

L'ECO

della scuola nuova

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

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

Sommarario

1

Editoriale
di Domenico Milito

3

LA SCUOLA DEL CAMBIAMENTO
di Achille M. Notti

4

REGIONALIZZAZIONE E SCUOLA
di Emiliana Lisanti

6

INCLUSIONE SOCIALE
di Licia Silvestro

7

EDUCARE ALLA PARITÀ
di Pina Arena

9

LINGUAGGIO SESSISTA
di Caterina Chiofalo

10

GIOVANNI GENTILE
di Anna Maria Casavola

14

LA LETTURA: RIMEDIO AI MALI DELL'ANIMA
di Mario Carini

17

UN APPROCCIO AL BRAILLE
di Domenico Lenzi

24

ANALISI CRITICA DEL '68
di Pasquale Crucitti

27

ALLENARE L'ALTRUISMO
di Rosa Iaquineta

30

LE DIVERSE FASI DI SVILUPPO
di Maria Anna Formisano

35

LA SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE
di Barbara Bertola

37

SPORT E DIDATTICA INCLUSIVA
di Fortunato Notti

39

L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO
di Angela Pellecchia

40

**INSEGNAMENTO DELLA
REGIONE CATTOLICA**
di Sisto Milito

42

STATUTO FNISM

EDITORIALE

PRECARIATO INTELLETTUALE E FUNZIONE DOCENTE

Stiamo assistendo in Italia a un fenomeno particolarmente allarmante: quello di configurare la scuola secondaria di primo e secondo grado, nonché l'inclusione degli alunni disabili, come settori ritenuti appetibili per "intellettuali" dotati di laurea, alla ricerca di primo lavoro e di quanti tendano, attraverso l'accesso alla docenza, a risolvere condizioni di precarietà lavorativa, che investe, ormai, i diversi profili dei cosiddetti "liberi professionisti", a causa del particolare periodo di crisi che stiamo vivendo.

In precedenti occasioni abbiamo segnalato le eclatanti anomalie che contraddistinguono il sistema di formazione iniziale, di reclutamento e di riqualificazione professionale in servizio dei "professori", chiamati a erogare una didattica di qualità da cui non si può prescindere in quanto decisiva per l'educazione delle persone in chiave democratica, laica e repubblicana e per lo sviluppo economico della Nazione. Si è avuto modo di stigmatizzare, già tante volte, il fatto che l'Università non risulti ancora dotata di un sistema funzionale e organico per rispondere alle esigenze connesse con una formazione iniziale, soddisfacente e seria, di quanti dovrebbero andare a insegnare nella scuola media e nella secondaria superiore, segnalando la necessità di colmare il vuoto determinato dall'assenza di un soddisfacente progetto politico-istituzionale, che venga a realizzarsi in linea di continuità a prescindere da chi governa. La situazione attuale, tra l'altro, registra alcuni passi indietro e una sorta di disor-

dine caratterizzato da interessi che si consumano all'insegna del "si salvi chi può!". Per quanti conservino un po' di memoria, è facile ricordare che l'avvio dei tentativi per risolvere la questione risalgono ai tempi di Lisbona 2000.

È per dar seguito alle decisioni assunte in quella fatidica data che il nostro Paese aveva attivato il processo di riforma, trascinandosi poi per lungo tempo, del "sistema educativo nazionale di istruzione e formazione", dando vita anche al rinnovamento del sistema universitario, che con Berlinguer vide, tra l'altro, la nascita del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (all'epoca quadriennale), per quanti intendessero acquisire un titolo utile a insegnare nelle scuole dell'infanzia e primaria.

È appena il caso di precisare che fino a quel momento era sufficiente possedere per la scuola dell'infanzia il diploma triennale rilasciato dalle famose "scuole magistrali", che diplomavano le cosiddette maestre giardiniere, mentre per la scuola primaria serviva il diploma magistrale quadriennale, successivamente valido per insegnare anche nella scuola dell'infanzia statale, soprattutto dopo che essa, sorta nel 1968, incominciò a funzionare pure nelle ore pomeridiane (per effetto della Legge n. 463 emanata dieci anni dopo) con il conseguente incremento del fabbisogno di personale docente. Tali diplomi, anziché risultare surclassati per effetto della legislazione successiva, hanno riacquisito il loro valore concorsuale a seguito di specifici pronunciamenti giurisprudenziali, ampliando di fatto la platea degli aventi di-

ritto all'accesso nei due ordini di scuola, ivi compresi coloro che abbiano conseguito il diploma nel liceo psicopedagogico fino all'anno 2000-2001.

Di conseguenza il reclutamento dei docenti nella scuola dell'infanzia e primaria avviene attingendo all'interno di una platea alquanto variegata costituita da diplomati nelle scuole e negli istituti magistrali di vecchio stampo, nel liceo pedagogico e dai laureati in Scienze della Formazione Primaria, ora a ciclo unico quinquennale e ancora a numero chiuso. Altra realtà è quella del reclutamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado che vede la formazione iniziale di quanti aspirino ad accedervi versare in una situazione complessiva di precarietà e di incertezza.

È bene ricordare che nel momento in cui ci si illuse di assumere misure radicalmente risolutive, il decisore politico in auge nel 2015, con la Legge 107, almeno a parole, dichiarava di volere da un lato porre fine al precariato nella scuola, interpretato come fenomeno autorigenerativo, metaforicamente paragonato a una sorta di serpente che si mordeva la coda, e dall'altro proteso a migliorare radicalmente il profilo formativo iniziale di quanti fossero destinati a insegnare nella scuola media, nei licei e negli istituti tecnici e professionali.

Cerchiamo di capire, allora, quali conseguenze si siano venute a determinare a causa di una parziale o, peggio, distorta applicazione delle norme contenute nella fonte originaria.

Gli aspiranti all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, già in possesso di una laurea magistrale il cui *curriculum studiorum* non conteneva (e non contiene) tutte le discipline ritenute necessarie per la corrispondente cattedra di insegnamento, hanno cercato di sostenere (ovvero continuano a sostenere) gli esami per integrare il curriculum stesso con quelle mancanti. A seguire, si adoperano per acquisire i 24 crediti riferiti all'area antropo-psico-pedagogica e metodologie e tecnologie didattiche

Si tratta di una corsa contro il tempo per riuscire ad agganciare ogni preannunciata tornata concorsuale.

Il possesso dei 24 CFU descritti, tra l'al-

tro, ha reso possibile anche l'accesso alle procedure di selezione per i percorsi relativi alla scuola media e alla scuola secondaria superiore al fine di conseguire la Specializzazione sul Sostegno. Dal nostro punto di vista, al momento risultano vanificati i fattori che avrebbero reso inappetibile la professione docente, con il risultato, tra l'altro, di "mettere nel dimenticatoio" un meccanismo che, qualora attivato, avrebbe migliorato, probabilmente, il profilo professionale funzionale a erogare un servizio finalizzato al soddisfacimento di un diritto costituzionalmente sancito per tutti i cittadini, come quello all'educazione e alla formazione.

Purtroppo, risultano azzerati i tre anni che si sarebbero dovuti svolgere dopo il superamento delle prove concorsuali per essere collocati in posizione utile ad accedere alla fase riguardante il "praticantato", da svolgere ibridando "pratica e grammatica", cioè cimentandosi in un tirocinio (che invece viene del tutto a mancare) nella docenza e nell'approfondimento teorico e scientifico attraverso lo studio in itinere.

Il fenomeno "todos caballeros", probabilmente, inciderà sul diffondersi e incancrenirsi delle nostre anomalie nazionali, che configurano aspetti inusuali e atipici al confronto con le altre nazioni ritenute avanzate:

- a) l'appartenenza a ordini professionali (degli architetti, avvocati, ingegneri, geologi, biologi, etc..) di docenti a cui è concessa, a priori, la facoltà di espletare la doppia attività lavorativa, previa semplice autorizzazione annuale, di stampo formale, da parte del dirigente della scuola dove si presta servizio;
- b) assolvere al vincolo di una prestazione corrispondente a 18 ore settimanali (per 33 settimane all'anno), percependo uno stipendio più cospicuo rispetto a chi, a pari condizioni di inquadramento giuridico, continua a lavorare per un maggior numero di ore (24 ore nella scuola primaria e 25 in quella dell'infanzia);
- c) il potersi astenere da qualsiasi attività di formazione in servizio ritenuta, al momento, non obbligatoria e non incentivante, se non per

marginari residuali e ininfluenti.

È nostro dovere soffermarci su questi particolari punti di criticità, esorcizzando tentazioni polemiche magari dettate da spirito corporativo: si tratta, in buona sostanza, di manifestare la chiara volontà di sensibilizzare l'opinione pubblica, focalizzare punti nevralgici e assumere posizioni, possibilmente condivise, attraverso un confronto aperto e schietto. Si vuole, soprattutto, attirare l'attenzione di chi è chiamato a gestire la sovranità popolare per delega in modo da incentivarlo ad assumere decisioni risolutive basate sull'effettiva conoscenza dei problemi, pena il rischio di provocare degenerazioni e guasti irreversibili destinati a incidere anche sullo sviluppo economico del Paese, così come ha evidenziato l'UE nella recente Raccomandazione del 6 giugno 2019. In particolare, tale documento evidenzia che la *"produttività tendenzialmente stagnante dell'Italia è dovuta alle debolezze del sistema di istruzione e formazione e alla scarsità della domanda di competenze elevate"*.

I punti di criticità su cui bisogna particolarmente riflettere e relativamente ai quali necessita assumere le risolutive decisioni, così come segnalato nella citata Raccomandazione, sono: il tasso di abbandono scolastico superiore alla media europea; le ampie differenze regionali e territoriali; lo scarso sistema di apprendistato; i risultati sulle competenze di base fra i peggiori in Europa; la poca formazione dedicata agli adulti; gli scarsi progressi nelle competenze digitali; la bassa percentuale di laureati.

Al preannuncio del ministro Bussetti, seguito al suo incontro con le OO.SS. del 24 aprile 2019, di attivare i PAS per la secondaria superiore e di bandire concorsi per 70.000 posti nelle scuole (di cui 24.000 per un concorso straordinario nella scuola secondaria e altrettanti per un concorso ordinario) speriamo che corrispondano soluzioni concrete a contenere il precariato (da lui stesso definito esponenziale), magari attivando meccanismi efficaci per inibirne la rigenerazione e per garantire l'innalzamento qualitativo della docenza a beneficio del successo formativo degli studenti e dei livelli di benessere dell'intera Nazione.

Domenico Milito

LA SCUOLA DEL CAMBIAMENTO E IL CAMBIAMENTO DELLA SCUOLA

di Achille M. Notti*

Promuovere e accettare il cambiamento è tra i compiti che caratterizzano la scuola.

Esso costituisce uno degli elementi che ogni docente è chiamato a prendere in considerazione, nella consapevolezza che il suo operato, quello che fino a poco tempo addietro aveva prodotto buoni frutti, necessita di un radicale cambiamento.

In una celebre affermazione Winston Churchill ricorda che "non sempre cambiare equivale a migliorare, ma per migliorare bisogna cambiare". Il difficile compito di affrontare il cambiamento si configura come un'esigenza dettata dalla necessità di adeguarsi a quanto accade attorno, diversamente il rischio certo è quello di rimanere tagliati fuori dalla realtà.

La capacità di accogliere il cambiamento è segno di forza e di intelligenza; l'evoluzione lo ha mostrato: la specie che sopravvive è quella che si adatta, che modifica la propria struttura e accoglie il nuovo che avanza.

La capacità di apportare modifiche è manifestazione di forza reattiva, che assume valore di positività se si configura come il risultato di un ragionamento condotto all'interno dell'istituzione che educa.

Dal 1994 al 2019 otto ministri si sono susseguiti alla guida del Dicastero dell'Istruzione: tutti si sono interessati all'esame di Stato apportandovi qualche cambiamento. L'esigenza di introdurre elementi innovativi in questo rito di passaggio è stata avvertita anche dall'attuale inquilino di Viale Trastevere, che ha ritoccato le modalità di svolgimento degli esami di maturità, caratterizzati da una loro nuova configurazione a decorrere dall'anno scolastico 2018-2019.

Il nodo problematico non è circoscrivibile al cambiamento in sé, quanto, piuttosto, all'esigenza che spinge in direzione del cambiamento di processi

che lasciano trasparire aspetti da migliorare. I settori da modificare appaiono più attendibili e la motivazione ad intervenire valida se frutto della riflessione che nasce dal basso, effettuata dalle professionalità che vivono quotidianamente l'ambiente educativo. Sorge la domanda: la rimodulazione dell'esame di Stato è stata dettata da un'autentica esigenza o da un processo?

Per rispondere è indispensabile riuscire a effettuare una lettura del processo attualmente in atto nella scuola, al fine di poter comprendere le ragioni della nuova configurazione dell'esame di maturità.

Una seconda domanda riguarda, invece, l'autentica valutazione degli studenti: se essa si pone in linea con il percorso da tempo intrapreso sulla valutazione della competenza che ognuno di loro possiede e se l'accentramento della competenza possa essere effettuata durante le prove conclusive degli studi superiori.

Negli ultimi quindici anni si è assistito all'evoluzione del concetto di competenza sia nel dibattito nazionale che a livello internazionale.

La nozione di competenza è portatrice di un potenziale deflagrante, a causa dei diversi modi di intendere la valutazione in ambito scolastico.

Permangono molti dubbi sulle modalità di accertamento delle competenze, non essendoci ancora prove oggettive che possano autenticamente verificarle; sicuramente esse si rendono manifeste in situazioni reali, posizionandosi ad un livello superiore rispetto alle conoscenze.

È necessario, purtroppo, non svalutare le conoscenze, senza le quali non si arriverebbe alle competenze.

Le conoscenze non perdono la loro inegabile importanza: vanno solo considerate diversamente rispetto al modo in cui siamo stati abituati a in-

tendere la scuola, allorquando, cioè, la quantità delle conoscenze rappresentava l'elemento costitutivo: tanto più l'alunno sapeva tanto più era bravo.

Il nodo problematico consiste nel meccanismo di finalizzazione della conoscenza o della competenza. Entrambe non possono essere fine a se stesse, ma sono da considerare all'interno di un processo che conduce al loro utilizzo.

Ne consegue che le prove accertative delle conoscenze non possono che essere costruite in modo idoneo se si vuole che esse si caratterizzino per oggettività occorre che coloro che le predispongono possiedano capacità tecniche; diversamente, andrebbero a configurarsi quali prove aperte, esposte ad una certa dose di soggettività interpretativa.

Cambiamento significa ragionare sulle difficoltà e individuare elementi che tendano a trovare soluzioni.

Esso rappresenta un elemento necessario per la scuola, pur nelle difficoltà in cui l'istituzione formativa si trova a operare sia a causa della complessità sociale, in cui gli individui e i gruppi si muovono, che per le relazioni conflittuali con le famiglie.

Tutti devono accettare i cambiamenti, anche i nostri ragazzi. Al Governo si chiede di convincersi che se si vuole tendere verso una scuola della competenza è necessario pensare a un tempo pieno e prolungato, di cui l'alunno debba poter fruire, si tratta di ampliare il curriculum in modo da poter frequentare i luoghi dello sport, della musica e di ogni altro tipo di attività, che lo studente avverte come conformi ai propri interessi.

Solo così potrebbe emergere l'elemento di cambiamento utile al percorso di ognuno e corrispondente alle vocazioni, tendenze e attitudini.

* Comitato dei garanti FNISM

DALL'AUTONOMIA ALLA REGIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA

di Emiliana Lisanti *

Il progetto di regionalizzazione della scuola non è un concetto nuovo anche se assurge agli onori della cronaca nazionale in questi giorni in cui il dibattito politico si esprime in toni concitati a causa di diverse ragioni di ordine istituzionale.

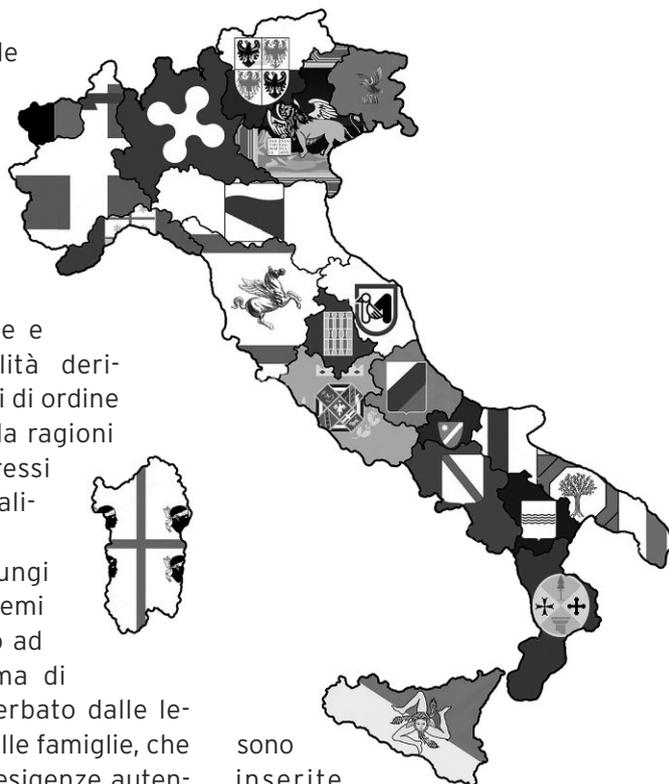
Esso prende le mosse dal Titolo V della Costituzione (art. 117)¹, riformato nel 2001 del Governo allora presieduto dall'on. Amato che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, attribuiva alle Regioni la possibilità di operare in regime di legislazione concorrente in materia d'istruzione lasciando allo Stato l'indicazione degli indirizzi generali sull'istruzione e dei "livelli essenziali delle prestazioni". Il tempo trascorso, però, non sembra aver portato grandi contributi al dibattito sui contenuti che la nuova condizione avrebbe dovuto garantire al mondo della scuola. Sempre oberati da emergenze indilazionabili tutti i governi, che dall'inizio del secolo si sono avvicendati alla guida del Paese, hanno operato interventi sul sistema educativo nazionale che, guidati da logiche di corporative e senza tenere conto delle reali necessità degli alunni e delle famiglie, hanno provocato disorientamento in tutti i diretti interessati e contribuito ad acuire il senso di disagio dei docenti e del personale amministrativo tecnico e ausiliare. Ciò a causa di provvedimenti che sono stati percepiti dagli addetti ai lavori come provvisori, e talvolta anche contraddittori, dal punto di vista organizzativo e poco efficaci dal

punto di vista delle esigenze didattico-pedagogiche.

La scuola italiana sembra destinata a vivere in uno stato di agitazione costante e in una conflittualità derivante non da motivi di ordine professionale ma da ragioni dettate da interessi squisitamente localistici e settoriali. Tale situazione, lungi dal risolvere i problemi veri, ha contribuito ad alimentare un clima di conflittualità esacerbato dalle legittime esigenze delle famiglie, che nel rappresentare esigenze autentiche e motivate talvolta tendono a sconfinare nella prevaricazione appellandosi a formalismi esasperati che poco hanno in comune con la funzione pedagogica propria della scuola.

Il disagio diffuso in ampi strati della società influenza comportamenti individuali connotati da ostinazione e provoca, spesso, atteggiamenti di chiusura derivanti da assenza di risposte a domande rivolte a istituzioni specificamente deputate all'assistenza e al soddisfacimento dei bisogni di cittadini in condizioni di difficoltà.

In questo contesto, con il sostegno di schieramenti politici di orientamento populista e con il condiscendente assenso di strati dell'opinione pubblica, condizionata da fattori estranei alla realtà educativa si



sono inserite logiche di potere che hanno agevolmente spostato l'attenzione dagli aspetti pedagogici del problema alle logiche dello sviluppo e dell'efficienza economico-aziendale con particolare riguardo all'incremento delle retribuzioni. Argomento verso il quale tutto il personale mostra una particolare sensibilità, forse a causa di un antico risentimento nei confronti dello Stato in qualità di datore di lavoro che, con una negligente politica contrattuale e la miope mortificazione delle progressioni retributive, ha alimentato una disaffezione degli operatori nei confronti delle istituzioni.

Di fronte alla evenienza di portata storica per il sistema scolastico nazionale di un atto legislativo che prevede il trasferimento alle regioni

delle risorse umane, finanziarie e strumentali degli uffici scolastici regionali (USR) e degli uffici d'ambito territoriale (AT), pur lasciando al personale già in servizio la facoltà di opzione per la permanenza nei ruoli dell'amministrazione centrale o periferica, la **FNISM, in rappresentanza di una consistente parte degli insegnanti del nostro Paese, assume una posizione di forte contrarietà nei confronti di un processo di federalismo esasperato che contribuirebbe, insieme ad altri interventi, ad aumentare il divario già esistente tra regioni del nord e regioni del sud.** Non è difficile scorgere in prospettiva le conseguenze negative di un allargamento del divario delle opportunità formative e di istruzione che lo Stato deve assicurare ai cittadini (art. 34)² favorendo condizioni di partecipazione alla vita pubblica in ottemperanza del dettato costituzionale che *garantisce la dignità, l'uguaglianza e la libertà di tutte le persone che vivono sul proprio territorio, "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"* (art. 3).

Appare evidente che lo Stato potrà continuare a esercitare la propria funzione di garante di tali opportunità soltanto se persisteranno le condizioni di reale e concreta unità nazionale sia di intenti sia di azioni politiche, sociali e culturali.

Suscita, tuttavia, non poche perplessità il metodo adottato per raggiungere uno scopo di enorme impatto sulle vite di una larga parte della popolazione del paese che a vario titolo sarà interessata da questo provvedimento: il personale scolastico, gli studenti, le famiglie, i settori produttivi e dei servizi. Tale sconvolgimento sarà l'effetto di una legge ordinaria, votata dalla maggioranza parlamentare in carica al momento del dibattito. Considerate precedenti esperienze, ciò causa legittime preoccupazioni non solo fra gli addetti ai lavori ma anche in settori della

società che solitamente prestano un'attenzione relativa alle vicende scolastiche.

La diversificazione dell'offerta formativa appare, nella circostanza, un principio di facciata piuttosto che un autentico interesse di coloro che in questo momento si ergono a paladini di una regionalizzazione del sistema scolastico. Non sembra, allo stato attuale, che l'ampliamento dell'offerta formativa, già adeguatamente assicurata dalla flessibilità organizzativa consentita dall'autonomia scolastica, introdotta dal DPR 275/99³, possa trarre vantaggi considerevoli da una ulteriore frammentazione del sistema scolastico. Ciò, plausibilmente, contribuirebbe ad acuire le differenze fra i dipendenti dello Stato mentre la diversificazione degli stipendi, se da un lato potrebbero portare ad una razionalizzazione della spesa corrente dall'altro alimenterebbe una conflittualità interna alla categoria che, lungi dal portare alla soluzione del problema delle retribuzioni, alimenterebbe un clima di diffidenze e di astiosità fra gli addetti, deleterio per il perseguimento degli obiettivi essenziali dell'istituzione scolastica.

Schieramenti politici e organizzazioni locali ben definite difendono il percorso di "autonomia differenziata" mostrando un vigore politico degno di miglior causa; essi motivano un simile passaggio con l'esigenza di una razionalizzazione della spesa come se il fabbisogno di ciascuna istituzione scolastica debba commisurarsi non sul numero degli alunni ma sulla capacità fiscale di ciascun territorio. In tutto ciò appare alquanto estemporaneo il fatto che non si avverta l'esigenza di una consultazione dei diretti interessati, ma si preferisca percorrere scorciatoie populistiche anche in materia di diritti fondamentali.

L'integralismo intollerante⁴ di alcuni esponenti politici ha svelato lo scopo autentico di questa crociata autonomistica che sotto la maschera della regionalizzazione na-

sconde il più recente desiderio di reiterazione di un esproprio di risorse camuffato da esigenze di autonomia amministrativo-culturale. Il taglio alle risorse assegnate alle regioni meridionali che, stando alle notizie riportate dalla stampa nazionale, spaziano dai due ai sei miliardi di euro restituiscono i termini, ancora provvisori, dell'operazione che è entrata nella espressione quotidiana dell'opinione pubblica con la definizione di "secessione dei ricchi".

Il mondo della scuola, dell'università e della ricerca avverte, oggi più che in passato, la pressante necessità di un impegno concreto nell'azione di protezione del sistema educativo nazionale dalle aggressioni che ciclicamente vengono portate da fasce sociali orientate al mero soddisfacimento di interessi corporativi. La FNISM ritiene prioritario segnalare pubblicamente l'urgenza di una decisa e tenace salvaguardia del sistema scolastico in quanto patrimonio collettivo e ricchezza inalienabile di una intera nazione che può continuare a progredire soltanto se si avvale delle capacità di ciascuno e se continua a valorizzare le energie profuse da tutti in funzione del benessere collettivo in un contesto nazionale caratterizzato dai principi della tolleranza, dell'accoglienza e della solidarietà.

* Sezione di
Montalbano Jonico (MT)

Bibliografia e Sitografia

- ¹ <http://www.governo.it/costituzione-italiana>.
- ² Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59.
- ³ <http://www.governo.it/costituzione-italiana/principi-fondamentali>.
- ⁴ Jacobucci M., I nemici del dialogo: regioni e perversioni dell'intolleranza, Armando, Roma, 2005.

SOSTENIBILITÀ E INCLUSIONE SOCIALE

di Licia Silvestro *

Con la Conferenza di Rio del 1992 viene definitivamente inquadrato il concetto di sostenibilità dello sviluppo, inteso come “un miglioramento della qualità della vita, senza eccedere la capacità di carico degli ecosistemi di supporto dai quali essa dipende”.

Alla luce di questa definizione appare chiaro come lo sviluppo sostenibile non si limiti alla questione economica o ambientale ma riguardi i fattori ambientale ma nell'insieme anche economico, sociale e culturale. La sostenibilità ambientale è la capacità di realizzare opere e investimenti sfruttando la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali senza intaccare l'ambiente; la sostenibilità economica è la capacità di generare reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione; la sostenibilità sociale è intesa come la capacità di migliorare e garantire le condizioni di benessere della popolazione ed ha come fondamento la sostenibilità culturale cioè il rispetto delle diversità per condurre un'esistenza più soddisfacente sul piano intellettuale, emozionale, morale e spirituale. Così, come la biodiversità rappresenta una risorsa per la natura e garantisce l'equilibrio degli ecosistemi naturali, allo stesso modo la diversità culturale rappresenta un'occasione di arricchimento dal punto di vista umano. La strada da privilegiare, ai fini della sostenibilità culturale, è senza dubbio quella della piena inclusione sociale, che si realizza garantendo a tutti i cittadini, ciascuno con la propria specificità, pari opportunità di partecipazione alla vita politica, sociale ed economica del Paese. Il percorso non è semplice né rapido

quanto, piuttosto, necessario e deve fondarsi nella definizione di chiari obiettivi finalizzati al raggiungimento del benessere umano di lungo periodo.

Un ruolo fondamentale ai fini della realizzazione di questo ambizioso progetto è svolto dalla scuola che, oggi più che mai, rappresenta una tra le principali agenzie di formazione dei giovani. È la scuola, infatti, il primo luogo in cui le diversità e le specificità di ciascun allievo si incontrano e si scontrano, ed è qui che i cittadini di domani vanno educati affinché la diversità non diventi differenza e questa non si traduca in emarginazione. Le condizioni che generano svantaggio sono molteplici e variegata ed è pertanto necessario indirizzare i giovani alla tolleranza, al rispetto dei diritti altrui, ponendo l'accento su sentimenti di pace e di riconoscimento del diritto alla vita di ciascun essere umano. Il primo obiettivo cui tendere è quello dell'inclusione scolastica che possa garantire a ciascun allievo l'istruzione e la formazione cui ha diritto, assecondandone le inclinazioni individuali. Da ciò scaturisce la programmazione di un “progetto di vita” che ogni alunno ha il diritto/dovere di realizzare: diritto in quanto a ciascun individuo, seppur in condizione di svantaggio, deve essere garantita la possibilità di lavorare e realizzarsi come essere umano; dovere in quanto, nella qualità di cittadino, deve apportare il proprio contributo alla società in cui vive e da cui trae sostentamento. Già Marx nella sua “Critica del Programma di Gotha” affermava “da ognuno secondo le sue capacità, a ognuno secondo i suoi bisogni” sostenendo

inoltre che uno Stato civile deve essere in grado di offrire ai suoi cittadini un lavoro adeguato e che questo non deve essere visto soltanto come “mezzo di sussistenza” ma come “bisogno vitale” e opportunità di sviluppo. Queste ultime considerazioni ci rimandano al concetto di sostenibilità economica che sta alla base della prosperità del Paese e che, insieme all'istruzione e alla tutela della salute, assicurano il benessere umano e la sicurezza sociale.

Il percorso prefigurato è lungo e difficile e ci vede tutti coinvolti in qualità di genitori, educatori, cittadini, essere umani; ogni persona ha il dovere di farsi carico della questione, che non può essere risolta facendo ricorso a politiche assistenziali, con la chiusura delle frontiere o semplicemente ignorandola. È fondamentale adoperarsi tutti affinché la via della sostenibilità venga percorsa per la realizzazione di una autentica inclusione sociale. A tale proposito è utile ricordare che l'Agenda 2030 approvata dalle Nazioni Unite prevede, tra i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, che mirano a porre fine alla povertà e a lottare contro l'ineguaglianza, il goal n. 11 “Rendere le città e gli insediamenti urbani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili”. Si tratta, dunque, di cercare di migliorare le condizioni di vita della popolazione attraverso un approccio inclusivo, integrato e partecipativo.

* Sezione di Agrigento

Bibliografia

Lucchi R., *Crisi, sostenibilità sociale e inclusione sociale*, 2015.

SGUARDI DIVERSI PER EDUCARE ALLA PARITÀ

di Pina Arena*

Continuiamo a leggere nei libri scolastici la storia dell'uomo romano, dell'uomo medievale e dell'uomo greco. E le donne, dov'erano e cosa facevano le donne? Perché non le nominiamo, se non in qualche notizia o paragrafo marginale? Continuiamo a utilizzare testi letterari nei quali le donne compaiono sempre in minoranza e in tempi recenti. Per quale ragione? Continuiamo ad esitare se ci chiedono a quale scienza dedicheremo una strada. I nomi che tornano in mente, a parte Rita Levi Montalcini, sono tutti maschili. Continuiamo a trovare brutta la parola "magistrata" anche se le donne oggi coprono il 53% dei posti in magistratura. Perché? Continuiamo a leggere e raccontare di Giove seduttore di Europa, Leda, Antiope, Danae e non usiamo le parole da dire: Giove era uno stupratore, è la traduzione mitica dell'uomo che violenta abusando del suo potere. Perché non apriamo uno sguardo diverso sulla storia, a partire dal racconto mitologico? Perché ancora oggi, nel 2019, la disparità governa sovrana, nonostante le conquiste di parità? Per rispondere a questi e ad altri simili legittimi dubbi, o per sollecitarne l'evidenza invisibile, è stato organizzato il quarto seminario di formazione-docenti "Sguardi diversi per educare alla parità", dedicato ad insegnanti di tutte le discipline, per continuare il percorso di attenzione alla didattica della differenza di genere per una democrazia pari che Fnism-sezione Catania e Toponomastica femminile coltivano da anni, in collaborazione con l'IIS "Vaccarini" di Catania.

Nel clima d'incertezza e arretramento dei diritti, nella necessità for-

temente avvertita dalla scuola di ridisegnare il suo ruolo di educatrice di coscienze civiche critiche e di formatrice di cittadine e cittadini pari, occorrono parole nuove e prospettive diverse nell'approccio ai saperi della tradizione.







SGUARDI DIVERSI PER EDUCARE ALLA PARITÀ

Seminario di studio e formazione
Esonero dal servizio per tutto il personale docente (art. 64 commi 4, 5 e 7 del Ccnl2006/2009)

PROGRAMMA
Martedì, 12 marzo 2019- ore 8.30- 13.30
Aula Magna -I.I.S. "G.B. Vaccarini"-via Orchidea 9-Catania

INTRODUCE E MODERA
Pina Arena, Fnism Catania – Toponomastica femminile

SALUTI
Salvina Gemmellaro, D.S. I.I.S. "G.B. Vaccarini", Catania
Emilio Grasso, Dirigente USP-Catania
Barbara Mirabella, Assessora Pubblica Istruzione –Catania

INTERVENTI
Corpi femminili e controllo sociale: quale libertà?
Graziella Priulla, Saggista e Docente di sociologia

Donne di diritto, i diritti delle donne
Della La Rocca, Presidente del Corso di laurea in
"Storia, Politica e Relazioni internazionali" Dipartimento Scienze Politiche e Sociali Università di Catania

Le Neuroscienze: un approccio di genere
Maria Cristina Petralia, Psicologa-IRCSS Centro Neurolesi Bonino Pulejo Messina e UniCT

Il ruolo delle donne in Astrofisica: ieri e oggi
Maria Grazia Umana, Dirigente di ricerca - ex Direttrice dell'INAF-Osservatorio astrofisico di Catania

Sguardi diversi: donne e cinema, immagini del femminile nel cinema italiano
Ivan Ippolito, Docente I.I.S. "G. B. Vaccarini"

PAUSA
Ore 15.30-18.00
- Itinerario di genere in città
Caterina Chiofalo (Fnism Catania) e Santina Giuffrida (Toponomastica femminile)



INAF
ISTITUTO NAZIONALE
DI ASTRONOMIA
20 ANNI DI RICERCA
SCIENTIFICA DI ECCELLENZA



INAF - Osservatorio
Astronomico di Catania



È necessario dare evidenza alle conquiste democratiche perché non si perdano, denunciare la disparità e la discriminazione di genere che in ogni tempo hanno attraversato la cultura patriarcale e che persistono, nelle nostre vite, nell'immaginario collettivo, sui nostri libri di scuola.

I temi affrontati nel seminario, apparentemente lontani l'uno dall'altro, s'intersecano proprio sulla necessità di aprire sguardi nuovi per una democrazia pari: il contributo e il ruolo delle donne nelle scienze e nel diritto, campi di discriminazione di genere e di rocciosa tradizione patriarcale, la presenza delle donne nel racconto cinematografico tra stereotipi e nuovi ruoli, la riflessione su natura e cultura nella rappresentazione\percezione sociale e culturale del corpo femminile. Un itinerario di genere in città ha poi condotto alla scoperta dei segni, cancellati, del contributo femminile alla storia ma che ha rimosso o annebbiato.

Se cento insegnanti partecipano a un corso di formazione sulla didattica della differenza, vuol dire che condividono il bisogno di pensare la scuola come luogo di nuova cultura civica e di formazione d'identità libere e consapevoli. Non è forse promuovere cultura civica, parlare del potere - da quello religioso a quello politico a quello familiare - che in-

terviene sui corpi? Si tratta dello stesso argomento affrontato da Graziella Priulla: al centro del suo discorso sono i corpi femminili - capaci di quel miracolo necessario che è la riproduzione della specie - sistematicamente normati, con interventi che la società (forse spaventata dal potere creativo e da quello seducente) organizza fin dalla nascita. Suscita un vivace dibattito la riflessione della psicologa Maria Cristina Petralia sulla parità che va distinta dall'uguaglianza, in nome del valore della differenza e scardinando i pregiudizi sul cervello maschile versus quello femminile, sui pregiudizi atavici e sulle conquiste delle neuroscienze in ottica di genere. Parla ancora di pregiudizi, ma anche di battaglie vinte e di un grande fervore di ricerca femminile, la fisica Mariachiara Falco nella sua storia dell'astrofisica in ottica di genere. In qualche modo, lo stesso percorso in salita e non sempre lineare, si è compiuto nel campo del diritto nella riflessione di Delia La Porta che si sofferma difficile rapporto tra letteratura scientifica giuridica e letteratura femminista, sulle conquiste femminili recenti, forti, scardinanti ma giovani ancora.

Altri ruoli e immagini di femminilità sono raccontati da Ivan Ippolito attraverso alcuni film italiani significativi proposti dal grande schermo il

cui ruolo è stato sicuramente essenziale per la costruzione delle identità di genere nella mentalità e nell'immaginario collettivo.

Non ci si ferma qua e nel pomeriggio si attraversa la città da vedere con sguardo diverso: Caterina Chiofalo, Santina Giuffrida, e Francesca Trapani conducono una passeggiata in città alla scoperta dei segni, spesso sconosciuti e invisibili, delle storie e della Storia delle donne. Passeggiata in ottica di genere a Catania. Tra eroine delle sciare laviche, nobildonne dei palazzi barocchi, fanciulle delle tele lignee di Enna, stiliste di atelier fiorentini, artigiane e artiste dei teatri dei pupi, attrici dei Teatrini alternativi, eroine antiborboniche, Catania si conferma Città delle Donne.

Qui si chiude un percorso che lascia aperte, e da percorrere, tante strade. L'appuntamento è a breve scadenza con un seminario spalmato sul prossimo anno scolastico, che metterà insieme studenti e docenti, sperimentazione didattica e voci di esperte ed esperti provenienti da ogni parte d'Italia. Con un obiettivo alto e complesso: mettere a sistema buone pratiche e nuova consapevolezza per la parità. Oggi è necessario più di ieri.

* Sezione di Catania

LINGUAGGIO SESSISTA E STEREOTIPI

di Caterina Chiofalo *

Parole e fatti sono strettamente collegati fra di loro.

Quotidianamente assistiamo o sentiamo parlare di episodi di violenza contro le donne, violenza di genere, fino al femminicidio. Ma la violenza non nasce dalle azioni, nasce dal pensiero e, anche se non ce ne accorgiamo, dal linguaggio.

La nostra lingua è piena di stereotipi, di frasi e modi di dire abituali, ritenuti normali, che tuttavia sottintendono e contengono un modo di pensare sessista, discriminatorio. E la discriminazione è il primo passo per l'emarginazione e la violenza.

Quante volte le ragazze si sentono dire dal ragazzo che dice di amarle: "Non metterti quella gonna se non ci sono io" oppure

"Lasciami e ti ammazzo", fino al fatidico "Ti amo da morire".

Sono tutte frasi che tentano di imporre il potere dell'uomo sulla donna, rendendola inferiore, facilmente gestibile e manipolabile, riconoscendole una minorità invisibile ma gravosa.

Fin da bambini i maschi si sentono dire che devono essere coraggiosi, intelligenti, forti, dei futuri leader, mentre le femmine che devono essere carine, dolci, attraenti, accondiscendenti e se tentano di mostrare la loro forza e il proprio coraggio vengono subito indicate come dei "maschiacci". Mentre un bambino se piange ed ha sentimenti delicati e gentili viene indicato come "una femminuccia".

Divenute adulte poi per le donne è quasi "normale", sottinteso ancora una volta, essere vittime di frasi discriminatorie che le ridicolizzano e le sminuiscono.

Tanti sono i modi di dire discriminatori e offensivi. Alcuni appartengono al tradizionale immaginario collettivo:

"Donna al volante pericolo costante"

DONNA
Strangola una ~~prostituta~~.

Vittima di un ~~amore~~ criminale.

UOMO
Uccisa da un ~~raptus~~.



LISTA
IN MEDIA STAT VIRTUS
DONNE CONTRO LA VIOLENZA DELLE PAROLE
© AJARKEKSA FOR

"Chi dice donna dice danno"

"Donne e motori gioie e dolori"

"Il silenzio è il miglior ornamento delle donne"

"La donna è mobile qual piuma al vento" recita un vecchio adagio.

Il passaggio dalla violenza delle parole a quella delle azioni è molto breve.

Occorre lottare contro gli stereotipi nascosti.

Alcuni esempi: Si dice "I diritti dell'uomo". Perché non dire "i diritti dell'uomo e della donna"? Inoltre "La paternità di un'opera d'arte". Perché non dire "L'autorialità o la genitorialità di un'opera d'arte"? E così via.

Molte parole nascondono il fatto che le professioni più elevate della scala sociale, quelle più importanti sono indicate al maschile, perché ritenute più adatte agli uomini che alle donne. Perché dire "l'avvocato" o "il sindaco" se si tratta di una donna? Sarebbe meglio parlare di "avvocata", di "ministra", di "sindaca" al femminile.

Le parole sono il punto di partenza per il riconoscimento dei diritti e della dignità di una persona.

Bisogna utilizzare un linguaggio più corretto e appropriato, rispettoso sia degli uomini che delle donne e per far questo è necessario che uomini e donne si impegnino, a cominciare dai banchi di scuola, per lavorare insieme nel rispetto reciproco.

L'uso di un linguaggio più rispettoso, più accogliente nei confronti dei diversi generi è il primo passo per una convivenza civile pacifica e non violenta.



In conclusione, le giovani ed i giovani devono avere il coraggio di rompere gli stereotipi. Sì, perché ci vuole coraggio. Occorre abbandonare il linguaggio sessista e usare la giusta differenza di genere. "Ministra", "assessora", "avvocata": ben vengano le parole al femminile che riconoscono i giusti meriti alle donne.

* Sezione di Catania

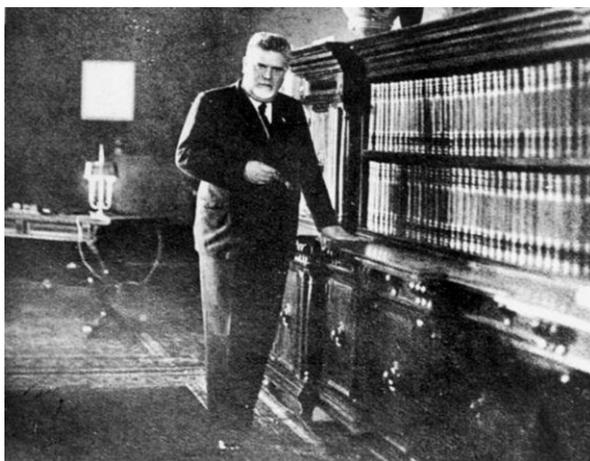
A 75 ANNI DALLA MORTE DI GIOVANNI GENTILE

di Anna Maria Casavola

Ci sembra doveroso ricordarlo e ricordare le circostanze della sua morte perché è stato una figura rilevante nel panorama della cultura italiana del secolo scorso e ha attraversato la vita di tutti noi non foss'altro per aver legato il suo nome alla riforma della scuola italiana, una riforma, che attraverso vari ritocchi, dura fino ad oggi.

Gentile non è stato solo un professore universitario, un formidabile organizzatore di cultura, il fondatore della Enciclopedia Treccani: è stato un filosofo, ed esploratore della vita vissuta dei filosofi, come ci ha insegnato nella sua Storia della Filosofia Nicola Abbagnano, è una chiave importante per capire il nesso che lega le convinzioni teoriche all'agire pratico. Ora possiamo dire che Giovanni Gentile trasferì così tanto le sue convinzioni nell'agire pratico da segnare in maniera irreversibile la propria esistenza.

L'episodio che riverbera luce su tutta la sua vita è proprio quello della morte, una morte violenta, per mano di un commando gappista, ma secondo quanto dichiarò Benedetto Gentile "Fatti come l'assassinio di mio padre possono difficilmente farsi risalire solo a precise responsabilità più o meno documentabili, di particolari mandanti. Di quella morte nel segreto della coscienza molti ebbero a sentirsi responsabili" L'agguato indubbiamente è di matrice comunista ma l'infiltrazione, come in ogni fenomeno di lotta clandestina, è cosa da mettere sempre in conto, allo stesso modo è indubbio che l'autorità fascista non fece nulla per impedirlo, e nonostante si sapesse che la sua vita era minacciata, la vigilanza a protezione di Gentile era praticamente nulla. Fu assassinato il 15 aprile del '44,



verso mezzogiorno mentre ritornava a casa da solo nella sua villa al Salviatino, presso Fiesole.

Una morte tragica che è sembrata l'epilogo naturale della sua scelta filosofica e di vita, catastrofe e catarsi insieme di quel peccato d'origine insito nell'ideologia totalitaria, cui egli aveva aderito senza riserve. Infatti egli percorse la strada che si era scelto fino alla fine.

Nel periodo più cupo per il fascismo, quello della RSI riconfermò la sua fedeltà al regime, così come aveva fatto in un altro periodo critico, nel 1924, dopo il delitto Matteotti.

Dopo l'8 settembre, anziché tenersi fuori dalla mischia, accetta la nomina di presidente dell'Accademia d'Italia, trasferita da Roma a Firenze.

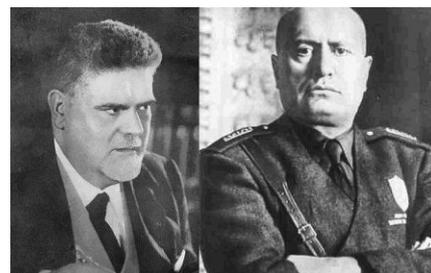
Ritiene per lealtà cavalleresca e romantica verso l'amico Mussolini, che il suo posto sia lì al suo fianco, ma per consigliarlo, per impedirgli di commettere eccessi, per invitare gli

italiani alla concordia, oltre le barriere ideologiche, nel nome della nazione, come già aveva fatto in precedenza, nel discorso dal Campidoglio, ai primi di luglio, dando prova certo di coraggio, ma anche di grande ingenuità politica.

Egli in quei terribili momenti dovette sentire, coerentemente alla sua concezione filosofica, che aveva una missione, la missione del dotto di fichtiana memoria, e questa intese svolgere in modo im-

parziale.

Così scrive a Mussolini per denunciare i metodi della polizia fascista ed in pubblico attacca "tutti" per gli eccessi e gli eccidi compiuti a Firenze.



Suscita con questo comportamento gli odi degli oltranzisti, sia della banda di torturatori del magg. Carita, diretta emanazione delle SS. tedesche, sia di quel Giovanni Preziosi, filonazista, che teorizzerà, di lì a poco, sulla necessità di liquidare fisicamente, oltre gli ebrei, anche quanti avevano aderito "a quella specie di massoneria della concordia nazionale" fondata da Gentile. Gentile non pensò alle conseguenze

per sé, d'altra parte egli stesso aveva teorizzato, nella dottrina del fascismo (Enciclopedia XIV, pag. 847) che *"vera vita è quella in cui l'individuo, attraverso l'abnegazione di sé, il sacrificio dei suoi interessi particolari e della sua stessa morte, realizza quell'essenza tutta spirituale, in cui è il suo valore di uomo"*.

E se l'attentato fu, come sembra, su comando di Radio Londra, l'autorità fascista, come abbiamo detto, lasciò fare né ricorse a rappresaglie per vendicare la morte, anche se è vero che la famiglia chiese espressamente che fossero rilasciati gli ostaggi arrestati.

Si trattò evidentemente, come è sottolineato nel libro del prof. Luciano Canfora *"Un mestiere pericoloso"*, di una morte annunciata, molti ci pensavano ma alcuni arrivarono per primi.

Insomma Gentile, a un certo momento, doveva essere eliminato perché era diventato scomodo a tutti, fascisti e antifascisti. Per questo, afferma Canfora, la sua morte ha qualcosa di socratico: è la morte del *purus philosophus*.

Così del resto l'aveva chiamato Croce da giovane, sentendo la sua diversità da lui.

"Gentile - sono le parole di Croce - veniva dalla tradizione di Bertrando Spaventa, io da quella di Francesco De Sanctis, io sentivo che la filosofia doveva sorgere e trasfondersi insieme negli studi storici. Inoltre fin d'allora notavo in lui quel che poi ho chiamato atteggiamento teologico a me poco confacente".

Gentile, dallo zio Bernardo Spaventa aveva derivato l'impostazione totalitaria, di quel totalitarismo che è insito in ogni forma di idealismo assoluto.

Ciò lo aveva portato a simpatizzare per il fascismo allo stato nascente, che si presentava senza alcuna dottrina salvo quella nazionalista.

Gentile proietta in esso il suo ideale

attivistico e ritiene che il proprio progetto culturale possa assurgere a progetto del fascismo.

Fulcro di questo progetto era la riforma della scuola italiana che, nelle sue intenzioni, doveva essere **"diretta a far entrare nelle menti che cultura significa in primo luogo la grande difficoltà che si incontra nel tentativo che si faccia di conseguirla"**



(cfr. Sasso, Gentile in Dizionario biografico degli italiani, 53° volume pag. 195/212).

Gentile era fermamente convinto che questa non sarebbe potuta andare in porto, seguendo l'iter parlamentare e democratico e che solo un uomo come Mussolini, a colpi di decreto legge, avrebbe potuto realizzarla, come infatti fu nel 1923.

Di qui la sua decisione non necessaria di prendere la tessera del partito fascista, quando già era al governo chiamato da Mussolini come ministro liberale indipendente.

Per capire la vocazione totalitaria di Gentile bisogna rifarsi al particolare clima spirituale dell'Italia tra '800 e '900 e a quel diffuso sentimento antidemocratico, figlio non tanto dell'aristocraticismo e narcisismo dannunziani quanto della delusione per la malattia insanabile da cui sembrava affetta la classe politica liberale dell'epoca e cioè l'abitudine ai compromessi, le lungaggini burocratiche, l'attendismo, la lontananza dai bisogni del paese reale.

Ciò aveva fatto apparire la democrazia, svuotata della sua sostanza ideale, come una sorta di tirannia della maggioranza o peggio come

una copertura legale di sotterranei giochi di potere e di interessi economici.

Lo stesso clima che porterà Luigi Pirandello, anche lui siciliano, anche lui un purus e apolitico come amava definirsi, a sperare, per la redenzione del meridione d'Italia, in uno Stato forte.

Rileggiamo ciò che fa dire ne *"Il fu Mattia Pascal"* al suo personaggio *"...la causa vera di tutti i nostri mali, di questa tristezza nostra, sai qual'è? La democrazia, mio caro, la democrazia cioè il governo della maggioranza. Perché quando il potere è in mano di uno solo, quest'uno sa d'essere uno e di dover contentare molti; ma quando i molti governano, pensano soltanto a contentar se stessi e si ha allora la tirannia più balorda e più odiosa: la tirannia mascherata di libertà..."*.

Così poiché da più parti si voleva un cambiamento del sistema politico fondato sull'effettivo bene comune e sulla rapidità delle decisioni e sulla forza necessaria per tradurle nella realtà, ai fascisti, nonostante fossero una minoranza e avessero fatto uso di metodi violenti, si aprì la strada del potere attraverso le vie legali.

Per Gentile che era cresciuto nel culto mazziniano della nazione, esperienza determinante era stata quella della I guerra mondiale che gli rivelò - egli era allora giovane professore alla Normale di Pisa - la sua passione per la politica. Infatti *"Guerra e fede"* si intitola la sua raccolta di scritti composti in quel periodo.

La guerra egli la visse trepidante come grande occasione rigeneratrice, evento assoluto, recante in sé il segno di una tal quale superiore provvidenzialità.

A Gentile la guerra era sembrata come la continuazione del Risorgimento e anche nel fascismo figlio di quella guerra, egli vide questa continuità ideale mentre un liberale come Luigi Salvatorelli ci vide l'antitesi netta.

Il fatto che i fascisti fossero una mi-

noranza nel paese non lo sgomentava poiché anche nel Risorgimento una minoranza audace e coraggiosa aveva fatto l'Italia.

Nel "Manifesto degli intellettuali fascisti" da lui elaborato nel 1925, il fascismo è definito un movimento recente e antico dello spirito italiano, intimamente connesso alla storia della nazione italiana "un movimento politico e morale che cominciò ad essere come la giovine Italia mazziniana la fede di tutti gli italiani sdegnosi del passato e bramosi del rinnovamento, fede, energia violenta non disposta a nulla rispettare che si opponesse alla vita e alla grandezza della patria".

Nel 1937 Gentile cominciò un per-

corso un po' defilato rispetto al regime fascista e lasciò la direzione dell'Istituto fascista di Cultura, sembra perché Achille Storace aveva imposto il cambiamento in Istituto nazionale fascista di Cultura.

Non è cosa di poca importanza per Gentile perché il nuovo nome non stabiliva quell'identità forte che lui sosteneva esserci tra cultura nazionale e fascismo. Evidentemente il suo defilarsi era causato dalla constatazione che il suo progetto di cultura non era più condiviso e non aderiva più alla politica culturale del fascismo.

All'Enciclopedia, dove lavorò ininterrottamente dal 1925 al 1943, Gentile non chiedeva tessere, chiamava

a collaborare fascisti e non fascisti, mentre in quegli stessi anni Teresio Interlandi, direttore del *Tevere* e della rivista *La difesa della razza*, sentenziava: "Chi non è fascista non ha diritto di cittadinanza nella cultura italiana"

Come spiegare il comportamento di Gentile? Nella sostanza sarebbe rimasto un liberale? - No -

Il suo totalitarismo non si mette in discussione, ma egli, non essendo di temperamento autoritario e non amando la repressione, attua una strategia collaborativa: egli utilizza tutte le risorse della nazione disponibili per la produzione di cultura e, per il resto, ritiene che bisogna avere la saggezza elementare della

LA STORIA È UN BENE COMUNE. SALVIAMOLA

"Repubblica" appoggia il manifesto lanciato dallo storico Andrea Giardina, dalla senatrice a vita Liliana Segre e dallo scrittore Andrea Camilleri per ridare dignità nelle scuole alla materia

25 aprile 2019

La storia è un bene comune. La sua conoscenza è un principio di democrazia e di uguaglianza tra i cittadini. È un sapere critico non uniforme, non omogeneo, che rifiuta il conformismo e vive nel dialogo. Lo storico ha le proprie idee politiche ma deve sottoporle alle prove dei documenti e del dibattito, confrontandole con le idee altrui e impegnandosi nella loro diffusione.

Ci appelliamo a tutti i cittadini e alle loro rappresentanze politiche e istituzionali per la difesa e il progresso della ricerca storica in un momento di grave pericolo per la sopravvivenza stessa della conoscenza critica del passato e delle esperienze che la storia fornisce al presente e al futuro del nostro Paese.

INTERVISTA

Andrea Camilleri: "Firmo il manifesto per salvare la storia"

Intervista di Simonetta Fiori

Sono diffusi, in molte società contemporanee, sentimenti di rifiuto e diffidenza nei confronti degli "esperti", a qualunque settore appartengano, la medicina come l'astronomia, l'economia come la storia. La comunicazione semplificata tipica dei social media fa nascere la figura del contro-esperto che rappresenta una presunta opinione del popolo, una sorta di sapienza mistica che attinge a giacimenti di verità che i professori, i maestri e i competenti occulterebbero per proteggere interessi e privilegi.

I pericoli sono sotto gli occhi di tutti: si negano fatti ampiamente documentati; si costruiscono fantasiose contro-storie; si resuscitano ideologie funeste in nome della deideologizzazione. Ciò nonostante, queste stesse distorsioni celano un bisogno di storia e nascono anche da sensibilità autentiche, curiosità, desideri di esplorazione che non trovano appagamento altrove. È necessario quindi rafforzare l'impegno, rinnovare le parole, trovare vie di contatto, moltiplicare i luoghi di incontro per la trasmissione della conoscenza.

Ma nulla di questo può farsi se la storia, come sta avvenendo precipitosamente, viene soffocata già nelle scuole e nelle università, esautorata dal suo ruolo essenziale, rappresentata come una conoscenza residuale, dove reperire al massimo qualche passatempo. I ragazzi europei che giocano sui binari di Auschwitz offendono certo le vittime, ma sono al tempo stesso vittime dell'incuria e dei fallimenti educativi.



pazienza, a poco a poco, naturalmente, senza imposizioni controproducenti, il fascismo avrebbe permeato di sé tutta la cultura. Pure nel 1925 egli aveva imposto il giuramento ai professori universitari scatenando in Italia una battaglia culturale e provocando di conseguenza il pronunciamento di Benedetto Croce.

Per quanto riguarda il suo atteggiamento verso le leggi razziali, anche qui occorre distinguere tra il comportamento pubblico e privato. In privato egli aiutò e procurò lavoro agli ebrei perseguitati, sia tedeschi dopo le leggi razziali del '33, sia italiani, dopo quelle del '38.

In pubblico, però, non fece sentire la sua voce autorevole per prendere le distanze dalla concezione pseudo-scientifica della razza, antitetica alle sue premesse spiritualiste.

Evidentemente non ritenne opportuno fare pubbliche proteste per quella sua idea della concordia nazionale e della necessità di non introdurre elementi di disgregazione e di separazione.

La stessa idea cui si attaccherà durante i tempi della RSI.

Comunque, resta il fatto che, dopo l'8 settembre, per lui lo Stato legittimo era e non poteva che essere lo Stato fascista, anche se in quel momento era uno Stato fantoccio nelle mani di Hitler.

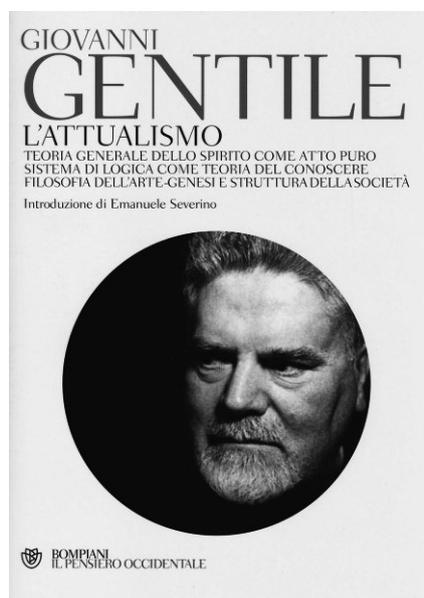
Poiché lo Stato per Gentile non è tale per un patto sottoscritto come nella tradizione contrattualistica dell'illuminismo, che lascia in piedi

tutte le garanzie di libertà dei cittadini, ma sorge in quanto incarnazione dello Spirito universale.

Quindi Stato etico cioè supremo valore al di sopra delle coscienze individuali, espressione della volontà di quei pochi e di quell'uomo che detengono il potere in quanto portatori dello Spirito. Lo Spirito che è in tutti, così la co-

attività dello Stato e delle norme giuridiche diventa la libertà dell'individuo, il diritto e la morale si identificano, come si identificano lo Stato e l'individuo, la libertà e la necessità.

Nel filosofo Gentile quindi viene a galla in modo macroscopico quello che è il peccato d'origine dell'idealismo romantico, quella tendenza che tende a giustificare l'esistente e a ri-



vestire di una forma elogiativa necessariamente la realtà stessa.

Se la ragione - secondo la formula hegeliana - domina il mondo e vi abita, la presenzialità e il fatto acquistano il loro primato, giacché non sono che l'eterna presenza della ragione a se stessa (cfr. Nicola Abbagnano, volume II pp. 724, 728, UTET).

E allora se tutto è come deve essere,

evidentemente non c'è modo di riconoscere il male come male e l'errore come errore.

Secondo Gentile l'errore è errore in quanto è superato, in quanto in altri termini sta dirimpetto al concetto nostro come suo non essere, cioè l'errore è la realtà stessa al di qua della sua realizzazione.

Altro fatto indimostrato e gravido di responsabilità è la pretesa del filosofo idealista di parlare in nome della ragione e dello spirito infinito col quale si identifica per cui gli altri uomini non esistono veramente per lui, ovvero esistono in quanto si identificano con lui stesso o con lo spirito assoluto.

Infatti, il filosofo idealista non dialoga, impone perché ha il monopolio della verità.

Ora come osserva Nicola Abbagnano la comprensione degli altri non è assimilazione degli altri a se stesso o che è lo stesso alla ragione infinita che ognuno porta in sé ... è una comprensione diretta all'alterità degli altri e quindi rafforza e garantisce autonoma e degna questa alterità.

Il peccato di Gentile, come fu quello di Hegel, fu di avere annullato nell'io assoluto tutte le differenze e così facendo di avere perso contatto con l'uomo reale e concreto.

Ma il banco di prova di ogni filosofia è pur sempre la realtà, perché è con essa che si devono fare i conti. Più fortunato di Gentile, Friedrich Hegel (1770 - 1831) che visse in un periodo di relativa tranquillità garantita dal congresso di Vienna e forse poté morire ancora saldo nelle convinzioni della sua consolante filosofia. Gentile ebbe invece modo di vedere il mondo squassato da una guerra senza pari, e lui stesso direttamente e amaramente coinvolto: forse più dell'agguato mortale, sulla via del ritorno, dovette essere tragico per lui il momento dello svelamento della realtà, e dello spegnimento di ogni illusione.

* Vice presidente
Consiglio Nazionale FNISM

LA LETTURA COME PERENNE RIMEDIO AI MALI DELL'ANIMA

di Mario Carini *

Prima parte

I libri hanno, com'è noto, la funzione peculiare di trasmettere il sapere, patrimonio di una civiltà. Ma essi possono anche rappresentare un efficacissimo rimedio spirituale e materiale quando l'individuo si trova, per circostanze più o meno indipendenti dalla sua volontà, ad affrontare situazioni che ne mettano a dura prova la tempra.

Così avviene quando l'individuo sperimenta la sofferenza nel trovarsi in una condizione di dolore, di emarginazione, di discriminazione, di reclusione, di privazione della libertà, di affrontamento di stenti e vessazioni anche umilianti.

È allora che la persona afflitta, il reietto, l'emarginato, il discriminato, l'escluso, il recluso, possono dimenticare i mali che li tormentano e la loro condizione di afflizione, reiezione ed esclusione. La pagina scritta, che scorre man mano che la persona procede nella lettura, provvede ad aprire un dialogo con l'io interiore e ad immergere il lettore in meditazioni, riflessioni anche sul sé o in mondi immaginari, creati dalla fantasia dello scrittore. Si può leggere un romanzo per gustare la trama e seguire le peripezie dei personaggi, si può leggere una poesia per aderire empaticamente al mondo interiore del poeta e alle esperienze che hanno generato quei versi, si può leggere un saggio filosofico per arricchire il proprio spirito gustando le evoluzioni e teorizzazioni del pensiero di un autore e i valori morali e spirituali, ossia il messaggio etico che esso contiene. In tutti questi casi il lettore compie una operazione estetica che è l'assaporamento del bello, attività tanto più affascinante ed emotivamente coinvolgente quando il bello si coniuga con la verità e con l'arte. E insieme all'attività estetica il lettore sperimenta la condizione di straniamento dall'ambiente circostante, egli dimentica le barriere materiali e spirituali che gli vietano il libero e sereno contatto con il mondo circostante, con gli altri, con la società.

Numerosi esempi delle biografie dei grandi scrittori ci mostrano come anche all'origine della creazione artistica vi sia una condizione di dolorosa sofferenza, che essi vollero risolvere immergendosi in letture utili a trarre spunti, idee e strutture sulla base delle quali costruire i loro capolavori. Basti citare il caso di Torquato Tasso (1544-1595) che, rinchiuso per otto anni nell'Ospedale di Sant'Anna, dal 1578 al 1586, con la diagnosi di follia, riuscì a ultimare e a pubblicare il suo capolavoro, la *Gerusalemme liberata*, e a comporre numerose operette e dialoghi, secondo lo stile platonico, su tematiche di argomento psicologico, morale e religioso. Il Tasso dovette sperimentare la reclusione nell'Ospedale di Sant'Anna, un manicomio del tempo, perché sospettato, a torto o a ragione, di soffrire di mania di persecuzione e malinconia, e ciò

lo rese un "diverso" rispetto agli altri e un uomo da dover sempre sorvegliare per tema che compisse qualche pazzia. La mancata accettazione da parte degli altri fu temperata dall'estasi, nel senso di uscita dalla costrizione ambientale che soffocava il suo io d'artista, della creazione letteraria.

La tradizione letteraria ci offre una galleria di personaggi "diversi" che, vittime dell'incomprensione o dell'ingiustizia degli altri, sperimentano una situazione di grande sofferenza, per la quale riescono a trovare il lenimento nella lettura. Ci limitiamo a due esempi. Personaggi letterari che non possono trovare la via e la soddisfazione del contatto con gli altri, per il loro aspetto repellente e mostruoso, scoprono le intime gioie della lettura e interiorizzano e comunicano, almeno idealmente, con ciò che hanno letto. Il più emblematico essere mostruoso della storia letteraria è il capostipite dei mostri nei libri e nello schermo, ossia la creatura costruita in laboratorio dal dottor Victor Frankenstein e opera della scrittrice inglese Mary Shelley (1797-1851). Nel *Frankenstein* (1818) di Mary Shelley il povero mostro, un essere semplice, dall'animo gentile e desideroso di contatti umani e di affetto, ma respinto da tutti per via del suo repellente aspetto, rifugiatosi in una grotta in assoluta solitudine, trova un baule pieno di libri. Egli scopre così la lettura e comincia a leggere quelle opere che in breve lo catturano, gli permettono di entrare in mondi meravigliosi che mai avrebbe immaginato e gli fanno dimenticare le offese e le persecuzioni





ricevute dagli uomini. Questi libri sono *I dolori del giovane Werther* di Wolfgang Goethe, le *Vite parallele* di Plutarco e il *Paradiso perduto* di John Milton. La lettura di queste opere, soprattutto del *Werther*, appaga la primaria esigenza del mostro, che è quella di comunicare con

i suoi simili o dissimili, gli umani. Egli, leggendo quelle pagine, prova un'infinità di nuovi sentimenti, con sua meraviglia, di spunti di riflessione sull'amore, esperienza a lui sconosciuta, si lascia prendere dalla malinconia tipicamente romantica, quando compatisce lo sfortunato amore di Werther per la bella Charlotte, promessa sposa del

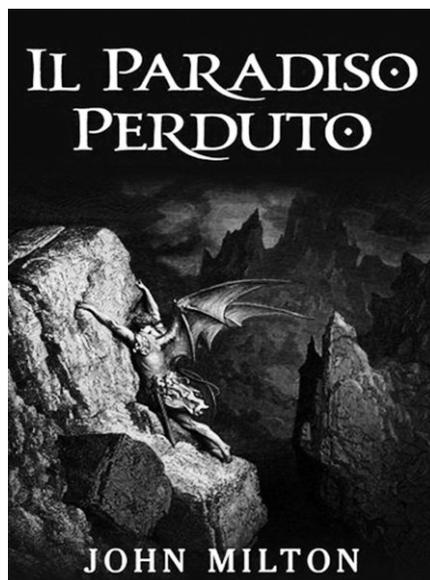
l'amico Albert, e piange di commozione allorché giunge al punto finale della vicenda, ossia il suicidio di Werther. La lettura delle *Vite parallele* di Plutarco gli dà invece sentimenti ed emozioni completamente diversi. Le vite dei grandi politici e condottieri greci e

romani mettono in contatto il mostro con la classicità, lo educano ai concetti della libertà e del governo del popolo, della democrazia, lo riempiono di ammirazione per i grandi legislatori pacifici come Numa Pompilio, Solone e Licurgo, le gesta dei condottieri gli ispirano invece un grande amore per la virtù e un autentico orrore per il vizio. Il poema del *Paradiso perduto* di John Milton (1608-1674) gli ispira un altro genere di sentimenti: anzitutto l'ammirazione per il grande Dio creatore di tutte le cose, e poi il desiderio di confrontarsi con la situazione di Adamo. Adamo non era unito da alcun legame con esseri viventi, ma era stato creato in maniera perfetta e godeva della protezione del Padre suo creatore, ossia Dio. Il mostro invece si sentiva infelice e disperato, perché era solo. Molte volte aveva considerato Satana il simbolo più calzante della sua situazione, perché, di fronte alla felicità degli altri, egli cominciava a provare una cupa invidia, e ne aveva orrore. La creatura svela in questo capitolo (il quin-

delicato e gentile in un mostro sadico e assassino (si pensi alla famosa scena, in Italia censurata, del mostro che getta nel lago una innocente bambina che lo aveva avvicinato).

Un secondo esempio è quello del personaggio di Edmond Dantes, il protagonista del celebre romanzo di Alexandre Dumas, *Il conte di Montecristo* (1844). Gettato, per una falsa denuncia scritta dai suoi presunti amici Danglars e Fernando Mondego, nelle segrete del Castello d'If, la terribile prigionia politica della Francia della Restaurazione, Edmond Dantes vi trascorre quattordici anni di totale solitudine, nelle peggiori privazioni, quelle del cibo, del calore e della luce, e rischiando di impazzire. Ma trova, inaspettatamente, il conforto di un altro prigioniero, l'italiano abate Faria. Questi gli svela le ragioni del complotto che lo ha portato in carcere. Faria, già cospiratore politico divenuto in carcere una sorta di "enciclopedia" vivente, ha letto e memorizzato parola per parola centocinquanta

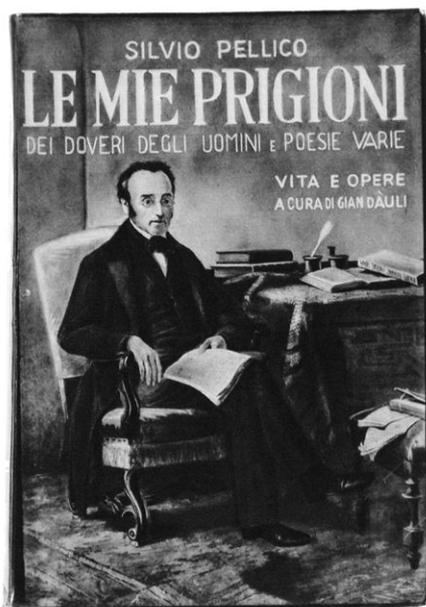
volumi, tra cui i classici Senofonte, Plutarco, Tito Livio, Tacito, Dante, Machiavelli, Montaigne, Shakesperare, Spinoza, Bossuet. Li cita a memoria al povero Dantes ed erudisce l'infelice giovane nelle discipline di matematica, fisica, chimica, storia e nelle molte lingue straniere, tra cui



dicesimo del romanzo) una sensibilità e un acume di giudizio sicuramente insospettati, da cui il cinema però lo ha ingiustamente privato, perché la celebre trasposizione sullo schermo del regista James Whale (1931) con Boris Karloff, trasforma l'essere dall'animo



l'arabo, che conosce perfettamente. Infine, a coronamento di questo straordinario e assai impegnativo percorso didattico, gli consegna la mappa del tesoro della famiglia Spada, nascosto nell'isola di Montecristo, un tesoro inestimabile che assomma a centinaia di milioni di

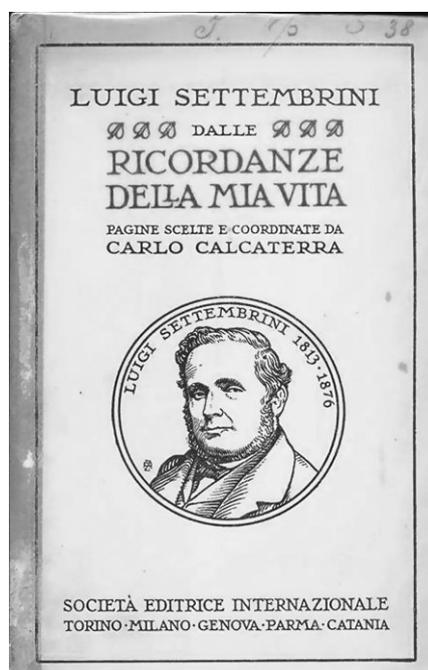


franchi e rende Dantes ricco come il re Crespo. L'umile marinaio provenzale, evaso dal peggior carcere politico del tempo, diventa così il conte di Montecristo, pronto a rientrare nella società e ad attuare la sua vendetta contro gli antichi nemici.

Tornando alla realtà storica, possiamo citare numerosi illustri esempi di personaggi che patirono la detenzione, ad esempio per le loro idee politiche, e nella lettura e nello studio in carcere trovarono l'agognato conforto spirituale. Silvio Pellico (1789-1854), letterato e patriota piemontese, per le sue idee fu condannato a quindici anni di carcere duro nella fortezza austriaca dello Spielberg e narrò la sua esperienza nel famoso libro *Le mie prigioni*, che a detta del Metternich costò all'Austria più di una guerra perduta. Durante la detenzione trovò ristoro nella lettura assidua dei classici, che gli ispirarono numerosi componimenti e tragedie, e della Bibbia. Prigioniero nel carcere di Venezia (1821), strinse una affettuosa amicizia con la giovane figlia del custode Brollo, Angela detta "la Zanze", un'amicizia che il Pellico non volle trasformare in un rapporto sentimentale. La Zanze, ingenua ma piuttosto maliziosa, veniva a trovarlo in cella e leggeva con il Pellico la Bibbia. Apriva a caso il grosso volume, baciava la pagina e voleva che

il Pellico traducesse quei versetti dal latino, giacché il testo era in latino. Scrive il Pellico che quando la Zanze apriva le pagine del Cantico dei Cantici, lui le traduceva il testo dal latino emendandolo delle immagini più erotiche e sconvenienti per la fanciulla, secondo la morale del tempo.¹ Ma la Zanze non si fidava di quella traduzione troppo addomesticata e pretendeva che il Pellico le traducesse il carme parola per parola. Durante la detenzione all'isola di Murano, in attesa di partire per lo Spielberg, Pellico leggeva le sue composizioni letterarie al compagno di pena Pietro Maroncelli, e quello gli leggeva le proprie. Questa reciproca lettura avveniva dalle finestre delle celle dei due compatrioti, che erano vicine.

Un altro grande patriota che dovette patire il carcere borbonico fu Luigi Settembrini (1813-1876), l'autore delle *Ricordanze della mia vita* (pubblicate postume da Francesco De Sanctis nel 1879), uno dei testi memorialistici più importanti del Risor-



gimento. Negli anni tra il 1851 e il 1859, trascorsi nell'ergastolo dell'isola di Santo Stefano, una delle isole Ponziene, si diede a tradurre tutte le opere dello scrittore greco Luciano di Samosata (120-180 d. Cr. Circa). Il Settembrini procedette in

questo modo. Ignorando quasi completamente il greco, decise di studiarlo *ex novo* con l'ausilio di una grammatica greca ad uso del seminario di Padova. Il testo di Luciano era quello dell'edizione di Lipsia (1836-1841), curato da Karl Jacobitz e contenente il solo testo greco. Armato soltanto della sua inflessibile volontà, il Settembrini si accinse a quella che lui stesso chiama nelle *Ricordanze*, al giorno 24 marzo 1854, "una fatica immensa, una fatica da vero galeotto." Il Settembrini, da questa sua attività di carcerato-traduttore che lo porta a impadronirsi in breve tempo della lingua greca, ricavava una grande soddisfazione interiore e la distrazione dall'avvilente e deprimentissimo contesto carcerario. Egli scrive infatti:

"Fo questa fatica per occupare la mente e non farla inselvaticchire stupidamente: l'occupazione mi giova, perché mi fa sentire meno l'ergastolo: dunque la fo per me: se la gioverà anche agli altri, mi piacerà di aver giovato agli altri anche dal luogo dove io sono: se no, tanto meglio, avrò giovato a me solo."

Subito dopo, però, mostra il dubbio che quella enorme fatica d'aver voltato in italiano le opere di un "empio beffatore" possa avere una qualche utilità.² La traduzione del Settembrini, accurata ed elegante, è pubblicata ancora oggi e nella recente edizione Bompiani costituisce un volume di 2094 pagine.³

(segue nel prossimo numero)

* Sezione di Roma-Regione Lazio

Note

¹ Silvio Pellico, *Le mie prigioni*, presentazione di Mino Milani, Mursia, Milano 1983, p. 84.

² Vd. Luigi Settembrini, *Ricordanze della mia vita*, a cura di Leopoldo Marchetti ed Elena Larsimont Pergameni, vol. II, Rizzoli, Milano 1964, pp. 379-380.

³ Luciano di Samosata, *Tutti gli scritti*, introduzione, note e apparati di Diego Fusaro, traduzione di Luigi Settembrini, Bompiani, Milano 2007².

UN APPROCCIO AL BRAILLE

MATERIALI DIDATTICI PER L'ARITMETICA

di Domenico Lenzi *

Sunto. In questo scritto daremo dei suggerimenti sull'uso di determinati materiali didattici - utili alla comprensione di alcuni fondamentali concetti aritmetici - che però spesso sono usati tardi o in maniera impropria. In particolare ci riferiamo ai Blocchi Aritmetici Multibase (BAM), con un'attenzione speciale alla *base due*, che insieme alla *base tre* può costituire una premessa importante per l'avvio alla comprensione della rappresentazione decimale dei numeri. Infatti la nozione di "aggregazione a dieci a dieci" diventa più chiara quando gli alunni hanno già svolto **materialmente** aggregazioni ripetute a due a due [*base due*] e a tre a tre [*base tre*], rendendosi conto **concretamente** del fatto che quel tipo di attività si può svolgere con numeri di *base* arbitrari.

Tra l'altro, i due blocchi più piccoli delle *basi due* e *tre* insieme al *piatto* della *base due* (Figg. 11 e 14) sono facilmente percepibili al tatto e quindi particolarmente adatti ai disabili della vista. Tali blocchi sono utili già a quattro anni - ma forse anche prima - poiché intanto consentono di ottenere alcune semplici addizioni, al di là dell'uso delle dita. Più tardi l'attività di aggregazione di due BAM uguali della *base due* potrà avere una naturale evoluzione nella rappresentazione numerica binaria, che nella sua forma grafica adopera - con valori numerici posizionali¹ - i soli segni **0** e **1**.

Tuttavia, sarà fondamentale anche l'uso degli abaci, con le loro asticelle su cui infilare (Figg.13 e 15) al più un anello [per la *base due*] o al più due anelli [per la *base tre*]; materiale facilmente percepibile al tatto. Nella *base due* la precedente situazione [asticella vuota o con un solo anello] è trasferibile alle caselle del metodo di scrittura Braille, per le quali si utilizzano soltanto due stati: casella vuota e casella con un puntino in rilievo, assimilabili rispettivamente a **0** e a **1**. E mostreremo che la rappresentazione binaria favorisce un diverso modo, molto più semplice e facile da ricordare, di esprimere in Braille le cifre decimali non nulle; onde parliamo di rappresentazione numerica **decimale/binaria**.

Questa rappresentazione consente di tradurre in Braille le cifre dell'abaco usato in *base due*. E per farlo noi riadatteremo un tipo di notazione numerica che il matematico Georges Papy introdusse negli anni '60 del secolo scorso col suo minicomputer.

In definitiva, i materiali didattici a cui abbiamo accennato precedentemente svolgono un ruolo altamente inclusivo, dando agli alunni normodotati e a quelli con difficoltà la

possibilità di lavorare insieme, senza che questi ultimi debbano lasciare la loro classe per attività di tipo differenziale.

Inoltre, faremo la conoscenza con uno strumento tipico della didattica per disabili della vista: il **cub-aritmo**, usato per facilitare i calcoli. Si tratta di un materiale che può accentuare l'inclusione didattica rendendola a doppio senso, poiché non solo consente un adattamento della notazione *decimale/binaria*, ma presenta anche una *concretizzazione* dell'orizzontalità e della verticalità, che può risultare utile per tutti, attenuando ulteriormente le barriere che spesso dividono gli allievi. Vedremo che il cub-aritmo consente anche la scrittura ordinaria, non solo numerica, in Braille.

Facciamo presente che nel Braille non ci sono dei simboli autonomi per le dieci cifre numeriche e si utilizzano rispettivamente le prime nove lettere dell'alfabeto per i numeri da **1** a **9**, riservando alla cifra **0** la decima lettera *j*. Però quando si intende rappresentare un numero, questo è fatto precedere da un segno particolare chiamato *segnanumero*: una sorta di "L rigirata", con la parte orizzontale rivolta verso sinistra.

Parole chiave: Materiali per l'aritmetica. Disturbi cognitivi. Disabili visivi.

1. Introduzione

Louis Braille, un maestro francese per ciechi, cieco egli stesso, contrasse la sua menomazione a tre anni nella bottega del padre, un sellaio. Infatti, mentre giocava con un punteruolo, inavvertitamente Louis si ferì a un occhio che si infettò.

Presto l'infezione si trasmise all'altro occhio ed egli divenne cieco. Ironia della sorte, quel punteruolo avrebbe contribuito a ispirare il metodo di scrittura che Louis - appena ventenne - introdusse intorno nel 1829, alleviando il buio a cui erano condannati i non-vedenti, dando loro la possibilità di comunicare per iscritto. Per il giovane fu risolutiva la lezione che Charles Barbier de la Serre, un militare, tenne nel 1821 presso l'Istituto per ciechi dove Louis Braille era ricoverato, che lo avrebbe visto insegnante nel 1827. Il de la Serre descrisse un metodo di trasmissione per messaggi notturni basato su dodici punti posti in rilievo, che aveva ideato per le forze armate francesi.

Fino ad allora i ciechi riuscivano a leggere percorrendo

coi polpastrelli le lettere dell'alfabeto in rilievo, ma non erano in grado di scrivere. Il metodo Braille risultò risolutivo e fu consacrato definitivamente in un congresso internazionale dedicato ai problemi dei ciechi, svoltosi a Parigi nel 1878, dove fu scelto come sistema ufficiale di letto/scrittura per i non vedenti. Purtroppo, Louis non riuscì ad assaporare in modo completo la gioia per la sua invenzione poiché nel 1852, a 43 anni, morì di tubercolosi. Cento anni dopo la sua salma avrebbe avuto sepoltura nel Pantheon di Parigi.

Però se Louis Braille nel frattempo avesse parlato con un matematico del metodo che voleva introdurre, questo forse sarebbe stato più funzionale; ne capiremo il perché. Infatti, il Braille presenta diversi inconvenienti che contribuiscono a complicarne le difficoltà; e coloro che prima o poi saranno costretti all'oscurità spesso ricusano questo metodo proprio quando per loro sarebbe più agevole apprenderlo, e rifiutano di lasciare in alcuni momenti della giornata scolastica i propri compagni di scuola per essere addestrati al Braille. Ciò può essere attenuato facendo familiarizzare con questo metodo tutta la classe; sia con considerazioni sulla storia dei linguaggi umani - compresi quelli tecnici: si pensi ai messaggi in codice - sia utilizzando materiali didattici adeguati.

Nel tempo ci sono stati diversi tentativi di riforma del sistema Braille, che presenta vari inconvenienti, anche in rapporto alla sua comprensione da parte dei soggetti vedenti. Recentemente si è parlato di un sistema di scrittura - il *Braille neue* (nuovo Braille) - in cui su ogni lettera maiuscola dell'alfabeto, scritta secondo caratteri particolari, sono stati sovrapposti i puntini in rilievo che la rappresentano in Braille. Però siamo poco convinti che questo sistema possa realizzare una vera integrazione tra vedenti e non vedenti; potrà soltanto consentire un risparmio nell'approntare cartelli informativi.

2. Una breve presentazione dell'alfabeto Braille

Il metodo di scrittura Braille è caratterizzato da una cella in cui è riportato un raggruppamento di sei caselle, raffigurate qui di seguito in Fig. 1, che si affacciano su di un supporto [una sorta di cornice denominata Tavoleta Braille] in cui è inserito un particolare foglio sul quale è evidenziata una sequenza di queste caselle. Ciascun gruppo di esse viene usato mettendo opportunamente in rilievo - dalla parte posteriore - dei puntini [al più uno per casella] che poi vengono percepiti coi polpastrelli.

In tal modo si hanno 64 simboli diversi, comprendendo il caso in cui in nessuna delle sei caselle venga posto un puntino.



Fig. 1

L'ordine alfabetico Braille ha una suddivisione in varie serie di tipo decimale. Qui sotto in Fig. 2 abbiamo la prima serie, costituita dalle dieci lettere che vanno da *a* a *j*, ciascuna accompagnata dal suo ordinario significato numerico. Come si può notare, in questa serie le caselle inferiori sono prive di puntini.

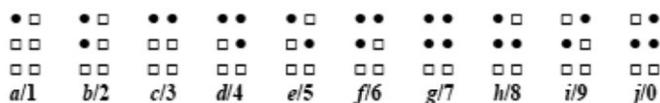


Fig. 2 - prima serie

Quindi troviamo una seconda serie (Fig. 3) costituita dalle dieci lettere che vanno ordinatamente da *k* a *t*, ciascuna delle quali viene rappresentata aggiungendo un puntino in basso a sinistra alla lettera della prima serie che nella disposizione decimale occupa lo stesso posto. Poi in Fig. 4 abbiamo la terza serie, che completa l'ordine alfabetico; da cui, però, è esclusa la lettera *w*, poiché al tempo di Louis Braille essa non rientrava nell'alfabeto francese. In seguito per la *w* è stato usato il segno di *j* con l'aggiunta di un puntino in basso a destra.

I segni della terza serie sono ordinatamente ottenuti da quelli corrispondenti della prima, aggiungendo un puntino in ciascuna delle due caselle inferiori. In questa serie sono rappresentate anche alcune lettere munite di varianti di tipo fonetico.

In Fig. 5 vediamo la quarta serie, i cui segni si ottengono aggiungendo un puntino in basso a destra al segno della prima serie che occupa lo stesso posto nella disposizione decimale.

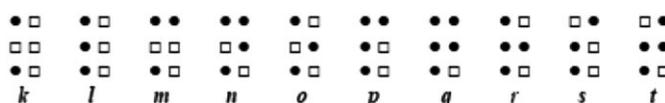


Fig. 3 - seconda serie

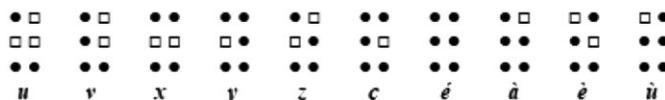


Fig. 4 - terza serie

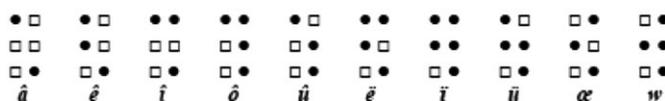


Fig. 5 - quarta serie

In fine, in Fig. 6 troviamo la quinta serie decimale, che riporta i segni di interpunzione e altri segni della scrittura ordinaria. Questi si ottengono facendo slittare in basso i segni della Prima Serie e lasciando vuote le due caselle superiori.

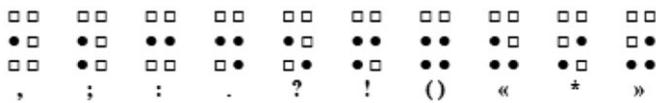


Fig. 6 - Quinta Serie

Nelle cinque serie decimali sono stati utilizzati in tutto cinquanta segni, onde restano altri quattordici segni, che hanno significati particolari di cui non parliamo in quanto essi esulano dall'obbiettivo di questa esposizione.

Per quanto è stato evidenziato, è ovvio che in Braille per arrivare ad automatizzare il ricordo delle lettere ordinarie, è anche necessario aver presente il loro collegamento - in verticale - a tre a tre oppure a due a due: **a k u; b l v ... f p; g q ...**

3. Su alcune difficoltà del Braille

Al di là degli innegabili meriti di Louis Braille, è palese che l'alfabeto che egli ha donato ai non-vedenti presenta notevoli difficoltà. Intanto, non è facile rilevare dei legami tra i segni scelti per le lettere della Prima Serie, che sembrano dati a caso. Però noi, senza pretese di originalità, vogliamo fare un tentativo per evidenziare due regolarità; al di là della lettera **g** [che, come si è visto, è rappresentata con un puntino in ciascuna delle quattro caselle superiori della cella Braille, perciò si può ricordare a parte].

Una regolarità riguarda le prime tre lettere e le tre vocali della prima serie [che hanno in comune la lettera **a**]. In Fig. 7 esse sono evidenziate omettendo le due caselle vuote inferiori². Infatti, si nota che, partendo dal simbolo fondamentale della **a**, nelle successive tre lettere è stato aggiunto un solo puntino; rispettivamente: in basso a sinistra, in alto a destra e in basso in diagonale; mentre per la lettera **i** sono utilizzati i due puntini residui rispetto a quelli di **e**. In un primo approccio si consiglia di limitarsi a questi primi cinque segni Braille al fine di automatizzare il riconoscimento.

Invece, in Fig. 8 si rileva che le altre quattro lettere - che sono ordinatamente in corrispondenza coi numeri pari **4, 6, 8, 0** e hanno tutte tre puntini - sono ottenute partendo dalla **d**. Poi per ottenere le altre tre lettere [**f, h e j**] si ruota di 90 gradi in senso antiorario rispettivamente una, due, tre volte il segno che rappresenta la **d** [in definitiva, i puntini della **d** sono come tre vagoncini che - un passo alla volta - si spostano di una posizione in senso antiorario].

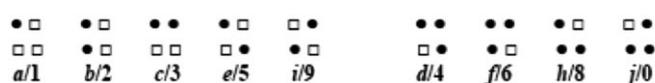


Fig. 7 - prima regolarità

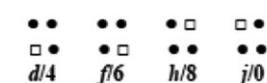


Fig. 8 - seconda regolarità

Comunque, per facilitare il ricordo del significato dei segni di Fig. 8 da parte dei vedenti, si osserva che, accostando i puntini dei primi due segni e unendoli con trattini immaginari, si ha - *gestalticamente*³ - una specie di **T**. E il primo di questi segni è un abbozzo di **T**: una lettera dentale; e la sola dentale della prima serie è **d**. Nello stesso tempo, i puntini del secondo segno danno l'idea di una **F** incompleta; il che lega il secondo segno al suo significato. Invece, per quel che riguarda i puntini che rappresentano **j**, vediamo che essi in qualche modo ne ricordano la forma, mentre il segno di **h** si ottiene spostando a sinistra il puntino superiore della **j**. La casualità delle due precedenti regolarità si evince anche dal fatto che i cinque segni Braille di Fig. 7 - che hanno un succedersi del tutto naturale - però non sono stati attribuiti alle prime cinque lettere dell'alfabeto; e i segni con tre puntini non sono stati attribuiti alle successive quattro lettere [**f g h i**], riservando i quattro puntini alla decima lettera **j**.

Al fine di tenere presenti anche i significati di tipo numerico dei segni della Prima Serie, sarà fondamentale automatizzare i legami - lettera/cifra - già riportati in Fig. 2, che evidenziamo nuovamente qui di seguito:

a/1 b/2 c/3 d/4 e/5 f/6 g/7 h/8 i/9 j/0

Fig. 9

Ci si rende conto che, per attivare questi legami, inizialmente è opportuno far ricorso alla scansione di Fig. 9; anche se in principio difficilmente si va in modo spedito oltre **e/5** [salvo eccezioni], poiché il richiamo automatico di **f** da parte di **e** è *disturbato* dal fatto che tra le due lettere si è inserita la parola *cinque*, che interrompe l'automatismo **e-f**. In seguito i singoli segni Braille della Prima Serie andranno memorizzati col loro significato alfabetico/numerico, indipendentemente dalla successione di Fig. 9.

4. L'uso del Cub-aritmo

Il Cub-aritmo è un materiale strutturato per disabili della vista, che è stato concepito per l'ordinaria rappresentazione numerica Braille al fine di rendere più agevoli i calcoli. Esso è costituito da un supporto con delle cavità - disposte per righe e per colonne - atte ad accogliere dei dadi della dimensione di circa 1 cm. Però il Cub-aritmo è utilizzabile pure per la rappresentazione della Prima Serie del Braille [e anche, come si capirà, della nostra numerazione *decimale/binaria*].

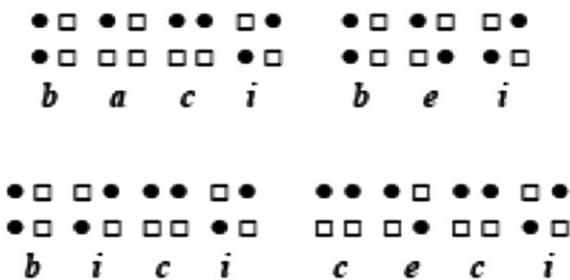
Una delle facce dei dadi è liscia, mentre agli angoli delle altre facce sono opportunamente collocati in rilievo dei puntini percepibili al tatto. Precisamente, una faccia ha un solo puntino, un'altra ha due puntini posti su angoli successivi, una terza ha due puntini posti diagonalmente, una quarta ha tre puntini, mentre l'ultima faccia

presenta quattro puntini. In Fig. 10 queste cinque facce le abbiamo rappresentate di proposito come cinque simboli della Prima Serie Braille privi delle due caselle inferiori [che sono vuote]. Allora si capisce che, a seconda di come vengano orientate le facce dei dadi, sono rappresentabili anche le altre cinque lettere della prima serie. La faccia del dado priva di punti viene utilizzata come virgola numerica.

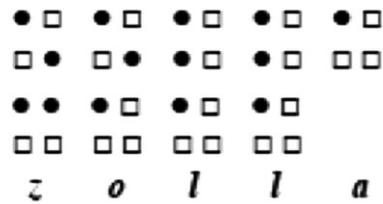
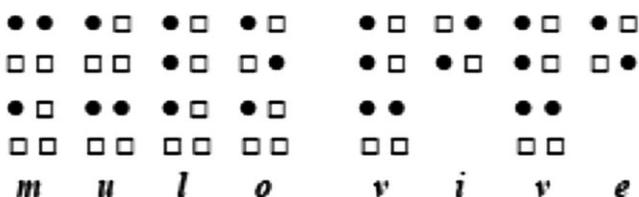


Fig. 10

Il cub-aritmo è importante per un primo approccio al linguaggio Braille. Però, al fine di facilitarne l'uso, sarà bene limitarsi ai segni di Fig 7. Questi consentono di scrivere diverse parole, che saranno suggerite dagli stessi allievi. Nel caso che - come è prevedibile - non ci sia un numero sufficiente di cub-aritmi, gli alunni vedenti provvederanno a piegare opportunamente un foglio A₄, da cui potranno ricavare sedici quadrati sui quali apporranno i puntini come in Fig. 10. Col cub-aritmo - o coi quadrati preparati dagli alunni vedenti - si possono rappresentare in Braille varie parole che utilizzino le lettere di Fig. 7. Qui sotto ne presentiamo qualcuna. Ma abbiamo anche le parole abaci, abbia, ai, aia, baia, babbi, bacca, becca, ciba, cibi, cicca, ciccia, cieca, ebbe ...



Ove gli alunni - in attesa dell'eventuale utilizzo della tavoletta Braille - volessero scrivere anche delle parole con alcune lettere delle altre serie che corrispondano alle cinque già usate, si potranno utilizzare due dadi [o due quadratini di carta] collocati in verticale. Qui sotto, a titolo di esempio, troviamo alcune parole scritte così; ma ce ne sono moltissime altre.



5. Blocchi Aritmetici Multibase e abaci

In questo paragrafo suggeriamo un uso appropriato - tra ultimo anno della scuola dell'infanzia e scuola primaria - dei BAM [Blocchi Aritmetici Multibase] nelle basi due e tre, al fine di favorire al momento opportuno, con particolare attenzione ai disabili visivi, la comprensione delle nozioni che presiedono all'usuale rappresentazione posizionale dei numeri. In seguito l'attività sarà rinforzata coordinando l'uso dei BAM con quello degli abaci, affinché la manipolazione proposta possa costituire un supporto conoscitivo duraturo. In Fig. 11 abbiamo i blocchi della base due. Questi sono stati costruiti secondo la regola che, quando si opera in una data base, blocchi uguali tra loro e in quantità corrispondente al numero di base [nel nostro caso la base due] debbono essere aggregati⁴, "attaccati" per formare il blocco del livello successivo⁵.

La procedura va avanti fino a quando non ci sono più blocchi uguali da unire, realizzando così quella che chiamiamo *aggregazione perfetta*.

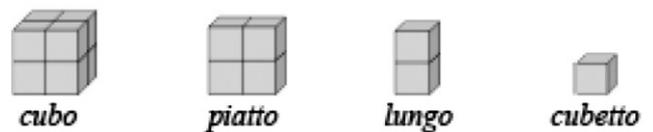


Fig. 11 - i blocchi della base due

I Blocchi di Fig. 11 sono molto significativi, poiché la loro manipolazione ripetuta non solo prelude alla decimalità, ma è anche propedeutica alla percezione automatizzata dei numeri rappresentati in Braille secondo la modalità *decimale/binaria* [cf. paragrafo 6].

Infatti le quantità di cubetti dei vari pezzi si percepiscono agevolmente. Per esempio, si avverte al tatto che il *lungo*, il *piatto* e il *cubo* di Fig. 11 sono ottenuti rispettivamente con due *cubetti*, due *lunghe* e due *piatti*. Invece nell'analogo decimale, dove le aggregazioni sono a *dieci a dieci*, il fatto che un *lungo*, un *piatto* e un *cubo* siano ottenuti rispettivamente con dieci *cubetti*, dieci *lunghe* (le *decine*) e dieci *piatti* (le *centinaia*) lo si accerta soltanto con un conteggio, e ciò può essere causa di distrazione.

Inoltre un *cubo*, che nella *base decimale* esprime un migliaio, nella *base due* si ottiene usando **8 cubetti**; perciò in tale *base* il *cubo* è facile da percepire tattilmente. In un primo momento l'attività potrà essere condotta da coppie di alunni. Uno di questi avrà a disposizione alcuni *cubetti* da aggregare [per semplicità, non più di una dozzina], invece un altro svolgerà il ruolo di *cassiere* che via via sostituisce due *pezzi* uguali del compagno con un *pezzo* in cui quelli (o meglio, loro copie) sono *attaccati*. Ribadiamo, per averlo sperimentato, che se non si supera la dozzina di cubetti, l'attività può essere utilmente svolta - a mò di gioco - pure con alunni della scuola dell'infanzia, anche se disabili della vista. Una volta aggregati i blocchi, l'insegnante controllerà che non ci siano dubbi sul fatto che in termini contabili non è cambiato nulla. Un'eventuale esitazione potrà essere superata ribadendo che nel corso di ogni scambio non c'è stato né guadagno né perdita di *cubetti*, dato che si è proceduto con "scambi alla pari". Onde si ha una conservazione della quantità dei *cubetti* iniziali, anche se ora essi risultano aggregati.

Ciò eventualmente sarà confermato dal conteggio dei *cubetti* riuniti, che darà un numero uguale a quello dei *cubetti* presenti all'inizio dell'attività.

In tal modo si è pure in grado di verificare - e in subordine di favorire - il possesso da parte degli alunni del Principio di Conservazione delle Quantità, nel senso che gli oggetti non cambiano di numero se essi vengono spostati (o scambiati *alla pari*).

Qui di seguito, nella parte mediana di Fig. 12, vediamo come i *cubetti* di ciascuno dei due raggruppamenti posti nella parte superiore sono stati separatamente aggregati a due a due. Quindi i blocchi ottenuti dai due raggruppamenti sono stati aggregati ancora per ottenere due aggregazioni perfette in *base due*, rispettivamente di sei e di sette *cubetti* (si veda la parte inferiore di Fig. 12). Successivamente i blocchi di ciascuna di queste due aggregazioni perfette sono stati registrati rispettivamente sui primi due abaci di Fig. 13, inserendo su ogni asticella un anello per ogni blocco corrispondente.

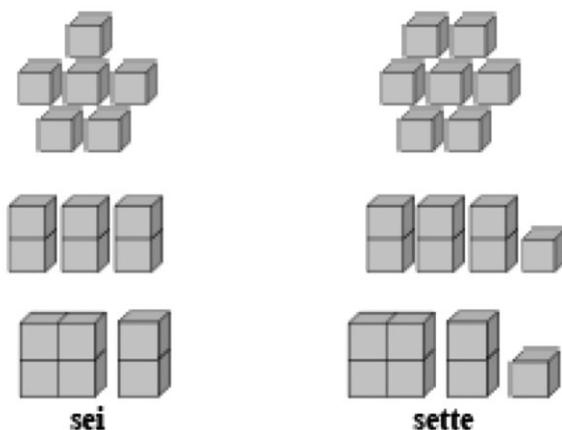
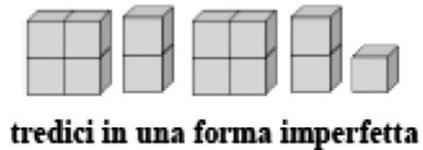
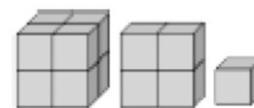


Fig. 12

Nell'illustrazione sottostante le due aggregazioni della parte inferiore di Fig. 12 risultano unificate tra loro, ottenendo la somma di **sei e sette** in termini insiemistici. Però, poiché - come si può notare - inizialmente l'unificazione ha dato un'aggregazione imperfetta, si è proceduto a ulteriori assemblaggi fino a raggiungere l'aggregazione perfetta desiderata.



tredici in forma perfetta



Quindi l'aggregazione finale è stata registrata sul terzo abaco di Fig. 13, che perciò rappresenta concretamente la somma **sei più sette** nella forma usuale in *base due*. Normalmente gli abaci, che sono di plastica o di altro materiale idoneo, non sono fissi e possono essere collocati in posizioni diverse da quella di Fig. 13. Perciò è essenziale che l'asticella dei *cubetti*⁶ venga segnalata alla vista e al tatto. Noi qui l'abbiamo evidenziata con la barretta.

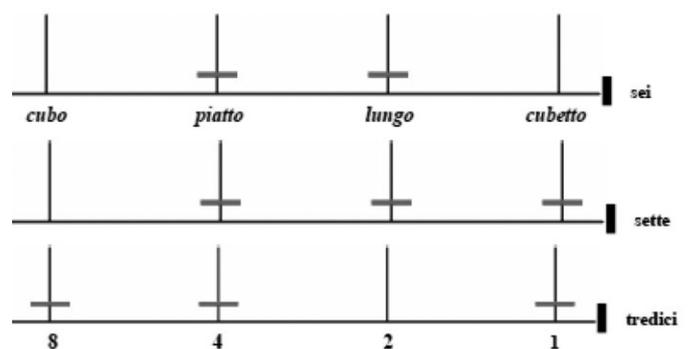


Fig. 13 - abaci in base due e un'addizione

Rimanendo per semplicità nella *base due*, è importante che l'alunno si abitui a ritornare da un'aggregazione ai *cubetti* che l'hanno prodotta, affinché nel suo subconscio essa sia intesa come un particolare assemblaggio di quei *cubetti*. Per le stesse ragioni, in seguito una registrazione sull'abaco deve essere inconsciamente intesa come l'aggregazione che l'ha determinata. Perciò si passerà più volte dalle registrazioni

sugli abaci alle aggregazioni perfette che le hanno prodotte. In definitiva, i *cubetti* iniziali, la loro aggregazione perfetta e la registrazione di questa su di un abaco debbono essere identificate come stati diversi di una medesima situazione. Allo stesso modo di tante monetine da un euro, che si identificano col complesso di monete che si ottengono da loro con l'attività di scambio. E mettere insieme due raggruppamenti di monetine equivale quantitativamente a sommare i due complessi di monete che sono stati ottenuti dai raggruppamenti iniziali.

Una volta che gli alunni avranno fatta propria questa sensazione, le addizioni potranno essere svolte direttamente sugli abaci, poiché mettere insieme due anelli che sugli abaci hanno la stessa posizione è come mettere insieme due blocchi che gli corrispondono. Perciò quei due blocchi sono assemblati in un blocco del livello successivo, mentre i due anelli corrispondenti sono sostituiti da un anello posto sull'asticella successiva.

Facciamo presente che alcune acquisizioni aritmetiche trovano un supporto importante nelle capacità innate che ogni individuo ha, purché queste emergano sufficientemente, pur rimanendo inconscie. È qualcosa del genere che consente di comprendere il *riporto* nelle addizioni. Altrimenti esso rappresenta un passo procedurale che in qualche frangente può essere dimenticato. Ebbene, con l'addizione di Fig. 13, l'attività di *riporto* diventa qualcosa di concreto che si può parafrasare così: «Un *lungo* più un *lungo* ci dà un *piatto*, perciò restano zero *lunghi* [scrivo zero] e *riporto* il *piatto* ottenuto accanto agli altri due; ma rimane un solo *piatto* [scrivo uno] e *riporto* un *cubo*.»

Compresi i primi concetti in base *due*, si provvederà al loro rinforzo ed estensione nella base *tre* [dove gli assemblaggi avvengono immaginando di aggregare a tre a tre blocchi uguali]. In Fig. 14 abbiamo i blocchi della base *tre*.

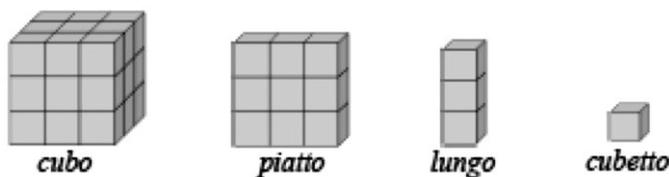


Fig. 14 - i blocchi della base tre

Qui sotto in Fig. 15 abbiamo 46 *cubetti* che in un primo momento sono stati aggregati in base *tre* e poi registrati su di un Abaco. Comunque, poiché 46 *cubetti* sono troppi da gestire - soprattutto per un non-vedente - per realizzare quell'aggregazione perfetta sarà bene partire da un'aggregazione imperfetta; per esempio, come quella che segue Fig. 15. Al momento opportuno, questa

situazione anche un non-vedente riesce a gestirla, capendo successivamente situazioni analoghe in base *decimale*, per le quali altrimenti incontrerebbe notevoli difficoltà.

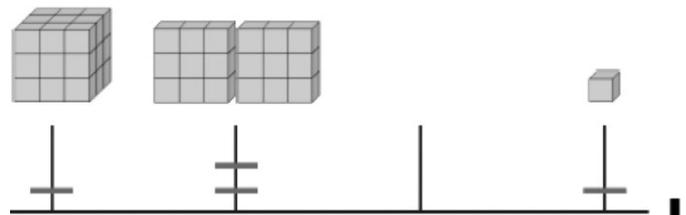
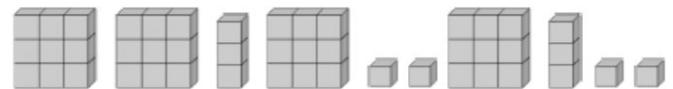


Fig. 15



Comunque, nei primi approcci con la base *tre* è bene non andare oltre l'utilizzo dei *piatti*, poiché i numeri in gioco all'inizio risulterebbero troppo grandi. Inoltre nel *cubo* della base *tre* ci sono *cubetti* nascosti anche al tatto, che potrebbero essere trascurati in un conteggio se non se ne prende coscienza. In fine sconsigliamo di svolgere attività simili con basi più grandi - a parte, al momento opportuno, quella *decimale* - che sono molto più laboriose. Anche se, in attesa dell'introduzione della base *dieci*, sarà bene far osservare che le aggregazioni possono essere fatte anche a *quattro a quattro*, a *cinque a cinque*, eccetera. E per questo sarà utile mettere a disposizione degli alunni anche i blocchi di altre basi che precedono quella decimale.

Con le basi *due* e *tre* si capiscono più facilmente diverse proprietà che si possono percepire meglio proprio in quanto entra in gioco un numero ristretto di blocchi; perciò una volta che queste siano state comprese, allora sarà più agevole trasferirle alla base *decimale*. Del resto - lo ribadiamo - con basi piccole l'alunno è sgravato da problemi di conteggio troppo complicati; e ciò gli permette di concentrare la sua attenzione sugli aspetti fondamentali della rappresentazione numerica esaminata.

Un esempio molto semplice si ricava dal primo abaco di Fig. 13. Infatti se - prefigurando la moltiplicazione - raddoppiamo i sei *cubetti* iniziali, ciò corrisponde a raddoppiarli dopo che sono stati aggregati. Il che è come raddoppiare il *piatto* [che si trasforma in un *cubo*] e nel contempo raddoppiare il *lungo* [che si trasforma in un *piatto*]. Perciò gli anelli dell'abaco traslano tutti di un posto verso sinistra, liberando un'asticella alla loro destra. Ciò graficamente è come aggiungere una cifra zero sulla destra di quella che sarà la rappresentazione del numero di partenza. A questo livello di difficoltà il discorso è proponibile anche a disabili visivi che abbiano già compreso il significato dello zero [inteso come un

indicatore del fatto che un'asticella è vuota, è priva di anelli].

La stessa cosa può essere svolta in *base tre*. In riferimento all'abaco di Fig. 15, si tenga presente che moltiplicare per tre il numero lì descritto [di *cubetti*] corrisponde a traslare gli anelli di un posto verso sinistra, liberando un'asticella a destra. Ciò farà capire perché nella rappresentazione decimale dei numeri la moltiplicazione per dieci si svolgerà aggiungendo uno zero alla destra del numero che viene moltiplicato.

Comunque, quando si lavorerà con l'abaco in *base dieci*, per favorire la percezione del numero di anelli situati su di un'asticella è opportuno che cinque di questi siano sostituiti con un anello più grande. Perciò un anello grande e uno piccolo corrispondono a sei anelli piccoli, e così via.

6. Un adattamento al Braille del "minicomputer" di Georges Papy

Al sistema di scrittura Braille può essere adattato in modo del tutto naturale il "minicomputer" di Papy. Questo consiste in una piastra quadrata suddivisa in quattro quadranti a cui si attribuiscono rispettivamente i valori numerici 1, 2, 4 e 8; onde, evidenziando uno o più quadranti, per additività si possono esprimere tutti i numeri compresi tra 1 e 15. Rispetto alla disposizione dei numeri sui quadranti fatta da Papy, noi qui - per una più efficace rielaborazione del Braille - preferiamo attribuire il valore 1 al quadrante superiore sinistro; procedendo poi in senso orario per l'attribuzione rispettiva dei valori 2, 4, 8 agli altri tre quadranti. Allora, sostituendo la piastra di Papy con le quattro caselle superiori del Braille - conservando la convenzione di omettere le due caselle inferiori quando sono entrambe prive di puntino - i

numeri 1, 2, 4 e 8 vengono a essere rappresentati come nella prima tabella sottostante.

Perciò, per additività sui valori numerici che un puntino assume sulle singole caselle, le cifre residue non nulle sono rappresentate come nella seconda tabella. Invece per la cifra zero possiamo continuare a usare il simbolo Braille di *j*. Questa rappresentazione noi la chiamiamo *decimale/binaria*, in quanto le cifre decimali sono espresse - come si vede - usando la *base due* [binaria], di cui si è parlato nel precedente paragrafo.

 1	 2	 4	 8	
 3	 5	 6	 7	 9

Nella rappresentazione Braille e in quella decimale/binaria, per i valori 1, 3 e 5 sono usati gli stessi simboli. Qui sotto, con la rappresentazione decimale/binaria, i numeri sei, sette e tredici sono stati trasferiti dagli abaci di Fig.13 al Braille, sottintendendo ancora il segna-numero.

 6	 7	 13
--	--	---

* Professore Università del Salento

Bibliografia

- [1] Il codice Braille. UIC Roma. www.uicroma.it/Documenti/Vari/Il%20Braille.pdf
- [2] M. Gabelli, *Matematica e disabilità visiva. Ipotesi di utilizzo coerente e graduale degli strumenti tiflodidattici e tifloinformatici nel processo di sviluppo delle competenze matematiche nell'alunno disabile visivo*. astratto.info/matematica-e-disabilita-visiva.html
- [3] *Guida all'apprendimento della LETTURA E SCRITTURA "BRAILLE"*, Istituto dei ciechi di Milano, via Vivaio n.7.
- [4] D. Lenzi, R. Lenzi, *Sull'acquisizione delle prime abilità aritmetiche per un avvio alla razionalità anche in presenza di disturbi cognitivi*. *Mondo Matematico e Dintorni*, Vol. 1, No 1-2 (2018), 17-28.
- [5] G. Papy, *Minicomputer*, S.E.I. (1968).
- [6] A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando Editore (2000).

Note

- ¹ La *posizionalità* è una nozione che spesso crea difficoltà; però non sarà difficile far capire che pure un essere umano ha un valore diverso a seconda della posizione che occupa; per esempio, sedendo su una panchina sporca e traballante rispetto all'essere insediato su di un trono, ossequiato da una corte.
- ² Questa omissione, per comodità, sarà tacitamente operata anche in seguito.
- ³ Si tratta dello stesso processo percettivo che ci porta a vedere le stelle dell'Orsa Maggiore [ma anche quelle dell'Orsa Minore] come se formassero un carro.
- ⁴ Un processo simile si svolge quando, avendo delle monete, si cerca di scambiarle con monete di taglio superiore. Ma con le monete la procedura è meno semplice, poiché si possono aggregare a volte due monete, a volte cinque.
- ⁵ Si consiglia di prendere visione immediata anche di Fig. 14, dove ciascun blocco della *base tre* diverso dal *cubetto* è stato costruito aggregando tre blocchi del livello precedente.
- ⁶ Talora sono chiamati *sciolti*, in quanto residui di un'aggregazione che per loro non si è realizzata. Però sarebbe bene parlare anche di *lunghe sciolti*, cioè *lunghe* che non si sono aggregati in piatti; e così via.

A CINQUANTA ANNI DA QUEI «DODICI MESI CHE SCONVOLSERO IL MONDO» ANALISI CRITICA DEL '68

di Pasquale Crucitti *

«Bullismo a scuola: uno studente di 15 anni ha lanciato un cestino addosso all'insegnante, un compagno ha filmato la scena e ha postato il video su Facebook». «Professoressa ti faccio sciogliere nell'acido!». «Un altro prof picchiato dai genitori». Sono alcuni titoli che da un paio di mesi occupano con frequenza quotidiana i giornali, le testate online, i web magazine, di cui sono protagonisti giovani studenti.

Si tratta di una vera e propria emergenza educativa della famiglia, delle agenzie formative che mette in crisi il patto di corresponsabilità nella scuola.

Secondo autorevoli esponenti della nostra *intelligenza* le radici di questa emergenza hanno un'origine ben precisa: sono da individuare nella cultura del '68. Da qui proviene l'attacco alle figure che incarnano l'autorità (le istituzioni formative) la diffusione del permissivismo, la distruzione delle regole. Da qui proviene l'attacco alla figura (ormai irrilevante?) degli insegnanti che, forse, hanno abdicato al proprio ruolo (oggetto di disconoscimento sociale) dopo il crollo inarrestabile del proprio status (anche economico).

Cercando di cogliere lo *Zeitgeist* di questi avvenimenti pensiamo che a distanza di cinquanta anni vi è un senso nella storia del '68. Quale? Una prima risposta che si può dare è questa: il '68 è stato una autentica *rivoluzione culturale*, del modo di vivere, del costume, che ha cambiato il nostro modo di pensare, con i giovani protagonisti che gridavano: «diamo l'assalto al cielo!»

Il dibattito sul '68 però merita una



«lettura» multipla, articolata in diverse aree tematiche che la costituiscono. Ma, vediamo cosa è successo in quei «12 mesi che sconvolsero il mondo».

Il movimento della contestazione giovanile della fine degli anni '60 costituisce la maggiore trasformazione vissuta dalla civiltà occidentale dopo Hiroshima e segna il maturare di una nuova generazione. Alcuni mutamenti profondi si stavano già verificando in tutte le democrazie occidentali: il nuovo rapporto fra libertà individuale e istituzioni, la liberalizzazione dei costumi sessuali, il passaggio a una economia opulenta e la relativa stabilità monetaria internazionale. In questa data, che sembra spezzare in due la seconda metà del Novecento, le ideologie del secolo si stavano già sgretolando (*The end of ideology* è un libro di qualche anno prima) e l'ordine che si era consolidato nel dopoguerra appariva inaccettabile alla luce di quei cambiamenti.

Il maggio del '68 doveva quindi espletare una funzione analoga al

dubbio cartesiano. Doveva realizzare una rimessa in questione *universale, provvisoria e metodica*, mediante la quale ci si voleva applicare per scuotere le acque stagnanti del *Welfare State*, distruggere le opinioni, e arrivare alla verità.

In questo senso il '68 segna il *'trionfo dell'utopia'*, da intendersi, nella sua accezione positiva come dimensione progettuale, come tensione che spinge a scavare nel presente per cercare il possibile ignorato: il non- ancora.

Alcuni slogan simboleggiano il grande slancio utopico sessantottino: «vogliamo tutto e subito» o «la fantasia al potere!» oppure «Siamo realisti, chiediamo l'impossibile», l'impossibile impedito dalle forze delle società stabilite che però può diventare possibile.

In questo *experimentum mundi*, il movimento studentesco aveva però una sua storia e radici profonde.

Infatti, proprio negli anni '60 si verifica la crisi dell'istituzione scolastica, divenuta sempre più massificata. Nel dopoguerra, le scuole di tutti i paesi industrializzati



vedono un aumento massiccio delle iscrizioni. Questo tipo di istituzione era però strutturalmente fragile, poiché persistevano dei meccanismi di selezione in parte superati. Più in profondità, la scuola, istituzione basata sul rapporto di autorità e di separazione dal mondo esterno, appariva in contraddizione con i mutamenti della condizione giovanile che puntava al pieno inserimento nella realtà sociale. In questo senso la *Lettera ad una professoressa*, di don Lorenzo Milani e dei ragazzi di Barbiana, è considerato «il grande libro del '68 italiano». Un libro che andava in tutti i sensi controcorrente e che contestava radicalmente la scuola classista e il modo in uso di insegnare, leggere e scrivere. Una scuola che non garantiva a tutti il successo formativo, rimasta strumento di «*differenziazione sempre più irrimediabile*»:

«non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» diceva don Milani individuando già allora il vero problema della scuola, oggi attualissimo, quello della *dispersione*: «la scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde».

Il movimento giovanile trovava nella scuola un punto di aggregazione, ma anche il bersaglio delle critiche destinate ad allargarsi nella società. Era la rivolta dei figli della borghesia, che contestavano un mondo fatto di moralismi, ipocrisie, menzogne, lo scontro generazionale di un movimento che andava controcorrente.

Una generazione che rivendicava una maggiore libertà di costumi incapace di dialogare con gli adulti, in conflitto con gli insegnanti con la famiglia ritenuta autoritaria, in lotta con il potere.

Nell'anno in cui «è proibito proibire» nascono i *figli dei fiori*, gli *hippie* con i capelli lunghi, un modo di vestire nuovo e le *comuni di vita associata*. «*Formidabili quegli anni*»: anche la musica rock è stata il vettore di questo cambiamento epocale².

La contestazione del '68 non è stata la rivolta dei poveri contro i ricchi: i figli si sono rivoltati contro i genitori nella parte più ricca del mondo. Il movimento era motivato da una tensione ideale, si batteva per una partecipazione civile diversa, i giovani ponevano domande sul modo nuovo di fare politica, capace di cambiare il mondo (ma chiedevano anche il *6 politico!*)³. Il '68 però non inizia nel '68. La società occidentale stava cambiando già da qualche anno con la nascita della *controcultura* e dei *movimenti per i diritti civili*. Il '68 che raggiunse la sua massima espansione in Europa col suo apice nel *Maggio francese* si formò in origine negli Stati Uniti nell'università di Berkeley.

Il prototipo della contestazione era stato agli inizi degli anni '60 il movimento giovanile americano contro la guerra del Vietnam, i conflitti razziali.

Nei paesi europei la contestazione ha provocato in alcuni casi autentiche crisi politiche, come in Francia (i giovani a Parigi occupano la Sorbona proclamandola «università del popolo») e in Cecoslovacchia. In quest'ultimo paese il mito degli studenti in lotta, più che Marx è stato la democrazia borghese con Dubcek che durante la «*primavera di Praga*» proponeva il «*socialismo dal volto umano*». In piazza San Venceslao uno studente universitario della facoltà di filosofia *Jan Palach* si diede fuoco sacrificandosi per protestare

contro l'invasione sovietica. Se ad occidente (che allora in piena Guerra Fredda prima del crollo del Muro di Berlino era chiamato «*mondo libero*») il '68 apriva una stagione di miti legati alla praticabilità del modello marxista, nei Paesi dell'Est al contrario segnava la fine della speranza che il marxismo fosse riformabile. Due filosofi teorici della «*corrente calda del socialismo*» pagarono personalmente le conseguenze di questo esperimento: E. Bloch e G. Lukacs. Il secondo condannato dalle autorità al silenzio in Ungheria, il primo espulso dalla RDT perché accusato di *corrompere la gioventù* (Precursore della *teologia della speranza*, il suo libro più importante *Il Principio Speranza* così comincia: «*Chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo, che cosa ci aspetta?*»).



I giovani di sinistra a ovest prendevano atto che il comunismo in Russia era fallito, si era dimostrato più autoritario dei governi borghesi, quindi si rivolgevano ad altri modelli. Nasceva il mito della *Cina*, del *libretto Rosso* di Mao e l'interesse verso questa società egualitaria, (siamo in piena *Rivoluzione Culturale*: «*la Cina è vicina*» si leggeva negli striscioni delle manifestazioni) verso il *terzomondismo rivoluzionario* dell'America Latina con riferimento a Cuba (Che Guevara veniva ucciso l'anno prima), ma anche il pacifismo.

In Italia, il '68 cattolico partì prima di tutti. Due gli episodi di «*dissenso*» conoscitissimi: don Mazzolari con *Adesso* che ammoniva la Chiesa sui rischi di un allontanamento dai po-



veri, incapace di dialogare con gli ultimi; e Don Milani, già visto, critico di fronte ad una Chiesa trionfante e cieca davanti alla scristianizzazione. Quando criticò i cappellani militari contrari all'obiezione di coscienza andò sotto processo: d'altronde, scrisse «l'obbedienza non è più una virtù» (slogan che costituisce il prototipo dell'atmosfera sessantottina). Ma in seguito è la Chiesa stessa che tra il '62 e il '65 provvede ad «aggiornarsi» durante il Concilio ridefinendosi come «Popolo di Dio», accrescendo il ruolo dei laici, proclamando la libertà religiosa, aprendosi al dialogo ecumenico. I frutti del post-concilio sono conosciutissimi, ad esempio *Comunione e Liberazione*, la *teologia della liberazione* del teologo peruviano Gutierrez, che affermava, scandalizzando tutti che «una chiesa che non si sporca le mani è una chiesa sporca» (cioè una chiesa che non accoglie gli emarginati, gli ultimi non è chiesa). Così nel '68 mentre si celebrava il miracolo della nostra industrializzazione il movimento antiautoritario si coagulava nell'università di Trento. Qui veniva elaborato il concetto di *università negativa* come «zona da cui partire per una lunga marcia contro e attraverso le istituzioni». A Valle Giulia a Roma si ha la prima e violenta battaglia tra gli studenti e la polizia. Pasolini, con una celebre poesia provocatoria, si schierava con i poliziotti proletari del Sud contro gli studenti borghesi. Passata la vampata rivoluzionaria del '68, agli inizi degli anni '70 si costi-

tuiva in Francia un gruppo di giovani filosofi protagonisti nelle battaglie del '68: i *Nouveaux Philosophes* arrivati alla «conversione politica» e «religiosa» attraverso la lettura dei testi di Solzenicyn. «È bastato che Solzenicyn parlasse – affermavano – perché ci svegliassimo dal sonno dogmatico». Alla luce di questa scoperta arrivarono a definire il marxismo «oppio dei popoli» e il socialismo «barbarie dal volto umano».

Guardando retrospettivamente l'esperienza del '68 i *Nouveaux Philosophes* arrivano a queste conclusioni: «il maggio del '68 si è rilevato per quello che era, un sogno, e nient' altro che un sogno», perché in seguito «il mare si è rimangiato gran parte della spiaggia che in quegli anni aveva strappato alle acque della società conformista».

Ma il '68 è stato una «rivoluzione tradita»? Una «rivoluzione incompiuta»? Una «occasione perduta»? Da una lettura *fenomenologica* per alcuni è stato all'origine di tutti i mali della società di oggi che ha avuto poi nel decennio successivo come conseguenza anche un «negativismo estremistico», la frantumazione del movimento in gruppi sempre più ideologizzati riconducibili al fenomeno terroristico. Per altri è stata la rivolta dei figli della borghesia, che contestavano un mondo fatto di moralismi, ipocrisie. Dalla fine anni '60, lentamente, alcune istituzioni formative, come la famiglia e la scuola in particolare, perdono rilievo e valore. Ma al di là delle ambivalenze presenti in questa

epoca storica possiamo dire che questa rivoluzione contro «la società dei padri» che ha devastato tradizioni e comportamenti, modi di parlare e rapporti gerarchici, prova che il mondo si può trasformare, che esistono battaglie che possono cambiare l'atmosfera di un paese. Ed è grazie ai giovani che sono cambiati i metodi di insegnamento e i rapporti tra professori e studenti. Possiamo concludere questa «cronaca di una rivolta annunciata» dicendo che quella del '68 è una stagione che ancora ci interroga che ha lasciato una eredità fatta di ombre e di luci ma che appare indispensabile per la comprensione della società di oggi. Ed è vero che dopo il maggio del '68 non si vive e si pensa più allo stesso modo.

* Sezione di Cardeto (RC)

Note

- ¹ «La differenza tra il figlio del medico e quello dell'operaio è che il primo conosce mille parole il secondo cento».
- ² Con la premessa che la musica costituisce un aspetto fondamentale del '68 ci limitiamo a citare solo alcune canzoni del '68 e dintorni: *SGT. Pepper's Lonely Hearts Club Band* dei Beatles che a detta di molti è il più importante album della storia della musica rock moderna. Il metodo, i Beatles lo avevano già suggerito l'anno precedente: «*all you need is love*», tutto quello di cui c'è bisogno è l'amore. *The Piper At The Gates Of Dawn* dei Pink Floyd. Mentre per le strade i giovani gridavano «vogliamo tutto e subito» gli Stones si allontanavano con il realismo di «*you can't always get what you want*»: non puoi ottenere sempre quello che vuoi. In Italia: Francesco Guccini scrive *Dio è morto*, una canzone descrive benissimo l'atmosfera sessantottina, Caterina Caselli *Nessuno mi può giudicare*, i Giganti *Mettete dei fiori nei vostri cannoni* e Patty Pravo «*La bambola*».
- ³ Incredibile la protesta degli studenti contro Adorno (che insieme Marcuse è stato il filosofo di riferimento del '68) definita «*operazione seni al vento*». All'università di Francoforte gli studenti fermarono una lezione del maestro e all'improvviso tre bellissime studentesse saltarono sulla cattedra, si tolsero la maglietta e abbracciarono il professore coprendolo di petali di rose. Il filosofo definì folle il fatto e chiamò la polizia. I giovani occuparono l'università.

ALLENARE L'ALTRUISMO

PROMOZIONE E SVILUPPO

DI UN ATTEGGIAMENTO PROSOCIALE INNATO

di Rosa Iaquina*

Il termine altruismo (der. di *altrui*, foggato su egoismo, cui si contrappone, sul modello del fr. *altruisme*), contiene la radice semantica *altro* ovvero colui che è distinto da sé. Il suo significato indica l'amore verso il prossimo, più in particolare, l'atteggiamento di chi orienta la sua opera verso il fine di raggiungere il bene altrui (o se si preferisce, di trovare il bene proprio nel bene altrui), e la dottrina che giustifica e ne propugna l'atteggiamento. Tale termine, proprio perché foggato sul suo opposto, egoismo, indica il fornire un aiuto che si manifesta in atti di misericordia, cura e abnegazione per il bene di un'altra persona. Per questo altruismo è contraltare di egoismo, atteggiamento che implica la subordinazione dell'altrui volontà e degli altrui valori alla propria personalità (atteggiamento tipico di chi si preoccupa solo di se stesso), e si caratterizza per la presenza nella persona di azioni improntate alla gentilezza, alla condivisione e al supporto dell'altro.

"Vivere per il bene degli altri", volendo intendere il comportamento che spinge a compiere buone azioni dirette alla cura e al benessere altrui, è ciò che in modo semplificato chiamiamo *altruismo*.

L'altruismo non è però caratteristica qualificante del nostro tempo, nonostante questa parola ricorra di sovente non solo nel linguaggio comune ma anche in quello "tecnico" in cui, ad esempio, si traduce l'aspirazione di certa politica, tanto che a tutti i livelli gli atteggiamenti altruistici sono difficili da riscontrare.

Educare i giovani all'altruismo, spronarli ad assumere atteggiamenti di aiuto e sostegno all'altro, si configura come una necessità della nostra società, poiché rappresenta il

fulcro della crescita e dello sviluppo del benessere sia individuale che della comunità e che può, e deve, avvenire attraverso l'educazione. Esso si sostanzia nell'educare al comportamento e all'acquisizione di competenze prosociali e si inserisce in un'area di ricerca relativa ai comportamenti e alla relazione di aiuto.

La ricerca sul comportamento altruistico risente, però, della non unanime condivisione concettuale del termine e, di conseguenza, della fragilità della formalizzazione di modelli da assumere come riferimenti.

E' importante sottolineare come i sentimenti positivi verso le persone più vicine (familiari, parenti, amici), possano essere estesi anche verso coloro che non appartengono al ristretto ambito di vita e di frequentazione (conoscente, vicino di casa, passante, ecc.), in quanto l'aspetto che unisce gli individui consiste nell'essere biologicamente strutturati per prendersi cura degli altri, specialmente se l'Altro presenta fragilità strutturali, se partecipa un qualche tipo di debolezza o soltanto per similitudine.

1. Le origini dell'altruismo

L'altruismo ha la sua potenzialità nel carattere della trasmissione per via ereditaria. Nel processo evolutivo la sua perpetuazione ha contribuito alla sopravvivenza della specie mediante l'espansione delle azioni di cura verso il prossimo, assumendo atteggiamenti impregnati di partecipazione, che in parte potremmo anche considerare come condizionati alla tutela e alla sopravvivenza di se stessi.

Nelle scienze dell'evoluzione la teoria della selezione multilivello¹, o anche selezione di gruppo, si pone quale alternativa alla predo-

minante visione genocentrica.

Wilson ritiene che a dover combattere una lotta darwiniana sono le cellule, i singoli individui e le popolazioni. La selezione interessa tutti gli esseri viventi a tutti i livelli, e se è vero che all'interno di ciascuna categoria vince l'egoismo, è anche vero che la lotta tra le categorie riconosce la vittoria all'altruismo, presente nell'uomo come negli animali.

La capacità della specie umana di collaborare in gruppo e di operare senza che gli individui ne siano sempre coscienti si è formata durante l'evoluzione. Per Wilson "l'errore fondamentale è stato quello di ipotizzare che questo tipo di auto-organizzazione possa derivare dalla semplice nozione di interesse egoistico (...) ci sono migliaia di anni di evoluzione culturale per selezionare i processi di auto-organizzazione che funzionano, veri e propri aghi nel pagliaio dei processi di auto-organizzazione che non funzionano!"².

L'evoluzionismo multilivello di Wilson non è la prima critica all'idea di una società «naturalmente» orientata all'interesse personale. Prima e dopo di lui autorevoli esponenti del mondo economico, sociale e culturale si sono espressi in tal senso. Nel 1700 Rousseau vedeva nella "pietà" un sentimento naturale, che contribuiva alla conservazione di tutta la specie³. La civiltà ci corrompe e ci allontana dalla naturalità di questo sentimento e la ragione "genera l'amor proprio e [...] fa ripiegare l'uomo su se stesso".

Adam Smith riteneva che "l'interesse per la sorte degli altri" avesse il suo fondamento nella capacità umana di provare simpatia: "non abbiamo esperienza diretta di quello che gli altri uomini provano, [...ma] possiamo formarci un'idea di quello

che essi sentono [...] immaginando quello che noi stessi sentiremmo, se ci trovassimo nella loro situazione". Considerazione che porterebbe a considerare Smith l'anticipatore del concetto di empatia.

Il termine altruismo fu introdotto da Auguste Comte⁴ per denominare l'atteggiamento di chi sceglie di vivere per gli altri e teorizza su come sia un istinto naturale del tutto simile all'egoismo. Con la sostanziale differenza che l'altruismo è indispensabile per la conservazione della specie, mentre l'egoismo tende alla conservazione del singolo. Il primo è la condizione indispensabile di ogni progresso morale e civile dell'umanità.

Mauss poneva il dono alla base della convivenza non l'avidità, secondo l'antica articolazione di «dare, ricevere e contraccambiare»⁵.

Il dibattito sulle origini genetiche dell'altruismo ha costituito "il problema teorico centrale della sociobiologia"⁶ durante gli anni settanta del secolo scorso. Il fondamento biologico altruistico ha la sua ragion d'essere nella selezione di parentela⁷, che ha probabilità di instaurarsi nella misura in cui va ad avvantaggiare un individuo che presenta una sorta di comunanza col benefattore, parente stretto.

A rendere sopportabile il peso a colui che si sacrifica è il vantaggio complessivo per la rappresentanza degli stessi geni nella successiva generazione. La selezione di parentela costituisce la spiegazione delle cure e dell'amore genitoriale, dei comportamenti di abnegazione tra consanguinei, dei fenomeni di nepotismo, ma non può prevedere l'esistenza di comportamenti altruistici tra individui non legati da parentela.

Trivers supera tale limitazione con la teoria dell'altruismo reciproco⁸, secondo cui è possibile che si selezioni il comportamento che beneficia un altro anche non consanguineo, con apparente e immediato danno per l'organismo altruista e per i suoi geni, purché il danno per questo sia nettamente inferiore al vantaggio dell'aiu-

tato, e purché esistano determinate condizioni che rendano probabile che colui che è stato beneficiato sia a sua volta capace di atti altruistici. Trivers delinea queste condizioni e le possibili circostanze che le determinano: un'esistenza localizzata, il bisogno d'interdipendenza, gruppi piccoli e stabili, conflitti con altri gruppi e altro ancora.

Ma Trivers si occupa anche dei "sistemi psicologici sottostanti all'altruismo reciproco nell'uomo": evidenzia come una buona dose dell'aggressività umana sia legata all'indignazione per le iniquità, alle ingiustizie e alla mancanza di reciprocità.

La sua teoria suggerisce che l'emozione della colpa si sia selezionata per motivare il 'baro', colui che è tentato di imbrogliare nel gioco delle reciprocazioni, a compensare i torti fatti e a essere reciprocato in futuro; vede nella necessità di individuare i bari più ipocriti e ingannevoli una pressione selettiva per la sofisticata capacità umana di analizzare le intenzioni e la mente altrui.

Trivers procede oltre le interazioni altruistiche a due, per spiegare il possibile selezionarsi di più complesse relazioni sociali. Nasce l'"altruismo generalizzato", in cui gli atti altruistici sono dispensati liberamente tra più di due individui, e la reciprocazione altruistica può non venire direttamente dall'individuo beneficiato in quel caso, ma da qualsiasi altro partecipe di un tale sistema di mutua assistenza⁹.

La formulazione di regole di condotta, aiutata dal linguaggio, facilita il funzionamento di un altruismo generalizzato; da questo momento il cheater, l'imbrogliatore, il non altruista e non reciprocato, è colui che non rispetta le norme sociali.

La visione attualmente dominante è che quando si aiuta qualcuno lo si fa solo come atto strumentale per ottenere qualche vantaggio personale.

Contravvenendo al paradigma: "altruista è un comportamento eseguito per beneficiare un altro senza l'anticipazione di ricompense da fonti esterne"¹⁰.

2. Tra empatia e altruismo

I sostenitori del rapporto empatia-altruismo si rifanno alle teorie di Paul MacLean, nelle quali se ne rintraccia il fondamento neurofisiologico. Secondo MacLean nel sistema limbico si possono distinguere due parti: una coinvolta nei sentimenti, emozioni e comportamenti che assicurano l'autoconservazione; mentre l'altra fa riferimento agli stati espressivi ed emotivi, compresa l'empatia, che favoriscono la socialità e la conservazione della specie¹¹.

Nell'uomo una sorta di computer, la neocorteccia prefrontale, opera calcolando vantaggi e svantaggi delle azioni che si compiono, le quali rispondono ad un atteggiamento egocentrico che non tiene in alcun conto i bisogni degli altri o i danni che ne possono derivare. Al pari di un calcolatore la neocorteccia prefrontale è connessa con il sistema limbico, e da questo trarrebbe "la capacità di vedere con sentimento". È dotata, pertanto, dalla possibilità di intuire i sentimenti dell'altro e quindi: empatia, identificazione, comprensione di stati d'animo e bisogni.

La connessione tra cognizione e emozione rappresenta il fondamento fisiologico dell'altruismo.

L'empatia non rappresenta, tuttavia, l'unica fonte di comprensione dell'altro, dei suoi scopi, bisogni e stati mentali. L'interazione sociale si fonda sulla comprensione e rappresentazione, che non si poggia solo sulla base emotiva ma anche su quella cognitiva, legando insieme percezione e pensiero. Il contatto emotivo, come l'empatia, non è solo fonte di sentimenti prosociali e altruistici, ma anche di sentimenti negativi quali invidia, rabbia, colpa. L'empatia potrebbe condurre anche ad atti soccorrevoli per motivazioni egoistiche, paradosso dell'altruismo. Non risultano esserci evidenze sufficienti che gli atti o scopi altruistici umani siano tutti e solo dovuti a empatia, o anche tutti basati su affetti e sentimenti.

L'attitudine all'altruismo si esprime attraverso i comportamenti, che avrà una misura del tutto personale ed

unica, proprio come la persona che ne esprime l'atteggiamento.

3. Allenarsi in classe all'empatia e all'altruismo

Le neuroscienze¹² hanno fornito conoscenze tali che consentono ai docenti di poter aiutare i giovani ad allenare l'empatia e l'altruismo consapevole. L'altruismo è dentro ai nostri geni ma l'urgenza è presente: la nostra società produce ogni giorno disequilibri ed esclusioni

L'empatia può essere sviluppata impegnando un alunno ad ascoltare un altro mentre gli narra come si è sentito durante un'esperienza personale e a immaginare le sue sensazioni. L'allenamento alla partecipazione empatica implica alcune tecniche che aiutano i giovani a orientare l'attenzione mentre prendono coscienza delle sensazioni corporee, delle emozioni e dei pensieri che li attraversano durante l'ascolto dell'esperienze altrui.

Dal canto suo l'altruismo richiede la capacità di entrare in contatto con emozioni e sentimenti più specifici come la solitudine, ad esempio immaginando una persona cara con la quale si ha un legame affettivo, un cucciolo o addirittura un luogo rassicurante, mentre, contemporaneamente, si focalizza l'attenzione sulle sensazioni di calore che vengono avvertite. I sentimenti che ne derivano possono essere rivolti verso se stessi o verso gli altri.

Educare gli alunni a un sentire partecipativo richiede una particolare progettazione educativo-formativa. Il progettista dovrà predisporre percorsi che strutturino tempi, modalità, risorse e contenuti. Gli alunni dovranno essere guidati a immaginare se stessi lasciando emergere gradualmente quei sentimenti che saranno, successivamente, estesi verso gli altri. Sentimenti che dovranno essere diretti nei confronti di persone verso cui non provano nulla, e vedere che tipo di reazione suscitano in loro.

Ognuno possiede un potenziale di gentilezza da cui scaturiscono com-

portamenti altruistici passibili di educazione. Affinché un comportamento possa autenticamente essere riconosciuto come altruista non è sufficiente che sia orientato a beneficiare gli altri, ma che sia mosso dal desiderio di fare del bene.

Aiutare il compagno di classe in difficoltà può essere un beneficio per chi riceve l'aiuto ma essere mosso dall'interesse personale di chi lo offre. È evidente che la manifestazione altruistica deve manifestarsi dalle nostre azioni e dalla mancanza di un riconoscimento da parte di terzi.

Sino a quando il comportamento altruistico non diviene spinta naturale esso va allenato attraverso attività di riflessione sul comportamento opportuno, sul come e quando offrirsi, e ricorrendo a procedure strutturate da inserire nel percorso.

Nel contesto scolastico l'educazione prosociale fallisce a causa di conflitti fra i componenti del gruppo classe o per interessi di natura personale. Il rischio consiste nel confondere l'empatia orientata verso se stessi con l'altruismo orientato verso gli altri. L'altruismo si caratterizza per disponibilità costante, unita alla determinazione di fare tutto quanto è nelle possibilità di ognuno di fornire aiuto al compagno secondo i suoi bisogni. Esso è la volontà di rimediare ai problemi dell'altro attraverso la messa in atto di azioni necessarie allo scopo. Nell'aula scolastica l'altruismo si presenta come "una significativa interazione, o relazione, fra due o più persone, nella quale le aspirazioni e gli scopi di una persona sono condivisi ed assecondati nella loro realizzazione da altre persone"¹³.

Lo studente egoista dentro la classe rischia meno degli altri, ma una classe che può contare su molti studenti altruisti è più forte di una composta esclusivamente da egoisti.

In sintesi: «l'egoismo batte l'altruismo all'interno di un gruppo, ma i gruppi altruisti battono i gruppi egoisti. Tutto il resto è commento»¹⁴.

Bibliografia

- AA.VV., *The neuroeconomics of mind reading and empathy in American Economic Review*, n. 95.
- Compte A., *Sistema di politica positiva*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- Hamilton W.D., *The genetical evolution of social behaviour*, in *Journal of Theoretical Biology*, n. 7.
- Macaulay J. R., Berkowitz L., *Altruism and helping behavior*, Academic Press, New York, 1970.
- Mauss M., *Saggio sul dono, Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino 2002.
- McLean P. D., *A triune concept of the brain and behavior*, in *Science* 250(4978):303-5, Toronto, 1990,
- Rousseau J.J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in *Collection complète des oeuvres*, vol. 1, Genève.
- Sloan Wilson D. *L'altruismo. La cultura, la genetica e il benessere degli altri*, Bollati Boringhieri, Milano, 2015
- Sorokin P.A., *Studies of the Harvard Research Center in Creative Altruism*, in A. Pitirim, Sorokin *un pioniere nello studio scientifico dell'amore infinito*, Città Nuova, Roma, 2005.
- Trivers R. *The Evolution of Reciprocal Altruism*, in *The Quarterly Review of Biology* 46(1):35-57, Marzo, 1971.
- Wilson E. O., *Sociobiologia. La nuova sintesi*, Zanichelli, Milano, 1979.

Note

- ¹ Cfr. D. Sloan Wilson, *L'altruismo. La cultura, la genetica e il benessere degli altri*, Bollati Boringhieri, Milano, 2015.
- ² Ibidem, p. 24.
- ³ J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in *Collection complète des oeuvres*, vol. 1, Genève, 1780-1789.
- ⁴ A. Compte, *Sistema di politica positiva*, Feltrinelli, Milano, 2015. 1830
- ⁵ M. Mauss, *Saggio sul dono, Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino 2002 [1950], p. 276.
- ⁶ E. O. Wilson, *Sociobiologia. La nuova sintesi*, Zanichelli, Milano, 1979.
- ⁷ W. D. Hamilton, *The genetical evolution of social behaviour*, in *Journal of Theoretical Biology*, n. 7, pp. 17-52, 1964.
- ⁸ R. Trivers, *The Evolution of Reciprocal Altruism*, in *The Quarterly Review of Biology* 46(1):35-57, Marzo, 1971.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ J. R. Macaulay, L. Berkowitz, *Altruism and helping behavior*, Academic Press, New York, 1970, p. 73.
- ¹¹ P. D. McLean, *A triune concept of the brain and behavior*, in *Science* 250(4978):303-5, Novembre 1990, Toronto.
- ¹² Cfr. AA.VV., *The neuroeconomics of mind reading and empathy in American Economic Review*, n. 95, pp. 340-345.
- ¹³ P. A. Sorokin, *Studies of the Harvard Research Center in Creative Altruism*, in A. Pitirim, Sorokin *un pioniere nello studio scientifico dell'amore infinito*, Città Nuova, Roma, 2005, p. 55.
- ¹⁴ D. Sloan Wilson, *L'altruismo....* op. cit. p. 68.

CARATTERISTICHE TIPICHE DELLE DIVERSE FASI DI SVILUPPO

di Maria Anna Formisano*

Introduzione

La psicologia dello sviluppo analizza gli indirizzi fondamentali di studio utili a esplorare le modalità di rappresentazione della realtà del bambino nel suo divenire "uomo". Temi specifici degli psicologi dell'età evolutiva sono il modo in cui i bambini apprendono l'acquisizione del linguaggio, lo sviluppo dell'intelligenza, la nascita del senso morale e della socialità, i problemi di adattamento nell'età adulta e così via. Lo sviluppo è l'insieme di processi complessi grazie ai quali gli organismi viventi crescono e cambiano nel corso della loro vita. Gli esseri umani durante lo sviluppo evolvono funzioni cognitive, sociali, affettive e relazionali al fine d'interagire in maniera armonica con l'ambiente circostante. Crescendo, miglioriamo le funzioni che esercitiamo e perdiamo quelle che non esercitiamo più e che a livello strutturale risultano inutili e poco funzionali alla sopravvivenza. I processi di ontogenesi e filogenesi affermano che gli essere umani sono migliorati nel modo di camminare, comunicare, parlare e pensare, per adattarsi all'ambiente circostante, ai fini della sopravvivenza stessa. La formalizzazione più consolidata di questo approccio è quella di Baltes¹ (1987), secondo cui, nonostante vi siano processi di base costanti nel funzionamento psicologico, lo svolgersi della vita umana richiede una serie di successivi adattamenti ai numerosi cambiamenti che ciascuno incontra/affronta:

- cambiamenti normativi (quando sono dettati da fattori comuni a tutti o quasi tutti gli individui, quali lo sviluppo fisico o quelle

tappe della socializzazione che sono regolate da leggi);

- quasi normativi (quando - pur non essendo inevitabili - sono diffusi nella popolazione);
- non normativi (quando riguardano poche persone, al limite anche un singolo individuo).

In sintesi, nell'approccio del ciclo di vita lo sviluppo è inteso come un processo sia multidimensionale poiché riguarda diversi ambiti in cui può procedere con velocità e tempi differenziati sia multidirezionale poiché lo sviluppo non è solo crescita, ma anche involuzione e lungo tutta la vita implica miglioramenti e peggioramenti, guadagni e perdite. Lo sviluppo è interattivo e può essere compreso esaminando i fattori psicologici congiuntamente ai fattori contestuali a vari livelli, ma è anche plastico poiché il corso di vita non è deterministicamente segnato dalle esperienze precoci, ed entro certi limiti è possibile intervenire per modificare la traiettoria evolutiva di un individuo.

La vita dell'individuo è articolata in diverse fasi: prima e seconda infanzia, adolescenza, età adulta e vecchiaia. Ognuna di queste fasi è caratterizzata da esigenze psicologiche e problematiche diverse che richiedono interventi mirati e specifici. Lo sviluppo riguarda tutta l'esistenza e la prospettiva del ciclo di vita mette in primo piano la dimensione tempo:

- non c'è più attenzione solo per il *passato*, ma anche per il *presente* e per il *futuro*;
- lo sviluppo non si identifica con il tempo, ma avviene *nel tempo*,

lungo il quale si snodano le funzioni e i processi psichici fondamentali.

Nello specifico notevole importanza è stata data al modello di Piaget, fondatore dell'epistemologia genetica e creatore dello sviluppo stagionale. Il modello piagetiano studia da un punto di vista prettamente qualitativo lo sviluppo dei processi intellettivi, che avvengono all'interno del soggetto; in tal modo si mettono in evidenza tutte le variabili che, nel corso dello sviluppo umano, concorrono a influenzare l'intera gamma dei cambiamenti qualitativi². Questo tipo di approccio è strettamente correlato a tutti quei processi cognitivi funzionali all'apprendimento, alla formazione cognitiva dei concetti, alle strategie di *problem solving* e alle diverse modalità di utilizzo del pensiero, inteso come attività della mente e come capacità di elaborare le informazioni.

Va da sé che ogni nuova organizzazione cognitiva è espressione dei diversi stadi evolutivi che l'individuo si trova ad attraversare, esplorare, per illustrare per promuovere processi di assimilazione e accomodamento. Secondo Piaget lo sviluppo evolutivo del bambino è diviso in varie fasi (v. Tabella n.1)

Piaget ha analizzato il passaggio dalle azioni istintive, determinate dai riflessi innati, alle azioni coordinate perché frutto di una precedente riflessione, che è resa possibile dal sorgere del linguaggio e del pensiero che, dapprima incoerente, diventa attraverso fasi ben precise, pensiero logico. Lo studioso ha osservato questo

TABELLA N 1

Stadio	Età	Caratteristiche
Senso-motorio	0-2	L'apprendimento è concreto e attivo, dominato da interazioni senso motorie con l'ambiente. Il bambino «comprende» il mondo in base a ciò che può fare con gli oggetti e con le informazioni sensoriali
Preoperatorio	2-7	L'apprendimento diventa più riflessivo e il bambino sviluppa l'abilità di usare simboli e rappresentazioni verbali degli oggetti e degli eventi. Si rappresenta mentalmente gli oggetti e può usare i simboli (le parole e le immagini mentali)
Operatorio concreto	7-12	Maggiore comprensione della logica delle classificazioni e delle relazioni permette al bambino di cogliere le leggi della conservazione ammesso che l'oggetto possa essere visto e manipolato. Compare il pensiero logico e la capacità di compiere operazioni mentali (classificazione, sensazione, ecc.)
Operatorio formale	12 +	Capacità di applicare ragionamenti astratti a situazioni reali e ipotetiche. È capace di organizzare le conoscenze in modo sistematico e pensa in termini ipotetico-deduttivi

progredire dell'intelligenza anche nei suoi tre figli, giocando con loro e studiando il momento in cui essi imparavano ad usare intenzionalmente gli oggetti presenti.

Il bambino che cerca un giocattolo in una scatola dove è stato riposto sotto i suoi occhi, compie un atto di intelligenza senso-motoria, usando simultaneamente i sensi e il movimento. Questo atto ha il suo limite nel fatto che gli oggetti e l'azione che li mette in relazione devono essere presenti nel campo percettivo del bambino. Il passaggio da uno stadio all'altro avviene quando il bambino comincia a costruire nella sua mente rappresentazioni mentali sempre più significative dal punto di vista della struttura e delle funzioni, facendo ricorso a differenti sistemi simbolico-culturali ed a modalità sintetiche e analitiche utili a discriminare i dati forniti dalla percezione. Gli studi successivi dimostrano che è possibile accelerare lo sviluppo intervenendo con stimoli multidimensionali e multidirezionali in maniera efficace ed efficiente.

In antitesi alla pedagogia piagetiana la psicologia russa nella persona di Lev Semënovi Vygotskij attribuisce notevole importanza ai fattori contestuali, conferendo il primato dell'ap-

prendimento sui fattori genetici. Pensare, ricordare, percepire non sono frutto dell'esperienza del singolo (come invece affermava Piaget) ma un processo di interiorizzazione di forme culturali. Per Piaget l'apprendimento deriva dallo sviluppo, mentre per Vygotskij il vero apprendimento non segue lo sviluppo ma lo guida e lo anticipa. Vygotskij indicò la possibilità di un arricchimento delle funzioni psichiche superiori nel processo di apprendimento in età scolare³. Al di là dello sviluppo cognitivo si pone uno sviluppo potenziale che può essere avviato attraverso opportuni interventi psicopedagogici che mirano ad arricchire i talenti e le performance di ciascuno. Introduce il concetto di zona di sviluppo prossimale, definita come il divario tra l'età mentale effettiva di un bambino e il livello che egli può raggiungere risolvendo certi problemi con un po' di aiuto. La persona che si trova già nella zona di sviluppo prossimale può insegnare a un'altra che è invece solo prossima allo sviluppo, per cui esistono possibilità di apprendimento che si verificano con l'aiuto degli altri. Lo sviluppo, quindi, non coincide con la semplice accumulazione di cambiamenti, ma è un processo semplice e complesso, ca-

ratterizzato da fattori irregolari e disomogenei. Ne deriva che il pensiero e intelligenza non sono propriamente nostri, ma il prodotto della storia e della cultura di appartenenza.

Plasticità cerebrale: tra genetica e ambiente

Con il termine plasticità cerebrale si intende la conformazione delle connessioni neuronali e la mutabilità delle stesse che scolpisce il cervello fino a renderlo modificabile, plasmabile e funzionale alle esigenze del contesto socio culturale. La struttura neurale può rigenerare neuroni in maniera significativa, se riceve dall'ambiente esterno stimoli adeguati. Il sistema nervoso è costituito da 10 miliardi di cellule nervose raggruppate in milioni di singoli circuiti, ciascuno dei quali svolge una funzione che ha ricevuto in eredità o che ha appreso con l'esperienza. L'apprendimento, l'esperienza, l'intervento cognitivo fanno di ogni cervello un'opera esclusiva. Occorre chiedersi quanto giocano le doti naturali e i fattori ambientali per lo sviluppo evolutivo? Quanto gioca la natura e quanto gioca l'ambiente? Lo sviluppo umano è dato dell'interazione sinergica e complementare dei fattori genetici e dei fattori ambientali, che "amalgamandosi" generano l'individuo nella sua essenza e nella sua specificità.

L'analisi storica e la ricerca sulle relazioni tra azioni, percezione e cognizione sono trattate allo stesso modo in campo psicologico, tuttavia, sembra esserci un più recente cambiamento nel riconoscere che queste tre sfere sono strettamente interconnesse e pertanto devono essere trattate integralmente.

A esempio, un bimbo di tre anni per raggiungere un giocattolo posto su uno scaffale troppo alto per lui, sistema quattro grossi mattoni colorati sotto la sua sediolina, vi sale sopra e afferra il giocattolo. Il piccolo ha organizzato oggetti consueti come il giocattolo, lo scaffale, la sedia e i mattoni secondo relazioni

nuove, ha avuto una intuizione globale con la quale ha risolto il suo problema. Ciò evidenzia la possibilità per la mente di avere un insight di fronte a situazioni problematiche che richiedono una conoscenza immediata (intuizione). È chiaro che integrare questi dati con schemi cognitivi preesistenti consente la "generatività neurale", sinonimo di plasticità cerebrale.

Il nostro cervello è continuamente soggetto alle diverse stimolazioni ambientali, che influiscono sulle nostre capacità di percepire gli stimoli, compiere movimenti, pensare, apprendere, ricordare e pianificare strategie comportamentali.

Il cervello del bambino sviluppa varie capacità, come la vista durante i periodi critici in cui il cervello è disposto a subire un cambiamento duraturo in risposta ai diversi stimoli. Tutto il comportamento, dall'imparare alla memoria, dall'umore alle emozioni, è mediato dal sistema nervoso. Noi sappiamo che sia i geni che l'ambiente hanno un enorme ruolo nel costruire il cervello.

Un importante principio della plasticità corticale è che le modificazioni della struttura cerebrale si riflettono nel cambiamento comportamentale che può essere definito in molti modi, come apprendimento, crescita, recupero, assuefazione, adattamento, adattamento. L'analisi dello sviluppo del sistema nervoso, base della crescita globale, permette di notare in modo chiaro che nei primissimi mesi di vita si colloca il periodo di massimo sviluppo, massima potenzialità cerebrale, massimo apprendimento, la principale di quelle che con Harry Chugani⁴ si possono definire "finestre dell'apprendimento che si aprono e si chiudono nel corso della vita".

Se quindi la crescita del sistema nervoso riflette tutta la crescita, gli apprendimenti e le emozioni dell'individuo, lo studio dello sviluppo cerebrale suggerisce la sua esplosione dal primo anno di vita è indice di un'immensa attività dello sviluppo globale in questo periodo.

È evidente che l'esuberanza del patrimonio di cellule e interconnessioni nel sistema nervoso nel primo sviluppo sta alla base del concetto di plasticità, che conferisce a quest'organo importanti capacità di riorganizzazione quando sue parti siano state lese precocemente, a differenza di quello che avviene nel cervello più maturo.

La plasticità si sviluppa su più strati dal singolo neurone a un rimappaggio corticale (le vie di comunicazione dei neuroni nelle nostre diverse aree). Si riferisce all'abilità del cervello di rispondere all'esperienza e di essere influenzata da quest'ultima.

Va da sé l'importanza della neurogenesi intesa come la vera e propria nascita di nuovi neuroni, che avviene nell'ippocampo e costituisce attività cognitiva di soggetti sani. Una lunga lista d'altri dati su esperimenti comportamentali e strutturali fisiologici mette in evidenza il ruolo fondamentale dell'attività nella formazione di circuiti neuronali e del loro adattamento alla propria funzione durante le prime tappe postnatali. Deprivare il cervello in via di sviluppo di esperienze, in particolari epoche all'inizio della vita può avere effetti sulla connettività nella neocorteccia.

Stimolazione cognitiva e strumenti di arricchimento potenziale

Si riportano di seguito tre schede di stimolazione cognitiva.

Scheda n.1

Trova il simbolo +

Lo strumento proposto nel riquadro sottostante è utile per promuovere e potenziare l'attività percettiva in bambini dagli otto anni in su. Lo scopo è quello di favorire il passaggio dal sincretismo percettivo all'analisi dei dettagli. In questa fase diventa fondamentale stimolare le funzioni cognitive attraverso il riconoscimento di simboli posizionati in maniera anomala all'interno di una griglia di riferimento. Il bambino, di fatti, posto

davanti all'attività deve ricercare (attività di selezione) il segno + (posto alla colonna 15, riga 16).

Scheda n.2

Trova la lettera D

Lo strumento proposto nel riquadro sottostante è utile per promuovere e potenziare la discriminazione tra lettere e numeri in bambini dai sei anni in su. Lo scopo è quello di favorire il passaggio dal sincretismo percettivo all'analisi dei dettagli. In questa fase diventa fondamentale stimolare le funzioni cognitive attraverso il riconoscimento di lettere posizionate in maniera anomala all'interno di una griglia di riferimento. Il bambino, di fatti, posto davanti all'attività deve ricercare (attività di selezione) la lettera D (posta alla colonna 13, riga 12).

Scheda n.3

Conta le celle bianche

Lo strumento proposto nel riquadro sottostante è utile per promuovere e potenziare la discriminazione. Lo scopo è quello di favorire il passaggio dal sincretismo percettivo all'analisi dei dettagli. In questa fase diventa fondamentale operare un distinguo al fine di individuare gli spazi bianchi, nello specifico conteggiando le relative celle che non comprendono la lettera X. Il bambino, posto davanti all'attività cognitiva, opererà secondo principi di numerazione contando le celle non occupate dalla lettera X (tot. 250). Da queste riflessioni si ricava come conseguenza operativa che:

- È indispensabile partire da semplici giochi percettivi utili a organizzare attivamente idee e rappresentazioni mentali
- È opportuno che per ciascuna griglia utilizzata si tenga conto della capacità del bambino di operare secondi sincretismi, analisi e sintesi
- È necessario graduare l'attività secondo certe capacità che devono essere considerate come prerequisiti di capacità più complesse (stendere la famosa tassonomia).

Scheda n. 1

1	2	4	7	8	7	6	8	1	6	3	5	7	1	1	5	7	7	3	2	5
9	6	1	1	6	8	6	5	7	2	7	2	9	7	7	8	1	2	1	1	1
2	4	2	6	1	6	9	6	7	3	6	1	4	2	2	2	4	7	4	3	2
1	1	2	3	2	8	5	6	9	1	1	3	3	1	7	8	3	1	2	1	9
2	4	3	4	1	5	4	4	3	2	1	2	4	2	3	1	3	7	5	2	5
3	1	1	2	3	2	4	6	7	9	6	3	8	1	7	7	7	6	4	3	4
3	6	4	6	4	1	9	3	2	1	2	1	1	9	5	8	2	7	6	1	9
7	2	6	1	3	8	6	4	7	9	6	4	3	8	8	2	7	3	6	2	6
4	2	5	2	6	5	9	5	3	2	2	1	2	7	7	1	1	9	4	3	8
8	6	7	6	4	2	4	4	1	4	6	4	9	3	9	8	9	8	9	3	7
5	9	8	5	6	1	3	7	2	1	3	2	4	6	9	3	7	9	8	9	5
9	8	5	2	7	8	9	1	1	9	1	1	3	5	7	8	8	5	4	8	4
6	7	9	6	8	2	6	7	5	4	6	2	8	3	7	8	3	2	8	7	3
6	6	5	2	9	8	3	2	2	2	5	1	7	4	3	9	7	2	7	5	2
7	4	1	6	8	1	9	1	1	9	2	9	1	3	5	3	6	8	8	3	6
5	3	2	1	7	3	4	7	5	4	1	5	4	2	+	2	3	1	6	5	1
8	2	6	6	6	4	6	8	2	1	6	9	2	6	2	1	5	6	4	2	6
4	1	1	5	5	6	9	7	5	4	2	9	4	1	7	4	7	1	3	1	8

Scheda n. 2

1	2	4	Z	8	Q	6	8	1	6	A	5	A	V	1	5	7	7	3	Z	5
9	6	1	1	6	8	H	5	7	O	7	X	9	7	7	A	1	2	1	1	A
2	T	2	C	1	X	9	6	P	3	6	1	F	S	F	2	4	Z	4	N	2
A	1	K	3	F	8	L	6	9	1	I	Z	3	1	7	8	U	1	P	1	9
B	4	3	L	1	V	4	T	3	2	1	2	H	2	C	1	3	X	5	2	Q
N	1	1	2	3	2	4	6	W	9	6	A	8	1	7	R	7	6	A	B	4
3	6	4	J	4	J	M	3	2	N	G	1	O	R	5	8	Z	V	6	1	9
7	2	H	1	M	8	6	4	7	9	6	S	3	8	Z	2	7	3	6	2	K
4	2	5	Z	6	S	R	S	Q	2	2	1	I	7	7	1	1	C	O	3	8
E	6	7	6	4	2	4	4	1	M	6	G	9	T	9	S	9	8	9	V	7
5	P	8	W	6	L	3	7	2	1	J	2	L	6	R	3	7	E	8	9	X
K	8	5	2	X	8	C	G	1	L	1	D	3	F	7	8	C	5	L	8	4
6	O	9	F	8	N	6	7	T	4	6	2	K	3	T	8	3	2	8	C	3
6	6	S	2	9	8	M	2	2	2	S	L	7	4	3	P	7	R	7	5	Z
L	R	1	E	8	1	N	1	1	Q	2	9	S	H	F	3	X	8	M	S	6
5	3	2	1	7	3	4	7	5	4	1	P	4	2	P	O	3	1	6	5	1
8	G	6	Y	6	T	F	8	K	1	X	9	T	6	2	1	5	T	A	2	A
4	1	Q	5	B	6	A	7	C	O	2	9	4	1	7	4	A	1	3	F	L

Scheda n. 3

X					X			X			X		X	X						
	X		X				X			X		X				X	X			
		X		X		X	X		X	X		X			X					X
		X		X				X			X		X		X		X			X
			X	X					X	X	X				X					
			X			X		X					X	X			X		X	
		X				X			X	X		X				X			X	
	X	X		X	X	X					X					X			X	
X			X					X		X					X	X				
X		X		X			X					X	X			X			X	
X					X			X		X								X		X
		X	X		X			X		X		X					X			
		X			X	X		X						X	X					X
					X	X				X		X	X			X		X		
	X	X	X					X		X			X	X			X	X		X

Conclusioni

Oggi le neuroscienze permettono di comprendere come il cervello umano impara elementi tanto complessi in modo così veloce e fin dalla più tenera età. Grazie alle ripetute esperienze del bambino, l'intelligenza plastica accumula e codifica un gran numero di informazioni e, a partire da tutti questi dati, può calcolare delle probabilità. Ciò consente al bambino, in maniera del tutto inconscia, di essere rapidamente in grado di prevedere la probabilità che un evento, sociale, linguistico o fisico, si produca o meno.

È proprio lo studio della plasticità sinaptica che conduce gli scienziati ad avanzare la tesi di una "personalità neuronale". Il Sé, infatti, è una sintesi di tutti i processi plastici all'opera nel cervello, che permette di lavorare insieme ed unificare la cartografia delle reti precedentemente richiamate.

Il fatto che la plasticità abbia luogo in tanti sistemi cerebrali, come si legge in *Neurobiologie de la personnalité*⁵, solleva interessanti questioni. Come può emergere una personalità coerente, un insieme abbastanza stabile di pensieri, emozioni e motivazioni in un individuo?

Il principio della plasticità cerebrale è prontamente riconosciuto dalla neuroscienza contemporanea, che vede i diversi cambiamenti neuronali come surrogati l'uno dell'altro. Uno dei più comuni è supporre che i cambiamenti nella densità della colonna vertebrale riflettano i cambiamenti nella lunghezza dendritica e viceversa. Ciò risulta non essere un caso in quanto le due misure possono variare in modo indipendente e talvolta in direzioni opposte. Gli esseri umani hanno una vita di consapevolezza ed esperienze che iniziano prenatalmente e continuano fino alla morte. Queste interazioni sono bidirezionali e influenzano profondamente lo sviluppo del cervello.

Tra i vari fattori che influenzano lo sviluppo e la funzione del cervello troviamo:

- Esperienze sensoriali e motorie
- Droghe psicoattive
- Ormoni gonadici
- Relazioni genitore-figlio
- Relazioni tra pari
- Stress
- Flora intestinale
- Dieta

La nostra comprensione della natura del normale sviluppo cerebrale ha fatto passi da gigante negli ultimi trent'anni, ma stiamo appena iniziando a comprendere alcuni dei fattori che modulano questo sviluppo e che vanno a definire un processo spesso definito metaplasticità. La plasticità è la capacità del cervello di cambiare con l'apprendimento e, così come ha dimostrato la ricerca, la nostra mente non smette mai di trasformarsi proprio attraverso l'apprendimento.

I cambiamenti plastici si verificano anche nei cervelli dei musicisti rispetto ai non musicisti. Gaser e Schlaug⁶ hanno paragonato musicisti professionisti (che praticano almeno qualche ora al giorno) a musicisti e non musicisti dilettanti. Hanno scoperto che il volume della materia grigia (corteccia) era più alto nei musicisti professionisti, intermedio nei musicisti dilettanti e più basso nei non musicisti in diverse aree del cervello coinvolte nella musica: regioni motorie, aree parietali anteriori superiori e aree temporali inferiori. Una delle scoperte più notevoli del secolo scorso è che gli umani hanno dimostrato una certa quantità di apprendimento praticamente in ogni paradigma testato. Prove per il principio secondo cui, data la pratica appropriata, gli umani migliorano essenzialmente ogni compito, è prevalente in tutta la letteratura psicologica, spaziando dal dominio dell'apprendimento percettivo (Fahle & Daum 2002)⁷ a quello dell'apprendimento motorio (Karni et al., 1998)⁸ e formazione cognitiva.

Dal momento in cui nasciamo siamo immersi in un mondo fatto di stimoli nuovi: suoni, odori, sapori, stimoli tattili, volti, i nostri sensi ci aprono al mondo, a esperienze che, passo dopo passo, lasciano una traccia nell'intricata rete di trame nervose di cui è costituito il nostro cervello. All'inizio questa attività, che ci porta lentamente a dare un senso alla realtà, avviene in modo naturale, grazie all'equipaggiamento genetico ed agli stimoli ambientali. Numerosi studi dimostrano ormai come, tra il bambino e gli adulti con cui questi si relazionano, le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) siano in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere "silenziati". Viceversa, l'assenza di esperienze o la carenza di cure educative possono esercitare effetti negativi sui contatti tra le cellule nervose (sinapsi) e sui circuiti neurali, riducendone la complessità. Lo sviluppo del cervello è in gran parte un processo che dipende dall'esperienza, in termini sia positivi, sia negativi; è in grado di produrre costantemente neuroni e soprattutto connessioni influenzate dall'esperienza. La struttura fisica del cervello, dunque, non dipende soltanto da un programma genetico, ma anche dal fatto che l'esperienza favorisce lo stabilirsi di nuove connessioni neuronali, la produzione di mediatori nervosi e di principi "trofici", come il ben noto "fattore di crescita del sistema nervoso" (NGF) scoperto da Rita Levi Montalcini⁹, che facilitano la trasmissione dell'informazione e l'efficienza dei circuiti neurali e, di conseguenza, l'attivazione di funzioni cognitive.

Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze multiformi perché si sviluppino le aree che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pen-

siero complesso. Molte ricerche indicano che esiste un rapporto significativo tra esperienza precoce e funzione cerebrale. Gli studi più recenti sono basati su meccanismi di tipo epigenetico, vale a dire su alterazioni persistenti dell'espressione genica conseguenti a esperienze precoci. Una sorprendente conseguenza della neuro plasticità è il fatto che l'attività cerebrale associata a una determinata funzione può effettivamente spostarsi in una posizione diversa come conseguenza dell'esperienza o del danno cerebrale. Va da sé che la stimolazione cognitiva deve essere sufficientemente rilevante per indurre la plasticità. Ciò che la persona toglie dall'esperienza di allenamento e ciò che significa per loro può influire sul recupero.

* Sezione di Valli Irno - Sarno - Agro Nocerino (SA)

Note

- ¹ P.B. Baltes, *Theoretical proposition on life-span developmental psychology on the dynamics between growth and decline*, in *Developmental Psychology*, pag.23, 1987
- ² J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Editrice Universitaria, Firenze 1955, pp. 36-39
- ³ J. V. Wertsch, *Vigostkji and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., and London 1985, pp.120-123
- ⁴ T. Harry Chugani, *Biological basis of emotions: brain systems and brain development in Psico pedagogia dello Sviluppo*, Franco Angeli, Milano 2016, p.29
- ⁵ J. Le Doux, *Neurobiologie de la personnalité*, Odile Jacob, Parigi 2003
- ⁶ C. Gaser, G. Schlaug, *Journal of Neuroscience*, SOCIETY for NEUROSCIENZE 2003
- ⁷ M. Fahle, I. Daum, *Perceptual learning in amnesia*. *Neuropsychologia* 40, 1167-1172.
- ⁸ A. Karni et al. *The acquisition of skilled motor performance: fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex*, *Proceedings of the National Academy of Science* 95 (3), 861-868, 1998
- ⁹ R. Levi Montalcini, S. Cohen, B. Booker, *The Saga of the Nerve Growth Factor. Preliminary Studies*, *Discovery, Further Development*, World Scientific, Singapore 1997.

LA SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE

di Barbara Bertola*

Da quando l'espressione Comunità educante è entrata, come premessa assiologica, nel Contratto Nazionale della Scuola (CCNL art.24), tutti la utilizzano con la presunzione di averne compreso il corretto significato; tutti, a seconda del ruolo ricoperto all'interno della comunità stessa dando per scontato di esserne il fulcro; tutti, auspicando un'autoguarigione della scuola per il solo fatto di averla pronunciata.

Addirittura durante la contrattazione sindacale viene evocata da chi, sentendosi da sempre escluso, rivendica in suo nome un riconoscimento economico della propria categoria; nel mondo esterno invece viene promossa da chi pensa di esserne coinvolto come guida (famiglia, associazioni professionali, imprese); e, ancora, da chi facendo leva sul senso di responsabilità altrui spera di potersi sottrarre dalle proprie (il mondo della politica).

Vive il fastidio dichiaratamente ideologico di chi scrive si ritrova a voler difendere - dirà poi perché - una definizione che non condivide ma che nello stesso tempo vede come interessante spunto di riflessione.

Urge un chiarimento preliminare: la premessa è ontologica o deontologica?

Nel primo caso il termine *comunità*, inteso come insieme di persone unite da un profondo vincolo di appartenenza, fiducia e dedizione reciproca, suggerisce una facile obiezione: siamo certi che, nella società contemporanea aperta, dinamica, in veloce movimento, vogliamo che la scuola sia una "comunità di affetti"? Siamo altresì certi che solo facendo leva su una sorta di buonismo universalistico tale comunità possa diventare educante, includente, dialogante, professionalizzante e pacificante?

Chi scrive nutre diffidenza perché, prossima alla pensione, ha una memoria politica delle riforme scolastiche e ben ricorda che, negli anni



settanta del Novecento, l'espressione *comunità educante* veniva brandita da una fetta del mondo cattolico in contrapposizione a un'altra fetta di mondo che si ispirava a ideali, se non di sinistra, dichiaratamente laici e progressisti. A dir il vero oggi non avvertiamo nella espressione sfumature integraliste che al tempo c'erano, ma temiamo che si possano riaccendere aspetti divisivi che pensavamo non solo dimenticati ma decisamente superati. Sempre dal punto di vista ontologico: si pensa veramente che, non essendo riusciti attraverso riforme successive a trasformare la scuola in comunità, oggi per il solo fatto di asserirlo la comunità educante esista? Se sì, quale discussione c'è stata attorno ai valori, scopi, fini e obiettivi (non sinonimi) da perseguire?

Nel secondo caso invece, in cui l'asserzione sia deontologica, l'attenzione si sposta non tanto sul sostantivo, *comunità*, ma sull'aggettivo *educante*. In questa circostanza inutile sottolineare che sarebbe meglio dire *educativa*, a voler sottolineare l'intenzione di un lavoro progettuale per sua natura "inattuale" e mai concluso, che necessita

di impegno, sostegno e riconoscimento.

Abbandonata dunque l'idea della comunità, come insieme di persone motivate e di buone intenzioni, e corretto l'aggettivo, cosa rimane? La riaffermazione dei contenuti, giustissimi ma non inediti: 1. Ai

sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, la scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. 2. Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297/1994.

Nulla di nuovo dunque se non la novità di trovarsi all'interno del contratto nazionale di lavoro. Pur con qualche perplessità sulla collocazione, riteniamo che i contenuti e il richiamo all'assunzione di respon-

sabilità di ognuno siano (ancora) da difendere. In realtà la scuola sta già lavorando come *sistema educativo integrato*, all'interno del quale l'organizzazione dell'istruzione e la progettazione dell'educazione avviene con il richiamo alle responsabilità di ognuno nel compiere il proprio incarico (*munus*) insieme con (*cum*) altri, ovvero le componenti interne (docenti, il personale Ata, studenti e famiglie) e la rete dei servizi del territorio (biblioteche, servizi sociali, imprese, servizio sanitario), con un occhio a ciò che avviene fuori dal territorio nazionale. Nella scuola come sistema integrato le varie componenti che la costituiscono vengono considerate nella loro interrelazione, secondo le modalità interpretative suggerite dalla teoria dei sistemi, per cui ciascun elemento dipende e influisce sull'intero sistema in cui è iscritto. Questo sistema è la scuola, non oggi ma negli ultimi cinquanta anni. L'urgenza dunque non sta in nuove dichiarazioni di intento ma nella necessità che le varie componenti diventino consapevoli di far parte, che lo vogliano o no, di un tutto. Per evitare che altri lo facciano per lei, la scuola oggi non può dunque esimersi dal ripensare se stessa, al suo essere ISTITUZIONE - ancor prima che comunità - che gode di AUTOMIA che le consente di elaborare la propria offerta formativa in funzione delle caratteristiche socio-culturali e produttive del territorio, e di

essere SISTEMA articolato e complesso, all'interno di sistemi articolati e complessi.

La crisi attuale della Scuola nasce proprio dal divario tra ciò che essa è o potrebbe essere e l'insieme delle attese sociali da cui è investita. Da più parti le vengono suggeriti gli scopi da perseguire: le associazioni professionali ed economiche le chiedono maggiore specializzazione in funzione delle richieste poste dallo sviluppo tecnologico; i genitori le chiedono un grosso impegno educativo a compensazione di quanto essi non sono più in grado di fare; gli alunni a loro volta chiedono di poter dare significato a quanto imparano a scuola e invocano maggior attenzione per i loro problemi, senza saperli esplicitare. Per poter soddisfare questa richiesta di minor scollamento tra scuola e realtà, è bene che sia Scuola a dare l'avvio a una seria riflessione sui propri fondamenti e sulle proprie condizioni di possibilità, escludendo pratiche educative fondate semplicemente sul disarmante buon senso, sul senso comune che dà voce a tutti, su teorie date per scontate e dunque dogmatiche. La Scuola, se vuole risolvere le contraddizioni che oggi la dilanano e non vuole perdere di credibilità, deve non solo occuparsi di risolvere - con efficacia ed efficienza - problemi pratici e burocratici che le tolgono energia, ma deve assumersi la responsabilità di chiarire i fonda-

menti teorici su cui si basa e da cui discendono i fini (che riguardano la formazione e lo sviluppo della personalità del soggetto), gli scopi (in merito all'arricchimento derivante dalle conoscenze disciplinari) e gli obiettivi (prevalentemente didattici). Dagli anni Settanta, con successo altissimo, che si cerca di andare in questa direzione: i Decreti Delegati del 1974, la successiva Legge n.517/1977 e in seguito le cosiddette sperimentazioni "assistite" fino al dibattito attuale hanno contribuito ad estendere la partecipazione alla gestione scolastica e alla produzione di "rapporti" (Coleman, Faure, Delors, Cresson per citarne alcuni) a livello internazionale su cui orientare le riforme. Al proprio interno invece la Scuola poco è riuscita a fare: ancora troppo legata alla parcellizzazione nozionistica del sapere non è riuscita a fare sua la prospettiva sistemica della complessità, per natura problematica, discontinua e non prevedibile ma l'unica in grado di dare senso all'operato degli attori coinvolti dentro e fuori la scuola. Se la scuola riuscisse a prendersi l'impegno di operare secondo le indicazioni del pensiero sistemico e di autori come Morin, Bertin e Massa riuscirebbe anche a recuperare il senso positivo di comunità come *ecclesia*, nell'accezione greca e non latina. Di tutto questo parleremo un'altra volta.

* sez. FNISM "Frida Malan" Torino

• LEGGI • DIFFONDI • ABBONATI •

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

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

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

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

LO SPORT COME NUOVA E INNOVATIVA STRATEGIA DELL'INCLUSIONE

di Fortunato Notti *

Negli anni '90 in Europa la prospettiva sociale ed educativa dello sport acquisisce importanza nei documenti ufficiali.

Sotto il profilo economico risulta evidente la necessità di una norma comunitaria che regolasse il diritto sportivo.

Lo sport valorizza varie capacità, non solo fisiche, delle persone e suscita attitudini valoriali e umane implicite in ognuno a livello naturale.

Per questo negli ultimi anni si è lavorato per far entrare il mondo della disabilità in quello sportivo.

Negli ultimi trent'anni c'è stata un'evoluzione della terminologia riferita alla disabilità.

Durante gli anni '70 la parola chiave era INSERIMENTO, mentre negli anni '80 si è passati al termine INTEGRAZIONE. Da pochi anni grazie all'approvazione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, che impone agli Stati firmatari di agire per la tutela dei diritti umani delle persone con disabilità, è stato introdotto il termine INCLUSIONE.

Perché il termine inclusione sembra il più adatto? Perché riguarda tutte le persone (disabili o meno) e la condizione umana, la quale a sua volta può presentare difficoltà di vita e situazioni di disabilità. Il fine è promuovere condizioni di vita dignitose e un sistema di relazioni soddisfacenti nei riguardi di persone con difficoltà nella propria autonomia sociale, in modo che possano sentirsi parte di una comunità e di contesti relazionali dove poter agire, scegliere, giocare e vedere riconosciuto il proprio



ruolo e la propria identità.

Un ruolo importante è rivestito dagli insegnanti che possono predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o predisporre uno spazio di educazione alle differenze per promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione.

Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi. Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono lo sviluppo culturale alimentando un clima di segregazione ed esclusione.

Ruolo importante nell'inclusione dei ragazzi disabili a scuola è giocato dall'educazione fisica, Questa porta a dare fiducia a tutte le persone in qualsiasi condizione

esse si trovino, per rimettersi in gioco trovando nello sport un mezzo di valorizzazione e di espressione.

Ha effetti positivi per la crescita sia dei ragazzi con disabilità che dei coetanei senza.

Ma sull'effettiva inclusione dei ragazzi con disabilità durante queste ore si sta ancora lavorando.

Le problematiche maggiori riguardano la professionalità docente.

Si registrano difficoltà: nella formazione degli insegnanti rispetto alla conoscenza e uso consapevole delle pratiche inclusive; spesso li pervade un sentimento di apprensione e paura di non saper includere e motivare l'intero gruppo; molte volte si ha una professionalità docente con forti radici conservatrici, che si affida alla routine consolidata dalla didattica.

Il 21 novembre 1978 l'Unesco approva la Carta Internazionale per l'Educazione Fisica e lo Sport, la



pratica dell'educazione fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti. Ogni essere umano ha il diritto di accedere all'educazione fisica e allo sport, che sono indispensabili allo sviluppo della personalità.

La pratica costante di attività sportiva o motoria produce effetti benefici su diverse funzioni: apprendimento, sviluppo delle aree e funzioni corticali e rendimento scolastico. Si è più al riparo dall'eventuale propensione a disturbi come ansia e depressione. L'attività fisica è strumento fondamentale per il miglioramento delle potenzialità residue in tutti i gradi di disabilità.

MIUR, CONI e CIP hanno proposto diversi progetti come quello dell'Alfabetizzazione Motoria ma in realtà tale necessità di movimento è da sempre presente nel pensiero dell'uomo.

Già Ippocrate, più di 2000 anni fa, affermava: *se potessimo dare ad ogni persona la giusta quantità di nutrimento ed esercizio fisico, né troppo, né troppo poco, avremmo trovato la giusta strada per la salute!* A riguardo si esprimeva anche Freud: *l'esperienza che il bambino fa con il corpo è utile per la costruzione dell'lo poiché le situazioni che il bambino prova, inizialmente attraverso le parti del corpo e nella sua globalità, sono un'esperienza*

inevitabile; è attraverso il movimento che i bambini mandano informazioni dei loro processi inconsci e della loro realtà interna. Oggi i ricercatori sono d'accordo nell'affermare che dal periodo che va dalla gestazione fino a circa dieci anni d'età la motricità influenza il sistema cognitivo, successivamente sarà, invece, il sistema cognitivo a influenzare la motricità.

C'è una correlazione inscindibile fra l'elemento motorio e quello cognitivo.

In campo scolastico il concetto di adattamento è ciò che distingue la tradizionale educazione fisica e sportiva, tradizionalmente fondata sulla disciplina.

Richiede un adattamento degli studenti al piano di lavoro e ai suoi contenuti, secondo una logica di individualizzazione, dall'attività fisica adattata. L'APA, parte da una reale capacità e potenzialità dell'allievo per costruire un percorso che sia per loro significativo secondo una logica di personalizzazione in grado di valorizzare le capacità di tutti gli alunni.

Ludwig Guttmann, direttore del National Spinal Injuries center dell'ospedale di Stoke Madville, vicino Londra, ebbe l'idea di introdurre lo sport come pratica inclusive. Operando con i soldati reduci della seconda guerra mondiale con

invalidità più o meno grave, si rese conto dell'importanza della pratica motoria e sportiva per la loro riabilitazione e la loro inclusione sociale.

Nel mondo degli sport per disabili potremmo delineare due grandi insiemi: il mondo dello sport praticato da persone diversamente abili, come ad esempio nelle paralimpiadi e gli sport che contemplano la presenza di disabili e normo-

tati conferendo tuttavia a quest'ultimi delle mansioni di «assistenza». Si sta, anche, attuando una piccola rivoluzione, grazie a un nuovo sport: il Baskin.



Il baskin si ispira al basket ed è pensato per permettere a giovani normodotati e disabili, ma anche a ragazzi e ragazze, di giocare insieme nella stessa squadra.

La rivoluzione è che l'assistenzialismo non c'è più e al suo posto troviamo agonismo, tensione, condivisione, tutto quanto caratterizza una squadra normale.

La disabilità è il punto di partenza. È il motore includente e non discriminante.

Riconosciamo le nostre diversità e la tua disabilità e insieme ne facciamo energia integrante per dimostrare che possiamo essere ugualmente incisivi e fallibili nel gioco e nella vita in generale.

* Sezione di Battipaglia (SA)

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO "TRA FUNZIONE E REALTÀ"

di Angela Pellecchia *

Confrontarsi con una fragilità non vuol dire fare assistenzialismo, ma rispettare una persona e cercare un arricchimento umano oltre che professionale, avere come desiderio quello di co-costruire quegli obiettivi che le potenzialità e le risorse di un determinato alunno permetteranno di prefissare e pian piano realizzare nel suo percorso scolastico e nel suo progetto di vita.

L'insegnante di sostegno, oggi, dovrebbe avere competenze relazionali, disciplinari e metodologiche, per riconoscere, affrontare e risolvere le difficoltà quotidiane di chi ha una disabilità e contribuire a un'armonica integrazione e collaborazione tra le varie risorse del territorio, della scuola e della famiglia.

A parer mio, tale figura educativa deve rivestire il ruolo di perturbatore di contesti per favorire il vero cambiamento, essere promotore di una scuola inclusiva in grado di porsi domande e dare risposte adeguate ai bisogni apprenditivi e sociali di ogni singolo allievo: lottare per una scuola ed una società migliori, dove ogni persona possa scoprirsi depositaria di un grande valore personale, umano, emotivo, sociale, perché si accolga incondizionatamente la diversità, essa stessa valore.

La legge quadro n. 104/'92 e la normativa successiva a questa costituiscono il caposaldo legislativo dei processi di integrazione, culturale e sociale, per soggetti interessati da diverse situazioni di handicap, declina per l'insegnante specializzato una serie di compiti che, almeno sulla carta, ne fanno una figura chiave nel così articolato e complesso mondo scolastico. Spesso, malgrado ciò, tra "funzione e realtà" c'è ancora un grosso scollamento, la cui immagine, almeno secondo il mio pensiero e il

mio bagaglio esperienziale, è rappresentata dal banchetto già posizionato, "per me e il mio alunno", in fondo o fuori dall'aula.

Purtroppo la realtà scolastica che vivo e respiro è ancora molto lontana dalla regolamentazione teorica e da una collaborazione che si deve compiere a diversi livelli: quello educativo al fine di creare all'interno del gruppo classe un clima positivo per i processi integrativi; quello metodologico per mirare al lavoro di gruppo; quello collaborativo quale presupposto necessario per qualsiasi lavoro di rete.

Alla luce di quanto espresso finora, sento di poter dire che l'insegnante di sostegno dovrebbe trovare il giusto slancio, il riscatto per acquisire sempre più un ruolo di coordinamento consono alla sua specializzazione, alla sua formazione: un ruolo di guida degli interventi inseriti nella circolarità del lavoro di rete, conforme alle sue competenze specialistiche e metodologiche.

Se ciò fosse realtà condivisa e non un'eccezione tale figura acquisterebbe valore di risorsa indiscussa per la scuola e per la società, in quanto mediatore nei collegamenti fra soggetti ed enti che devono rendere reale e "normale" l'inclusione.

Durante la mia breve esperienza ho potuto constatare come il processo di apprendimento-insegnamento debba essere tarato su ogni singolo allievo, per andare incontro ai suoi bisogni, potenziare la sua motivazione e agire con percorsi e strategie individualizzati.

Per ottenere buoni risultati bisogna quotidianamente stimolare l'interesse per l'apprendimento negli alunni attingendo al loro vissuto esperienziale e dimostrando l'utilità degli insegnamenti nella pragmaticità della vita.

Bisognerebbe, secondo me, sapersi rapportare agli alunni attraverso un

ascolto attivo dei loro punti di vista e delle loro risonanze emotive; è necessario pertanto che il docente riesca a creare in classe un clima relazionale sul quale gettare le fondamenta di qualsiasi apprendimento. Il docente che basa il suo lavoro sulla condivisione e sull'interattività, non crea rivalità e limita al minimo le situazioni di disagio favorendo occasioni di crescita per tutti i suoi allievi.

Alla luce di ciò, ritengo che il compito principale dell'insegnante e dell'insegnante di sostegno, nella fattispecie, sia proprio la creazione delle condizioni per "imparare stando con gli altri e facendo con gli altri", nella convinzione condivisa che l'apprendimento non può prescindere ed essere avulso da un contesto relazionale e che il fine ultimo di qualsiasi apprendimento è la comunicazione e dunque la relazione. Ciò ovviamente è possibile e auspicabile solo attraverso la programmazione e la mediazione didattica più adatta. Insegnare è ricercare. Insegnare è mettersi costantemente in discussione alimentando la propria creatività per favorire quella degli alunni. A tal proposito, condizione irrinunciabile è la motivazione stessa dell'insegnante a insegnare, la motivazione a credere che quel bambino deve fare un pezzo del suo viaggio scolastico con te e il tuo compito è guardare oltre... è visualizzare il suo percorso per poi accompagnarlo passo dopo passo, con l'idea che insieme si può... anche tollerare quelle inevitabili, spesso pesanti, frustrazioni alle quali si va incontro facendo i conti con la propria e altrui fragilità.

Concludo con una metafora musicale, tratta dal brano "*Come sei veramente*" del Maestro Giovanni Allevi, che a parer mio, ben descrive ciò che va "visto" quando **incontriamo sul nostro cammino** un bambino con disabilità.

* Sezione di Milano

SUL DIRITTO DI SCELTA DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

di Sisto Milito

Gli sforzi profusi dallo Stato e dalla Santa Sede nel tentativo di dare all'insegnamento della religione cattolica una compiuta sistemazione nella scuola pubblica, la materia, a più di trent'anni dalla ratifica dell'Accordo di Villa Madama, continua a essere motivo di discussione e fonte di molteplici questioni sotto numerosi punti di vista.

A fronte della sua complessità e della sua intrinseca problematicità ciò che, per certo, ha costituito una rilevante novità rispetto al passato è stata l'introduzione del «diritto di scelta». Secondo l'art. 9.2 dell'Accordo tra Stato e Santa Sede del 1984 l'insegnamento della religione cattolica, infatti, deve avvenire nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni e della responsabilità educativa dei genitori ed è perciò garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o meno di questo insegnamento. Questa disposizione ha apportato una profonda modifica alla disciplina dell'accesso alla sua frequenza rispetto alla precedente configurazione data alla materia dall'art. 36 del Concordato del 1929, vigente il quale tutti gli studenti erano tenuti a prendervi parte, salvo il diritto di chiedere e ottenere la dispensa attraverso l'istituto dell'esonero, regolato dall'art. 6 della legge 24 giugno 1929, n. 1159 e dall'art. 2 della legge 5 giugno 1930, n. 824. La differenza è di immediata percezione: in estrema sintesi, vigente il Concordato del 1929 l'insegnamento religioso cattolico era obbligatorio per gli tutti gli alunni salvo dispensa; a seguito dell'Accordo del 1984, invece, lo studente può decidere di



frequentarlo previa espressa manifestazione di volontà.

La norma concordataria, nel dettare la disciplina della materia, ha disposto che la titolarità dell'esercizio del diritto di scelta compete agli alunni o ai loro genitori senza, però, distinguere tra alunni maggiorenni e minorenni. Questa laconicità, mantenuta anche nel testo della successiva Intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana resa esecutiva con D.P.R. 751/1985¹, ha ingenerato il problema se la scelta dovesse spettare ai genitori nell'esercizio della potestà genitoriale ovvero se, a far tempo dal raggiungimento di un determinato livello scolastico, potesse essere fatta direttamente dagli studenti². La questione, giunta in Parlamento dove ha formato oggetto di una risoluzione della Camera dei deputati³, fu risolta dalla legge 18 giugno 1986, n. 281⁴ che, in buona sostanza, consente agli studenti della scuola secondaria di secondo grado di esercitare direttamente, all'atto di iscrizione, la scelta di avvalersi dell'insegnamento religioso cattolico o di quello previsto dalle Intese stipulate con confessioni religiose diverse dalla cattolica ov-

vero di ogni altra possibilità formativa offerta dalla scuola. Per converso, fino all'iscrizione all'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado, la scelta è affidata ai genitori, i quali devono esercitarla nel rispetto dell'art. 147 cod. civ. in materia

di inclinazioni e aspirazioni dei figli. La soluzione adottata dal legislatore è stata, tuttavia, salutata in maniera diversa in dottrina: c'è stato chi, infatti, vi ha intravisto un possibile *vulnus* del diritto dei genitori di educare i figli, costituzionalmente garantito dall'art. 30 Cost. e chi, riconoscendo anche al minore il diritto di scegliere la sua vita religiosa compreso quello di avvalersi o meno dell'insegnamento religioso ancor prima di raggiungere la maggiore età, l'ha ritenuta, dal canto suo, soddisfacente⁵.

Il concreto esercizio del diritto di scelta, disciplinato dall'art. 2.1 lett. b) del D.P.R. 751/1985 e dalle successive Intese tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana, rese esecutive con i D.P.R. 202/1990 e 175/2012, avviene ogni anno, all'atto di iscrizione a scuola, su richiesta dell'autorità scolastica, attraverso la compilazione di un apposito modulo in cui indicare la volontà di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica e da consegnare all'autorità scolastica. La scelta, così effettuata, ha valore per l'intero anno e, nei casi in cui è prevista l'iscrizione

d'ufficio, è valevole per l'intera durata del corso di studi. Tuttavia, è espressamente garantito il diritto di effettuare la scelta all'inizio di ogni anno e, trattandosi di un diritto inviolabile, tale facoltà è da ritenersi sussistente anche nei casi in cui è prevista l'iscrizione d'ufficio⁶. In tal senso, da ultima, la Circolare Ministeriale AODGOSV/prot. 14659 del 13 novembre 2017, recante disposizioni in materia di "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2018/2019", ha specificato che la scelta effettuata vale per l'intero corso di studi, salvo il diritto di modificarla, entro il termine previsto e su iniziativa degli interessati, per l'anno successivo.

Per comprendere le ragioni e l'effettiva portata del diritto di scelta ed evitare, al contempo, tautologie è opportuno riportare direttamente gli icastici *dicta* della Corte Costituzionale secondo cui il «diritto soggettivo di scelta (...) che non ha precedenti in materia⁷», è la «novità più rilevante dal punto di vista costituzionale⁸» nella disciplina neo-concordataria sull'insegnamento religioso cattolico in quanto, essendo strumentale alla garanzia del diritto di libertà religiosa e del diritto/dovere dei genitori in ordine all'educazione e all'istruzione dei figli, che la Corte Costituzionale ha ricondotto agli artt. 19 e 30 Cost., rappresenta uno dei cardini su cui poggia la conformità della disciplina dell'insegnamento della religione cattolica con le disposizioni della Carta⁹. La sua introduzione, infatti, assolve la fondamentale funzione di garantire la libertà di coscienza dei singoli, da intendersi tanto come diritto alla libera formazione della propria coscienza, quanto come diritto ad agire esternamente in conformità ai propri convincimenti¹⁰. Quanto appena detto spiega, apoditticamente, il motivo per cui questo diritto, proprio in ragione dell'intima connessione con gli anzidetti valori costituzionali, non «presenta lo schema logico dell'obbligazione al-

ternativa, trattandosi dell'esercizio di una libertà costituzionale non degradable, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, a opzione tra equivalenti discipline scolastiche¹¹», ma consiste nell'espressa dichiarazione di voler prendere parte o meno all'insegnamento religioso cattolico. È dato, pertanto, individuare nella disciplina dell'esercizio del diritto un primo momento, antecedente la scelta, in cui l'istituzione scolastica propone, indistintamente a chiunque voglia prendervi parte, l'insegnamento della religione cattolica da un secondo momento, successivo alla scelta, in cui l'ora di religione diventa materia ordinaria e obbligatoria che entra, a pieno titolo, nel percorso didattico degli alunni che hanno dichiarato di volersene avvalere¹².

A ben vedere, dunque, l'insegnamento della religione cattolica, in virtù dell'impegno di assicurarne la presenza nella scuola pubblica assunto dallo Stato con la Santa Sede nell'Accordo del 1984, è un insegnamento oggettivamente obbligatorio, dal momento che la sua attivazione nella scuola pubblica dev'essere in ogni caso assicurata per tutti gli studenti, anche non cattolici, a prescindere dal numero delle adesioni¹³. Dal punto di vista soggettivo, invece, assume *ictu oculi* il carattere di materia facoltativa, la cui frequenza diviene obbligatoria solo per quanti abbiano espressamente deciso di usufruirne. Gli alunni che, al contrario, non si sono determinati in tal senso versano in uno «stato di non-obbligo», per il quale non solo non possono essere obbligati a frequentare l'ora di religione cattolica, ma neppure altre materie a essa alternative¹⁴ in quanto l'imposizione di altro insegnamento obbligatorio, riportando la chiosa del Giudice delle leggi, «varrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione di coscienza che dev'essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione¹⁵».

Note

- ¹ D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751, *Esecuzione dell'intesa tra autorità scolastica e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*.
- ² Cfr. S. GHERRO, *Sul diritto di scegliere l'insegnamento della religione cattolica*, in S. Gherro (a cura di), *Studi di diritto ecclesiastico in tema insegnamento*, Cedam, Padova 1987, pag. 125.
- ³ Risoluzione 16 gennaio 1986, n. 6-00074, in *Quaderni di diritto e di politica ecclesiastica*, 1986, pagg. 386 e ss.
- ⁴ Legge 18 giugno 1986, n. 281, *Capacità di scelte scolastiche e di iscrizione nelle scuole secondarie superiori*.
- ⁵ Sull'argomento si vedano, *ex multis*, G. DALLA TORRE, *La nuova disciplina dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, in S. Gherro (a cura di), *Studi di diritto ecclesiastico in tema di insegnamento*, cit., pag. 37; S. GHERRO, *Sul diritto di scegliere l'insegnamento della religione cattolica*, cit., pag. 137; F. FINOCCHIARO, *Diritto ecclesiastico*, terza edizione, aggiornamento a cura di A. Bettetini e G. Lo Castro, Zanichelli Ed., Bologna 2010, pag. 307; R. BOTTA, *L'ora di religione*, in *Archivio Giuridico*, 4, 1988, pag. 13.
- ⁶ Cfr. F. FINOCCHIARO, *Diritto ecclesiastico*, cit., pag. 307.
- ⁷ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro italiano*, 1, 1989, pagg. 1333-1346.
- ⁸ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, cit., pagg. 1333-1346.
- ⁹ Cfr. B. SERRA, *L'ora di religione tra diritti fondamentali ed esigenze organizzative. Annotazioni a trent'anni dall'Accordo di Villa Madama*, cit., pagg. 6-8. Cfr. anche A. GIANNI, *L'insegnamento della religione nel diritto ecclesiastico italiano*, Cedam, Padova 1997, pag. 67.
- ¹⁰ Cfr. B. SERRA, *Insegnamento della religione cattolica, attività alternative e credito scolastico: note a margine di un lungo contenzioso amministrativo*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, Rivista telematica (www.statoechiese.it), 16, 2012, pag. 5.
- ¹¹ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, in *Il Foro italiano*, cit., pagg. 1333-1346.
- ¹² Cfr. B. SERRA, *L'ora di religione tra diritti fondamentali ed esigenze organizzative. Annotazioni a trent'anni dall'Accordo di Villa Madama*, cit., pagg. 18-19.
- ¹³ Cfr. G. DALLA TORRE, *La nuova disciplina dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, cit., pag. 27.
- ¹⁴ Cfr. G. VARAS-IBANEZ, *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia: Insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*, CLUEB, Bologna 2005, pagg. 86-87.
- ¹⁵ Corte Costituzionale, sentenza 12 aprile 1989, n. 203, cit., pagg. 1333-1346.

STATUTO FNISM

ASSOCIAZIONE DI PROMOZIONE SOCIALE

Il 36° Congresso Straordinario della FNISM svolto il 16 e 17 febbraio 2019, nei locali della casa editrice Anicia presso l'IIS Galilei di Viale Manzoni, ha approvato le modifiche allo Statuto ai sensi del D.Lgs. 117/2017.

TITOLO I DENOMINAZIONI E SCOPO

Art. 1 - Denominazione

La Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti - Ente Terzo Settore (ETS), fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è un'Associazione di Promozione Sociale (APS) senza fini di lucro del personale della scuola e dell'università. La Fnism ha sede in Roma.

Il trasferimento della sede legale non comporta modifica statutaria, ma l'obbligo di comunicazione agli uffici competenti.

Art. 2 - Scopo

La Fnism esercita in via esclusiva o principale una o più attività di interesse generale per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale. Lo scopo che si propone di svolgere in favore dei propri associati o di terzi, avvalendosi in modo prevalente dell'attività di volontariato dei propri associati, viene rappresentato dalle seguenti finalità:

- a) valorizzare la scuola pubblica in quanto scuola di tutti, promuovendo l'attuazione del dettato costituzionale, con speciale riguardo alla realizzazione del diritto allo studio e alla tutela delle lingue e delle culture minoritarie;
- b) garantire la laicità della scuola e la sua libertà contro ogni forma di dogmatismo, di intolleranza, di violenza, sottraendola a ingerenze confessionali e religiose per far sì che essa possa portare un efficace contributo al rinnova-

mento civile e culturale della società italiana;

- c) favorire la realizzazione del diritto allo studio, la valorizzazione delle differenze di genere, lo sviluppo delle relazioni interculturali;
- d) promuovere, elaborare, attuare iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico, in particolare degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico, secondo le linee di una nuova professionalità rispondente ai dinamismi della società e della cultura;
- e) stimolare, anche in collaborazione con altre associazioni, con i sindacati e con i partiti, ogni iniziativa atta a promuovere e valorizzare la professionalità del personale della scuola anche nei suoi aspetti economici e in quelli relativi allo stato giuridico;
- f) favorire l'autonomia degli istituti scolastici, contribuendo a rendere più funzionali, responsabili e operativi gli organismi collegiali e rappresentativi, salvaguardando i diritti di libertà di tutte le componenti;
- g) potenziare la dimensione europea dell'educazione in una prospettiva di coesistenza pacifica fra i popoli del mondo, anche in collaborazione con associazioni di altri Paesi.
- h) formazione universitaria e post-universitaria;
- i) ricerca scientifica di particolare interesse sociale;
- l) organizzazione e gestione di atti-

vità culturali, artistiche o ricreative di interesse sociale, incluse attività, anche editoriali, di promozione e diffusione della cultura e della pratica del volontariato e delle attività di interesse generali;

- m) formazione extra-scolastica, finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e al successo scolastico e formativo, alla prevenzione del bullismo e al contrasto della povertà educativa;
- n) promozione delle pari opportunità e delle iniziative di aiuto reciproco, incluse le banche dei tempi di cui all'articolo 27 della legge 8 marzo 2000, n. 53, e i gruppi di acquisto solidale di cui all'articolo 1, comma 266, della legge 24 dicembre 2007, n. 244; Nello svolgimento delle proprie attività statutarie l'Associazione persegue unicamente finalità di promozione sociale e culturale. All'Associazione è fatto divieto di svolgere attività diverse da quelle previste dal presente statuto, salvo che direttamente connesse con il medesimo.

Art. 3 - Attività

Per il perseguimento degli scopi di cui all'art.2, la Fnism, anche in collaborazione con università, istituzioni ed enti pubblici e privati, nazionali ed internazionali, svolge attività di:

- formazione iniziale e in servizio del personale della scuola;
- realizzazione di progetti di integrazione scuola-lavoro;
- orientamento scolastico e professionale;
- studi e ricerche, consulenze e formazione su tematiche disciplinari

- e trasversali e su questioni d'interesse scolastico ed extrascolastico;
- consulenze su progetti d'innovazione ordinamentale e didattica e sulla loro realizzazione;
 - produzione, pubblicazione e diffusione di materiali multimediali e non;
 - promozione culturale e sociale;
 - organizzazione di convegni, conferenze, corsi, mostre anche itineranti, viaggi di istruzione, visite guidate, soggiorni all'estero, scambi d'insegnanti e studenti;
 - realizzazione di progetti finanziati interamente o parzialmente dall'Unione Europea.
 - raccolta e divulgazione in ambito scientifico di aspetti teorici e di ricerca inerenti alle finalità dell'associazione, secondo i criteri e le modalità riconosciute dall'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca (ANVUR).

Art. 4 - Fonti

La Fnism attinge i mezzi finanziari per lo svolgimento della propria attività:

- a) dalle quote d'iscrizione dei soci di cui all'art.6;
- b) dalle quote di adesione di altri soggetti di cui all' art.8;
- c) dai contributi volontari e liberi di associati;
- d) da eventuali contributi dello Stato, degli altri Enti territoriali, Enti pubblici o privati, persone fisiche o giuridiche, italiane o estere
- e) da qualunque altra fonte, ammessa ai sensi del D.Lgs. 117/2017, purché dichiarata e non condizionante.

L'ammontare del contributo annuo per la copertura delle spese di interesse generale è stabilito annualmente dal Consiglio Nazionale. L'ammontare delle quote di iscrizione è stabilito annualmente da ogni sezione.

Ogni utile e avanzo di gestione dovrà essere reimpiegato per la realizzazione delle attività istituzionali e di quelle ad esse direttamente connesse.

TITOLO II SOCI E AMMISSIONI

Art. 5 - Soci

Il numero dei soci è illimitato. Può far parte dell'Associazione, in base a domanda individuale rivolta a una sezione, il personale della scuola, dell'università e della formazione professionale, anche non in servizio.

Art. 6 - Ammissioni

L'ammissione a socio avviene su richiesta degli interessati secondo le regole indicate nello statuto delle singole sezioni, organizzate in conformità alle norme contenute nel D. Lgs. 117/2017 e della normativa in materia l'Ente del Terzo Settore. Ogni socio è tenuto al versamento della quota associativa annuale per la quale gli viene rilasciata apposita ricevuta.

L'iscrizione alla Fnism comporta l'abbonamento al periodico dell'Associazione.

L'iscrizione alla Fnism è personale e non trasmissibile. Essa dà diritto a partecipare a pieno titolo alle attività statutarie dell'Associazione. Ogni limitazione è esclusa in funzione della temporaneità della vita associativa.

La richiesta di ammissione all'associazione da parte di sezioni costituenti avviene mediante presentazione di relativa domanda alla Giunta, con impegno ad attenersi al presente statuto e a osservarne il regolamento e le delibere adottate dagli organi dell'associazione. La Giunta, o disgiuntamente ogni suo componente, potrà chiedere all'aspirante socio documentazione utile al fine di valutare la richiesta di ammissione.

La delibera di rigetto della domanda di riconoscimento della costituzione di una nuova sezione dovrà essere motivata e trasmessa agli interessati, i quali potranno chiedere il riesame della domanda alla prima riunione della prima Assemblea dei Soci utile, corredando la domanda di ammissione con la documentazione ritenuta più opportuna.

All'atto dell'accettazione della richiesta da parte dell'associazione il richiedente acquisirà a ogni effetto la qualifica di socio e sarà inserito nel libro soci.

I soci possono essere:

- a) sono soci operativi: le persone fisiche che aderiscono all'associazione prestando una attività prevalentemente gratuita e volontaria secondo le modalità stabilite dal presente statuto e versando una specifica quota stabilita dal consiglio stesso;
- b) sono soci onorari: le persone fisiche e giuridiche e gli enti che abbiano acquisito particolari meriti per la loro opera a favore dell'associazione;

Art. 7 - Diritti e doveri dei soci

I soci, attraverso i loro rappresentanti hanno il diritto di:

- eleggere gli organi statutari;
- essere informati sulle attività dell'Associazione e poterne controllare l'andamento;
- prendere atto dell'ordine del giorno delle assemblee, prendere visione del rendiconto economico - finanziario, consultare i verbali;
- votare nell'Assemblea purché iscritti nel libro degli associati.

Gli stessi soci hanno il dovere di:

- rispettare il presente statuto e l'eventuale regolamento interno;
- svolgere la propria attività in favore della comunità e del bene comune in modo personale, spontaneo e gratuito, senza fini di lucro, anche indiretti ed esclusivamente per fini di solidarietà;
- versare la quota associativa secondo l'importo annualmente stabilito. La quota associativa è personale, non è rimborsabile e non può essere trasferita a terzi o rivalutata.

Art. 8 - Perdita della qualità di socio

La qualità di socio si perde per:

- a) decesso;
- b) mancato pagamento della quota sociale: la decadenza avviene su decisione del Comitato dei Garanti, previa proposta della

Giunta, trascorsi sei mesi dal mancato versamento della quota sociale annuale;

c) dimissioni: ogni socio può recedere dall'associazione in qualsiasi momento dandone comunicazione scritta alla Giunta; tale recesso avrà decorrenza immediata. Resta fermo l'obbligo per il pagamento della quota sociale per l'anno in corso;

d) espulsione: la Giunta, previa delibera definitiva del Comitato dei Garanti, procede alla cancellazione dal libro dei soci.

Gli associati che abbiano comunque cessato di appartenere all'associazione non possono richiedere i contributi versati e non hanno alcun diritto sul patrimonio dell'associazione stessa.

Art. 9 - Sezioni

L'Associazione è organizzata in sezioni le quali si costituiscono in base a un numero di soci non inferiore a cinque.

Il limite minimo di estensione territoriale di una sezione coincide con l'area del comune di appartenenza. Ciascuna sezione può essere retta da un proprio statuto redatto secondo quanto disposto dal D.Lgs. 117/2017, il quale non deve essere in contrasto con il presente statuto e deve richiamare integralmente le finalità.

Gli statuti sezionali sono ratificati dalla Giunta che dichiara la formale costituzione delle sezioni. Annualmente la Giunta valuta la presenza sul territorio delle sezioni in base a parametri definiti nel Regolamento. La sezione rappresenta l'Associazione a livello locale, attua le deliberazioni degli organi statutari, elegge i delegati all'Assemblea Nazionale.

La sezione opera autonomamente nel quadro statutario dell'Associazione. Essa amministra in proprio, con assunzione di responsabilità a tutti gli effetti, i fondi provenienti da quote d'iscrizione, attività, elargizioni e contributi, comunica annualmente alla Giunta le attività svolte fornendo un'adeguata documenta-

zione. La sezione tiene un ruolo aggiornato degli iscritti, da trasmettere annualmente alla sede centrale, con le loro generalità, qualifica e con l'indicazione del loro recapito privato ed eventualmente scolastico.

I dati personali dei soci in possesso dell'associazione devono essere trattati secondo la vigente normativa sul diritto alla privacy.

Art. 10 - Collaborazioni ed adesioni
L'Associazione, nel quadro della realizzazione delle proprie finalità programmatiche, prevede la collaborazione e/o l'eventuale adesione ad enti internazionali, nazionali o locali, con cui sussista stretta affinità ideale e si stabilisca una comunità d'intenti.

L'Associazione, a sua volta, può accettare a livello nazionale la collaborazione e/o l'eventuale adesione di enti che ne riconoscano le finalità statutarie.

Le delibere concernenti quanto sopra sono prese dal Consiglio Nazionale e ratificate dall'Assemblea.

TITOLO III ORGANI DELL' ASSOCIAZIONE

Art.11 - Organi

Sono organi dell'Associazione:

- 1) Assemblea Nazionale dei Soci (Congresso Nazionale)
- 2) il/la Presidente e il/i/la/le Vicepresidente/i
- 3) la Giunta (Organo di amministrazione)
- 4) Consiglio Nazionale
- 5) il Collegio dei Revisori dei conti
- 6) il Comitato dei Garanti (Organo di controllo)

Art. 12 - Assemblea dei Soci

L'Assemblea dei soci è preceduta dalle assemblee sezionali che, con la più ampia garanzia di intervento diretto dei soci, discutono i temi congressuali, formulano proposte, elaborano eventuali documenti, eleggono i propri delegati.

L'Assemblea nazionale ha luogo, in via ordinaria, ogni anno.

La convocazione dell'Assemblea straordinaria ha luogo quando il Consiglio nazionale ne ravvisi la necessità o quando ne sia fatta richiesta da almeno un terzo delle sezioni, che rappresentino in ogni caso un terzo degli iscritti all'Associazione.

La Giunta invia l'avviso di convocazione e l'ordine del giorno dell'Assemblea alle sezioni almeno 60 giorni prima della data fissata per l'Assemblea.

Tale comunicazione può avvenire a mezzo P.E.C. o e-mail (previamente indicata dalle sezioni e riscontrata).

Ogni sezione fa pervenire alla Giunta, almeno 45 giorni prima dell'Assemblea, l'elenco dei propri iscritti, aggiornato alla data stabilita dal Consiglio nazionale. La Giunta fa pervenire a sua volta alle sezioni, almeno 30 giorni prima della data dell'Assemblea, l'elenco ufficiale delle persone aventi diritto alla partecipazione alle assemblee pregressuali e all'Assemblea.

All'Assemblea nazionale partecipano i delegati, eletti dalle assemblee pregressuali delle sezioni di appartenenza secondo proporzioni stabilite dal Consiglio Nazionale; con un numero di voti definiti da:

- sino ad un massimo di cinque, in relazione al numero dei loro associati. Si applica l'articolo 2373 del codice civile, in quanto compatibile.

- 1 voto per ciascuna sezione iscritta nel libro soci da meno di 1 anno.

Possono infine partecipare all'Assemblea senza diritto di voto, ospiti esterni invitati in qualità di relatori o di esperti.

Il numero complessivo dei voti rappresentati all'Assemblea, per delega o direttamente, non può superare il totale delle persone iscritte risultante dall'elenco ufficiale della sezione di cui al quinto comma del presente articolo.

Ogni sezione fa pervenire alla Giunta, almeno 30 giorni prima dell'Assemblea, il verbale dell'Assemblea pregressuale con l'indicazione dei propri delegati.

Non sono ammesse deleghe tra sezioni.

In occasione dell'assemblea congressuale, direttamente ovvero tramite le assemblee pregressuali, viene assicurato a ogni associato il diritto di voto per l'approvazione e le modificazioni dello statuto e dei regolamenti e per la nomina degli organi direttivi dell'Associazione.

Le delibere in sede congressuale vengono sempre prese a maggioranza assoluta dei voti delle persone presenti aventi diritto al voto, nel rispetto del voto singolo.

Le elezioni degli organi direttivi dell'associazione avvengono su lista nazionale aperta e a scrutinio segreto se richiesto da almeno un quinto dei partecipanti.

Art. 13 - Assemblea dei Soci: competenze

L'Assemblea elegge il proprio Ufficio di Presidenza, la Commissione per la verifica dei poteri, la Commissione elettorale; esamina l'attività dell'Associazione, esamina ed approva il bilancio controllato e presentato dal Collegio dei Revisori; traccia le linee programmatiche, politiche e culturali dell'attività associativa.

L'Assemblea elegge: il/la Presidente, i membri della Giunta, due membri del Collegio dei Revisori e il Comitato dei Garanti.

Le competenze dell'Assemblea sono:

- a) nomina e revoca i componenti degli organi statutari;
- b) nomina e revoca il soggetto incaricato della revisione legale dei conti;
- c) approva il bilancio;
- d) delibera sulla responsabilità dei componenti degli organi statutari, e promuove azione di responsabilità nei loro confronti;
- e) delibera sulle modificazioni dello statuto;
- f) approva l'eventuale regolamento dei lavori assembleari;
- g) delibera lo scioglimento, la trasformazione, la fusione o la scissione dell'associazione;
- h) delibera sugli altri oggetti attri-

buiti dalla legge, dallo statuto alla sua competenza.

Art. 14 - Assemblea ordinaria

L'Assemblea ordinaria è regolarmente costituita in prima convocazione con la presenza della metà più uno dei componenti, presenti in proprio o per delega, e in seconda convocazione qualunque sia il numero dei componenti presenti, in proprio o in delega.

L'Assemblea delibera a maggioranza dei voti dei presenti. Ciascuna sezione esprime un numero di voti calcolati come disposto dall'art. 13 e dal regolamento.

I soci possono farsi rappresentare in Assemblea solo da altri soci della medesima sezione, conferendo delega scritta. Ciascun associato è portatore di un numero massimo di tre deleghe.

Nelle deliberazioni di approvazione del bilancio e in quelle che riguardano la loro responsabilità, gli amministratori non hanno diritto di voto.

Art. 15 - Assemblea straordinaria

L'Assemblea straordinaria modifica lo statuto dell'associazione con la presenza di almeno tre quarti degli associati in prima convocazione e il voto favorevole della maggioranza dei presenti. Delibera lo scioglimento e la liquidazione nonché la devoluzione del patrimonio con il voto favorevole di almeno tre quarti degli associati.

Per l'Assemblea straordinaria, ad eccezione di quanto previsto nel comma precedente, si applicano le regole dell'Assemblea ordinaria di cui al precedente articolo.

Art. 16 - Presidente e/o Presidente f.f.

Il/la presidente rappresenta legalmente l'associazione e compie tutti gli atti che la impegnano verso l'esterno. Questi deve essere scelto in base ai requisiti onorabilità, professionalità ed indipendenza, anche con riferimento ai requisiti al riguardo previsti da codici di compor-

tamento redatti da associazioni di rappresentanza o reti associative del terzo settore. Si applica l'articolo 2382 del codice civile.

Il/la Presidente, o su sua delega il/la Vicepresidente, rappresenta l'Associazione di fronte a terzi.

Il/la Presidente è eletto dall'Assemblea e rimane in carica per 3 anni e svolge tutte le funzioni previste dal D.gs 117/2017. Presiede la Giunta, cura e sviluppa l'attuazione dei deliberati congressuali. Dirige l'organo dell'Associazione.

Alla prima seduta del Consiglio Nazionale, il/la Presidente comunica il nome dei suoi delegato o supplenti, da lui designato/i.

Art.17 - La Giunta

La Giunta è composta dal/dalla Presidente dell'Associazione che la presiede e dai quattro membri eletti dall'Assemblea tenendo conto sia delle specifiche competenze sia dei criteri di rappresentanza territoriale. Si applica l'articolo 2382 del codice civile.

La Giunta svolge tutte le funzioni previste dal D.gs 117/2017 in materia di organo di amministrazione.

I membri della Giunta fanno parte di diritto del Consiglio Nazionale dove hanno diritto di voto, ad eccezione delle delibere relative all'attività della Giunta stessa.

La Giunta è convocata dal/dalla Presidente o su richiesta di almeno un terzo dei componenti. Rimane in carica per tre anni e si riunisce almeno 2 volte l'anno.

La Giunta:

- dà esecuzione alle delibere dell'Assemblea e del Consiglio nazionale e alle disposizioni statutarie;
- promuove lo sviluppo dell'Associazione; cura e coordina il funzionamento dei vari organi dell'Associazione;
- promuove iniziative nazionali anche d'intesa con le sezioni;
- ratifica gli statuti sezionali e dichiara la formale costituzione delle sezioni
- verifica annualmente la presenza sul territorio delle sezioni e ne de-

- libera l'eventuale scioglimento;
- riferisce annualmente all'Assemblea l'attività svolta collegialmente e individualmente, in base alle diverse competenze;
- può attribuire compiti e responsabilità di rilevanza nazionale alle sezioni o a singoli esperti delle stesse la cui attività rientra nell'ambito dell'autonomia finanziaria delle sezioni stesse;
- amministra i fondi associativi e prepara i bilanci e i rendiconti che presenta all'approvazione del Collegio sindacale prima di ogni Assemblea e a eventuali verifiche annuali;
- nomina, su delega dell'Assemblea, il/la Presidente del Collegio dei Revisori.

La Giunta adempie a tutti i compiti previsti dal D.lgs 117/2017 e dal presente statuto e può deliberare con espressione del voto in via elettronica, purché sia possibile verificare l'identità dell'associato che partecipa e vota.

Art. 18 - Consiglio Nazionale

Il Consiglio nazionale è composto, oltre che dal/dalla Presidente e dal/dalla/dai/dalle Vicepresidente/i dell'Associazione, dai membri della Giunta, dal Comitato dei Garanti e da due rappresentanti di ciascuna sezione. La partecipazione è consentita senza diritto di voto di esterni.

Nella prima riunione il Consiglio nazionale elegge il/la proprio/a Presidente e uno o più Vicepresidenti.

Il Consiglio nazionale nomina, su proposta della Giunta, i soci onorari.

Il Consiglio nazionale ha potere deliberante su quanto attiene all'organizzazione dell'Associazione; fissa l'ammontare della quota sociale annuale; dirige l'attività dell'Associazione secondo le linee tracciate dall'Assemblea nazionale; approva entro il primo anno il Regolamento interno dell'Associazione, può indire consulte nazionali; indice tempestivamente l'Assemblea nazionale stabilendone, d'intesa con la Giunta, la sede e la data, il

tema generale, l'ordine del giorno e il regolamento.

Esso si riunisce almeno una volta l'anno su convocazione del/della suo/a Presidente, d'intesa con la Giunta.

Entro il primo anno elabora ed approva il proprio Regolamento e definisce gli obiettivi da raggiungere annualmente sulla base delle linee programmatiche indicate dall'Assemblea; nell'ultima riunione valuta l'attività svolta.

Il Consiglio Nazionale nomina il Comitato Direttivo del periodico dell'Associazione, fissa l'ammontare delle quote di abbonamento e il contributo annuo per la copertura delle spese di interesse generale.

Il Consiglio Nazionale delibera a maggioranza dei propri componenti; in seconda convocazione, delibera a maggioranza dei presenti.

Art. 19 - Collegio dei Revisori dei conti

Il Collegio dei Revisori dei conti è formato da due persone elette dall'Assemblea e da un/a Presidente nominato dalla Giunta su delega dell'Assemblea.

Esso esercita funzioni di controllo sull'amministrazione dei fondi e presenta i bilanci con apposita relazione all'Assemblea.

Rimane in carica 3 anni e può deliberare con espressione del voto in via elettronica, purché sia possibile verificare l'identità dell'associato che partecipa e vota.

In caso di decadenza di un membro, il Collegio stesso ne nomina un altro.

Art. 20 - Comitato dei Garanti

Il Comitato dei Garanti si compone di tre membri eletti dall'Assemblea e rieleggibili. I membri del Comitato dei Garanti fanno parte a tutti gli effetti del Consiglio Nazionale.

Il Comitato svolge funzioni di garanzia rispetto alla coerenza tra le linee programmatiche dell'Associazione e le norme statutarie e di regolamento. Giudica dei casi nei quali siano ravvisabili comportamenti individuali o delle sezioni in contrasto

con lo statuto dell'Associazione. Giudica su ricorso dei singoli soci e ha il potere di convocare le parti in causa ove la vertenza non sia componibile (Giunta, Consiglio Nazionale e Assemblea).

Non possono far parte del Comitato dei Garanti i soci che ricoprono cariche direttive e amministrative a livello nazionale o di sezioni.

In caso di decadenza di un membro, il Comitato stesso provvede alla sua sostituzione.

Art. 21 - Procedure

Un contenzioso può essere avviato su richiesta di un socio o degli organi sezionali e nazionali o anche a iniziativa dello stesso Comitato dei Garanti.

Al socio sottoposto a procedimento sono contestati gli addebiti, con l'invito a presentare le sue deduzioni, oralmente o per iscritto, entro un termine da stabilirsi volta per volta, tenuto conto delle circostanze.

Le sanzioni che il Comitato dei Garanti può deliberare nei confronti di un socio sono le seguenti:

- a) l'ammonizione;
- b) la sospensione dall'attività dell'Associazione per un periodo non eccedente i sei mesi;
- c) l'espulsione.

Contro le decisioni del Comitato dei Garanti può essere proposto reclamo in ultima istanza all'Assemblea nazionale.

TITOLO IV DELLA PUBBLICITA' E DELLA TENUTA DEI LIBRI OBBLIGATORI DELL'ASSOCIAZIONE

Art. 22 - Beni

I beni dell'associazione sono beni immobili, beni registrati mobili e beni mobili. I beni immobili e i beni registrati mobili possono essere acquistati dall'associazione, e sono a essa intestati.

I beni immobili, i beni registrati mobili, nonché i beni mobili che sono collocati nella sede dell'associazione sono elencati nell'inventario, che è

depositato presso la sede dell'associazione e può essere consultato dagli aderenti.

Art. 23 - Divieto di distribuzione degli utili e utilizzo del patrimonio

L'associazione ha il divieto di distribuire, anche in modo indiretto, utili e avanzi di gestione nonché fondi, riserve o capitale durante la propria vita, ai sensi dell'art. 8 comma 2 del D.Lgs. 117/2017, nonché l'obbligo di utilizzare il patrimonio, comprensivo di eventuali ricavi, rendite, proventi, entrate comunque denominate, per lo svolgimento dell'attività statutaria ai fini dell'esclusivo perseguimento delle finalità previste.

Art. 24 - Scritture contabili e bilancio

I documenti di bilancio dell'Associazione sono annuali e decorrono dal primo gennaio di ogni anno. Sono redatti ai sensi degli articoli 13 e 87 del D. Lgs. 117/2017 e delle relative norme di attuazione.

Il bilancio è predisposto dalla Giunta e viene approvato dall'assemblea ordinaria entro 6 mesi dalla chiusura dell'esercizio cui si riferisce il consuntivo, previa approvazione e presentazione del Collegio dei Revisori mediante relazione sulla gestione.

Art. 25 - Bilancio sociale

Il bilancio d'esercizio è redatto nei casi e modi previsti dall'art. 14 del D. Lgs. 117/2017.

Art. 26 - Pubblicità e trasparenza

La Giunta assicura la sostanziale pubblicità e trasparenza degli atti relativi all'attività dell'associazione, con particolare riferimento ai bilanci o rendiconti annuali ed ai libri sociali obbligatori, ossia il libro soci, il libro delle adunanze e deliberazioni dell'Assemblea dei soci e della Giunta. Tali documenti sociali devono essere messi a disposizione dei soci per la consultazione anche nel caso in cui siano conservati presso professionisti di cui l'associazione si avvale. Le richieste di accesso alla documenta-

zione vengono indirizzate a qualsiasi consigliere.

Art. 27 - Convenzioni

Le convenzioni tra l'associazione di volontariato e le amministrazioni pubbliche di cui all'art. 56 comma 1 del D. Lgs. 117/2017 sono deliberate dalla Giunta che ne determina anche le modalità di attuazione, e sono stipulate dal/dalla presidente dell'Associazione, quale suo legale rappresentante.

Copia di ogni convenzione è custodita, a cura del/della presidente, presso la sede dell'Associazione.

Art. 28 - Responsabilità dell'associazione

L'associazione risponde, con le proprie risorse economiche, dei danni causati per inosservanza delle convenzioni, dei contratti stipulati e delle attività intraprese purché risultino preventivamente ed espressamente autorizzati dal/dalla Presidente Nazionale pro tempore.

TITOLO V

PERIODICO DELL'ASSOCIAZIONE

Art. 29 - Organo di stampa

L'Associazione ha il suo organo ufficiale di stampa ne "L'Eco della scuola nuova", periodico che ne interpreta le scelte culturali e programmatiche, garantendo al tempo stesso una libera palestra di discussione sui problemi della scuola.

Direttore del periodico è il/la presidente dell'Associazione.

Il Comitato Scientifico ed il Comitato di Redazione del periodico sono nominati dal Consiglio Nazionale. Quest'ultimo fissa anche l'ammontare delle quote di abbonamento.

Art. 30 - Finanziamento del periodico

Alle spese del periodico si provvede:

- a) con il gettito degli abbonamenti;
- b) con il provento delle inserzioni a pagamento;
- c) con i contributi associativi;
- d) con i contributi volontari.

Ogni socio è tenuto a sostenere il

periodico sia con contributi personali e collaborazioni sia agevolandone la diffusione.

L'iscrizione all'Associazione comporta l'abbonamento al periodico.

TITOLO VI DISPOSIZIONI FINALI

Art. 31 - Revisioni statutarie

Organo competente per il rinnovo totale o parziale e per qualsiasi emendamento del presente statuto è l'Assemblea dei Soci.

La Giunta è delegata a riprodurre in atto pubblico, nonché ad integrare o modificare il presente statuto nel caso in cui variazioni legislative lo rendano necessario. Le integrazioni e le variazioni dovranno essere ratificate dalla successiva Assemblea. Il presente Statuto può essere integrato da Regolamento approvato dal Consiglio Nazionale.

Art. 32 - Incompatibilità

Le cariche di presidenza a tutti i livelli dell'Associazione sono incompatibili con corrispondenti cariche in partiti, sindacati e associazioni aventi finalità analoghe.

Le sezioni si regolano di conseguenza.

Art. 33 - Scioglimento

Lo scioglimento dell'Associazione ha luogo per delibera dell'Assemblea straordinaria. Verificatasi una causa di scioglimento, l'Assemblea nomina uno o più liquidatori, con tutti i poteri accessori per le operazioni di liquidazione, nel rispetto degli obblighi di legge. Soddisfatti i creditori, il patrimonio residuo è devoluto, salva diversa destinazione imposta dalla legge, ad altri enti del Terzo settore, secondo quanto previsto dall'art. 9 del D.Lgs 117/2017.

Art. 34 - Riserva di legge

Per quanto non è previsto dal presente statuto, si fa riferimento alla normativa vigente in materia, con particolare riferimento al D.Lgs. 117/2017, ed ai principi generali dell'ordinamento giuridico.

L'ECOOrgano della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner*della scuola nuova***DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO**

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

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

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Francesco Paolo Casavola, John Polesel, Maria José Martínez Segura.

COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa laquinta, Tiziana laquinta, Domenico Lenzi, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille Notti, Francesco Panarelli, Simona Perfetti, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa laquinta, Emiliana Lisanti, Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

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

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Pina Arena, Barbara Bertola, Mario Carini, Anna Maria Casavola, Caterina Chiofalo, Pasquale Crucitti, Maria Anna Formisano, Rosa laquinta, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Domenico Milito, Sisto Milito, Achille M. Notti, Fortunato Notti, Angela Pellicchia, Licia Silvestro.

EDITORE

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

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

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

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su

- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

Finito di stampare Luglio 2019

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: presidente@fnism.it.

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile.

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma

Tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.comwww.grficadimarcotullio.com**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma