 'osservatori' a relativizzare le proprie considerazioni, togliendoli dalla tentazione di ritenerli assiomi indiscussi, in favore di un approccio critico che esalti l'ascolto e la riflessione piuttosto che l'asserzione di enunciati univoci esclusivi discriminanti.

Questi possibili traguardi rendono utile lo studio della storia, in quanto abitua i giovani a lavorare con spirito critico alla complessità e problematicità dei fatti del passato, la cui comprensione richiede una significativa apertura mentale; inoltre, li spinge ad applicare lo stesso metodo di valutazione alle problematiche del loro tempo, collocando la propria esperienza di vita all'interno di percorsi che valorizzino le loro aspirazioni ad essere cittadini partecipi ed attivi sia nel recupero dei valori sia nel disprezzo dei disvalori del passato.

È di fondamentale importanza sottolineare l'apporto che offre lo studio della storia al percorso educativo dei giovani, in quanto favorisce la costruzione di una identità civica e la

consapevolezza di appartenere ad una comunità, che cresce qualitativamente in proporzione al contributo che ciascun cittadino riesce a dare.

Pertanto, privare i giovani di questa necessaria ed opportuna esperienza di studio si tradurrebbe in un gravissimo errore. Riduttivo sarebbe, infine, prepararli nel corso dei cinque anni ad uno studio accurato dei metodi di indagine della storia senza offrire loro l'occasione di mostrare a sé e agli esaminatori la piena acquisizione di tali strumenti.

Parimenti, distrarre l'attenzione della comunità degli adulti dallo studio della storia, propria e di altre popolazioni, significa appiattirla su modelli culturali statici e sclerotici che possono ingenerare vere e pericolose derive sociali, in cui l'istintività delle emotività prevarrebbe sul razionalità della conoscenza.

Se lo studio della storia è stato considerato per lungo tempo un ozio letterario o un settore per soli specialisti, oggi più che mai esso deve rientrare nella formazione culturale permanente di ogni cittadino, che voglia contribuire con spirito critico al miglioramento della società mediante uno spirito educato a rilevare le problematicità del suo tempo e, conseguentemente, a trovare tutte le soluzioni possibili, nel rispetto dei diritti inviolabili dell'Uomo.

"Conoscere il proprio passato e avere coscienza del cammino delle generazioni che ci hanno preceduto è una delle condizioni indispensabili per formare dei cittadini consapevoli e indipendenti" (Pancieria-Zannini). Lo storico Sallustio poneva allo stesso livello "sia quelli che compiono imprese sia quelli che le narravano", riconoscendo ad entrambe le categorie un medesimo servizio alla *res publica*, allo Stato. Quanti si pongono con spirito critico di fronte ai fatti del passato mostrano di "vivere veramente e di far un uso intelligente delle proprie facoltà".

\* Dottore di ricerca  
in Storia antica

# DSA E PENSIERO CRITICO

di Chiara Cisero e Monica Schirru \*

## Quanto incide l'uso di strumenti compensativi/dispensativi sulla maturazione cognitiva?

**Caso 1.** Una giovane maturanda, dopo un grave incidente in moto, sotto shock, durante il trasporto in autoambulanza, chiede con insistenza la borsa contenente il quaderno con le mappe concettuali.

**Caso 2.** Un altro allievo, in prossimità dell'Esame di Stato, presenta alla commissione d'esame un "malloppo" di mappe concettuali, dettagliatissime su tutte le materie, senza il quale non riuscirebbe ad affrontare alcuna prova.

**Caso 3.** Una mamma, a colloquio con una docente, si lamenta della scarsa attenzione del consiglio di classe nei confronti del figlio dislessico e alla domanda dell'insegnante: "Come studia a casa?" risponde: "Mio figlio non fa niente".

Sono tre fatti che ci hanno portato ad interrogarci su più fronti rispetto alla sfida educativa sollecitata ormai dal numero sempre più crescente di allievi con BES (Bisogni Educativi Speciali).

Non è nostra intenzione criticare lo spirito della legge in materia di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in ambito scolastico, nata per favorire l'inclusione scolastica, obiettivo fondamentale e sacrosanto in cui abbiamo sempre creduto. Certo è che la situazione sta diventando molto complessa e difficilmente gestibile a causa del numero sempre più cospicuo di certificazioni mediche che attestano le innumerevoli forme di questo disturbo. Ma non è questa la sede per entrare nel merito di una discussione sull'eventuale "deriva medicalizzante" della scuola (a riguardo riportiamo una nota del libro di Maria Teresa Serafini *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, La Nave di Teseo, Padova 2018, pp.256-257: "Sulla legge 170 del 2010 sulla dislessia c'è un grande dibattito: per esempio Vincenza Palmieri, presidente dell'istituto nazionale di pedagogia familiare, denuncia i gravi danni procurati da questa legge che in pratica sancisce l'esistenza di una patologia, opponendosi alla filiera diagnostica e alla medicalizzazione dell'apprendimento e af-

fermando che si diagnosticano disturbi che possono essere gestiti con una buona didattica", [www.orizzontescuola.it/disturbi-specifici-apprendimento-palmieri-scuola-si-diagnosticano-disturbi-nemmeno-esistono](http://www.orizzontescuola.it/disturbi-specifici-apprendimento-palmieri-scuola-si-diagnosticano-disturbi-nemmeno-esistono); è la stessa tesi di Daniele Novara, *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando ad educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare* (Subito, BUR, Milano 2017). Certo è che risulta sempre più complicato gestire queste difficoltà in modo efficace, sia dal punto di vista educativo che didattico. Ci siamo chieste: "Facciamo in modo che i nostri studenti diventino cittadini liberi?" I primi due casi sembrano testimoniare il contrario: due giovani si rivelano "dipendenti" anche psicologicamente da "protesi di memoria" senza le quali non riescono ad affrontare una prova di vita significativa come l'esame di stato. Chiariamo ulteriormente: nessuno sta demonizzando l'uso di mappe o schemi previsto dalla legge per gli allievi con BES. Ma come docenti teniamo a precisare che ci sono due tipologie di mappe concettuali (e corsi di formazione sull'inclusione, a cui abbiamo partecipato in questi anni, lo confermano): una mappa più ricca di informazioni su cui studiare e un'altra più essenziale, tipo "lista della spesa", per le interrogazioni e le verifiche. Spesso questa distin-



zione non viene rispettata anche perché il più delle volte le mappe sono realizzate da Tutor e/o da software forniti da centri privati, a cui si rivolgono i ragazzi per lo studio pomeridiano. Manfred Spitzer nel suo libro *Demenza digitale* (Corbaccio, 2013, p.187) mette bene in evidenza che "Appropriarsi di un vero sapere (...) avviene per mezzo di un confronto attivo, di un movimento mentale avanti e indietro, di una continua rielaborazione, messa in dubbio, analisi e sintesi dei contenuti "in quanto" la permanenza di un contenuto nel cervello dipende dalla profondità della rielaborazione". Trasferire meccanicamente concetti da una frase del libro a una casella di testo, a nostro avviso, consente solo il trasporto di contenuti da uno strumento di immagazzinamento ad un altro, non favorendo la reale comprensione (e la memorizzazione) di quanto viene studiato. In

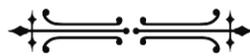
secondo luogo, e non per ordine di importanza, ci teniamo a sottolineare che non tutte le famiglie sono in grado di sopportare economicamente i servizi offerti da enti e organizzazioni che lavorano sui DSA: constatiamo che si sta creando una significativa disparità tra chi si può "permettere" di avere disturbi dell'apprendimento e chi invece non è in grado. La scuola è pertanto ancora più chiamata ad essere responsabile e a creare uguali condizioni di apprendimento per questi giovani. Le nostre scuole non potrebbero occuparsi direttamente dei loro stu-

denti, fornendo strumenti per costruire, nel modo più consono alle loro esigenze, il proprio apprendimento? Magari lavorando intensamente e insieme sulle lacune pregresse, sulle mancanze? Certo questo comporterebbe fatica e sacrificio, decisivi nel percorso di maturazione di un individuo e assenti nella normativa attuale, finalizzata esclusivamente all'alleggerimento e spesso alla dispensa da certi compiti (ma anche assenti, spesso, dal vocabolario delle famiglie che dovrebbero collaborare con la scuola attraverso un "approccio costrut-

tivo" e non una "difesa d'ufficio", come scrive Maria Teresa Serafini nel testo su citato). Ma la libertà di pensiero, ci chiediamo, è qualcosa che si costruisce senza fatica?

**Sápere aude** diceva Kant: "Abbi il coraggio di usare la tua intelligenza". Ma l'uso dell'intelligenza necessita di supporti esterni oppure si pratica a partire dalla consapevolezza delle proprie irrinunciabili e irriducibili specificità?

\*Sezione FNISM di Torino



## IL RUOLO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO NELL'EDUCAZIONE SOCIO-EMOTIVA

di Rosa Iaquina\*

Una delle componenti della professionalità del docente specializzato concerne la dimensione socio-emotiva, aspetto che la Pedagogia speciale non lascia a margine.

I Bisogni Educativi Speciali, di cui si occupa, prevalentemente, il docente specializzato, costituiscono un'area estesa, non circoscrivibile all'apprendimento disciplinare del soggetto con disabilità, ma si espande interessando, anche, l'educazione affettiva, relazionale ed emotiva dello studente.

L'agire educativo investe ogni ambito e tutti gli studenti del gruppo classe, poiché l'azione del docente, attraverso la relazione educativa instaurata con lo studente con disabilità, riesce a coinvolgere ogni alunno diventando modello educativo-relazionale per ciascuno.

Questa breve riflessione intende porre al centro dell'attenzione l'im-

prescindibilità per il docente dell'accogliere pedagogicamente ogni tipo di richiesta e/o necessità che gli studenti, attraverso differenti modalità comunicative, esprimono e che vengono progressivamente più frequenti col crescere degli alunni.

Gli adolescenti, in modo particolare, manifestano il bisogno di individuare, a scuola come a casa, figure di riferimento che li guidino nella sfera socio-emotiva, in modo da poter ricevere risposte che modulino il loro mondo emozionale, da cui spesso dipende quello relazionale, attraverso il confronto con le figure adulte.

La cifra costitutiva della professionalità del docente di sostegno incorpora competenze di tale natura e, mostrandosi capace di risposte adeguate alle diverse istanze che gli allievi portano in classe, connota il suo intervento educativo, caratterizzato da un alto tasso di relazionalità.

La classe è lo spazio educativo per eccellenza, dove poter esprimere bisogni che non si rifanno esclusivamente alla dimensione dell'apprendimento contenutistico delle discipline, ma che interessano ogni tipo di educazione/formazione. Lo spazio-classe è l'area che registra la presenza costante e prolungata di incontro per i ragazzi; risulta, quindi, naturale che questi avvertano la necessità di manifestare il loro mondo interiore, qualora venga offerta loro la possibilità.

L'attenzione e la sensibilità verso i temi dell'inserimento, dell'inclusione e della integrazione non possono essere intesi in senso restrittivo, né l'azione educativa del docente specializzato, il quale, pur rivolgendo un'attenzione privilegiata allo studente con Bisogni Educativi Speciali, non può lasciare sullo sfondo le istanze dell'intera classe.

L'apporto del docente va inteso come azione trasformativa del contesto classe, in ragione dei valori di accoglienza, libertà, uguaglianza, tolleranza e rispetto che introduce all'interno della stessa e che implicano una profonda sistematizzazione relazionale.

La ristrutturazione di contesto viene significativamente presentata anche attraverso gli indicatori dell'Index per l'inclusione<sup>1</sup>, che si instaura mediante un cambiamento del clima classe, dei rapporti di condivisione e di solidarietà che nascono nel contesto educativo tra gli studenti ed i docenti.

Il modello relazionale che il docente instaura si caratterizza per interventi di diversa natura: disciplinare, metodologico-didattico, facilitativa negli apprendimenti e nelle relazioni, ponendosi in condizione di ascolto, in un atteggiamento di rispetto che viene manifestato empaticamente.

Le caratteristiche educativo-didattiche e relazionali tra il docente e lo studente affetto da disabilità vengono partecipate all'intero gruppo classe e il docente diviene, per ogni singolo studente, modello di relazione educativa, a cui rivolgersi non solo per ricavare indicazioni sui contenuti disciplinari e/o poter individuare il metodo di studio adatto, ma anche per veicolare un'educazione di natura emotiva.

Contribuisce alla costruzione della relazione educativa tra docente e studenti la mancata valutazione del profitto degli stessi nelle singole discipline. Ciò consente agli alunni di percepire il docente specializzato come persona a loro più vicina e con cui poter instaurare relazioni meno condizionate dal timore di ripercussioni valutative. Anche per tale motivo loro concedono al docente l'accesso ad aree "riservate" come quella emotiva, o alle dinamiche relazionali con i genitori e con gli amici, alle aspirazioni, alle delusioni e al loro progetto di vita.

Sappiamo come ogni persona, sin da piccola, avverta la necessità di individuare, gestire e modulare il pro-



prio mondo emozionale, per riuscire a sviluppare autostima, autonomia e competenze relazionali senza rimanere vittima del proprio mondo pulsionale, acquisendo capacità di adattamento alle esigenze della crescita e della realtà.

Il docente di sostegno risponde ai bisogni evolutivi, che possiamo considerare speciali per ogni allievo, e al loro disagio, attraverso il linguaggio delle emozioni e dei sentimenti; aiutandoli a liberarsi dalla tentazione di rifugiarsi nel giudizio e nel pregiudizio e spingendoli ad aprirsi all'ascolto reciproco e a condividere lo stato emotivo proprio e dell'altro.

Rientra nelle competenze del docente in questione la capacità di interpretare gli aspetti affettivi e relazionali presenti in ogni dinamica del contesto classe per favorire, attraverso un costante lavoro di metabolizzazione, autentici processi di crescita e maturazione.

La relazione educativa che implementa il docente, sia pure orientata verso l'alunno che necessita di supporto educativo, si estende, inevitabilmente, all'intera comunità classe e diviene azione duplice: da un lato favorendo la relazione e l'apprendimento per lo studente con BES, il quale beneficia di una maggiore e più vicina presenza dei pari che sono portati a chiedere "aiuto" al "suo" docente, dall'altro dal fatto che l'intervento a favore degli altri studenti porta gli stessi ad accogliere con maggiore favore lo studente affetto da disabilità, partecipandogli le loro realtà emotive e creando, così, un'autentica relazione tra pari.

Il docente specializzato, essendo capace di fornire agli alunni le spiegazioni sui loro stati emotivi e sulle cause che li ingenerano, gli offre la possibilità di superare il *limes* che essi stabiliscono con il mondo adulto, fornendo le chiavi di lettura per comprendere le ragioni di alcuni loro comportamenti.

Il superamento di tale distanza consente al docente di indurre nei giovani azioni riflessive in chiave emotiva, sulla scorta degli input e delle analisi attivate.

Il ben-essere, frutto della emotività dipanata, genera nei giovani uno spazio interiore che apre la strada alla metabolizzazione di emozioni, sentimenti e stati d'animo che si proietta positivamente anche sull'apprendimento, così che i due aspetti, emotivo e cognitivo, possano procedere in sintonia.

La delineazione di questo procedere, che il docente di sostegno attua, prende le mosse da un intervento di carattere emotivo-relazionale, per poi giungere alla riflessione sul comportamento disfunzionale di alcuni giovani che li induca ad una critica valutazione. Il docente li guiderà nella riflessione su quale sia l'utile nel rifuggire dall'azione negativa. Esternare un pensiero affettivo attraverso un comportamento nocivo preserva, in un certo senso, il giovane dalla sofferenza di dover affrontare il conflitto, l'ansia, l'angoscia, che si manifestano quando le ragioni che le presidono non sono positive e/o rassicuranti, a causa di sentimenti quale lo scarso riconoscimento ricevuto, la tristezza, la perdita di significato, la mancanza

di una struttura familiare di supporto. D'altronde i tempi e gli accademici, dentro e fuori la scuola, ci mostrano la necessità ineludibile di dedicare attenzione all'educazione emotiva dei giovani. Altri Paesi da molti anni si occupano delle fragilità giovanili; la Spagna, ad esempio, è tra i primi che già da diverso tempo

hanno istituito l'ora dell'intelligenza emotiva tra le attività didattiche di classe, per aiutare gli studenti a rendersi autonomi nella ricerca delle soluzioni grazie alla conoscenza delle diverse emozioni.

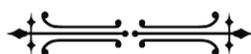
Il docente specializzato opera anche in questa direzione, avendo atteggiamenti e competenze proprie della for-

mazione specialistica, sperimentate in aula ed acquisite durante specifici percorsi di specializzazione.

*\*Sezione FNISM di Cosenza*

#### Note

<sup>1</sup> Cfr.: T. Boorh, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014.



# INCLUSIONE, COESIONE SOCIALE E SUCCESSO FORMATIVO

di Emiliana Lisanti\*

La data di Gennaio 2019 si sta avvicinando: da quel momento le scuole sono tenute ad adottare il profilo di funzionamento che subentra alla diagnosi funzionale e al profilo dinamico funzionale, strumenti a suo tempo introdotti dalla legge n. 104/1992, come base indispensabile per procedere all'elaborazione del percorso progettuale personalizzato, riflettente il curriculum annuale, formalizzato nel PEI (Piano Educativo Individualizzato), riguardante ogni alunno disabile.

L'introduzione del profilo di funzionamento vale in questa sede come spunto per effettuare una riflessione su un più ampio problema, che è quello riflettente la sfida del soddisfacimento del diritto allo studio per tutti gli alunni, che la scuola della nostra Nazione repubblicana tarda a vincere, incontrando ostacoli spesso generati anche dalla persistente burocrazia.

In effetti, l'inclusione degli alunni disabili nel nostro Paese non è problema da poco.

Basti considerare la consistente mole del fenomeno, che, al momento investe 159.000 (centocinquantanove-mila) alunni disabili frequentanti le scuole di ogni ordine e grado, supportati da 88.000 (ottantottomila) insegnanti specializzati per il sostegno<sup>1</sup>.

Come è noto, affrontare la questione connessa con l'integrazione prima e con l'inclusione dopo ha comportato un'espansione della ricerca nel campo delle Scienze dell'educazione, tanto da assistere al sorgere, in tempi alquanto recenti, di uno specifico settore, cioè quello della pedagogia e della didattica speciale.

Gli sforzi compiuti in direzione dell'inclusione di tutti gli alunni, comunque, traendo origine dal dettato costituzionale e muovendo dallo specifico settore delle persone disabili (implementato da particolari passaggi, che richiameremo tra poco), si è irradiato verso un orizzonte di più ampio respiro, rappresentato dalla necessità di dover creare le migliori condizioni in campo formativo per favorire l'effettiva alfabetizzazione culturale e l'educazione di tutti gli studenti, rendendoli capaci di gestire la cittadinanza attiva per rendersi protagonisti, in dimensione consapevole e critica, nella gestione della sovranità affidata al popolo su cui si regge il senso stesso dell'impianto democratico della nostra Repubblica.



I passaggi a cui si è fatto riferimento hanno riguardato eventi di portata internazionale, come l'emanazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili

del 2006 e la conseguente legge di ratifica n.18 del 3 marzo 2009. Di non secondaria importanza risulta la codificazione in articoli di legge delle scoperte scientifiche sul versante dei disturbi specifici di apprendimento (DSA) e della loro classificazione nei sistemi riconosciuti dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), come l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute).

Questi eventi hanno dato impulso a un'idea di scuola sempre più impegnata nel dare risposte adeguate ai bisogni specifici di ogni alunno, bisogni ritenuti per lungo tempo come "speciali", cadendo in alcune tentazioni, sfociate in fenomeni dalle tendenze degenerative registrate anche sul versante dell'emanazione di una normativa secondaria maldestramente intesa.

Si pensi, per esempio, alle istruzioni e alle linee guida emanate dal Miur

tanto a seguito della citata legge di ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili, quanto in applicazione della legge n. 170/2010 sui DSA.

L'enfasi posta dal Ministero sulla necessità di intervenire efficacemente sul versante dell'inclusione degli alunni appartenenti alla platea sempre più vasta dei BES (Bisogni Educativi Speciali), caratterizzata dalle più fantasiose forme di etichettatura, ha finito con incidere arbitrariamente sull'autonomia funzionale attribuita alle scuole, rischiando di pilotarne il funzionamento e l'organizzazione con una normativa, per certi versi arbitraria, da cui, in prima battuta, hanno tratto origine strumenti difficilmente gestibili come il PDP (Piano Didattico Personalizzato) e il PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) e organi inediti come il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione).

Al rischio di eccesso di potere, se non di comportamento anticostituzionale, stigmatizzato anche attraverso voci del mondo accademico<sup>2</sup>, si è cercato di porre rimedio, in seguito, attraverso le norme contenute nel DPR n.

66/2017, che, mediante il canale legislativo, hanno ratificato e cercato di migliorare quanto in precedenza stabilito, facendo in modo che le novità potessero risultare non più lesive dell'autonomia scolastica, bensì intese e vissute come opportunità di potenziamento.

Ad alleggerire il rischio di burocratizzazione, nel prosieguo, è subentrato il Documento di lavoro prodotto, su specifico incarico del Miur - Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, da un'apposita Commissione di esperti, diffuso alle scuole con nota del Miur prot.n. 1143 del 17 maggio 2018, avente per oggetto "L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno".

L'ottica della nota di trasmissione, giustificativa e valorizzatrice rispetto a quanto amministrativamente disposto in precedenza, pone l'accento sulla funzione determinante che la scuola è chiamata a svolgere nella sua configurazione di "fulcro dello sviluppo sia della persona che della comunità".

Il richiamo della nota a quanto soste-

nuto da Jacques Delors nel Rapporto intitolato "Nell'educazione un tesoro", è valso al Capo Dipartimento pro-tempore per ribadire, altresì, che il compito della scuola è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente il proprio talento e di realizzare le proprie potenzialità.

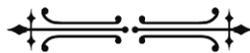
Dal nostro punto di vista il Documento citato va analizzato dai docenti con particolare attenzione, perché offre spunti interessanti per l'affermazione di un principio pedagogico e culturale irrinunciabile: è possibile rendere efficaci i processi e gli strumenti da utilizzare in chiave didattica a condizione che non si perda di vista il fondamentale orizzonte di senso, riflettente la vera *mission* della scuola consistente nel realizzare un'autentica didattica inclusiva in grado di rendere incisiva la lotta alla dispersione e rispondere alle esigenze di coesione sociale.

\* Sezione FNISM  
di Montalbano Jonico (MT)

#### Note

<sup>1</sup> Cfr.: Dati Istat anno scolastico 2016/2017.

<sup>2</sup> Cfr.: D. Milito, *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2013.



## LA SCUOLA NEI MEDIA I MEDIA NELLA SCUOLA CRITICITÀ E PROSPETTIVE

di Giuseppina Pellegrino\*

Cronache dalla scuola

A leggere le cronache degli ultimi mesi, ma anche degli ultimi anni, la scuola sembra essere diventata un campo di battaglia, l'arena che sintetizza il malessere e i conflitti multipli e incrociati di un'intera società. Genitori che aggrediscono i docenti (per un voto basso, una nota, un rimprovero); studenti che aggrediscono i docenti (umiliandoli, minac-

ciandoli, sminuendoli, aggredendoli fisicamente); maestre che maltrattano, picchiano o umiliano gli alunni (vari casi sono stati registrati, specialmente all'asilo e nella scuola dell'infanzia, e sono in corso i relativi processi penali)<sup>2</sup>; studenti e studentesse che esercitano forme di violenza fisica o psicologica, a partire dall'omofobia, contro i loro pari, nell'indifferenza o peggio ancora

con la complicità dei docenti (come nel caso del ragazzo gay insultato anche dal professore)<sup>3</sup>.

Per dirla con Hobbes, quella che le cronache e i media ci restituiscono è una scuola che sembra regredita allo "stato di natura", l'*homo homini lupus*<sup>4</sup>, il "tutti contro tutti".

La posta in gioco, più che la sopravvivenza hobbesiana, sembrerebbe essere la sopraffazione: il reciso ri-

fiuto di regole, della negoziazione, del riconoscimento dell'autorità e dell'alterità, dell'esistenza di ruoli e confini.

Se c'è chi avverte che "il bullismo a scuola è sempre esistito" e "non bisogna fare della scuola una caricatura"<sup>5</sup>, enfatizzandone soltanto gli aspetti negativi, non c'è dubbio che vi sia un cambiamento cruciale nella modalità con cui fatti certamente deprecabili e allarmanti giungono a divenire informazioni, notizie ed eventi noti all'opinione pubblica.

Il ruolo dei media tradizionali e di quelli nuovi, soprattutto dei media sociali, sembra essere uno snodo ineludibile nel dare forma e confini al fenomeno del bullismo, in tutte le sue direzioni e declinazioni, e soprattutto a renderne "viral" i contenuti e le forme, amplificandone gli effetti<sup>6</sup>.

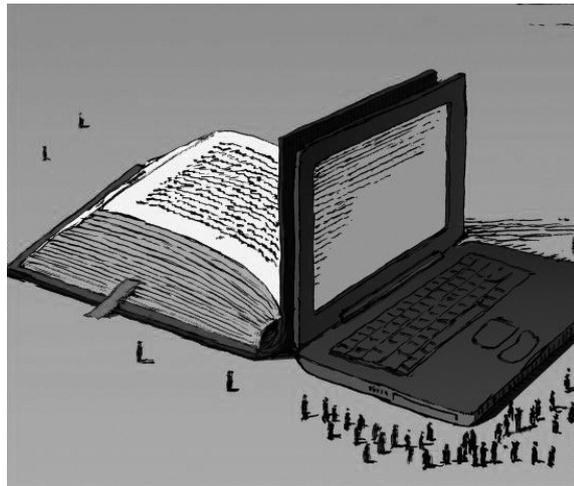
I social network, infatti, e Facebook in particolare, assolvono ad un sempre più pervasivo bisogno (indotto) di "esibire" il proprio sé<sup>7</sup>, costruirsi più che un ruolo, un "personaggio" che rispecchi e rincorra la diffusa cultura della celebrità attraverso cui, secondo il sociologo britannico Nick Couldry, i media perpetuano e ribadiscono la loro necessità ed essenzialità nella riproduzione dei legami sociali<sup>8</sup>.

Le cronache sulla scuola obbediscono ai frame narrativi consolidati del *newsmaking*, o di quella che Altheide e Snow definivano la "logica dei media"<sup>9</sup>, e alle strutture dell'agenda setting<sup>10</sup>: a far notizia sono fatti le cui conseguenze sono prevalentemente negative, che enfatizzano il conflitto, suscitano clamore, polemica, polarizzano le opinioni e suscitano sdegno.

Questo profilo della relazione tra scuola e media, che definisco "la scuola nei media", vede nell'istituzione scolastica non solo una fonte di notizie, ma anche - entro certe condizioni - un oggetto "notiziabile", al quale si può guardare o da cui è possibile trarre spunto per una serie di discorsi sui temi dell'educazione, del rapporto tra giovani e adulti, e

sui conflitti più ampi che attraversano il contesto sociale.

Gli attori al centro di queste cronache (l'istituzione scolastica e i suoi rappresentanti, le famiglie, i discenti, le politiche dell'istruzione e - non ultime - le nuove tecnologie) sono più spesso narrati nei loro rapporti conflittuali, anomali, devianti



dalle norme<sup>11</sup>, restituendo così un'immagine e una percezione certamente parziale delle complessità, dei problemi e delle esperienze che la scuola stessa è in grado di realizzare e proporre.

Gli interrogativi che "la scuola nei media" suscita hanno a che fare con temi che la sociologia dell'educazione ha affrontato nella sua storia: quali sono le relazioni (e le funzioni) che il sistema scolastico svolge nei confronti della società nel suo complesso e rispetto ad altre istituzioni sociali quali, ad esempio, la famiglia? Nella visione di Talcott Parsons<sup>12</sup>, scuola e famiglia sono agenzie di socializzazione cui spetta il compito del mantenimento latente dei valori e della cultura del sistema sociale: sottosistemi sociali che contribuiscono ai processi di socializzazione primaria e secondaria; sono invece i mass media a guidare i processi di socializzazione dell'età adulta. L'approccio parsoniano, struttural-funzionalista, è emblematico della visione attribuita all'istruzione e ai processi educativi nelle moderne società occidentali industriali.

Ma il quadro che il XXI secolo ci

presenta non è più quello struttural-funzionalista degli Stati Uniti degli anni '50-'60 in cui Parsons scriveva ed in cui l'imperativo dell'adattamento e dell'integrazione del sistema valorizzava fortemente le agenzie di socializzazione, vedendo in esse una forza conduttrice per la formazione e l'educazione dei singoli.

Le forze della globalizzazione e i processi di neo-liberismo spinto hanno da un lato "aziendalizzato" i sistemi di istruzione nazionali (a partire dal linguaggio: si pensi, per fare esempi anche molto banali, al "dirigente scolastico" che sostituisce il preside, ribattezzato "preside-manager"; o alla spinta verso la standardizza-

zione impressa ai processi di valutazione formativa attraverso il sistema INVALSI); dall'altro hanno accostato a valori e identità locali o nazionali un insieme "meticcio" di valori locali e globali, di scale transnazionali esaltate da un principio di mobilità diffusa, da stili di vita nomadi e superelitari, dall'esaltazione della "fluidità" dei valori e dei riferimenti<sup>13</sup>.

L'auspicato rispetto delle differenze, passaggio ulteriore e in qualche modo "successivo" al riconoscimento dell'uguaglianza delle opportunità, sembra essere complicato dalle disuguaglianze sempre più forti che marcano la società globale e anche quella italiana, dove cinque milioni di individui vivono in povertà assoluta, e il 4,3% degli iscritti abbandona la scuola superiore di secondo grado, secondo gli ultimi dati MIUR sulla dispersione scolastica<sup>14</sup>. Oltre le cronache: la mediatizzazione dell'istruzione e le tecnologie in classe

C'è un ulteriore aspetto della "scuola nei media", che fa riferimento alla pervasività dei media nei processi di comunicazione e interazione sociale,

e che Couldry, riprendendo i lavori di Friedrich Krotz, definisce “mediatizzazione”, ovvero “un meta-processo fondato sulla modificazione della comunicazione quale pratica fondamentale per il modo in cui le persone costruiscono il mondo sociale e culturale”<sup>15</sup>. La mediatizzazione riguarda anche la scuola e l’istruzione, soprattutto in alcuni paesi come Australia e Regno Unito, dove la spinta verso una logica di mercato da innestare sul sistema formativo ha portato i sociologi dell’educazione a notare “il ruolo delle pressioni dei media sia nel dar forma alle normative di governo fondamentali sia nel plasmare lo spazio conflittuale in cui tali normative sono discusse da parte di scuole, insegnanti e governo”<sup>16</sup>.

Come sempre Couldry chiarisce, tale pressione esercita un’influenza cruciale nell’orientare i governi e gli educatori “verso l’esterno”. “Che questo sia un bene per l’istruzione è molto controverso, ma sicuramente comporta un profondo incorporamento delle pressioni dei media (...) nella pratica quotidiana dell’istruzione e, quindi, va ben al di là dell’adozione di tecnologie dell’informazione nel lavoro dell’insegnamento”<sup>17</sup>.

Tuttavia, sicuramente c’è anche quest’ultimo aspetto o dimensione a comporre il quadro dei profili che disegnano le relazioni tra scuola e media. Basti citare, in questo senso, il capitolo di innovazione non meramente tecnologica, ma sociotecnica e relazionale apertosi con l’introduzione del registro elettronico. Come sempre accade, si tratta di un’innovazione dai molteplici significati, che ristrutturata le relazioni tra gli attori della scena scolastica: docenti, discenti, famiglie, dirigenza scolastica, con conseguenze imprevedute e non pianificate in termini di controllo reciproco, trasparenza, rendimento dello studente, rapporti genitori-figli, genitori-docenti e docenti-discenti<sup>18</sup>.

Ma è soprattutto lo smartphone, icona del nostro tempo e cifra dell’ultimo decennio, a suscitare in quanto dispositivo di apertura al

mondo e sul mondo (specie quello dei social network) le più aspre polemiche e le discussioni più accese, che coprono l’intera gamma delle possibili posizioni a favore o contro: dalle sanzioni al sequestro preventivo (con relativa denuncia da parte dello studente), fino alla legittimazione ministeriale sull’uso degli smartphone in aula come tecnologie di apprendimento<sup>19</sup>.

Come evidenzia Davide Bennato, quando si parla di media nella scuola in generale, ma anche nei dibattiti più specifici come quello sull’opportunità (o meno) di permettere agli studenti di usare lo smartphone in classe, si trascura un elemento fondamentale: le tecnologie non sono meri “strumenti”, ma veri e propri “ambienti” mediali, o ecologie “per l’accesso ad uno spazio culturale e sociale - la rete - dove bisogna (...) rispettare delle regole: in pratica bisogna essere educati all’uso degli smartphone”<sup>20</sup>.

La portabilità delle tecnologie della comunicazione e la progressiva mobilità ed ubiquità della comunicazione stessa estendono anche gli ambiti, le necessità e gli effetti di una educazione che oltre ad essere “digitale” e “digitalizzata” deve raccogliere la sfida di porsi e proporsi come educazione “al digitale”: una educazione ai media estesa, che nella scuola dovrebbe auspicabilmente individuare un contesto e un momento in cui elaborare e maturare consapevolezza su come opportunità e rischi dello smartphone condizionino la nostra vita quotidiana, e mettere in grado studenti e studentesse di gestire al meglio la condizione della connessione permanente, quel “contatto perpetuo”<sup>21</sup> aperto dal telefono mobile e ancor più enfatizzato dallo smartphone.

Del resto, “gli stessi insegnanti (...) come tutti i lavoratori, sono costretti a fare i conti con il problema della connessione permanente, della reperibilità e, ovviamente, della gestione del tempo”<sup>22</sup>.

I livelli e i profili dei “media nella scuola” sono dunque molteplici, e

chiamano in causa mutazioni profonde, di tipo socio-antropologico, ovvero legate alla trasformazione degli stili cognitivi e delle pratiche mediali come pratiche sociali di ricerca, memorizzazione, commento, verifica delle fonti, accertamento del vero, distinzione tra vero e falso, attribuzione di credibilità, riconoscimento di un’autorità scientifica e di un’influenza intellettuale.

Tutto questo chiama in causa, evidentemente, i processi di costruzione e distribuzione della conoscenza come processi sociali che nelle istituzioni educative e formative, e nella scuola dell’obbligo in particolare, trovano un osservatorio e un laboratorio privilegiato.

L’approccio “proibizionista” si limita a rimuovere il problema, espungendo artificialmente dall’ambiente scolastico ciò che ormai caratterizza pervasivamente la nostra vita quotidiana.

Se “va evitata la presenza costante dello smartphone in classe”, affinché gli studenti facciano “esperienza, almeno a scuola, di momenti privi di connessione permanente”<sup>23</sup>, è anche vero che ci si deve porre il problema di riconoscere questa presenza pervasiva per ricondurla entro l’alveo dell’educazione *ai media* e *con i media*, che veda nello smartphone non solo, come già detto, un mero strumento ma anche un contenuto e un oggetto dei processi educativi e di socializzazione. Ovvero: lo smartphone è certamente una fonte formidabile di distrazione e multitasking, ma anche un continuo accesso all’altrove e all’altro da noi, in grado di portare dentro il “qui e ora” (ciò che Alfred Schütz definiva il “vivido presente della realtà della vita quotidiana”)<sup>24</sup> altri ordini di realtà e di presenza intermittente e a distanza<sup>25</sup> basati sulla mobilità e la miniaturizzazione dei dispositivi sociotecnici destinati alla comunicazione. Compito della scuola (dei docenti) potrebbe dunque essere quello di condurre *insieme* agli studenti una riflessione sull’ambiente mediale at-

tivato dallo smartphone, suscitando e ripristinando il dubbio su ciò che viene dato per scontato in quanto estensione dei nostri sensi, comunicazione protesica<sup>26</sup>.

Ma i "media nella scuola", potenzialmente, vanno anche a minare ulteriormente la già fragile autorità degli insegnanti, già messa in discussione dal profilo della "scuola nei media", e dai processi di mediatizzazione dell'istruzione: una convergenza di forze e di vettori che mette ancora una volta in crisi, rendendone sempre più problematico l'esercizio, la costruzione di un'autorità pedagogica affidabile e soprattutto autorevole. Non si tratta, va detto, di una crisi isolata.

Pur non essendo consolatorio, occorre notare che politici, giornalisti e scienziati fanno "buona compagnia" ai docenti, in un processo di

generalizzata "disintermediazione" e perdita di pregnanza dei criteri di verità, veridicità e affidabilità dei quali la conoscenza ha assoluto bisogno per poter essere costruita e condivisa. Ed è così che le sirene del populismo e del razzismo, della post-verità e delle fake news, del complotismo, della pseudo scienza e dell'antiscientismo la fanno da padrone.

La scuola (e l'università), in questo contesto ed in questo momento storico, sottoposte al "giro di vite" sempre più stretto dei processi di aziendalizzazione di stampo neo-liberista, stanno vivendo un progressivo svuotamento di valori e di senso. Se la "scuola nei media" rappresenta un potenziale distruttivo a livello di immaginario e di percezione sociale (la scuola come campo di battaglia senza regole) si può forse ripartire dai "media nella

scuola", raccogliendo le sfide della mediatizzazione ormai pervasiva, ma anche la possibilità di concorrere alla costruzione di un'etica dei media basata, come propone Couldry, sulle virtù della sincerità, della precisione e della cura<sup>27</sup>.

Se queste tre virtù (ri)cominciassero a orientare anche i processi educativi, si potrebbe, forse, cominciare una paziente opera di ricostruzione. Anche usando lo smartphone, "smontandone" l'immagine iconica e onnipresente, ri-educando all'attenzione e alla concentrazione, e alla relazionalità di quel "vivido presente" che per gran parte della storia umana ha costituito il luogo primario della comunicazione e della vita quotidiana.

\* Ricercatrice in Sociologia  
Università della Calabria

## Note

<sup>1</sup> Per una sintesi di alcuni casi di cronaca recenti ed eclatanti in cui le vittime sono i docenti (10 maggio 2018): [http://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/bullismo-a-scuola-tutti-i-casi-delle-ultime-settimane\\_3138997-201802a.shtml](http://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/bullismo-a-scuola-tutti-i-casi-delle-ultime-settimane_3138997-201802a.shtml)

<sup>2</sup> <https://nuovaperiferia.it/cronaca/maestre-violente-allasilo-il-processo>

<sup>3</sup> <https://www.ilgiorno.it/sud-milano/cronaca/san-donato-studente-gay-1.4006261>

<sup>4</sup> Cfr. Hobbes, T. (1999). *De Cive. Elementi filosofici sul cittadino*. Roma: Editori Riuniti.

<sup>5</sup> [http://www.repubblica.it/scuola/2018/04/24/news/scuola\\_bullismo\\_liceo\\_azuni\\_sasari\\_dibattito-194695294/](http://www.repubblica.it/scuola/2018/04/24/news/scuola_bullismo_liceo_azuni_sasari_dibattito-194695294/)

<sup>6</sup> Ma si pensi anche all'*instant messaging* dei gruppi Whatsapp, che permettono una comunicazione in tempo reale nonché una costante sorveglianza, o meglio co-veglia genitori-studenti-docenti: una sorveglianza diffusa e tra pari Sul punto cfr. Rainie, H. e Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge: MIT.

<sup>7</sup> Cfr. Balbi, G. e Isabella, S. (2010). *I media tra pubblico e privato. Una storia*. In A. Affuso e P. Jedlowski, *Sfera pubblica. Il concetto e i suoi luoghi*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.

<sup>8</sup> Couldry, N. (2015). *Sociologia dei nuovi media*. Milano: Pearson editore.

<sup>9</sup> Altheide, D. L. e Snow, R. P. (2017). *Media*

*Logic. La logica dei media*. Roma: Armando Editore.

<sup>10</sup> McCombs, M. E. e D. L. Shaw (1972). *The Agenda-Setting Function of Mass Media. The Public Opinion Quarterly*, Vol. 36, No. 2, pp. 176-187

<sup>11</sup> Sui processi di etichettamento della devianza si veda il classico Becker, H. S. (2017). *Outsiders. Studi di Sociologia della devianza*. Roma: Meltemi.

<sup>12</sup> Parsons, T. (1996). *Il sistema sociale*. Torino: Edizioni di Comunità.

<sup>13</sup> Sulle superélite mobili, Elliott, A. e Urry, J. (2011). *Vite mobili*, Bologna, il Mulino, 2013. Sulla fluidità, il classico Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.

<sup>14</sup> [http://www.repubblica.it/economia/2018/06/26/news/oltre\\_5\\_milioni\\_di\\_italiani\\_in\\_poverta\\_assoluta\\_record\\_dal\\_2005-200070179/](http://www.repubblica.it/economia/2018/06/26/news/oltre_5_milioni_di_italiani_in_poverta_assoluta_record_dal_2005-200070179/)

<http://www.miur.gov.it/documents/2018/2/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>

<sup>15</sup> Couldry, N. (2015). *Sociologia dei nuovi media*. Milano: Pearson editore, pp. 179-180.

<sup>16-17</sup> Couldry, N. (2015). *Sociologia dei nuovi media*. Milano: Pearson editore, p. 195.

<sup>18</sup> Sul registro elettronico e i suoi effetti di ristrutturazione delle relazioni comunicative e spaziali nella didattica, A. Martire, A. *Inovación mediática y arquitectura escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona, tesi di

dottorato, <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/457721/anma1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>19</sup> Sulla legittimità del sequestro: <https://www.miuristruzione.it/152-cellulare-scuola-docenti-denuncia/> Sulla posizione della ministra Fedeli: <http://www.tecnicaadellascuola.it/smartphone-in-classe-fedeli-entusiasta-ma-chiarisce-scuole-e-docenti-possano-opporsi-al-suo-uso>

<sup>20</sup> Bennato, D. *Le tecnologie sono ambienti: il caso degli smartphone in classe*, <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/le-tecnologie-ambienti-caso-degli-smartphone-classe/>

<sup>21</sup> Katz, J. E. e Aakhus, M. (2002). *Perpetual Contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>22-23</sup> "Smartphone a scuola?", in *La ricerca*, n. 13, novembre 2017, p. 54.

<sup>24</sup> Schütz, A. (1979). *Sulle realtà multiple*. In *Saggi sociologici*. Torino: Rosenberg & Sellier.

<sup>25</sup> Cfr. Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.

<sup>26</sup> Il riferimento classico sui media come "estensione" è McLuhan, M. H. (2011). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.

<sup>27</sup> Couldry, N. (2015). *Sociologia dei nuovi media*. Milano: Pearson editore.

# LA FORMAZIONE DEI DOCENTI IN ITALIA

di Maria Anna Formisano\*

## La formazione dei docenti in Italia

Il ruolo dell'insegnante è, probabilmente, considerato in maniera diversa a seconda di come ci si colloca nella scala delle posizioni possibili che va da una stretta conservazione alla più estrema innovazione anche in ottica altamente inclusiva.

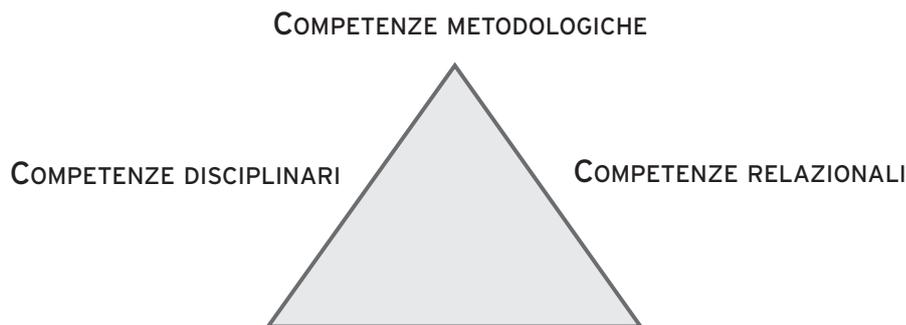
Per la scuola dell'infanzia e primaria non esiste più il cosiddetto TFA per il sostegno, ma il Corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica. I requisiti per accedere sono:

- Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria;
- 60 CFU relativi alle didattiche dell'inclusione, oltre a quelli già previsti nel corso di laurea.

Per la scuola secondaria di primo e secondo grado cambia il modo con il quale si diviene docenti nella scuola secondaria. I neo-laureati potranno partecipare ai concorsi, che saranno banditi con cadenza biennale, purché abbiano superato alcuni esami, per 24 crediti in totale, di pedagogia, didattica e antropologia culturale.

I vincitori dei concorsi saranno avviati ad un percorso triennale di formazione, tirocinio e inserimento nella funzione docente. Percepiranno gli emolumenti già a partire dal primo anno, nel quale studieranno per fare gli insegnanti, seguendo un percorso di specializzazione universitario che li formerà sulle materie antropopsico-pedagogiche e sulle metodologie didattiche.

Per quanto riguarda il sistema inte-



grato zero-sei il Decreto ministeriale n. 378/2018, in attuazione del Decreto legislativo 65/2017 definisce contenuti e modalità della formazione universitaria richiesta per svolgere la funzione di educatore/trice nei servizi per l'infanzia. Vengono precisati i contenuti formativi che definiscono la specificità della Laurea triennale in Scienze dell'educazione (L-19), con riguardo a coloro che siano già in possesso della Laurea magistrale quinquennale in Scienze della Formazione primaria (LM-85bis) o che abbiano conseguito il diploma di Laurea in Scienze della Formazione primaria, indirizzo infanzia. Inoltre, viene prevista la possibilità per coloro che sono o saranno in possesso di una Laurea in Scienze dell'Educazione a indirizzo specifico per i servizi per l'infanzia di accedere al terzo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria.

Il Decreto prefigura la specificità della professione educativa esercitata con i più piccoli, prevista dalla n. Legge 107/2015 e dal Dlgs n. 65/2017, e prevede percorsi di passaggio tra questa e la professionalità dei docenti della scuola dell'infanzia. Si delinea, così, la pos-

sibilità di un curriculum formativo unitario e verticale *zero-sei* e di una professionalità educativa in continuità per educatori e docenti che oggi potrà trovare riscontro anche in termini di qualificazione universitaria.

## Analisi ermeneutica del Tirocinio didattico

La sezione FSNIM Valli Sarno Irno - Agro Nocerino ha intrapreso un percorso di approfondimenti dottrinali ed empirici il cui scopo è quello di valutare e comprendere la formazione del docente della scuola dell'autonomia, attraverso la lettura attenta del tirocinio didattico istituito nei corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria.

Come primo step è stata realizzata una unità formativa<sup>1</sup> avente come oggetto il ruolo e la funzione del docente nella scuola postmoderna, che ha riportato al centro dell'attenzione collettiva tanto il tema del diritto all'educazione dei bambini e delle bambine in una dimensione altamente inclusiva, quanto l'importanza di un profilo docente altamente qualificato dal punto di vista delle competenze umane, sociali, relazionali, disciplinari e comunicative.

Durante la tavola rotonda è emersa una serie di *keywords* da parte di dirigenti scolastici, ispettori e personale docente relative al profilo del "Maestro" del terzo millennio, che possono essere meglio rappresentate nel triangolo delle competenze riportato nel riquadro sottostante (Fig.1) e che fanno pensare ad un profilo di insegnante altamente qualificato.



La formazione qualificata di futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria attraverso i corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria rappresenta il passaggio obbligato per potere consegnare alla scuola le chiavi in mano del successo formativo di tutti gli allievi, affinché nessuno resti escluso. In tal senso il tirocinio rappresenta lo "spettro" attraverso cui sperimentare metodologie innovative di ricerca azione che possano meglio favorire l'"educabilità e l'apprendibilità" degli allievi in un'ottica di istruzione e formazione continua.

Del resto il DM 249/2010 disciplina quanto segue: "In coerenza con gli obiettivi indicati, il corso di laurea magistrale prevede, a iniziare dal secondo anno, attività obbligatorie di tirocinio indiretto (preparazione, riflessione e discussione delle attività, documentazione per la relazione finale di tirocinio) e diretto nelle scuole. Le attività di tirocinio, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, devono svilupparsi ampliandosi via via dal secondo anno di corso fino al quinto e devono concludersi con una relazione obbligatoria".

Nello specifico, grazie al tirocinio didattico di tipo indiretto svolto dai tutor coordinatori presso le università e dal tirocinio diretto presso le scuole, gli studenti possono sperimentare capacità di gestione della classe, di progettazione e organizzazione degli ambienti di apprendimento, mediante l'attività di studio, analisi e sistematizzazione dei vari feedback.

Va da sé che i tutor coordinatori im-

pegnati nelle attività di tirocinio diretto presso le università siano chiamati ad assicurare la qualità dei processi formativi, promuovendo le attività di:

- analisi e riflessione sul significato e sui problemi dell'essere docente post moderno della società tecnologica;
- osservazione circa la conoscenza della comunità educante nella sua dimensione individuale e collettiva;
- progettazione, organizzazione, verifica e valutazione di attività didattiche significative con particolare riguardo ai soggetti portatori di bisogni educativi speciali.

Durante le attività di tirocinio didattico il protagonista principale del processo di apprendimento sul campo è il tirocinante; non ci si aspetta, però, che faccia tutto da solo: in genere può contare su varie forme di sostegno al suo apprendimento, messe a disposizione sia dall'università sia dalla scuola stessa. Ciò nonostante è probabile che il tutor si ritrovi dinanzi a differenti problematiche, come ad esempio quelle riguardanti il profilo psicologico dello studente che subisce l'impatto con il dover affrontare tanti problemi. La rassegna di Maggiolini (1997) include:

- studenti con profitto scolastico insufficiente, discontinuo o diseguale nelle varie materie;
- studenti aggressivi e trasgressivi, indisciplinati o con altri disturbi di comportamento (arroganza, ribellione, irrequietezza, litigiosità, furto);
- studenti ritirati e isolati, con palesi

segni di disagio emotivo (timidezza, emozionabilità, diffidenza) e difficoltà di inserimento sociale nel gruppo dei compagni o di rapporto con gli insegnanti;

- studenti demotivati, distratti, disinteressati alle vicende scolastiche, apatici, indifferenti;
- studenti con problemi di salute o in stati fisici particolari (per esempio una gravidanza).

In considerazione di quanto esposto occorre che il tutor coordinatore verifichi che siano state esplorate "tutte le strade" per insegnare ad insegnare al fine di garantire a ciascun studente tirocinante le competenze previste, attraverso un processo di autovalutazione ed eterovalutazione.

Il tutor, infatti, "osserva" in maniera riflessiva lo studente che rielabora la sua esperienza e, attraverso il feedback, lo aiuta a individuarne il senso e il significato dell'"agire psicodidattico" che comporta una costruzione del sé professionale in un continuo divenire muovendosi tra il particolare e il generale.

In questo senso i tirocinanti sperimentando la dimensione reale della didattica, possono configurarsi costruttori attivi di valori educativi, sociali e culturali della società cui appartengono, diventando protagonisti della propria storia personale in grado di contribuire, con la propria azione, al bene del singolo e della collettività.

\* Sezione FNISM di Valli-Sarno-Irno (SA)

## Note

<sup>1</sup> L'Unità formativa rappresenta l'unità di misura di una «buona formazione» e va concepita, quindi, come segmento di formazione avente requisiti minimi necessari ai fini della costruzione di competenze. Ogni Unità Formativa contiene la struttura di massima di ogni percorso formativo, nonché le conoscenze, le abilità e le competenze, riconoscibili e identificabili come aspetti della professionalità docente e risultato atteso del processo formativo.

# THOMAS MANN E GLI INTELLETTUALI TEDESCHI DAVANTI ALLA GUERRA

di Elena Alessiato \*

Il 10 ottobre scorso 2018, presso il Centro Servizi Didattici della Città Metropolitana di Torino, si è svolto il Convegno "Gli intellettuali e la prima guerra mondiale", organizzato dalla Sezione Torinese della FNISM "Frida Malan" in collaborazione con l'Istituto di Studi Storici "Gaetano Salvemini". Pubblichiamo la relazione della Dott.ssa Elena Alessiato

Thomas Mann, nato a Lubeca, nel Nord della Germania nel 1875, morì in Svizzera nel 1955.

Autore di alcuni capolavori della storia della letteratura tedesca e mondiale, come *I Buddenbrook*, *La montagna magica*, *Doctor Faustus*. Ricevette il premio Nobel per la Letteratura nel 1929.

La premessa del mio discorso è una considerazione: ossia la considerazione di Mann come rappresentante di un certo tipo di mondo (tedesco) e del corrispondente atteggiamento intellettuale.

È celebre, e spesso citata, la frase che pronunciò al suo arrivo sul suolo americano: «Dove sono io, è la cultura tedesca».

Questa frase non va letta solo nel senso di uno smisurato narcisismo. Quel che Mann vuole suggerire è che con la sua opera di scrittore egli si voleva fare interprete di valori e ideali che erano radicati nell'universo culturale e nella tradizione della Germania, intendendo però con essa la "vera" Germania, quella eterna di Lutero, Goethe, Kant, e tanti altri. Al contrario, le forze al potere che stavano conducendo una guerra totale e disumana e che pretendevano di realizzare la "grande Germania", quelle erano forze tradi-

trici, nel quale egli, e con lui gli interpreti dell'autentica cultura, non si riconoscevano, non si potevano riconoscere.

Quella frase è quindi una rivendicazione di appartenenza e insieme di rappresentanza.

Il mio punto di vista non solo prende sul serio l'ambizione di Mann ma anche gli riconosce la capacità di aver agito come rappresentante - e rappresentatore - di certe sensibilità e modi d'essere che hanno connotato e costituito componenti sostanziali della cultura e del mondo tedesco.

L'atteggiamento si ripropone come una costante, modulata in forme e stili diversi, durante l'intero percorso di Mann come artista e intellettuale. In questa sede vorrei soffermarmi sull'esperienza della Prima Guerra Mondiale per mettere in evidenza quali particolari significati ebbe in quel tempo la funzione di Mann quale rappresentante di un mondo culturale.

Questa è infatti la premessa del mio discorso: Mann assunse posizioni che valgono come esemplificazioni e rappresentazioni di un modo di sentire che era proprio di un intero milieu culturale, quello della borghesia tedesca colta (*Kulturbürgertum*), e che, per il ruolo e

il peso sociale e intellettuale che quel ceto esercitava nella Germania di allora, si può considerare come quello allora predominante e più influente.

Mann può dunque con ragione essere preso a riferimento per tratteggiare il clima culturale formatosi in Germania in occasione dello scoppio e durante il corso della guerra. Questa è almeno la prospettiva da cui il mio lavoro muove: leggere Mann per meglio leggere, decodificare e interpretare il suo tempo.

Dopotutto è l'autore stesso ad autorizzare questa prospettiva: in lui si registra, elaborata a un grado di notevole autoconsapevolezza, la sovrapposizione di esperienza personale ed esperienza sovra-personale. Proprio Mann scrive: «Quarant'anni è la svolta della vita; e [...] non è cosa da poco quando la svolta della propria vita è accompagnata dai tuoni di una svolta del mondo»<sup>1</sup>.

Anni dopo ebbe a ricordare: «Io dividevo la commozone per il destino di una Germania spirituale la cui fede abbracciava tante verità e tanti errori [...] Ho percorso quell'aspra via insieme col mio popolo, la fasi della mia esperienza furono quelle della sua, e così era bene che fosse».<sup>2</sup> [...] «Ciò che pensavo stava

sotto il segno della guerra, e parlava più di questa che di me. Tuttavia vi regnava la più dolorosa solidarietà e comunione tra lo scrivente e il suo poco precisabile argomento. Il problema del germanesimo di cui trattava era senza dubbio il mio problema»<sup>3</sup>.

Cos'è e cosa significa questo *Deutschum*? È solo un altro nome per indicare il tradizionale sentimento di attaccamento alla patria e la sua combattiva attivazione in un momento che si avvertiva di pericolo, oppure apre a qualcosa di più?

La presente relazione rappresenta il tentativo di chiarire e rispondere a questa domanda, suggerendo, proprio con l'aiuto di Thomas Mann, un percorso di comprensione del fenomeno della Grande Guerra.

Inizierei con una citazione che non è di Thomas Mann, bensì di un altro importante intellettuale del tempo, che ebbe, in relazione alla guerra, una reazione affine a quella di Mann: lo storico delle religioni Ernst Troeltsch.

«Questa non è una guerra semplice, è un fascio di guerre allo stesso tempo. È, in primo luogo, la guerra degli eserciti veri e propri l'uno contro l'altro; [...] poi, è la guerra di guerriglia delle popolazioni locali contro le truppe di occupazione [...]. In terzo luogo, è la guerra dei commerci [...] Infine, e soprattutto, attraverso tutti questi disordini e orrori, infuria la guerra culturale degli spiriti e delle penne, nella quale non solo giornalisti instancabili e ingegnosi di inaudita spiritualità, ma anche i leader spirituali e gli autori più famosi delle nazioni nemiche screditano, ingiuriano e trattano con male parole la cultura tedesca e vogliono convincere il mondo che si tratta di una enorme minaccia di barbarie e cinismo, dispotismo e illibertà, una crociata contro lo spirito tedesco».<sup>4</sup>

La citazione di Troeltsch è interessante perché contiene alcuni elementi importanti per la nostra

indagine. Mette prima di tutto in evidenza come quella guerra fosse in realtà un insieme di tante guerre. Sappiamo che la prima guerra mondiale è menzionata nella storiografia tradizionale di molti Paesi come "la Grande guerra": Essa fu davvero "grande" perché trascinò dalle sedi classiche della battaglia per farsi, in misura inusitata e travolgente, guerra di civili, di lavoratori, di sottomarini e di commerci, guerra, infine, di penne e intelletti.



Thomas Mann

La Prima Guerra Mondiale, infatti, venne accolta in tutta Europa da un'ondata di entusiasmo ed euforia. Le cronache e le foto del tempo raccontano di masse festanti che, all'ordine di mobilitazione generale, si riversarono sulla strade e sulle piazze, intonando canti patriottici e mettendosi in fila davanti alle caserme per arruolarsi volontari.

Molti tra questi arruolati volontari erano artisti, scrittori, poeti, accademici, insegnanti, studenti. Tra i nomi più celebri da ricordare: Richard Dehmel, i pittori Max Beckmann, Otto Dix und Franz Marc, gli scrittori George Trakl, Walter Flex, Gottfried Benn, Arnold Zweig, Erich Maria Remarque, Ernst Toller, i fratelli Ernst und Friedrich Jünger.

Ancora maggiore è però il numero di intellettuali che parteciparono alla mobilitazione e alle vicende della guerra da civili mobilitati, prestando alla patria il loro talento migliore: la capacità di parola. Fu così che essi si sentirono spinti a entrare sulla scena pubblica firmando appelli, discorsi, orazioni, saggi e articoli, in cui illustravano, sostenevano e argomentavano la ragione della guerra e le ragioni della patria. Il risultato fu quello che lo storico Kurt Flash ha denominato «un'onda di prolissità»<sup>5</sup> e che rappresenta l'epifenomeno d'accompagnamento di una guerra che per la prima volta nella storia assunse un carattere globale ("mondiale") e un'estensione di massa. La Prima Guerra Mondiale fu "Grande" anche perché fu una guerra delle masse - masse anche di intellettuali.

Per citare solo alcuni nomi tra coloro che più furono attivi in questa attività pubblicistica di sostegno alla guerra e alla nazione-in-guerra si ricordano il filologo classico Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf; gli economisti e storici dell'economia Lujo Brentano e Gustav Schmoller; i filosofi Rudolf Eucken, Heinrich Scholz, Wilhelm Wundt, Edmund Husserl, Paul Natorp, Max Scheler, Alois Riehl; i sociologi Georg Simmel e i fratelli Max e Alfred Weber; i teologi Adolf von Harnack e Reinhold Seeberg, lo studioso della natura Ernst Haeckel; lo storico militare Hans Delbrück; gli storici Friedrich Meinecke, Otto Hintze ed Ernst Troeltsch; infine, moltissimi scrittori. Insomma, la *crème* dell'intellettualità tedesca e, dunque, europea.

Ancora maggiore è il numero di coloro che la memoria collettiva e intellettuale non ha salvato dall'oblio, ossia scrittori e autori che non arrivarono a distinguersi per i loro talenti. Tutti erano però accomunati dal sentire che il loro impegno pubblicistico e intellettuale sui temi della guerra, e a favore della guerra, era un "servizio" alla patria non



meno importante e necessario di quello prestato dai soldati al fronte. La migliore espressione per qualificare una simile percezione di "lotta condivisa" (*mit-kämpfen*) la fornisce proprio Thomas Mann:

«Accadde a me come a centinaia di migliaia di persone che, strappate dal giro della loro vita, "arruolate", furono per lunghi anni estraniare e tenute lontano dalla loro professione e dai propri affari; e non furono lo Stato o l'esercito, bensì il tempo stesso ad arruolarmi in servizio spirituale armato per più di due anni. A siffatto servizio per la mia forma mentis ero in fondo tanto poco nato e tagliato quanto altri miei compagni di destino si sentivano fisicamente tagliati al vero servizio al fronte o territoriale; da quel servizio oggi ritorno al mio derelitto tavolo di lavoro, non proprio nelle migliori condizioni, o, devo pur dire, come un mutilato di guerra»<sup>6</sup>.

A che tipo di «servizio» si riferisce qui Thomas Mann, che pur fu esonerato dal servizio militare?

Già dalle primissime settimane di guerra lo scrittore si era dedicato alla stesura di alcuni brevi saggi, da pubblicare sulle riviste a cui collaborava, in cui esprimeva considerazioni sull'evento della guerra e sui suoi significati per la Germania<sup>7</sup>. Di quel tenore sarebbe do-

vuto essere anche un saggio iniziato nell'autunno 1915. Solo che, proprio nei mesi di quell'inverno, Thomas venne a conoscenza di un articolo firmato dal fratello Heinrich - di qualche anno più vecchio di lui e con il quale da sempre il rapporto era stato complicato e non privo di tensioni, dovute sia alle differenze caratteriali sia ai diversi orientamenti culturali e politici dei due fratelli-scrittori - e apparso su una delle riviste dell'Avanguardia artistico-letteraria: in quel saggio, dedicato allo scrittore francese Emile Zola, Heinrich non solo esprimeva posizioni e sensibilità del tutto contrarie a quelle dell'autore dei *Buddenbrooks* ma non risparmiava a quest'ultimo attacchi polemici neanche troppo celati. Thomas se ne risentì moltissimo e utilizzò lo scritto da poco avviato come uno spazio di sfogo e di confronto a distanza - una fatica che lo impegnò per quasi tre anni. Il risultato fu un tomo di circa seicento pagine, prolisso e strabordante, molto diverso dallo stile a cui il Mann migliore ha abituato il lettore dei suoi saggi letterari e romanzi: le *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Queste vennero pubblicate solo nell'autunno 1918, a guerra ormai conclusa e perduta, quando, dunque, tutto quel doloroso sforzo (una "galera" ebbe a definirla l'autore) si rivelava pressoché vano e doppiamente compromettente.

Prendendo proprio le *Betrachtungen* come caso-simbolo e, insieme, caso-limite, del coinvolgimento degli intellettuali tedeschi in guerra, si può osservare che esiste certo una differenza consistente tra l'esperire la guerra in trincea e il condurla dalla scrivania di una comoda casa borghese. Tuttavia, il solo cinismo rischia di rendere disattenti verso le componenti essenziali di quell'atteggiamento, che va invece preso sul serio come testimonianza, diretta e vissuta dall'interno, di una stagione culturale densa e altamente problematica, un fenomeno che ha la dignità per essere studiato come il documento di una faglia storica dalle inaudite conseguenze politiche e culturali e il marcatore di uno dei punti di svolta della storia dell'Europa, e del mondo. Sono quelle le componenti della motivazione, della coscienza, dell'intenzione: quegli intellettuali credevano davvero al loro servizio e alla loro missione. Avevano tutto da guadagnare, e persero quasi tutto.

A posteriori si può affermare che quella guerra fu possibile anche perché un intero milieu di alto livello e visibilità fu pronto a fare propri i motivi della guerra e le aspirazioni della nazione, assumendoli con la stessa accesa caparbia con cui si difendono i contenuti di una fede. In nome di quelle idee centinaia di intellettuali mobilitarono il loro talento al fine di mobilitare la popolazione, e soprattutto le forze più giovani, di cui più la nazione aveva bisogno. Concausa della guerra fu l'imponente campagna di "predicazione" ed entusiasmo che gli uomini di spirito e cultura misero in scena fin dall'inizio del conflitto e proseguirono, con energia via via minore, fino alla sua fine.

Qualche dato è utile a dare la misura del fenomeno: Il numero delle pubblicazioni comparse negli anni del conflitto è nell'ordine delle migliaia. Il genere prediletto in Germania fu quello poetico. Si stima che nel solo

mele di agosto 1914 furono scritte un milione e mezzo di poesie (50.000 al giorno) - non tutte, naturalmente, di qualità. Per designare questa anomala fioritura poetica suscitata dalla guerra il critico teatrale e scrittore tedesco Julius Bab parlò di "Poetische Mobilmachung", poi generalizzato nella più ampia categoria di "geistige Mobilmachung", declinato, già all'epoca, nella formula "Krieg der Geister", "guerra degli spiriti": termini che vogliono indicare come questo fenomeno abbia fatto da controcanto alla mobilitazione dei corpi e dei fucili sui campi di battaglia.

È certo difficile trovare spiegazioni unilaterali e monocausali a fenomeni di tale portata e dimensione. Non fu certo quella la prima volta che intellettuali intervennero in cause politiche e di guerra. D'altra parte il fenomeno del coinvolgimento di massa degli intellettuali non fu un fenomeno solo tedesco. Eclatante è anche il caso francese dove i filosofi e gli intellettuali più in vista del momento si mostrarono agguerriti difensori della patria e rivolsero parole di spietato disprezzo ai vicini d'Oltre Reno: Henri Bergson, Henri Boutraux, Emile Durkheim, Charles Andler, Gustav Lanson, Lucien Lévy-Bruhl, Charles Maurras. In Inghilterra sono da segnalare campagne giornalistiche dai toni vigorosi e molti appelli a sostegno della politica nazionale sottoscritti dai docenti dei collegi più prestigiosi, insomma l'élite intellettuale dell'Impero.

Tenuto presente questo, occorre specificare che:

1) la prima guerra mondiale mostrò una portata imponente davvero, anche per un primo, pionieristico uso di mezzi di comunicazione di massa che saranno affinati negli anni Trenta e poi durante il secondo conflitto mondiale e che diventarono mezzi di mobilitazione di massa (basti pensare alla radio), mezzi che amplificavano l'effetto del coinvol-



gimento e della partecipazione e creavano a loro volta effetti potenziati.

2) in Germania il fenomeno assunse un'intensità e un'estensione eccezionali, condizionate certamente dalla particolare condizione storico-politica in cui il Paese si trovava, essendo unanimemente e universalmente considerata la Germania la responsabile dello scoppio della guerra. Quanto più isolata e colpevolizzata dal resto del mondo la Germania era, tanto più era prezioso e utile l'intervento degli intellettuali per spronare, incentivare, mobilitare il consenso della popolazione, così che non venisse minacciata l'unità sociale del paese sul fronte interno, senza il quale nessuna azione anche sul fronte esterno, propriamente militare, sarebbe stata possibile.

Il coinvolgimento degli intellettuali divenne dunque un'arma di guerra, una parte essenziale della mobilitazione bellica di tutto un popolo. Più espressamente si può anzi affermare: in quel contesto la parola fu usata come arma. E infatti nella conferenza, pronunciata all'indomani della dichiarazione di guerra (2 August 1914: *Zu den Waffen!*), lo storico Ernst Troeltsch, incitando alle armi i suoi connazionali, si lascia andare a una sentimentale speranza: «Oh potesse l'oratore di quest'ora trasformare ogni parola in una baionetta, in un fucile, in un cannone!».

Questo auspicio - c'è da credere - lo condivideva anche Thomas Mann, che infatti, si è letto nella citazione precedente, si apprestò al suo lavoro con lo spirito di un "arruolato", di un combattente.

Congedando le *Betrachtungen*, Mann così spiega, prima di tutto a se stesso, il senso del suo coinvolgimento: «Alcune di queste pagine sono belle; sono quelle dove l'amore [per la Germania, la patria, *NdA*] poté prendere la parola. Invece non poserò più l'occhio sulle altre dove dominano l'alterco e l'amara separazione. Resta però il fatto che in quelle venivano prese le difese di un onore ingiustamente ferito da un oltraggio che a sua volta era solo il riflesso del grande oltraggio inflitto a un popolo da un mondo intero, quanto mai esperto di parole. [...] Per necessità dovevo mettermi contro quel mondo, buttandomi in questa guerra dalla parte della Germania»<sup>8</sup>.

L'osservazione ci permette di mettere a fuoco un elemento ulteriore, che costituisce il nucleo tematico-ermeneutico della guerra "tedesca" - come all'epoca era chiamata dagli intellettuali del *Reich*. La mobilitazione di tutte le forze della nazione - che fossero intellettuali, civili o militari - era sostenuta dalla psicologia dell'assedio e dalla logica del sopruso: l'idea cioè che la Germania fosse vittima di una serie di torti, pressioni e minacce che le facevano

ingiustizia nella misura in cui la costringevano ad azioni, atteggiamenti e orientamenti che non corrispondevano alla sua naturale inclinazione e alla legge del suo naturale sviluppo. Per questo Troeltsch parla di «crociata» contro lo spirito tedesco; similmente Mann fa riferimento a un «oltraggio» inflitto «all'onore» di un intero popolo, il quale richiedeva una reazione senza mezzi termini, e che infatti spinse anche lui a parole violente e posizioni radicali. Nella percezione di quegli intellettuali l'onore tedesco era da difendere dall'accusa più infamante: quella di barbarie, l'ingiuria di essere - proprio loro, il Paese di Goethe e Kant, di Lutero, Wagner e innumerevoli altri geni - un popolo di barbari, di nemici dello spirito, della libertà e della civiltà. Un'accusa che, tra l'altro, nella propaganda nemica aveva preso corpo a seguito dei primi atti di guerra dell'esercito tedesco, che aveva violato la neutralità del Belgio invadendolo, e aveva colpito la cattedrale di Reims, incendiato la biblioteca di Lovanio, distrutto la città di Ypres.

Quello fu però un concetto fondamentale: La guerra si giocò sul terreno della civiltà, nel senso che essa venne intesa come lo scontro tra potenze rivali per assicurarsi e vedersi riconosciuto il diritto a essere detentori, e portatori, esclusivi dei valori della "vera" civiltà.

Peccato che proprio sui contenuti di questo concetto non ci fosse accordo né consenso. La civiltà poteva infatti mostrare più volti, più bisogni, e la guerra che inaugurò sanguinosamente il Novecento costituì il punto di frizione e aperta competizione tra visioni ed esigenze confliggenti. Le potenze in lotta agivano infatti in rappresentanza di opposte idee di cultura e civiltà, e proprio su questo punto Mann imposta la sua intera riflessione polemica sulla guerra.

Di fatto la realtà della guerra fu interpretata all'epoca secondo uno

schema duale che permetteva, anche per la radicalità con cui venne preso in considerazione, di dare una sistemazione concettuale e un ordine di senso in base al quale riconoscere e distinguere l'amico dal nemico, ciò che era tedesco da ciò che non lo era e non lo poteva/doveva essere.

È questo lo schema che domina gran parte dei discorsi di guerra del tempo e che costituisce la struttura concettuale portante dell'interpretazione data alla guerra dai ceti colti, quindi costituisce uno degli argomenti di giustificazione anche dell'*engagement* degli intellettuali in guerra. È lo schema che vede contrapporsi la (*deutsche*) *Kultur* alla (*westliche*) *Zivilisation*<sup>9</sup>.

Per *Zivilisation* si intendeva l'insieme dei principi, valori, ideali, conquiste che definiscono la tradizione occidentale, ove "tradizione occidentale" veniva fatta coincidere, detto in modo generico e approssimativo, con la tradizione dell'Illuminismo, e i suoi contenuti con quelli che contrassegnavano l'avanzata della modernità, sostanzialmente quel che per decenni si è definito come "progresso": l'esercizio di una ragione analitica, calcante, utilitaristica, presunta universale; una mentalità basata sull'utile e il pragmatismo, una razionalità strategica e pubblica, istanze popolari e democratico-socialiste, tendenze equalizzatrici, la democrazia come forma di governo degli uomini basata sul principio della loro uguaglianza, il capitalismo come sistema che stimola l'imprenditorialità individuale e la moltiplicazione del benessere, la politica dei diritti e della pace.

Queste posizioni, che per noi sono diventati normali, acquisite e identificate con i prodotti migliori della civiltà, ricevevano nel tempo di guerra una connotazione geopolitica: L'Inghilterra rappresentava la terra della Rivoluzione industriale, mentre erano arrivate dalla Francia le idee che avevano dato avvio all'era

della modernità politica: lo smantellamento dei privilegi consolidati e immeritati, il principio dell'uguaglianza tra gli uomini, il governo del popolo e la garanzia dell'equità dei diritti.

Capitalismo sul piano socio-economico e democrazia sul piano socio-politico costituivano i due fenomeni di distinzione e determinazione della modernità e rappresentavano le due componenti di quel moto unilineare di progresso a cui era dato il nome di «civiltà». Suo obiettivo era rendere tutti uguali, tutti i cittadini partecipi allo stesso modo alla gestione della cosa pubblica, tutti gli individui simili nei modi di lavoro e nelle possibilità di godimento.

Nella lettura screditante degli intellettuali conservatori tedeschi, tuttavia, civilizzazione nel senso di egualizzazione veniva a significare livellamento verso il ribasso e sacrificio delle eccellenze alla mediocrità. Mann era perfettamente d'accordo con Nietzsche, che viene infatti ampiamente citato, quando associava la democrazia alla «*addomesticabilità* degli uomini», resi così docili e simili a un «gregge»<sup>10</sup>.

Riassume Mann: «Viviamo in un'era della produzione che rende omaggio al principio dell'utilità, era che ha la sua molla principale nella corsa impetuosa al benessere e in cui signoreggia il denaro, distribuendo a piacere rango e posizione sociale. Plutocrazia ed entusiasmo per la prosperità; se questa è la precisa definizione della democrazia, si potrebbe comunque far presente che, anche in questo, la Germania ribelle è rimasta *un po' indietro* [corsivo mio] rispetto allo sviluppo generale»<sup>11</sup>.

Di contro a queste tendenze il tedesco sentiva e reagiva in modo diverso e Mann si compiacce di fare di "quel un po' indietro" il punto di forza e caratterizzazione della Germania e della sua cultura, la quale era una cultura che valorizzava la

particolarità rispetto all'omogeneizzazione e privilegiava il merito all'uguaglianza. Era una mentalità meritocratica, attenta all'eccellenza individuale e spirituale, politicamente gerarchica e organicistica. Mann citava il nazionalista Paul de Lagarde, il quale a sua volta si richiama a Madame de Staël, per cui «la superiorità della natura tedesca su quella francese si basa su tre caratteristiche: indipendenza dello spirito, amore per la solitudine, inconfondibilità del singolo individuo»<sup>12</sup>, le quali si opponevano a quelle tendenze di aggregazione e socializzazione che consideravano l'individuo sempre secondo misure collettive.

In nome di quella legge dell'individualità e della sua garanzia erano nate le istituzioni politiche e sociali a cui Mann voleva affidare le sorti della Germania: uno Stato piramidale e monarchico, organizzato gerarchicamente e militaristicamente, gestito secondo i criteri della tradizione, dell'ordine e della discendenza, uno Stato patriarcale e organico.

Sul piano economico, invece, l'alternativa tedesca al capitalismo imperialista era vista in una gestione del mondo economico secondo criteri organici che integrassero insieme efficienza e giustizia sociale, produttività e solidarietà: un sistema di socialismo a base nazionale capace di garantire i servizi basilari di assistenza al singolo nella sua composta veste di suddito, cittadino, lavoratore e guerriero-patriota. (Se ci pensiamo bene è questo il modello di Stato sociale alla tedesca contro il modello anglosassone-americano di capitalismo finanziario che prevede molto minori tutele sociali).

La valutazione di Mann è definitiva e radicale: per lui la democratizzazione della Germania, nel senso sopra specificato, significava niente di meno che «un vero mutamento nella struttura dello spirito tedesco, [...] un processo di adeguamento al

mondo europeo non tanto su un piano economico o politico quanto su quello spirituale, un graduale livellamento di tutta la cultura nazionale in nome di una civilizzazione del tutto omogenea; si tratta anzi e niente meno che della realizzazione totale e dell'instaurazione definitiva dell'impero mondiale della civilizzazione»<sup>13</sup>.

Ecco qui pronunciata la parola che sintetizza il senso dell'attacco sferrato alla Germania dalle potenze concorrenti europee: quella in corso era «la guerra della civilizzazione contro la Germania», ove "contro la Germania" significava prima di tutto avversione contro la sua natura e, per conseguenza, avversità alla sua potenza sugli scacchieri del mondo.

Tenuto conto del quadro qui abbozzato, è possibile svolgere alcune considerazioni conclusive e di commento.

1) Nel momento in cui la guerra veniva vista come un *Weltanschauungskrieg*, guerra tra diverse visioni del mondo, tra civiltà rivali e inconciliabili, essa diventava una questione di essenze, di spiriti diversi, di diverse concezioni del mondo e dell'uomo: una opposizione valoriale, culturale, esistenziale. Una competizione non di interessi, ma di valori; non di utilità ma di vita. Essa pertanto non lasciava spazio al compromesso.

«Noi siamo in guerra, e quel che importa in questa guerra per noi tedeschi, noi lo sappiamo subito: è il nostro diritto a essere e agire», scrive Thomas Mann nel saggio *Gedanken im Kriege* [Pensieri in/di guerra].

Un altro poeta, Richard Dehmel, ancora dopo un anno e mezzo di guerra al fronte, scrive: «è meglio morire fino all'ultimo uomo (*bis auf den letzten Mann*) con buon umore e pio coraggio piuttosto che vivere una vita miserevole con il pane concesso in grazia dall'Inghilterra, dalla Francia o dalla Russia». Infine lo

scrittore Alfred Döblin: «Ogni voce deve tacere, che pronuncia anche solo una parola che non sia guerra. Sia dannato colui che porta la parola pace sulla bocca».

Se pensiamo alle estenuanti, e strategicamente pressoché inutili, guerre di posizione che caratterizzarono gli ultimi due anni di ostilità, si palesa drammaticamente la conseguenza di una simile posizione massimalista e refrattaria alla conciliazione: una resistenza a oltranza, costi quel che costi.

2) L'entusiasmo bellico, con cui la guerra venne accolta e vissuta, non si spiega se non si tiene in conto il clima in cui la guerra si preparò e andò a scoppiare: un clima in cui si avvertiva intensa la sensazione di vivere in un tempo di forte, onnipervasiva crisi. Crisi dei valori, della tradizione, delle fedi, delle sicurezze, dei punti di riferimento, delle speranze.

In quella situazione gli intellettuali si interrogavano sul loro ruolo e in quello stato d'animo di sbandamento e paura denunciavano l'appiattimento della vita culturale, la perdita di riferimenti etici, il lassismo dei costumi, la mancanza di passioni forti, la tepidezza dei sentimenti, il prevalere del dubbio e della sfiducia, la perdita di una visione forte e centripeta della vita, la dispersione delle forze in mille attività superficiali, l'erosione delle fedi a fronte della crescita di peso di un unico grande valore diventato assoluto: il benessere, la comodità, l'utile, l'interesse egoistico, il *comfort* (condizione espressa, non a caso, con ricorso a una parola inglese).

Centinaia sono le citazioni traibili dalla pubblicistica del tempo per testimoniare di questa percezione. Una su tutte proviene dalla penna incisiva di Thomas Mann:

«Quel mondo della pace e del cancan, non brulicava forse di parassiti dello spirito come di vermi? Non fermentava e puzzava delle materie di decomposizione della civilizza-

zione?» (Thomas Mann, *Gedanken im Kriege*).

In quella situazione la guerra intervenne sì come uno sconquasso ma anche come l'evento purificatore e rigenerante che avrebbe permesso di chiarire i fronti e le idee, sbloccare lo stallo creatosi e fare spazio a un spirito rigenerato.

Di nuovo Mann fornisce le parole al sentimento più diffuso, per lo meno nei primi mesi della guerra, utilizzando una metafora divenuta piuttosto consueta e ricorrente nella pubblicistica di guerra: la guerra come «un tremendo temporale, un turbine di vento che tutto avrebbe spazzato via interrompendo il corso del mondo, strappando la vita dal "punto morto" e preparando un terribile giorno del giudizio a quel lagnoso "ristagno"»<sup>14</sup>.

E ancora Mann: «Krieg! Es war Reinigung, Befreiung, was wir empfinden, und eine ungeheure Hoffnung». [«Guerra! Purificazione, liberazione, fu ciò che noi sentimmo, e una smisurata speranza!» (Thomas Mann, *Gedanken im Kriege*)].

La guerra venne vista come l'occasione per rifondare un nuovo ordine etico del mondo, un ordine etico propriamente tedesco. Il nome che sintetizzava questo ordine era quello di cultura: *deutsche Kultur*.

3) Se quelle erano le componenti che venivano messe in carico alla *Kultur* tedesca e al *Krieg* condotto in nome dei suoi valori, allora si comprende come la guerra potè assumere il significato di una missione (*Sendung*), un destino che la Germania doveva realizzare per adempiere al suo compito nella storia, ossia quello di testimoniare della possibilità che del mondo, dell'uomo, del futuro, del progresso, si potessero dare altre letture e altri contenuti rispetto a quelli percepiti come dominanti.

In questo quadro la guerra si presenta valere come lo scontro tra due alternative visioni di Europa e di modernità.

Messa in relazione con quella tradizione, longeva e particolarmente illustre in Germania, che vedeva le forze del Romanticismo contrastare e fare resistenza a quelle progressiste dell'Illuminismo<sup>15</sup>, la Prima Guerra Mondiale può allora essere interpretata come l'ultimo, titanico tentativo di opporsi alle tendenze modernizzatrici (economiche, sociali, giuridiche, culturali, politiche, democratiche etc.) che erano destinate a investire irreversibilmente l'Europa e il mondo e di fare resistenza anche e soprattutto agli aspetti di esse che rappresentano, da certi punti di vista, dei fenomeni negativi e insidiosi, magari in maniera subdola, degenerativi dal punto di vista della qualità morale e del significato valoriale: degenerativi rispetto alla dignità della persona, alla qualità dei rapporti interpersonali, alla sicurezza delle prestazioni sociali, alla concreta realizzabilità di una giustizia sociale, alla pluralizzazione degli stili di vita e di pensiero, alle garanzie di rendere le possibilità di autodeterminazione individuale qualcosa di concreto e realizzabile e non un mero buon proposito.

Paradossale può apparire la posizione della Germania, per le modalità adottate e per gli esiti che sappiamo la sua vicenda storica ha avuto. Eppure proprio la furia con cui essa si lanciò nella guerra del 1914 deve *anche* essere intesa come il tentativo di proporre una nuova visione del futuro e della modernità. Nella campagna messa in atto da quegli intellettuali per affermare e difendere le ragioni della propria patria combattente si intuiscono, al di là dei molti toni aggressivi, delle molte esagerazioni e delle altrettante ingenuità, un'attenzione genuina per la centralità dell'uomo inteso come soggetto d'azione morale e di giudizio autonomo, il timore, e il rifiuto, di una comprensione solo funzionalistica ed efficientistica del suo ruolo nella società e dei rapporti tra individui, corpi sociali e istitu-

zioni, lo scrupolo di trovare strumenti - intellettuali, simbolici e politico-istituzionali - per porre vincoli e clausole di condizionamento a una idea solo autoreferenziale, orizzontale e mondana di libertà, la risoluta rivendicazione della dimensione spirituale dell'uomo e la preoccupazione di creare, e salvaguardare, forme di legame collettivo-comunitario capaci di mantenere e valorizzare quelle dimensioni.

La guerra, dunque, come estremo tentativo di opporre una forma di modernità alternativa a quella dominante - per quanto fosse una forma di modernità a matrice tedesca.

La guerra, infine, come azzardato e titanico tentativo di provare a "ripensare l'Europa".

In conclusione: Può certo sembrare ingenuo, e anche piuttosto irritante alle nostre orecchie di "moderni civilizzati", l'atteggiamento idealizzante di molti intellettuali che spesero parole di fede ed entusiasmo per la guerra. Eppure il coinvolgimento di massa degli intellettuali di quella stagione va compreso a partire da un quadro di spiritualizzazione che attribuiva alla guerra una funzione culturale in quanto veicolo di valori e ideali da salvare: un *Kulturkrieg*. In modo speculare occorre prendere sul serio il bisogno di rinnovamento avvertito in maniera diffusa in quel tempo e la speranza che niente meno che la guerra se ne sarebbe fatta portatrice. Occorre prendere sul serio quell'atteggiamento anche perché era destinato a durare, e a incidere in modo pericoloso e drammatico sulla storia tedesca, europea e mondiale.

Ancora alla fine della guerra, quando la Germania risultò sconfitta, la fiducia nella superiorità dei fattori spirituali su quelli meramente materiali e il convincimento che fossero i primi a contare veramente erano tanto forti e radicati che si accreditò lentamente ma tenacemente l'idea che la sconfitta

era stata causata non da fattori concreti, e tutto sommato prosaici ma reali, quali la forza numerica dei nemici (notevolmente accresciuta soprattutto dopo l'entrata in guerra degli USA), o magari sbagli strategici, calcoli errati, impreparazione e imprudenza, o perché no, anche solo dalla sfortuna, ma dal fatto che la fiducia dei tedeschi e la loro volontà non erano state abbastanza intense, perché si erano insinuate nei loro animi e nelle loro teste i tarli del dubbio, della sfiducia, della stanchezza, i quali avevano provo-

cato uno stato di sopraggiunta debolezza e infine il tradimento della più autentica essenza nazionale. Su questo stato d'animo di ingiustizia e di tradimento, oltre che sul malanimo dovuto alle pesantissime sanzioni imposte alla Germania dalle forze vincitrici a Versailles, ci fu chi, con abilità seduttiva e manipolatoria, costruì con grande fortuna la tesi della "leggenda del pugnale", la teoria del complotto che imputava ai socialisti interni la colpa di aver diffuso e propagandato idee "malate" di pace e di tre-

gua che avrebbero alla fine illuso e infiacchito gli animi.

In questo senso la Prima Guerra Mondiale fu una Grande guerra ma anche una guerra "lunga": essa lasciò effetti destinati a durare, come sappiamo, ben oltre la fine delle sole ostilità e del Trattato di Versailles, che ne sancì la fine ma solo formalmente, in più sotto cattivi auspici e pessime condizioni.

\* *Assegnista in Filosofia politica  
Università di Torino*

## Note

- <sup>1</sup> T. Mann, *Considerazioni di un impolitico*, trad., introd. e postfazione a cura di M. Marianelli, Milano 1997<sup>2</sup>, p. 36.  
<sup>2</sup> T. Mann, *Saggio autobiografico*, in Id., *Notte dello spirito e altri saggi*, Milano 2001<sup>2</sup>, pp. 1448-1494, p. 1477.  
<sup>3</sup> Ivi, p. 1479.  
<sup>4</sup> E. Troeltsch, *Das Wesen des Deutschen*, Heidelberg 1915, pp. 3-5.  
<sup>5</sup> «Eine Welle der Beredsamkeit», così Kurt Flasch, *Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste*

- Weltkrieg. Ein Versuch*, Berlin 2000, p. 7.  
<sup>6</sup> T. Mann, *Considerazioni*, op. cit., p. 31.  
<sup>7</sup> *Gedanken im Kriege* (nov. 1914); *Gute Feldpost* (1914); *Friedrich und die grosse Koalition* (genn-febb.1915); *An die Redaktion des »Svenska Dagbladet«* (1915); *Gedanken zum Kriege* (agosto 1915).  
<sup>8</sup> T. Mann, *Considerazioni*, op. cit., p. 584.  
<sup>9</sup> Per le osservazioni successive mi permetto richiamare al mio E. Alessi, *L'impolitico. Thomas Mann tra arte e guerra*, Bologna 2011, pp. 129-175.

- <sup>10</sup> Ivi, p. 370.  
<sup>11</sup> Ivi, p. 253.  
<sup>12</sup> Ivi, p. 290.  
<sup>13</sup> Ivi, p. 254.  
<sup>14</sup> T. Mann, *La montagna magica*, Milano 2010, p. 945.  
<sup>15</sup> Come unico riferimento su un tema vastissimo si richiama il celebre studio di Karl Mannheim, *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens* (1924), Frankfurt a.M. 1984.

# L'ECO

della scuola nuova

• LEGGI • DIFFONDI • ABBONATI •

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

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

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

Intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

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

# ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

## ESPERIENZE VISSUTE A SCUOLA

### L'HACHATHON COME METODOLOGIA INNOVATIVA

di Gemma Pucci - Daniela Romeo \*

#### Nota introduttiva

La **Legge 107/2015** prevede obbligatoriamente un percorso di orientamento di Alternanza Scuola-Lavoro, rivolto a tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Il percorso risulta utile nella scelta che i ragazzi dovranno fare una volta terminato il percorso di studio. Il periodo di Alternanza Scuola-Lavoro si articola in **400 ore** per gli istituti tecnici e **200 ore** per i licei. Le linee guida del Miur specificano che l'Alternanza rappresenta una vera e propria metodologia di lavoro con le seguenti finalità:

- a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi;
- e) correlare l'offerta formativa allo

sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

L'Alternanza si realizza con attività sia all'interno della scuola, sia all'esterno. Nel primo caso si possono organizzare attività di orientamento finalizzate a generare cariche emozionali e motivazionali negli alunni, incontri formativi con esperti esterni su temi quali "sicurezza sul lavoro", "indagini di mercato", "imprenditorialità sul territorio" e insegnamenti di istruzione generale in preparazione all'attività di stage.

Le attività fuori dalla scuola riguardano periodi di stage presso strutture ospitanti quali imprese, camere di commercio, industria, artigianato, esercizi commerciali, imprese agricole, terzo settore disposte a ospitare lo studente per il periodo dell'apprendimento. Sono previste diverse figure di operatori della didattica: tutor aziendali, docenti che seguono l'attività didattica in aula, docenti incaricati del rapporto con le strutture ospitanti/aziende, consulenti esterni. La scuola, con la collaborazione del tutor esterno designato dalla struttura ospitante/azienda, valuta il percorso di alternanza effettuato e provvede a certificare le competenze acquisite dagli studenti nel percorso.

Sono, dunque, necessarie **apposite convenzioni** stipulate con imprese, enti, terzo settore. Affinché si realizzi una convenzione, l'istituzione scolastica si impegna a fare un'attenta e accurata valutazione del territorio in cui opera.

Dopo questa fase di studio, le

scuole individuano le realtà produttive con le quali poter avviare collaborazioni concrete. In tale direzione è possibile consultare il **Registro Nazionale per l'Alternanza Scuola - Lavoro**, istituito per legge presso le **Camere di Commercio**. Il Registro è composto da:

- un'area aperta e consultabile gratuitamente in cui sono visibili le imprese, gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza
- una sezione speciale del Registro Imprese, a cui devono essere iscritte le imprese per l'alternanza scuola-lavoro.

Le Imprese, gli Enti e i Professionisti che intendono offrire periodi di alternanza e apprendistato agli studenti si iscrivono - gratuitamente - al Registro per darne evidenza, e gli Istituti scolastici individuano, consultandolo, i soggetti disponibili più confacenti alle loro esigenze così da contattarli e stipulare con loro le apposite convenzioni.

Anche le esperienze di studio all'estero sono equiparate ai progetti di Alternanza Scuola-Lavoro. Il MIUR ha infatti pubblicato la Nota prot. 3355 dove si sottolinea che ciò che conta è la **valutazione delle competenze acquisite** dai ragazzi durante le esperienze di studio all'estero che sono "trasversali, individuali e relazionali, fortemente richieste dal mercato del lavoro" [...] Inoltre "lo studio e la pratica intensiva della lingua straniera rappresentano elementi di eccellenza da valorizzare nella certificazione delle competenze da redigere al termine del percorso di studio all'estero". Il Miur,

altresì, affida al **Consiglio di Classe** "la responsabilità ultima di riconoscere e valutare tali competenze, evidenziandone i punti di forza, ai fini del riconoscimento dell'equivalenza anche quantitativa con le esperienze di alternanza concluse dal resto della classe".

#### La realizzazione del pubblico servizio scolastico attraverso i percorsi di alternanza scuola-lavoro.

La legge 107/2015, comma 33 fa un chiaro riferimento alla scuola come pubblico servizio per la possibilità di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità degli studenti attraverso l'Alternanza Scuola-Lavoro, i cui percorsi, dall'anno successivo dell'entrata in vigore della legge di cui sopra, entrano a far parte del **Piano Triennale dell'Offerta Formativa** di ciascuna istituzione scolastica. Gli articoli 1 e 3 del DPR 275/99 esplicitano chiaramente la necessità che l'offerta formativa sia coerente ad una domanda di formazione **soggettiva** ed **oggettiva**. Nello specifico, è da intendere "soggettiva" perché proveniente dal soggetto-alunno stesso e "oggettiva" poiché essa è costituita dai bisogni della società in cui la scuola opera: famiglia, territorio, mondo del lavoro, il Paese e le realtà sovranazionali. Alla luce di tale premessa, l'inserimento dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro rappresenta una rivoluzionaria opportunità che garantisce agli studenti la tutela del loro processo di apprendimento. I percorsi di Alternanza non possono, allora, essere progetti casuali, ma reali momenti di realizzazione di un percorso formativo che guarda alle esigenze di una società in continua evoluzione. Il PTOF, che custodisce al suo interno i percorsi di Alternanza Scuola - Lavoro, evita che ci sia uno scollamento tra il profilo in entrata e quello in uscita degli studenti. E' assolutamente necessario, dunque, condurre azioni didattiche formative, mirate alla crescita e alla realizzazione della persona umana.



Liceo Pitagora - Rende

Le scelte messe in atto nella politica scolastica non possono e non devono derivare solo dalla necessità di perseguire gli obiettivi generali ordinamentali. Se ciò accadesse le varie istituzioni scolastiche rischierebbero di ubbidire esclusivamente a politiche di competitività tra le scuole. Il raggiungimento del successo formativo, che si realizza anche attraverso l'opportuna applicazione dell'articolo 33 della legge 107, è garantito solo se l'azione educativa e didattica è svolta in modo "efficiente" ed "efficace", sistematica e soprattutto intenzionale, condotta nell'ambito di un progetto organico e ben delineato, quale dovrebbe essere il PTOF.

#### Esperienze vissute a scuola. Osservazioni sul campo.

La realizzazione di efficaci percorsi di Alternanza Scuola - Lavoro negli istituti tecnici e professionali non dovrebbe presentare particolari difficoltà, in quanto il profilo tecnico in uscita dello studente è di per sé professionalizzante. L'alunno è, infatti, abituato a "fare", a "creare", a "progettare" durante la sua normale attività di studio in classe. Forte è la componente "laboratoriale" nel suo percorso di formazione. Il contatto con l'impresa, l'azienda, le realtà imprenditoriali, rappresenta il naturale proseguimento della sua attività didattica giornaliera. Si presuppone,

dunque, che lo studente abbia un accostamento accorato e soddisfacente a tutte le iniziative messe in atto per i percorsi di Alternanza, perché in queste egli vedrà una possibile realizzazione del suo sogno primario: inserirsi nel mondo del lavoro una volta terminata la scuola! L'istituto tecnico che lo accoglie, deve, allora, solo curare la bontà del progetto di Alternanza in termini organizzativi e gestionali, senza prestare troppo attenzione agli aspetti motivazionali che guideranno lo studente durante lo svolgimento dell'attività. Da molti anni, prima ancora dell'entrata in vigore della legge 107/2015 e della dichiarazione di obbligatorietà dell'Alternanza, questa tipologia di indirizzo di studi ha realizzato scambi proficui e completi con le varie realtà lavorative. Nei licei la questione diventa assai più delicata. Intanto i percorsi di Alternanza sono entrati di tutto diritto nel PTOF solo dall'entrata in vigore della legge 107, anche in virtù dell'esigenza di preparare gli studenti che affronteranno l'esame di Stato nell'a.s. 2018/19 a conferire ed argomentare la loro esperienza di Alternanza maturata nel secondo biennio e nell'ultimo anno del loro percorso di studi. La nostra esperienza di insegnamento presso licei scientifici, linguistici e classici ci ha consentito di "osservare" alcuni approcci emotivi-motivazionali da

parte degli studenti durante i percorsi di Alternanza: l'alunno liceale che sa di acquisire competenze attraverso le sue **conoscenze** e le sue **abilità**, presenta un iniziale momento di smarrimento davanti ad un percorso formativo che necessariamente non ubbidisce alle dinamiche tradizionali della scuola. Specie in attività di stage, fuori dal suo habitat scolastico naturale, lo studente appare destabilizzato e poco partecipe, quasi come se questa attività costituisse una "perdita di tempo" per i suoi futuri progetti che coincidono quasi sempre con l'idea di un percorso universitario. L'alunno molto spesso, quando gli si chiede di "organizzarsi in autonomia", di lavorare interfacciandosi con un tutor "esterno", di "documentare" la sua attività di scuola-lavoro, di "autogestirsi", appare smarrito e demotivato, quasi disinteressato ad accostarsi ad ambienti "non formali" di apprendimento. Diventa, allora, necessario un lavoro particolareggiato e curato, specie da parte del tutor "interno" e del Consiglio di classe, che abbia come finalità principale l'orientamento dello studente per ricercare le sue motivazioni, le sue propensioni, le sue vocazioni e le sue aspettative. Gli si dice che egli stesso può guidare la scuola verso la scelta di attività di Alternanza, in linea con il proprio indirizzo di studi, che devono e possono rispecchiare le sue "volontà di realizzazione", ciò che lui sente di poter e voler fare, in relazione anche ai bisogni del territorio e del contesto in cui vive. Bisogna doverosamente convincerlo che "fare", "creare", "progettare", "documentare", "autogestirsi", rappresentano azioni imprescindibili dove si innestano in modo naturale le competenze che ha acquisito, il suo bagaglio di conoscenze e le regole comportamentali che ha consolidato in dinamiche di cooperative - learning durante la sua attività in classe. Il lavoro di orientamento dello studente liceale diventa, dunque, un'attività di preliminare importanza ai fini della realizzazione di un "effi-

ciente" ed "efficace" percorso di Alternanza. Sensibilizzare lo studente verso un approccio consapevole, partecipato e motivato, rappresenta l'iniziale momento di coinvolgimento, necessario per la buona riuscita del percorso in relazione a luoghi, modalità e nuovi tempi di apprendimento.

#### **Hackthon : percorso di formazione di Alternanza Scuola Lavoro attraverso la cooperazione**

*"Un hackathon (anche conosciuto come hack day o hackfest) è un evento al quale partecipano, a vario titolo, esperti di diversi settori dell'informatica: sviluppatori di software, programmatori e grafici. Un hackathon generalmente ha una durata variabile tra un giorno e una settimana. Un hackathon può avere varie finalità lavorative, didattiche, sociali"* (Da Wikipedia, l'enciclopedia libera).

La parola hackathon è la composizione di due termini inglesi: hacker e marathon. La traduzione letterale è dunque "maratona di pirati informatici". In realtà il significato è più ampio e profondo. Potremmo definire un hackathon come una "maratona di esperti informatici" o addirittura una "maratona di cervelli" o "maratona di progettazione".

L'organizzazione di un evento di tale tipo può avere come fine quello di creare prodotti innovativi o servizi che possano migliorare una situazione preesistente, in ambito sociale, artistico, culturale, urbanistico.

Non esistono regole fisse per organizzare una maratona di questo tipo. Anche la durata può variare di volta in volta: può durare giorni interi (4 o 5) o addirittura settimane. Il tutto dipende dal tipo di lavoro richiesto, dalla difficoltà di realizzazione, dalla consegna assegnata.

Stessa cosa per la location: qualsiasi luogo è idoneo a patto che possa garantire i servizi necessari. Ogni partecipante potrà usare computer,

tablet, smartphone, scanner, etc.

Anche la tipologia dei partecipanti varia in base al tipo di intervento richiesto. Di solito gli eventi hackathon ricercano figure tecniche e creative o almeno un mix di entrambe. Il numero dei partecipanti può variare. Si possono creare dei team di lavoro autonomi.

Per comprendere al meglio cosa significa hackathon, immaginiamo di volerne organizzare uno. Ipotizziamo una scuola, un liceo, un istituto di istruzione superiore di secondo grado. I partecipanti gli studenti, ad esempio classi terze e quarte. Lo scopo potrebbe essere: **creare progetti innovativi** su una rosa di tematiche quali ad esempio: **edilizia scolastica** (progetti di ampliamento, miglioramenti della scuola, progetti di eco-sostenibilità), **sito web dell'istituto** (riorganizzarlo per renderlo più fruibile), **fondi scolastici** (progetti per investire i fondi della scuola con previsioni anche di autofinanziamento), **alternanza scuola - lavoro** (progetti accattivanti per gli studenti), **didattica** (progetti educativi e didattici con l'ausilio delle tecnologie e metodologie innovative), **exchange programmes e gemellaggi tra scuole** (progetti di rete per una intercomunicazione e condivisione a livello regionale, nazionale, internazionale), ecc... Questi esempi rappresentano le "sfide" su cui i gruppi di studenti dovrebbero cimentarsi in termini di progettazione. La metodologia di lavoro potrebbe essere quella laboratoriale di gruppo: ogni classe coinvolta dovrebbe costituire un team di lavoro, con un'opportuna scelta di un referente che in fase finale relazionerà su quanto fatto e progettato. **Durata dell'evento:** cinque o sei giorni. Il tutto arricchito da una commissione preposta alla valutazione dei progetti presentati dagli studenti. Tale commissione potrebbe essere costituita da risorse interne alla scuola (DS, docenti referenti, rappresentanti dei genitori) e da figure esterne all'istituzione

scolastica (personale docente universitario, imprenditori, rappresentanti di enti locali, ecc...). La valutazione dei progetti potrebbe rispondere ai seguenti criteri:

- fattibilità dei progetti;
- aderenza dei progetti con le esigenze del territorio e delle linee programmatiche del PTOF.

La commissione potrebbe assegnare dei premi ai team di lavoro (in denaro oppure riconoscimenti con targhe) in modo che gli studenti possano sentirsi stimolati a "fare bene" per raggiungere tale traguardo, utilizzando ciò che per loro è molto naturale: abilità e competenze digitali.

In un evento simile, infatti, sono presenti caratteristiche tipiche della logica del web e cioè:

- **Sharing:** la condivisione di idee, lavori, progetti;
- **Creatività:** lo sviluppo di idee innovative anche attraverso i mezzi digitali;
- **Visibilità:** sul web, sui social, ma anche nel reale grazie alla realizzazione di convegni per divulgare l'iniziativa;
- **Velocità:** i tempi di realizzazione sono quelli del web: rapidi, snelli, quasi immediati. Un hackathon prevede una durata limitata per realizzare i progetti;
- **Sana Competizione:** il fatto che in palio ci siano dei premi, spinge a dare il meglio e a stimolare una forma di competizione utile per far emergere le idee migliori, senza dimenticare l'aspetto collaborativo. Questi cinque punti rendono un hackathon un'occasione importante per sviluppare idee, lavoro, creatività e collaborazione. In questa dimensione progettuale gli studenti si sentono protagonisti e superano quell'approccio iniziale di demotivazione descritto in precedenza. Al tempo stesso il DS, disponibile all'organizzazione di un'iniziativa di questa portata, opera una scelta coerente con l'analisi dei bisogni

della scuola, in termini di scelte educative e didattiche. I percorsi di Alternanza Scuola Lavoro contribuiscono al raggiungimento del successo formativo di ogni studente quando si tiene conto della centralità della persona. Un'esperienza attiva come l'HACKATHON consente agli studenti di mettere in campo le loro competenze raggiunte come persone pensanti, in un tempo presente fatto di poca riflessione, ma di pensieri veloci come la fibra. L'esperienza HACKATHON, realizza ed incentiva, altresì, la "didattica laboratoriale", dove per "laboratorio" è da intendersi uno "spazio mentale" in cui l'azione, la comunicazione, la personalizzazione, l'esplorazione, la creazione, la sperimentazione di nuovi linguaggi consentono di operare in nuovi contesti di apprendimento dove le conoscenze, le abilità e le competenze si intrecciano in modo naturale ed efficace. L'HACKATHON può essere, dunque, un valido percorso di Alternanza Scuola Lavoro attraverso cui viene introdotta una metodologia didattica e di apprendimento in linea con le esigenze del mondo esterno, dove il nucleo centrale è la comunicazione fatta di scambi di esperienze e crescita reciproca, una vera occasione in cui la scuola si apre al territorio.

*Un'esperienza di questa portata è stata zione. condotta ad inizio anno (a.s. 2017/18) all'interno del Liceo Scientifico - Linguistico "Pitagora" di Rende (CS), con lo scopo di realizzare un valido percorso di Alternanza Scuola - Lavoro, rivolto alle classi terze e quarto dell'istituto. Al termine delle 5 giornate dedicate alla maratona progettuale i ragazzi sono stati chiamati a partecipare ad una mattinata conclusiva dei lavori presso una grande sala cinema nel comune di Rende in cui, alla presenza di autorità locali (sindaco, presidente della provincia di Cosenza, questore, imprenditori di*

*zona), invitati dalla dirigente scolastica, i vari gruppi classe, utilizzando tecnologie multimediali, hanno presentato i loro lavori di progettazione sulle "sfide" a loro assegnate, in linea con gli esempi di tematiche sopracitate. L'atmosfera registrata è stata di grande partecipazione e professionalità da parte degli alunni. I progetti presentati hanno evidenziato le competenze tecnologiche - digitali dei ragazzi e la loro capacità organizzativa. Nella commissione, preposta alla valutazione dei lavori presentati, sono stati inseriti alunni delle quinte classi, genitori, docenti, un rappresentante di un ente certificatore di Alternanza Scuola Lavoro del territorio. Tra i progetti di interesse presentati segnaliamo "TRAVELLING WITHOUT TICKETS", sito internet realizzato da una terza ad indirizzo scientifico, sul tema degli scambi culturali, un vero e proprio viaggio virtuale, attraverso cui comprendere come le origini culturali, gli usi e i costumi del paese di appartenenza di una persona, possano condizionare e determinare il carattere e l'essere di ogni individuo. Di seguito si riporta il link per visitare il sito:*



<http://www.travellingwithouttickets.com/>

#### Sitografia:

[www.istruzione.it/alternanza](http://www.istruzione.it/alternanza)  
[www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf) · PDF file  
[www.hackathonitalia.com](http://www.hackathonitalia.com)  
<https://hackathon.guide>  
[www.ilpitagora.gov.it](http://www.ilpitagora.gov.it)

\* Docenti del Liceo Scientifico-Linguistico "Pitagora" di Rende (CS)

# VERSO UN NUOVO SISTEMA DI RECLUTAMENTO

di Gabriella Arruzzolo \*

Anno scolastico nuovo, Governo nuovo ma problemi vecchi...

A dirla tutta qualche cambiamento c'è stato: il primo riguarda l'abolizione della chiamata diretta da parte del dirigente scolastico.

Il secondo, invece, è il decreto legge del 12 luglio 2018 n. 87, recante "Disposizioni urgenti per la dignità dei lavoratori e delle imprese" che abolisce il comma 131 della legge 107/2015, con cui non permetteva di stipulare contratti oltre i 36 mesi di servizio per la copertura dei posti di "fatto".

Ma possono essere intese, queste, come soluzioni definitive?

La scuola nella sua veste di comunità educante ha bisogno di continuità legislativa e di maggiori risorse finanziarie per garantire la stabilità di tutto l'organico del personale docente ed assicurare a tutti gli allievi, secondo le proprie potenzialità, il pieno raggiungimento del processo formativo.

Il reclutamento non può prescindere dalla formazione iniziale, che deve essere incentrata sulla realtà scolastica dell'attuale società in frenetico cambiamento.

Sono in tanti a ritenere che la formazione iniziale debba avere un carattere universitario, basato sulla ricerca, sulla documentazione, sulla condivisione, sul tirocinio sul campo, italiano ed europeo.

Un'attenzione particolare merita il famoso problema dei diplomati magistrali ante 2002. In Italia per essere assunti nella pubblica amministrazione, nel rispetto del dettato costituzionale, bisogna vincere un concorso, salvo i casi previsti per legge.

E qui tocchiamo un punto dolente.



L'amministrazione pubblica sin dal 1994 si è servita di personale in organico "di fatto" utilizzando cioè supplenti che puntualmente licenziava nei mesi estivi.

Tale situazione ha prodotto notevoli contenziosi tra i precari e il Miur.

Per porre rimedio alla situazione l'attuale Governo ha indetto il concorso "riservato", per gli abilitati che possiedono almeno due anni di servizio negli ultimi otto.

È fondamentale stabilire un principio di equità basato sia sull'anzianità di servizio che sui titoli posseduti.

Oggi, infatti, può capitare che un docente assunto tramite concorso ordinario, magari svolto su base regionale, venga superato in graduatoria da un collega in possesso di titoli inferiori e con meno esperienza.

Sarebbe necessario che il Parlamento si impegnasse per risolvere definitivamente l'annosa questione, superando magari il famoso "doppio" canale e aprendo le graduatorie ad esaurimento "nervoso", così

come è stato fatto due anni fa nella provincia di Trento.

Il nostro appello ai futuri Governi è di bandire concorsi per titoli e servizi, basati sulle reali esigenze di organico e sulle specifiche classi di concorso; magari gli aspiranti docenti dovrebbero concorrere per una rete di scuole, al massimo 15. E' alquanto diffusa la convinzione che si potrebbe fare come in Inghilterra, almeno per quanto riguarda gli standard di avanzamento professionale dei futuri docenti. Nel Regno Unito il profilo dell'insegnante è caratterizzato dalle seguenti sfaccettature qui di seguito esplicitate.

- Insegnante professionista: al termine della formazione iniziale (universitaria);
- insegnante esperto: dopo il superamento del periodo di prova;
- insegnante eccellente: dopo il superamento di una valutazione concorsuale nazionale a termine dei tre gradi svolti;
- docente esperto: dopo il superamento della soglia

attraverso specifiche valutazioni;  
 • insegnante con competenze avanzate:

dopo il superamento di una valutazione concorsuale nazionale.

E come dicevano i Romani: "Ius est ars boni et aequi".

È giunto il momento di passare dalle promesse elettorali e dagli spot ai fatti, comprendendo che investire nella cultura oggi significa agire sul futuro dei nostri figli.

Adeguare gli stipendi allo standard europeo, a esempio, è un obiettivo poco credibile se in bilancio le risorse consentono un misero aumento salariale pro capite.

Ed ancora, l'ambiziosa riforma delle pensioni quota 100 rischia di divenire, in realtà, utopica, come per le pensioni da erogare per il Meridione della nostra Penisola, dove difficilmente le donne riescono a maturare i 38 anni contributivi, a causa di impegni lavorativi discontinui.

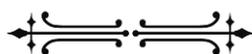
Risulta, infine, ancora estremamente misterioso il cosiddetto reddito di cittadinanza, lo slogan è accattivante ma forse di difficile attuazione.

In ultimo, ma non per ragioni di importanza, si pone la riflessione sul reddito di inclusione, strumento ba-

silare ma inefficace se non accompagnato da politiche attive di ricerca del lavoro.

In un contesto così complesso è difficile pensare che l'Italia possa ripartire superando il gap con gli altri Stati, e che affinché possa attuarsi il superamento occorre avviare un apposito tavolo istituzionale, che veda la partecipazione delle Parti Sociali, coinvolgendo istituzioni ed associazioni di settore, per poter progettare e realizzare interventi orientati alla crescita del Bel Paese.

\* Sezione FNISM di Milano



## IL PIACERE DI LEGGERE



A cura di Elisabetta Bolondi

### La Corsara



di Sandra Petriagnani  
 Neri Pozza 2018

Ho amato moltissimo questo intenso e documentato libro, un po' saggio e un po' romanzo, un po' memoir e un po' biografia che Sandra Petriagnani, già autrice di un bellissimo libro sulle vicende culturali della Capitale, "Addio a Roma", ha dedicato alla vita lunga e piena di implicazioni storiche, politiche, letterarie di Natalia Ginzburg. Una miniera di informazioni, di scoperte, di aneddoti, di riflessioni, di memorie che, raccontando la storia di Natalia, spaziano nel mondo culturale in senso ampio, di cui la scrittrice è stata protagonista per decenni: insieme a lei riscopriamo personaggi importanti della storia del secondo Novecento, da Leone Ginzburg e Giulio Einaudi, da Adriano Olivetti a Cesare Pavese, da Elsa Morante a Cesare Garboli, da Gabriele Baldini a Italo Calvino, da Carlo Levi e Vittorio Foa, da Moravia a Pasolini. Di tutti, in rapporto con Natalia Gin-

zburg, scopriamo ritratti inediti, relazioni non sempre facili, passioni, amori, sconfitte, perdite, lutti: Torino, il confino, Roma, nelle oltre 400 pagine si trovano nomi, pensieri, risvolti, affermazioni, che ci restituiscono un mondo letterario, storico, antropologico che malgrado la nostra condizione di lettori forti, non sempre e non tutto conosceamo.

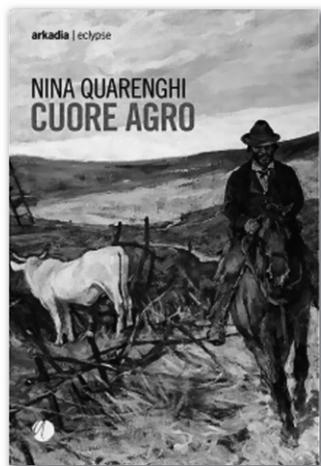
Sandra Petriagnani ha seguito per anni le tracce di Natalia Ginzburg, ha visitato le case nelle quali la scrittrice è nata, ha abitato, ha vissuto, dalle quali si è allontanata. Ha ricostruito i legami familiari con genitori e fratelli, con figli e nipoti, con mariti e compagni, con gli amici, con i colleghi artisti e scrittori. Attraverso le pagine del libro il carcere di Regina Coeli dove Leone Ginzburg è morto dopo le percosse dei nazisti, ci si schiude con tragica immediatezza, come la stanza del-

l'albergo torinese in cui il caro amico Pavese si era dato la morte nel 1950. La casa romana di via Campo Marzio 3, le cui scale ripidissime la stessa autrice aveva salito per presentare a Natalia il suo primo libro, ricevendone una fredda risposta negativa: *"lo questo libro non l'ho capito. Siccome non l'ho capito non mi piace"*. Questo non ha impedito in seguito a Sandra Petrigiani di rileggere con la maturità acquisita la fondamentale giustezza del giudizio negativo su un romanzo ancora informe, e di saper apprezzare il carattere a volte duro e ruvido della scrittrice di Lessico familiare, ma riconoscendone la grande onestà e correttezza.

Libro prezioso, fondamentale per la ricostruzione di un mondo che oggi non possiamo che rimpiangere, per la grandezza dei suoi protagonisti che Sandra Petrigiani racconta con maestria, profonda empatia, grande sensibilità.



### **Cuore Agro**



di **Nina Quarenghi**  
Arkadia 2018

Chi ha passione per l'insegnamento, inteso come trasmissione non solo del sapere, ma del condividere con i più piccoli se stessi e il proprio modo di essere e di pen-

sare, di stare al mondo, non potrà che essere affascinato dal libro che Nina Quarenghi, storica, saggista, insegnante, che ha intitolato il suo primo romanzo *"Cuore agro"*: agro come l'agro pontino dove si svolge la storia, cuore come la profonda qualità umana che pervade tutte le pagine del libro. La parola chiave che compare già dal titolo ci fa pensare subito al troppo criticato e mai dimenticato romanzo deamicisiano, la storia in forma di diario di un anno scolastico nella Torino borghese di fine Ottocento; qui invece siamo nella campagna malarica a nord di Roma, presso il villaggio di Torrescusa, e il racconto in prima persona della giovane maestra appena ventunenne, Lidia Vitali, che sceglie una sede disagiata per il suo primo anno di insegnamento coglie un arco di tempo che va dal novembre 1915 al giugno dell'anno successivo. Lasciata una condizione agiata nella cittadina di San Pellegrino nei pressi di Bergamo, Lidia inizia il suo viaggio quasi infernale luoghi abbandonati alla miseria, all'incuria, alla sopraffazione, alla denutrizione, alla malattia endemica. Nelle terre della famiglia Rospigliosi una banda di caporali prevaricatori e violenti, al di fuori della legge, tengono in una sorta di schiavitù intere famiglie di contadini venuti per i lavori stagionali da Anticoli Corrado, costretti a vivere come animali in baracche fatiscenti, prive dei più elementari servizi igienici, in dolorosa promiscuità, impiegati in lavori massacranti. Le vittime principali di tale situazione di estremo degrado sono i bambini: il progetto a cui la maestra Lidia aderisce è quello della scuola pubblica, che accolga i piccoli e li sottragga finalmente alla fame, alla denutrizione, all'inedia. Vincere la resistenza delle famiglie, ignoranti e diffidenti, superare l'arroganza di uomini malvagi che ostacolano il progetto educativo, andare contro atavici pregiudizi, sconfiggere la paura di trovarsi in mezzo ad una violenta e manifesta ostilità da

parte di tutti, è la sfida a cui la giovane e coraggiosa Lidia non si sottrae. Conterà sull'aiuto di Cosetta, una giunonica contadina che malgrado abbia perso quasi l'intera famiglia nel terremoto di Avezzano, sarà la sua spalla, cucinando pasti caldi e succulente ciambelle per gli affamati piccoli scolari; su quello di Anita, una ragazzina di dieci anni senza famiglia, dal grande inesperto talento di artista, e infine sul dottore che ha scelto anche lui di lavorare per i diseredati contadini, Carlo Guerra, che raggiunge quei luoghi sperduti, infangati, insospitati sulla sua rombante motocicletta, e che diventerà l'oggetto d'amore di Lidia, che invece si sposta a cavallo di Minerva, l'unico lusso che le è concesso dall'amministrazione. Mentre l'anno scolastico procede in mezzo a mille ostacoli che mettono a repentaglio la determinazione della maestra, una visita inaspettata cambierà verso alla storia: giunge al villaggio il celebre pittore Duilio Cambellotti, che immediatamente comprende di trovarsi di fronte ad un evento eccezionale: il lavoro di Lidia può divenire un modello per tutte le scuole, e una visita delle autorità romane che promette per la fine dell'anno sarà un esempio da seguire e da imitare. Ecco allora che i bambini che parlano un dialetto primitivo, che non si lavano, che vivono in una condizione arcaica, con il passare dei mesi diventeranno, nelle mani della maestra, dei veri scolari capaci di mettere su uno spettacolo di fine d'anno, ispirato al Libro della giungla di Kipling. I piccoli trasformati in lupetti, nella terribile tigre Shere Khan, nel cucciolo d'uomo Mowgli, ruolo che accetterà di interpretare il più monello della classe, daranno alle dame con il naso all'insù giunte con il poeta Giovanni Cena a visitare la "colonia", la sensazione di trovarsi di fronte ad una sorta di miracolo. La scuola teatro creata dal coraggio di Lidia aveva costruito in pochi mesi una comunità solidale, partendo dai

bambini, sconfiggendo i soprusi e le ingiustizie di troppi adulti conniventi.

Anita a cui è dedicato il libro, simbolo di tutto il male che una società malata poteva procurare ad una bambina, piccola eroina con un fazzoletto rosso scolorito, vittima di violenza, obbligata a crescere prima del tempo, è anche l'emblema del riscatto che viene dalla cultura e dall'amore. Grazie a Nina Quarenghi di essere stata capace, con questo libro dalla scrittura alta, pervaso da una cultura vasta e mai esibita, di raccontare una storia nella quale immergersi e con cui confrontarsi, di stringente attualità; quanti bambini in pieno terzo millennio vivono in condizioni analoghe a quelle descritte in queste pagine, privi di cibo e di scuola? Libro consigliato con calore a tutti gli insegnanti dell'attuale scuola italiana, si impara molto da questa storia che tocca davvero le corde più profonde del nostro cuore aggro, distratto, spesso demotivato e indifferente.



### **Il silenzio di averti accanto**



**di Giancarlo Marinelli**  
**La Nave di Teseo 2018**

Lo scrittore e drammaturgo veneto Giancarlo Marinelli ha pubblicato con La Nave di Teseo un bel romanzo, che si potrebbe definire epico. La storia della famiglia Mari-

nelli comincia oggi, quando l'io narrante in procinto di divenire padre di un maschio, è incerto sul nome: quello del nonno Marino, con un lungo passato di militante fascista, sin dalla nascita del movimento che diverrà dittatura, o quello di Almo, il fratello minore di Marino: antifascista, comunista, perseguitato, incarcerato, vittima di una divisione pubblica e poi privata, di cui tanti italiani sono stati protagonisti durante il sanguinoso Novecento. Partendo da questo dilemma, *il ragazzo che non è più un ragazzo*, infatti ha quaranta anni, ripercorre in pochi giorni la storia ricca e piena di risvolti sociali, politici, morali, sentimentali che ha attraversato una regione, il Veneto, e l'intero paese negli anni che vanno dalla vigilia della Grande Guerra, agli anni più recenti del nuovo millennio. Tutto quello che la società italiana ha vissuto, sofferto, rinnegato, viene qui sintetizzato in modo emblematico nella storia della famiglia Marinelli: il professore Carlo, sua moglie Adele, la cameriera Cesira, il figlio maggiore Marino, suo fratello che lo idolatra durante l'infanzia, e poi altri, la bella Nina, Falliero, Maria, Lara... La storia segue le vicende dei due fratelli e del loro insanabile contrasto politico e ideologico, che li porterà il primo alla frattura completa con la famiglia, il secondo confinato prima in Sardegna per opera dello stesso Marino, e, una volta liberato, spedito nell'inferno del carcere militare di Gaeta, per aver difeso l'amore della sua vita, la rossa ragazza ebrea, Ginevra, che finirà ad Auschwitz. Nell'epopea narrata da Marinelli, ci sono alcuni oggetti simbolici, un cappotto scuro, che passerà sulle spalle dei vari protagonisti, fino ad essere strappato da quelle di Ginevra, un grammofono, che ricomparirà miracolosamente nelle pagine conclusive, un biglietto che il narratore trova casualmente sugli scaffali polverosi della biblioteca del nonno: Gatto Almo, c'è scritto, e negli appunti di Marino compaiono

degli strani segni, dei pesciolini rossi a sottolineare passaggi importanti dei versi di una misteriosa poesia...

*"Non manca il giradischi, la tua voce/manca e il silenzio d'averti intorno"*

Ciò che colpisce di più in questo romanzo è il linguaggio. Giancarlo Marinelli non esita a servirsi di diversi registri comunicativi: la voce del narratore che si muove oggi alla ricerca dei nodi di un complesso passato storico familiare, mentre sua moglie Katuscia sta per partorire, è graficamente sottolineato dall'uso del corsivo. La vera narrazione storica invece, con i singoli capitoli preceduti dalla data, è la parte più propriamente epica, e dell'epos ricerca anche lo stile: i soprannomi irriverenti, l'ironia feroce con cui venivano chiamati i grandi protagonisti di un'epoca difficile e dolorosa: Mussolini, Hitler, Galeazzo Ciano, diventano macchiette che ci ricordano certe pagine straordinarie di Gadda, quando nel Particciaccio rievoca le pagine crude del primo Fascismo. Ma c'è anche una parte lirica, nel lungo romanzo: il rapporto impossibile con la bella Ginevra, che balla al suono del grammofono, l'unica cosa che riesce ad avvicinarla a Almo e ad allontanarla dall'incubo della imminente deportazione; il perdersi e ritrovarsi dei due fratelli, che un'ideologia crudele allontana e non riesce a riavvicinare; l'amore infinito della madre, che vede la lacerante separazione di suo marito dal figlio primogenito e prediletto, la devozione dei compagni di strada, fascisti o comunisti, ma coerenti e decisi a seguire i loro leader sempre e comunque. Alla fine il piccolo nascituro non si chiamerà né Marino né Almo, ma *il ragazzo che non è più un ragazzo*, è finalmente un uomo maturo, arricchito da un passato ricercato, accolto ed elaborato, capace di scegliere un terzo nome per dare seguito alla sua tradizione familiare. Una scelta giusta, coerente, pacificante.

**L'ECO**Organo della FNISM  
Federazione Nazionale Insegnanti  
fondata nel 1901 da  
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner*della scuola nuova***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**

Elena Alessiato, Gabriella Arruzzolo, Elisabetta Bolondi, Mario Carini, Anna Maria Casavola, Chiara Cisero, Maria Anna Formisano, Rosa Iaquina, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Mariggiò, Domenico Milito, Giuseppina Pellegrino, Gemma Pucci, Daniela Romeo, Monica Schirru, Raffaele Sperandeo.

**EDITORE**

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

**ABBONAMENTI**

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

Il costo di un numero singolo è di € 7,00

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su

- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

**IMPAGINAZIONE E STAMPA**

Grafica Di Marcotullio

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma

Tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com

www.grficadimarcotullio.com

Finito di stampare Dicembre 2018

**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma

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

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università. Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati.

L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.b. Unicredit IBAN:

**IT 35 Y 02008 05198 000401020572****Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.**

Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati a:

**FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 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.