

L'ECO

della scuola nuova

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

Periodico quadrimestrale 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

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

3

Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

5

Resilienza e rinascita nella scuola del terzo millennio

di Gisella Parise

7

Da Catania a Stoccolma: "Un Giardino delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola"

di Pina Arena

9

Educare alla legalità

di Elisabetta Guarnieri

14

Scuola e Metaverso

di Alisia Rosa Arturi e Gemma Pucci

16

Dirigenza scolastica e leadership

di Carla Auricchio

17

La scuola sia tempo e spazio di relazioni!

di Antonio Corbo

19

Organizzazione e funzionalità delle scuole italiane all'estero

di Antonella Ciappetta

24

Nuovo esame di maturità: crescita adolescenziale, prospettive e valutazioni delle nuove generazioni

di Maurizio Colangelo

28

Didattica e formazione degli insegnanti

di Francesco Belsito

30

Merito o Inclusione?

di Simona Serra

33

L'uguaglianza "vera" e i diritti dei disabili

di Giuseppe Piluso

35

La Tenerezza nei Drammi musicali di Richard Wagner

di Marcello De Simone

36

Ripensare al dialetto, custode delle proprie radici socioculturali

di Marte Cristina Oliva

40

Donne e guerra nel teatro greco

di Donata Moretti

Prevenire e contrastare la dispersione scolastica per salvare il futuro del Paese

L'importanza di una preparazione adeguata da parte di educatori e docenti

Uno dei fenomeni più preoccupanti che investe il nostro sistema educativo nazionale di istruzione e formazione è la dispersione scolastica, la cui gravità, già alquanto tangibile nell'immediatezza, viene configurata come ipotetica causa, nell'immediato futuro, dell'insufficiente sviluppo culturale, scientifico, tecnologico ed economico del nostro Paese. Da qui l'impegno nell'analizzare e nel cercare di fronteggiare il fenomeno ricorrendo alla mobilitazione di tutte le risorse possibili e immaginabili, ivi comprese quelle finanziarie riconducibili anche alla realizzazione degli interventi previsti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Solo apparentemente, però, è facile parlare di dispersione, magari assumendo una chiave interpretativa di matrice quantitativa riferita a dati concernenti bocciature, ripetenze e abbandoni. In effetti, vi è da considerare che essa, al di là della sua rappresentazione numerica, è da ritenere fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona in fase di sviluppo e della comunità di appartenenza. Quindi, entra in ballo un ampio ventaglio di fattori che investe aspetti soggettivi, mentre assumono carattere preponderante questioni connesse con tutti i servizi formativi a partire da quelli per la prima infanzia, fino ad arrivare alla formazione professionale nell'ambito di uno scenario più complessivo riguardante le



politiche sociali, nonché quelle abitative e del lavoro.

Per tali motivi gli studiosi e gli esperti sottolineano l'importanza di analizzare la dispersione in termini olistici e multidimensionali, in quanto non riconducibile a un'unica causa (sia essa di ordine biologico, psichico o sociale) e implicante uno sguardo ampio e pluridisciplinare. Altra questione di rilievo, da tenere ben presente se ci si vuole adoperare efficacemente in direzione della riuscita scolastica e sociale dei nostri alunni e studenti, è quella riguardante la diversificazione della dispersione in due tipologie: quella esplicita e a quella implicita.

Per quanto riguarda la dispersione esplicita, è opportuno ricordare che essa viene misurata facendo riferimento alla quota di giovani tra i 18 e i 24 anni di età con al più il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica che corrisponda a una durata del percorso formativo non superiore a due anni e non più in forma-

zione. Vi è da precisare, tra l'altro, che l'abbandono scolastico precoce è un indicatore, alquanto diffuso e riconosciuto a livello internazionale, per misurare la dispersione scolastica; esso, come si ricorderà, è diventato anche uno dei benchmark della strategia "Europa 2020" con un target fissato al 10%, poi ridotto al 9% da raggiungere entro il 2030.

Nota dolente per la nostra realtà nazionale è data dal fatto che sebbene l'Italia abbia registrato miglioramenti sul fronte degli abbandoni scolastici rispetto al 2010, pur tuttavia nel 2020 figura essere al quart'ultimo posto per numeri di abbandoni precoci con il 13,1%, quindi ben al di sopra del valore medio dell'UE (9,9%).

Il rapporto SVIMEZ 2022, dal canto suo, per quanto concerne il Meridione, evidenzia che se da un lato è stato possibile registrare un miglioramento complessivo dei dati relativi alla dispersione scolastica, che hanno fatto segnare un -8% dal 2008 a oggi, dall'altro restano ancora distanti tanto l'obiettivo del 10% fissato da Europa 2020, quanto il raggiungimento della media europea attestata al 9,7%. Viene stigmatizzato il divario esistente tra Nord e Sud, con riguardo al tasso di abbandono scolastico nelle regioni Campania, Calabria e Sicilia che nell'anno 2021 ha toccato il 16,6% a fronte del 10,4% delle regioni del Centro Nord.

La dispersione implicita riguarda, invece, a livello nazionale la quota del 9,7% degli studenti che al termine della scuola secondaria di secondo grado hanno maturato competenze di italiano, di matematica e di lingua inglese ritenute inadeguate; ciò a seguito della somministrazione delle prove Invalsi. Il dato diventa particolarmente preoccupante se riferito alla Calabria, Sardegna e Campania, poiché arriva a superare il 18%.

La dispersione implicita nel Sud, intesa come misura della fragilità negli apprendimenti di base, diventa allarmante solo se si consideri che essa è l'anticamera della marginalità sociale.

Vi è da considerare, infine, che la dispersione scolastica, implicita ed esplicita, è direttamente collegata con il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*) riguardante quei giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, né risultano inseriti in un qualsiasi percorso di istruzione o di formazione. I dati forniti dall'Invalsi lasciano desumere che la dispersione scolastica totale, implicita

ed esplicita, supera il 20% degli alunni a livello nazionale e che il 14,4% consegue la licenza di terza media con livelli di competenze inadeguati.

È una piaga nazionale quella dell'abbandono precoce degli studi e della formazione (*Early Leaving from Education and Training - ELET*). Infatti, a prescindere dal fatto che tra Nord, Centro e Sud vengono registrate percentuali diversificate, bisogna prendere amaramente atto che sono in tanti gli alunni che abbandonano la scuola secondaria di secondo grado o la formazione professionale prima del completamento del percorso.

Tra le diverse cause segnalate rientrano in modo preponderante lo svantaggio familiare di matrice socio-economico-culturale e le situazioni di assenza genitoriale. Tali condizioni provocano un certo allarmismo, giacché è ormai diffusa la convinzione, non solo a livello politico-istituzionale, che le disuguaglianze educative originate dal contesto di provenienza sono destinate a provocare l'aumento delle disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio.

Proprio in tale contesto trova spazio il concetto di povertà educativa definita come "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni". Si rendono, pertanto, necessarie pratiche incisive di prevenzione e di contrasto del fenomeno.

La FNISM, a tal proposito, è fortemente convinta che ogni scuola, intesa come comunità educante dotata di autonomia funzionale debba prodigarsi per instaurare rapporti fecondi a livello interistituzionale e con tutte le realtà presenti sul territorio, e oltre, per fronteggiare con successo le situazioni di rischio, adottando efficaci forme di intervento finalizzate alla prevenzione e al contrasto della dispersione tanto implicita quanto esplicita. Condividiamo l'idea secondo cui il punto di partenza debba essere quello di considerare la centralità di ogni alunno secondo l'ottica bioecologica dello sviluppo umano, intesa come il frutto di un'interazione dinamica, via via sempre più complessa, fra la rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ecosistema nel quale il bambino cresce, rendendosi partecipe in tutto ciò

che riguarda le cure e gli interventi educativi per lui predisposti, secondo lo spirito dell'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dei bambini. In tale ottica, analizzando i contenuti delle sette Raccomandazioni dell'Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza, troviamo particolarmente interessante quanto concerne i compiti attribuiti, in chiave innovativa, alle diverse istituzioni ritenute direttamente interessate al problema.

Con riguardo al segmento 0/6 si condivide pienamente l'ipotesi che venga aumentato il numero di educatori formati all'Università, rendendo più coerenti i corsi di formazione universitari rivolti agli educatori del segmento 0/3 anni con quelli rivolti agli educatori del segmento 3/6 anni. Per quanto concerne la formazione iniziale, quella connessa con il reclutamento, e la formazione in servizio, si tratta di un capitolo vitale scarsamente presente nel documento dell'Autorità garante. La tematica, articolata e complessa, è certamente riconducibile a una pluralità di interventi di livello legislativo, alcuni dei quali, emanati recentemente, derivano dall'ormai famosa Legge delega n. 107 del 2015, mentre tanti altri sono da ipotizzare come interventi correttivi e integrativi delle norme già emanate.

L'auspicio è quello di potersi trovare, nel breve periodo, di fronte a un corpus normativo organico, snello, facile da decifrare e, soprattutto, da rendere operativo in chiave innovativa.

Ritornando alle Raccomandazioni dell'Autorità garante condividiamo il fatto di ritenere necessario un forte rinnovamento della didattica e degli stili di insegnamento. Investire su tale versante significa focalizzare l'attenzione, così come si diceva prima, su quanto riguarda la formazione connessa con il reclutamento degli educatori e degli insegnanti di ogni settore formativo, a partire dalla primissima età dei bambini, e la formazione in servizio da rendere obbligatoria, magari interconnettendola con meccanismi di valutazione e di premialità. Il focus dovrebbe essere rappresentato proprio dalla qualità della prestazione professionale con riguardo alla qualità della didattica. Ciò nella ferma convinzione che proprio su di essa, in buona parte, si gioca la sfida da vincere in termini di prevenzione e di contrasto alla dispersione scolastica.

Domenico Milito

Elementi di docimologia

(parte quarta)

di Vincenzo Bonazza*

1) Il senso comune educativo

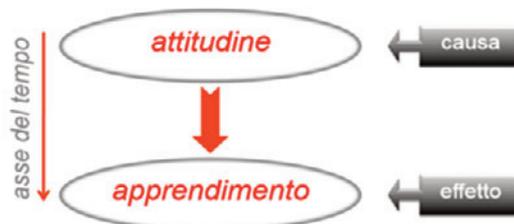
Dalla letteratura docimologico-didattica emerge che nella scuola il "profitto" finale (utilizziamo il termine tra virgolette perché oggi appare un po' antiquato) si colloca all'interno di una distribuzione, secondo la classica curva a campana, nella quale si ha una concentrazione molto alta di risultati attorno ai valori medi ed una presenza modesta verso le prestazioni più alte e quelle più basse. Il prodotto finale - si ritiene - riflette le caratteristiche iniziali degli allievi: per alcuni il beneficio è reale (si pensi a quegli allievi, ad esempio, che fruiscono costantemente di notevoli opportunità nell'ambiente familiare), per altri è relativo, per altri ancora risulterà assai scarso o, al limite, non potrà esserci alcun beneficio (si tratta di quei discenti privi di occasioni culturali esterne all'istituzione educativa). Le molteplici conferme che quotidianamente la prassi didattica conferisce a tale impostazione hanno indotto gli operatori della formazione a ritenere naturale la relazione tra le caratteristiche personali e i risultati dell'attività formativa e ciò significa che nella scuola è scontato che il "profitto" rifletta la naturale disomogeneità dei singoli.

Ad una riflessione accurata non può sfuggire che il docente *non* è nelle condizioni di poter beneficiare di uno *spazio di libertà* che gli permetta di incidere in maniera significativa sulle caratteristiche degli allievi. Un contesto didattico di tipo tradizionale, a ben vedere, restringe la possibilità degli insegnanti di conseguire risultati voluti essendo incapace, nella sostanza, di modificare una situazione preesistente.

Utilizzando il lessico proprio della ricerca potremmo dire che l'attitudine è intesa come

"variabile indipendente" (è la causa, quindi), mentre l'apprendimento come "variabile dipendente" (è l'effetto).

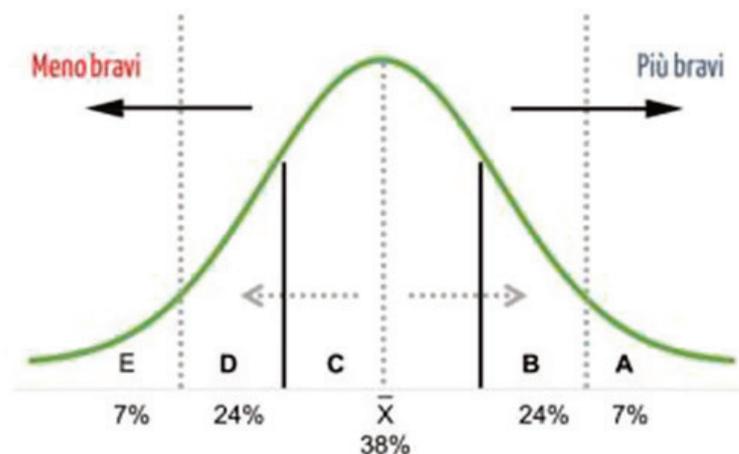
secondo il senso comune



Il concetto di attitudine (sinonimo di intelligenza), pur essendo ancorato, prevalentemente, a concezioni "ingenuè", ascientifiche, ha inciso e continua ad

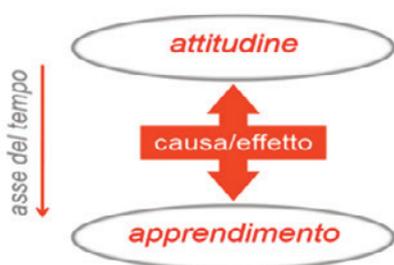
incidere in maniera significativa negli atteggiamenti didattici quotidiani, sia consapevolmente che in maniera inconsapevole. Un discorso analogo emerge anche dagli studi di Jerome Bruner (1997), dai quali si evince che i docenti sono fortemente influenzati da una vera e propria *pedagogia popolare* ossia da un insieme di teorie intuitive sull'apprendimento (e non solo): invece di radicare il fare didattico su paradigmi pedagogici e/o didattici scientificamente fondati, essi fanno propri alcuni assunti intuitivi sull'intelligenza dei ragazzi e si lasciano guidare, come abbiamo detto, consapevolmente o in maniera inconsapevole, da essi. Ciò significa che laddove vi sia l'intenzione di rinnovare la prassi didattica ci si dovrà "scontrare" con le teorie popolari che guidano i docenti nel loro lavoro. Nel dibattito teorico più evoluto sull'intelligenza, oggi oggetto di controversie che impediscono di arrivare ad una definizione coralmente condivisa, emerge che lo sviluppo dell'intelligenza

non possa essere attribuito a fattori genetici o ambientali in maniera unilaterale, ma risulti il prodotto di entrambi i fattori. In questa sede ci interessa mettere in risalto che non è compito del sapere didattico entrare nell'annosa ed irrisolta querelle in atto tra i sostenitori dell'origine genetica dell'intelligenza e coloro che, al contrario, la fanno risalire all'ambiente perché essa esula dai suoi interessi specifici; come evidenziato poco sopra, ciò che è utile ai fini della presente argomentazione è che le variazioni dell'intelligenza non si spieghino in maniera rigidamente dicotomica. Una conclusione del genere si dimostra molto preziosa per il fare didattico: ammettendo, infatti, che l'in-



telligenza (quindi di attitudine), almeno in parte, possa essere modificata, siamo nelle condizioni di poter affermare che la scuola, ambiente intenzionalmente deputato a educare l'intelligenza, potrà avere un ruolo di primo piano. Lo *spazio di libertà* che sussiste, si vuol dire, permetterebbe agli insegnanti di uscire da un atteggiamento rinunciatario e di esercitare la propria azione (incidere sull'intelligenza degli allievi) attraverso una prassi didattica scientificamente fondata.

ma la ricerca ha mostrato



2) È legato al tradizionalismo didattico

L'insegnamento tradizionale possiamo definirlo *bifasico*. Al di là delle sporadiche variazioni contingenti, due sono i pilastri che sorreggono il fare scuola tradizionale: la trasmissione delle conoscenze e la valutazione degli apprendimenti. Nel caso della trasmissione delle conoscenze, si utilizzano le medesime modalità per tutti; tuttavia, se più di un allievo dimostrerà di "non aver capito", si tenderà a ripetere l'insegnamento in forma analoga o si chiederà agli allievi di compensare tale lacuna in ambito domestico, nei momenti deputati allo studio personale. La "lezione-monologo", oggi è, probabilmente, la più diffusa nella nostra scuola, compresa l'università. Il docente parla poco o a lungo; apprendere diventa la conseguenza diretta dell'insegnare; la lezione *ex cathedra*, pur essendo, da tempo, il bersaglio di molti, continua a dominare imperterrita. Il protagonista è il docente che si preoccupa di trasmettere conoscenze in modo logico e preciso - dal suo punto di vista - e non lascia, in genere, spazio al feedback. Precisiamo che spesso si è vista all'opera una sincera volontà di mutare il fare scuola tradizionale, pre-

scindendo però da una revisione dei suoi fondamenti e rincorrendo, invece, la moda del momento; ciò, naturalmente, ha finito per lasciare inalterata la sostanza delle cose. L'introduzione di supporti tecnologici, in particolare, sembrava a molti l'occasione per superare definitivamente le modalità tradizionali della traslocazione della conoscenza. In letteratura si è parlato, giustamente, di "messianismo tecnologico", ossia di quell'atteggiamento che ha sposato l'esigenza di modernizzazione dell'educazione prescindendo dalla constatazione di un vantaggio, in termini apprenditivi, rispetto alle soluzioni consuete. Non è certo nostra intenzione ostacolare l'utilizzo di questo o di quel ritrovato tecnologico, tutt'altro; ci interessa, invece, mettere in guardia gli operatori della formazione dal fascino, spesso illusorio dal punto di vista didattico, che la tecnologia si porta appresso: è vero infatti che molte delle argomentazioni riportate a sostegno delle nuove strumentazioni poggiano su assunti indimostrabili.

La tecnologia nella scuola potrà assumere piena cittadinanza nei casi in cui la ricerca abbia dimostrato che essa possiede un grosso plusvalore formativo. Pensiamo, ad esempio, alla metacognizione e quindi a quel processo di riflessione sulla propria attività cognitiva (da parte dei ragazzi) sovente trascurata dai modelli tradizionali. L'autonomia conoscitiva, propria della tecnologia, che sgorga in capacità di organizzare e di trasformare la conoscenza, consente alla scuola un vero e proprio salto qualitativo, ma il discente dovrà essere seguito nelle sue operazioni di smontaggio, ricostruzione, elaborazione e trasformazione della conoscenza. Tutto ciò presuppone un superamento dell'isolamento da parte dell'insegnante, da sempre "signore assoluto" della propria aula, che gli consenta di aprirsi ai colleghi e di lavorare insieme ad essi.

Nel fare scuola tradizionale la valutazione ha un ruolo principalmente terminale (sostanzialmente esterno alla proposta didattica) e serve per accertare se gli allievi si sono adattati all'itinerario formativo. Il momento

valutativo si limita a giudicare il percorso svolto e penalizza coloro che non si sono adattati ad esso. È interessante notare che, da alcuni riscontri empirici, è emerso che la valutazione assorbe circa la metà dei tempi scolastici e il motivo deve essere ricercato in un massiccio ricorso allo strumento dell'interrogazione che, in ragione delle sue caratteristiche metrologiche, richiede una forte dilatazione dell'arco temporale ad esso dedicato. La proposta formativa è ritenuta, in genere, adeguata; è sufficiente constatare che una parte dei discenti abbia raggiunto risultati positivi, e questo in genere accade, per giudicare idonea la procedura didattica. Il singolo allievo è il solo responsabile del successo o dell'insuccesso scolastico. Non viene presa in considerazione, ad esempio, la possibilità di far rifluire le informazioni ottenute dall'atto valutativo sull'attività di insegnamento. È evidente quanto il fare scuola tradizionale sia caratterizzato da forme "rituali" (riproduttive) di lavoro, refrattarie, quindi, alla possibilità di assumere decisioni miranti al raggiungimento di risultati voluti. Questa logica poteva risultare pertinente all'interno di una scuola a impianto elitistico ove erano presenti allievi dalle caratteristiche sostanzialmente omogenee; perde il suo valore, invece, in una realtà educativa frequentata da allievi le cui storie di apprendimento risultano fortemente diversificate.

[continua nel prossimo numero]

Bibliografia

- Bonazza V., *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma 2006.
- Notti A. M., *Introduzione alla Docimologia*, Ediprint, Palermo 1995.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano 2003.

* Professore associato di Pedagogia sperimentale Unipegaso

Resilienza e rinascita nella scuola del terzo millennio

di Gisella Parise*

Come già in altre epoche, l'apocalisse, nella sua accezione di fine del mondo, è stata da più parti profetizzata come coincidente con l'inizio del terzo millennio.

Eventi come l'attacco alle torri gemelle, l'esacerbarsi dell'intolleranza religiosa, del terrorismo, delle guerre in tutto il mondo, inclusa l'Europa e, ultima ma certamente non per importanza, la pandemia da COVID 19, hanno contribuito al radicamento della convinzione della fondatezza di questa profezia e hanno favorito il diffondersi di un fatalismo che ha paralizzato una società, ormai globalizzata, abituata a non conoscere sconfitte e convinta di avere facoltà taumaturgiche, anche grazie al progresso tecnologico che ha caratterizzato la seconda metà del secolo scorso. La pandemia, in particolare, ha scosso dalle fondamenta il sistema economico-sociale mondiale, mettendone in "forse" ogni certezza e ogni equilibrio e facendo venir meno speranze, progetti, sogni di molte persone, che hanno riempito il vuoto creatosi con ansie, paure, nevrosi.

La pandemia, infatti, ha messo a nudo la natura degli esseri umani, evidenziandone le debolezze, ma la volontà di non soccombere ha dato anche impulso allo sviluppo della capacità di contrastare il diffondersi del contagio con ogni mezzo conosciuto e di ricreare di nuovi e, nello stesso tempo, di riorganizzare la propria vita, individuale e sociale, adeguandola alle nuove esigenze e adattandosi al cambiamento dettato dalle mutate condizioni di vita.

Si è scoperto, in tal modo, il valore della resilienza come risposta consapevole a eventi negativi, che vengono trasformati in fonte di apprendimento,



al fine di acquisire competenze utili per riorganizzare la propria esistenza e proseguire nel percorso di crescita, migliorando la qualità di vita, aiutandosi e sostenendosi l'un l'altro, fosse anche con l'intonazione di una canzone dal balcone quando si è costretti a un isolamento forzato che non si sa come e quando finirà.

In periodo pandemico, che ha messo a dura prova uomini, donne, ma, soprattutto bambini e adolescenti, la Scuola ha svolto un ruolo di importanza vitale, innanzitutto favorendo relazioni, sia in presenza che a distanza, tra gli alunni, con i docenti, con le famiglie.

La scuola ha permesso il proseguire delle relazioni tra pari e con i docenti per studenti particolarmente esposti al rischio delle conseguenze negative dell'isolamento fisico e sociale, sia sul versante cognitivo che su quello affettivo e psicologico in generale, consentendo e promuovendo la didattica in presenza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e di piccoli gruppi di accompagnamento, in un ambiente relativamente sicuro, grazie al rispetto delle regole di contrasto alla diffu-

sione del virus; nel contempo, attivando la DaD e la DDI per la generalità degli alunni, ha permesso il contenimento della diffusione del virus senza rinunciare allo svolgimento delle attività didattiche, creando ambienti di apprendimento alternativi, on line, importantissimi sul versante delle relazioni, grazie al mantenimento dei contatti degli studenti col gruppo dei pari e con i docenti, anche se, per molti versi, meno efficaci di quelli in presenza.

Non è stato facile! Pochi ci avrebbero scommesso, e invece i docenti, per definizione "boomers" o "cariatidi", hanno saputo gestire piattaforme digitali, ambienti d'apprendimento interattivi, riunioni on line, etc..

In questo periodo la scuola si è reinventata, configurandosi come un nuovo modello di comunità scolastica, oltre che come un sistema organizzato in maniera sufficientemente efficiente, che si è ulteriormente consolidato con l'attuazione, per due anni consecutivi, del Piano Estate, attivato utilizzando i fondi nazionali e comunitari stanziati per neutralizzare gli ef-



fetti devastanti della pandemia sullo sviluppo cognitivo e relazionale delle nuove generazioni.

Grazie a tali finanziamenti e alle capacità progettuali che ogni istituzione scolastica ha espresso, gli alunni a rischio di dispersione hanno recuperato, almeno in parte, le competenze di base non sviluppate nei periodi di *lock-down*, mentre cosa ancor più importante è stata data a tutti gli studenti l'occasione di stare insieme, vedersi, ascoltarsi dal vivo, parlare, giocare, sentire la vicinanza fisica, anche se in luoghi aperti, anche se rispettando le distanze di sicurezza, anche se utilizzando i dispositivi di protezione, potendo contare, inoltre, su un supporto psicologico *on demand* per neutralizzare gli eventuali strascichi dello stress "COVID-correlato".

Nuovi modelli pedagogici sono stati sperimentati e, in parte, messi a sistema: sensibilizzazione alle tematiche dell'inclusione; ambienti di apprendimento *outdoor*; attività di ricerca sul territorio, volte alla conoscenza diretta della realtà esistente "oltre le mura" in tema di sostenibilità ambientale, economica e sociale e svolte sotto l'occhio attento del team docenti.

In questo periodo di profonda frustrazione e di elevato stress, i fondi nazionali ed europei hanno permesso alle scuole di iniziare anche un percorso di innovazione strutturale epocale, an-

cora una volta strettamente correlato alla capacità progettuale delle singole istituzioni scolastiche: l'acquisto di dispositivi atti all'attivazione della DaD e della DDI, tra cui pc e abbonamenti internet da fornire in comodato gratuito agli alunni che non avrebbero potuto altrimenti seguire le attività didattiche, il cablaggio degli istituti, l'installazione delle *digital board*, la riformulazione degli spazi interni mediante abbattimento di muri e creazione di ambienti di apprendimento adeguati alle nuove esigenze, l'installazione di sanificatori nelle aule e negli ambienti di apprendimento maggiormente frequentati, la ristrutturazione di spazi esterni di pertinenza delle istituzioni scolastiche, la creazione di laboratori per la sostenibilità ambientale.

L'apocalisse viene, così, vissuta nella sua accezione di "rivelazione", di individuazione di nuove strade per la rinascita, dopo la distruzione e la morte, mediante la resilienza, che permette di individuare nelle difficoltà nuove opportunità, che trae slancio dalle avversità e, attraverso l'autostima e l'autoefficacia, spinge i docenti, i dirigenti e il personale della Scuola fuori dalla propria *comfort zone* per far diventare tutti protagonisti di un cambiamento necessario quanto auspicato.

Questo processo di rinascita continua oggi e passa attraverso l'attuazione del PNRR e l'utilizzo dei fondi destinati

a contrastare la dispersione scolastica, che, a causa della pandemia, in questi ultimi tre anni si è acuita, allargando il divario territoriale che contraddistingue un'Italia storicamente caratterizzata da una diffusione "a macchia di leopardo" del fenomeno nella realtà nazionale.

Il PNRR offre ai docenti e ai dirigenti scolastici la possibilità di realizzare un progetto pedagogico ambizioso, volto a ridurre tale divario confidando anche nel supporto del sistema sociale di appartenenza e nella definizione di una rete di relazioni e di aiuto che permetta di raggiungere i traguardi prefissati e andare oltre, avvicinando, mediante un ulteriore sforzo sinergico, la realtà scolastica italiana a quella dei Paesi europei più virtuosi.

Il percorso di rinascita passa anche attraverso l'uso diffuso delle tecnologie avanzate, utili per perseguire un modello pedagogico che coinvolga tutti gli alunni e ciascuno di essi, rendendoli protagonisti in un percorso di apprendimento-insegnamento 4.0, mediante l'uso di monitor interattivi intelligenti, piattaforme cloud, possibilità di fruizione a distanza delle attività didattiche, connettività completa alla rete, fino ad arrivare alla progettazione di ambienti di apprendimento articolati per zone, con tecnologie che favoriscono l'esperienza immersiva, più superfici di proiezione, il collegamento con gli ambienti virtuali e tante altre soluzioni innovative ed efficaci, lasciate alla capacità progettuale di docenti e dirigenti competenti e motivati.

La formazione dei docenti assume, quindi, vitale importanza e si configura come essenziale per la valorizzazione della loro leadership pedagogica, volta a promuovere l'apprendimento attivo e collaborativo degli studenti, raggiungendo il maggior numero di alunni mediante una didattica personalizzata, e a sollecitarne l'aumento della motivazione, possibilmente intrinseca, per garantire un loro impegno concreto nella costruzione del proprio futuro.

*Dirigente scolastica

Da Catania a Stoccolma: “Un Giardino delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola”

Un progetto per la parità e la cura della Terra

di Pina Arena*

500 alberi per le Giuste e i Giusti. Abbiamo piantato quasi cinquecento alberi nei giardini di ottanta scuole di ogni ordine e grado italiane ed europee, partendo dalla Sicilia: da Catania a Partinico, da Noto a Milano, da Bronte a Rovigo, da Aci Catena a Empoli, da Pietrapertosa a Firenze, da Misterbianco a Reggio Calabria, da Mazzarino a Siracusa, da Enna a Messina, da Lampedusa a Canicattì, da San Giovanni a Fucecchio, da Partinico a Siena, fino a Costanza in Romania, a Parigi e a Stoccolma.

Sono stati dedicati a donne e a uomini, spesso poco conosciuti, talora dimenticati, che si sono spesi per la costruzione di un mondo di Giustizia, Pace, Uguaglianza, Libertà, Fratellanza e Sorrellanza: sono le Giuste e i Giusti a cui dobbiamo riconoscenza e gratitudine, consapevoli che il punto di partenza è sempre la conoscenza profonda e vera che rende reale e fruttuoso ogni incontro.

Sono, solo per nominarne alcuni, Laura Conti, Irena Sendler, Francesca Serio, Pina Maisano Grassi, Antonio Montinaro, Pippo Fava, Berta Caceres, Marianna Ciccone, Andreana Sardo, Pio La Torre, Piersanti Mattarella, Felicia Bartolotta Impastato, Anna Politkovskaja, Giambattista Scidà, Teresa Sarti, Maria Grazia Cutuli, Calogero Marrone, Francesca Morvillo, Agnese Piraino Leto, Teresa Noce, Graziella Giuffrida, Salvatore Tomarchio, Beatrice Benincasa, Emanuela Loi.

Hanno difeso la terra da chi la inquina e depreda, hanno protetto l'umanità ferita dal male delle dittature e dei trafficanti, hanno salvato i libri delle biblioteche, hanno accolto e tutelato le donne che subiscono violenza e i loro figli, hanno denunciato il malaffare



Frism

Federazione Nazionale Insegnanti
Sezione Catania

Anno 2022/2023 - Ottava annualità

delle organizzazioni criminali, hanno creduto nella politica vera, pulita e nobile senza collusioni e compromessi, hanno gridato forte “il re è nudo” contro la propaganda, hanno aiutato, senza esitare e senza temere il rischio, chi è più sfortunato, più fragile, più esposto, hanno tenuto fede al proprio dovere fino alla fine, senza mai tirarsi indietro.

Per loro, ragazze e ragazzi piantano nei giardini delle scuole alberi di memoria, riprendendo il modello dei Giardini di Yad Vashem, li intitolano, apponendo una targa in cui danno le motivazioni delle loro scelte e della loro gratitudine.

Lo spirito del progetto

“Aspiriamo all’armonia - scrive Marianna, studentessa liceale - sogniamo di salvare noi e il nostro pianeta, immaginiamo risalite confuse, eppure vi-

viamo un mondo che ha perso il senso della cura e della condivisione, logorato da guerre, corroso da interessi economici che sveltano su ogni altro interesse, afflitto da un cambiamento climatico che mette sotto i nostri occhi lo sfacelo della Terra di cui siamo corresponsabili. Per queste ragioni, abbiamo bisogno di guide, di giusti modelli, di sguardi diversi, aperti e coraggiosi”.

Nelle parole di Marianna è lo spirito del nostro progetto: raccontare le storie di donne e uomini che, con le loro battaglie e il loro quotidiano impegno, possano diventare ideali compagne e compagni di viaggio di tanta gioventù che cerca strade e immagina un futuro di equità, cooperazione e condivisione. Con i “Giardini delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola” ridiamo, così, luce alle storie di un’*umanità aiutante* con la quale ragazze e ragazzi possano in-



trecciare un dialogo che apra vie di nuova consapevolezza, di azioni pensate e condivise per il bene comune.

Un progetto di parità ed ecologico

La peculiarità del nostro progetto è nell'evidenza che diamo alle storie, alle voci e al contributo delle Donne Giuste, escluse dalla Storia, sacrificate e limitate dal potere maschile, ma che, insieme alle altre donne e agli uomini, hanno costruito questo mondo, spesso con fatica e impegno moltiplicati rispetto a quelli imposti agli uomini proprio perché "questo mondo non è stato pensato per le donne".

Accanto all'anima paritaria, prevalente e fondante del nostro progetto, nel tempo si è rafforzata anche l'altra anima, quella ecologica, con la riflessione sul ruolo degli alberi nell'emergenza climatica.

"Gli alberi - scrive Martina che frequenta la scuola media - sono esseri viventi di cui aver cura, da accarezzare, e insieme aiutanti contro il surriscaldamento del pianeta, contro l'inquinamento e il dissesto idrogeologico. Giusti esseri viventi anche loro".

La parola "cura" apre la riflessione sui modelli educativi femminili e maschili, sugli stereotipi e sulle convenzioni educative in ottica di genere, si espande metaforicamente all'universo

tutto, ci impegna tutti e tutte nella social catena che da sempre le donne Giuste tessono.

"Gli alberi - scrive Antonello che frequenta la scuola primaria - hanno bisogno, come noi, dell'acqua per dissetarsi e vivere, di aria pulita, della carezza del vento; se siamo gentili restituiscono gentilezza, anzi ci danno molto di più di quello che noi diamo loro. Danno frutto, dono di sé. Loro sono naturalmente Giusti".

Gli sviluppi

Nel tempo il progetto è cresciuto, grazie a spunti di riflessione e alle richieste degli studenti, nutrito da un vivace dialogo interno e con tutte le parti coinvolte. Si è aperto a nuove e diverse collaborazioni con donne e uomini del mondo dell'associazionismo, del volontariato civico, della cultura, delle Istituzioni. Ha resistito alle chiusure e restrizioni degli anni della pandemia, facendo tesoro della fragilità dei tempi più difficili che chiedono nuovi puntelli, giusti aiutanti, storie esemplari per ripartire.

Ogni progetto deve poter offrire a chi partecipa spazi di condivisione e incontro, anche virtuale, per un proficuo scambio di esperienze. Con questo obiettivo è stata creata una pagina social:

<https://www.facebook.com/groups/1617261561689867/> che sostiene l'impegno dei/delle partecipanti e permette alla comunità dei "Giardini" di riconoscersi e ritrovarsi nell'impegno condiviso per l'Umanità e per la Terra.

Ogni anno, inoltre, le scuole "delle Giuste e dei Giusti" s'incontrano in un evento conclusivo a Catania, al quale partecipano studenti, insegnanti, donne e uomini che collaborano al progetto, per la premiazione delle nuove esperienze realizzate. Libri e alberi sono offerti alle scuole dalla Forestale e dalle associazioni amiche del progetto. Da due anni sono stati istituiti anche due premi speciali per progetti straordinariamente fiorenti: sono intitolati a due giovani - Alessandro Bruno e Simona Carrubba - che hanno coltivato nelle loro brevi vite Giustizia e Bellezza.

Presto il progetto avrà anche un sito che accoglierà memoria delle esperienze realizzate.

Il valore della Resistenza

Come in ogni esperienza che abbia già una storia, non sono mancati momenti difficili: tanti alberi non sono sopravvissuti alla pandemia perché nel periodo in cui le scuole sono state chiuse non hanno ricevuto cure; alcuni giardini, cresciuti nelle aree limitrofe alle scuole, sono stati vandalizzati, gli alberelli sradicati, le targhe sottratte. Queste incursioni vandaliche hanno, però, rafforzato l'anima civica del progetto: l'indignazione ha lasciato il posto alla resistenza a oltranza, alla voglia di ricollocare le piante, di averne maggior cura, ha sollecitato la riflessione sulle dinamiche tortuose delle relazioni umane, sull'esito nefasto e socialmente dannoso dell'ignoranza del bene comune, sulla necessità di continuare a seminare e far crescere conoscenza e nuova consapevolezza. Ed è anche in questa volontà di rispondere alle cadute la forza educativa di un progetto che resta aperto e anzi si apre di più proprio quando c'è da combattere, da ricostruire insieme.

**Docente di materie letterarie*

Educare alla legalità attraverso la progettazione curricolare e le unità di apprendimento

di Elisabetta Guarnieri*

La scuola dell'autonomia, garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale, è intesa, a tutt'oggi, come comunità educante, che consente di generare una diffusa convivialità relazionale intessuta di linguaggi, prevalentemente di carattere emotivo ed affettivo, che possono essere condivisi. Proprio ai sensi del Regolamento autonomistico, di cui al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, essa *si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.*

La progettazione, pertanto, si configura come scelta funzionale alla qualità dei processi formativi, implicando una nuova mentalità professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici, aperta alla responsabilità e al lavorare per problemi.

Si tratta dell'insieme delle fasi di programmazione e di pianificazione di specifiche attività orientate verso un risultato atteso.

In particolare, la programmazione può essere descritta essenzialmente come l'attività rigorosa di pianificazione dell'itinerario formativo, finalizzata fondamentalmente ad adeguare alle caratteristiche del contesto specifico in cui l'attività formativa viene posta in atto e ai bisogni formativi degli allievi gli interventi didattici, allo scopo di condurli [...] al raggiungimento di un

complesso articolato di traguardi definiti in termini di "standard formativi".

Tali traguardi sono riconducibili agli orientamenti provenienti dalle Raccomandazioni dell'Unione europea (ad esempio, la Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente), dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida prefigurate a livello ministeriale per i diversi cicli e ordinamenti (Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, Indicazioni nazionali per i licei, Linee guida per gli istituti tecnici e professionali), nonché dal Regolamento sull'obbligo d'istruzione, che prevede le otto competenze chiave per la cittadinanza attiva.

Il riferimento, perciò, è a una serie logica e precisa di azioni, che costituiscono l'atto concreto di operare riflettente il progetto, inteso come l'insieme delle azioni atte a perseguire il fine, gli obiettivi e i risultati per raggiungere lo scopo.

È importante evidenziare che nel nostro Paese la pratica della programmazione è andata sviluppandosi a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, a seguito dell'entrata in vigore della Legge n. 517 del 4 agosto 1977.

Sulla scia del *Mastery Learning* (apprendimento per la padronanza), teoria elaborata da Bloom, che poneva in una posizione di centralità la metodologia didattica rivolta alla valorizzazione della componente motivazionale



dell'apprendimento, la programmazione veniva sviluppata per obiettivi, tenendo presenti, tra l'altro, anche quelli previsti dallo stesso Bloom nella sua tassonomia (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione).

Tale metodologia richiedeva che gli insegnanti organizzassero le abilità e i concetti in unità didattiche da svilupparsi entro 1-2 settimane circa di tempo; alla fine dello svolgimento dell'unità era prevista una valutazione utile allo studente per un *feedback* costruttivo sui risultati raggiunti.

Nel caso in cui un alunno registrava carenze sull'acquisizione dei concetti principali previsti dall'unità didattica, gli venivano assegnati incarichi correttivi in base alle difficoltà emerse.

Era prevista, quindi, una seconda valutazione riguardante specificamente le abilità e i concetti oggetto di esercitazione.

Questo *modus operandi* garantisce a ogni studente un'istruzione individualizzata, nel rispetto del ritmo necessario per poter raggiungere un livello ottimale.

Da qui, per molti anni, dominante è stata la programmazione per obiettivi, intesa come insieme di procedimenti metodologici e didattici allestiti per permettere all'alunno l'acquisizione di una "porzione" di sapere ben definito, identificandosi con l'unitarietà e la coerenza didattica degli insegnamenti da attivare in funzione dell'insieme di conoscenze che gli alunni devono acquisire nell'ambito delle diverse Unità didattiche.

Determinante via via è stato, però, il contributo della ricerca nel campo delle neuroscienze, neologismo coniato intorno al 1962 dal neurofisiologo americano Schmitt.

Con tale termine oggi si vuole indicare il complesso di discipline che rappresenta una scienza interdisciplinare, comprendente matematica, fisica, chimica, nanotecnologie, ingegneria, informatica, psicologia, medicina, biologia, filosofia, in una direzione opposta rispetto al confinamento specialistico dello studio del cervello e alla delimitazione del sapere tecnico degli anni passati.

Le neuroscienze ci forniscono, in particolare, risposte sul funzionamento della mente che impara, sulla dimensione emotiva dell'apprendimento, sul come motivare gli studenti ad apprendere, sul come funziona il processo di insegnamento/apprendimento e sul come progettare una lezione efficace. È evidente che ci si trova di fronte a un cambio di mentalità pedagogica, caratterizzata dal passaggio della scuola ancorata a forme di insegnamento di stampo trasmissivo a istituzione formativa, in grado di permettere alle nuove generazioni di acquisire competenze spendibili per la vita.

In tale direzione, corrispondente alla costruzione delle competenze è l'Unità di Apprendimento (UdA), che rappresenta il cuore del processo educativo. Essa è caratterizzata da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, compresi quelli con disabilità, con l'attenzione rivolta a garantire la

trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze.

L'UdA si allontana dal programma di lavoro sequenziale, lineare e graduato, che aveva contraddistinto l'Unità didattica, per assumere la connotazione di metodologia didattica che rispecchia l'unitarietà del compito formativo.



Unità di Apprendimento (UdA)

Come precisano Perini e Puricelli, *il centro di un'unità formativa è costituito da una competenza ampia, complessa e di lungo periodo, a cui corrisponde un compito unitario, che ne determina il livello e lo contestualizza rispetto all'età, alle potenzialità e alle esperienze pregresse di un alunno.* Sono proprio questi gli elementi necessari per la progettazione scolastica, che si possono configurare come le due lenti di cannocchiale che, operando sinergicamente, consentono di focalizzare ciò su cui si sta lavorando. Il percorso educativo e didattico è considerato, del resto, formativo solo quando permette alle conoscenze e alle abilità apprese di divenire competenze personali.

Ma le competenze interagiscono in continua logica dello scambio e della crescita personale, in un'ottica di *self-analysis* e consapevolezza, allo scopo di progettare ipotesi di relazione e di intervento educativo connotati da pensiero divergente e spirito innovativo. È così che, procedere per Unità di Apprendimento (UdA), significa riconoscere i livelli di protagonismo dell'alunno e l'importanza di partire dai

suoi interessi e dalle sue motivazioni. Obiettivo precipuo è quello di realizzare, attraverso condizioni organizzative funzionali, un'offerta formativa che consideri centrali non solo le capacità della mente e, quindi, dei processi cognitivi, ma anche i fattori etici della persona umana, ispirata ai valori universalmente riconosciuti, quali il rispetto della vita e la democrazia, intesa come valore assoluto.

In tale scenario, si innerva la progettazione scolastica finalizzata, nel contesto del presente lavoro, allo svolgimento di attività per l'educazione alla legalità.

Per sostanziare la condivisione e la promozione dei principi di legalità e di cittadinanza attiva, senza peraltro trascurare la cittadinanza digitale, la sostenibilità ambientale e il diritto alla salute e al benessere della persona, il legislatore, con la Legge n. 92/2019, come già evidenziato in precedenza, ha introdotto nel curriculum di Educazione civica, muovendo dalla consapevolezza che essa contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

Il nuovo insegnamento, trasversale alle altre discipline nel primo e nel secondo ciclo d'istruzione, è oggetto di specifiche iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile sin dalla scuola dell'infanzia.

La Legge n. 92/2019, com'è noto, pone a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione italiana, riconosciuta non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Sulla base di queste premesse, le scuole possono elaborare un curriculum caratterizzato da Unità di Apprendimento (UdA), in cui centrale sia l'educazione alla legalità e, quindi, l'educazione civica.

È possibile, così, interconnettere le diverse discipline, considerando i loro epistemi, ossia i nuclei fondanti.

Proprio in riferimento all'educazione alla legalità fondamentale è, perciò, la conoscenza del dettato e dei valori costituzionali, ma anche la consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito filosofico e letterario, soprattutto in materia di contrasto alle mafie.

Anche l'educazione ambientale, lo sviluppo ecosostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari, nel quadro prefigurato dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015), trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia.

Si tratta, pertanto, di far emergere elementi importanti già presenti negli attuali ordinamenti didattici, operando la loro interconnessione, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita degli alunni frequentanti i diversi ordini e gradi di scuola.

Sensibilizzare gli alunni nella direzione della legalità e della solidarietà vuol dire, allora, progettare attività centrate sull'analisi e sullo studio della nostra Costituzione, soffermandosi sulla conoscenza del diritto nazionale e internazionale.

La conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato costituzionale rappresentano, infatti, il primo e fondamentale aspetto da trattare.

Esso contiene e pervade tutte le altre tematiche, poiché le leggi ordinarie, i regolamenti, le disposizioni organizzative, i comportamenti quotidiani delle organizzazioni e delle persone devono sempre trovare coerenza con la Costituzione, che rappresenta il fondamento della convivenza e del patto sociale del nostro Paese.

Certamente collegati alla Costituzione sono i temi relativi alla conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali,

prime tra tutte l'idea e lo sviluppo storico dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite. Anche i concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza (ad esempio, il codice della strada, i regolamenti scolastici, dei circoli ricreativi, delle Associazioni, etc.) rientrano in questo primo nucleo concettuale, così come la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale.

Muovendo dalla convinzione che la scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto, nel Profilo delle competenze che l'alunno deve maturare al termine del primo ciclo d'istruzione, si prevede che, nell'ambito delle diverse attività ed esperienze di apprendimento promosse dal docente, egli possa comprendere i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente.

Necessita, altresì, rendere consapevole l'allievo che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità rappresentano i pilastri che sorreggono la convivenza civile e che favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.

L'alunno deve poter comprendere, inoltre, i concetti di Stato, Regione, Città Metropolitana, Comune e Municipi, riconoscendo i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi di libertà sanciti dalla Costituzione Italiana e dalle Carte Internazionali, muovendo dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, dai principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana e dagli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo.

Nel contesto della comunità educante appaiono fondamentali la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, e un utilizzo consapevole delle risorse ambientali.

Ciò vuol dire promuovere, nella creazione dell'ambiente di apprendimento, il rispetto verso gli altri, verso l'ambiente e verso la natura e saper riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.

Nondimeno, l'alunno deve saper riconoscere le fonti energetiche, maturando la consapevolezza dell'importan-

za di un atteggiamento critico e razionale del loro utilizzo, e deve saper classificare i rifiuti, sviluppandone l'attività di riciclaggio.

Altre competenze imprescindibili da favorire nel primo ciclo d'istruzione riguardano la capacità di distinguere i diversi *device* e di utilizzarli correttamente, di rispettare i comportamenti nella rete e navigare in modo sicuro, comprendendo il concetto di dato e individuando le informazioni corrette o errate, anche nel confronto con altre fonti, nella consapevolezza dei rischi della rete e delle modalità per individuarli.

Particolare attenzione va rivolta, infine, alla cittadinanza digitale, in riferimento alla quale l'alunno deve essere in grado di distinguere l'identità digitale da un'identità reale e applicare le regole sulla *privacy*, tutelando se stesso e il bene collettivo. Prendere piena consapevolezza dell'identità digitale come valore individuale e collettivo da preservare è, quindi, un obiettivo precipuo.

Per quanto riguarda il secondo ciclo, le nuove competenze previste dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (Pecup) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica, nucleo centrale dell'educazione alla legalità, esse rimandano alla conoscenza dell'organizzazione costituzionale e amministrativa del nostro Paese, per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale.

Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e le funzioni essenziali, essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica, anche attraverso l'approfondimento degli elementi fondamentali del diritto che la regolano, con particolare riferimento al diritto del lavoro, rappresentano competenze basilari che gli studenti del secondo ciclo devono poter maturare nel contesto dell'attività educativo-didattica.

In considerazione anche della fascia di età degli allievi, è importante che vengano coinvolti nel dibattito culturale, esercitando correttamente le modalità

di rappresentanza, di delega e di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali.

In tal senso, vale la conoscenza dello Statuto delle studentesse e degli studenti (D.P.R. n. 249/1998, modificato dal D.P.R. n. 235/2007), del Regolamento di disciplina e d'Istituto, nonché del Patto educativo di corresponsabilità riguardanti le singole scuole, in una realtà istituzionale intesa come comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, in cui ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera attivamente per garantire la formazione alla cittadinanza.

Ecco perché la scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni volte ad assicurare un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità in cui poter cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate.

Attraverso le diverse attività da promuovere nell'ambito delle Unità di Apprendimento progettate nelle scuole del secondo ciclo, i docenti devono prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile e adulto nella società contemporanea, creando le migliori condizioni per promuovere, nell'ambiente di apprendimento, il benessere fisico, psicologico, morale e sociale di tutti gli studenti.

Particolare attenzione va rivolta al rispetto dell'ambiente, alla sua cura, e conservazione per migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità.

Necessita, pertanto, elaborare una progettazione scolastica che prefiguri l'adozione di comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo, curando l'acquisizione di elementi formativi di base in materia di primo intervento e protezione civile.

Perseguire con ogni mezzo e in ogni contesto il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e so-

ciale, promuovendo modi di intendere la realtà e abiti di contrasto alla criminalità organizzata e alle mafie; esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza rispetto al sistema integrato di valori che regolano la vita democratica; compiere le scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerentemente con gli obiettivi di sostenibilità sanciti a livello comunitario attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile; operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile e della tutela delle identità e delle eccellenze produttive del Paese e rispettare e valorizzare il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni sono tutti obiettivi imprescindibili che un'efficace e funzionale progettazione scolastica deve considerare centrali nella promozione delle diversificate attività apprenditive finalizzate all'educazione alla legalità.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, affrontare questioni connesse con l'educazione alla legalità significa ricondurre l'attenzione all'introduzione dell'educazione civica prevista dalla citata Legge n. 92/2019, che prevede l'avvio di iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile.

In tale direzione, i campi di esperienza individuati dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Immagini, suoni, colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo) possono concorrere, unitamente e distintamente, al graduale sviluppo della consapevolezza dell'identità personale, della percezione di quelle altrui, delle affinità e differenze che contraddistinguono tutte le persone, della progressiva maturazione del rispetto di sé e degli altri, della salute, del benessere, della prima conoscenza dei fenomeni culturali.

Al centro dell'azione di questo grado di scuola viene messo il gioco, con cui i piccoli possono esprimersi meglio e attraverso il quale il percorso curricolare prende vita. L'educazione civica viene inserita all'interno di un cammino che porti il bambino alla prima visione di un approccio civile di conoscenza dell'altro e di se stesso.

Anche attraverso le attività educativo-

didattiche e di *routine* essi possono essere guidati, inoltre, a esplorare l'ambiente naturale e quello umano in cui vivono e a maturare atteggiamenti di curiosità, interesse, rispetto per tutte le forme di vita e per i beni comuni.

Sin dalla scuola dell'infanzia, infine, è possibile avviare un'inizializzazione virtuosa ai dispositivi tecnologici, rispetto ai quali i docenti possono richiamare i comportamenti positivi e i rischi connessi all'utilizzo.

Nella dimensione della didattica operativa è importante che i consigli di intersezione della scuola dell'infanzia, i consigli di interclasse della scuola primaria e i consigli di classe delle scuole secondarie di primo e di secondo grado possano confrontarsi per progettare collegialmente Unità di Apprendimento (UdA), nel cui ambito si ritrovi il contributo delle diverse discipline, al fine di consentire agli alunni lo sviluppo delle diverse competenze previste dal nostro sistema formativo nazionale e dalle disposizioni e orientamenti europei.

Ecco perché fondamentale è il ruolo dei docenti che, sulla base dei bisogni formativi rilevati, prefigurano specifiche dimensioni di apprendimento, individuando attività, tempi, modalità e tipi di verifica.

Del resto, ponendo come obiettivo precipuo l'educazione alla legalità, in considerazione dell'esperienza svolta nell'ambito delle attività di Tirocinio, la scuola si configura come luogo di elezione per attivare, in particolare, progetti educativi sulla sostenibilità, sull'ambiente, sul patrimonio culturale, sulla cittadinanza globale.

In questa direzione, è interessante l'educazione alla cittadinanza globale (ECG), approccio educativo che mira a formare cittadini consapevoli della complessità dei problemi del presente e capaci di atteggiamenti e comportamenti orientati alla loro risoluzione, che può applicarsi sia nel contesto scolastico che nell'educazione non formale.

L'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) descrive l'educazione alla cittadinanza globale come una pratica che sviluppa il senso di appartenenza

a una comunità più ampia e all'umanità comune, e che sottolinea le interdipendenze politiche, economiche, sociali e culturali, nonché l'interconnessione tra contesti locale, nazionale e globale.



In particolare, la suddetta Organizzazione ritiene che gli obiettivi dell'ECG debbano investire i diversi ambiti dell'apprendimento, nelle tre dimensioni educative fondamentali: cognitiva (acquisire conoscenza, comprensione e pensiero critico su questioni globali, regionali, nazionali e locali e sull'interconnessione e interdipendenza di diversi paesi e popolazioni); socio-emotiva (sviluppare il senso di appartenenza a un'umanità comune, condividere valori e responsabilità, promuovere empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e la diversità); comportamentale (imparare ad agire in modo efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale, per un mondo più pacifico e sostenibile).

Si tratta di perseguire un'educazione di qualità, che costituisce, tra l'altro, il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 ONU: un vasto programma la cui realizzazione è considerata indispensabile per realizzare una società più equa, sostenibile e inclusiva.

In particolare, il sotto-obiettivo 4.7 è dedicato all'apprendimento dello sviluppo sostenibile, volto a proteggere

non solo l'ambiente naturale, ma il più ampio spazio culturale di diritti e cittadinanza:

Garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, inclusi lo stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Gli obiettivi non riguardano, quindi, soltanto la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, l'uguaglianza tra soggetti.

Educare alla legalità significa, allora, assumere un'ottica multidisciplinare e globale, che coinvolge il tema della cittadinanza e dei diritti umani, del rispetto dell'ambiente e delle diverse culture.

Si è consapevoli che la scuola ha visto, in questi anni, allargare la propria responsabilità educativa a nuovi ambiti trasversali, in cui l'autonomia scolastica ha posto le basi per un diverso modo di relazionarsi con il territorio e con le realtà istituzionali e professionali che vi operano; ecco perché essa, promotrice di cultura e di relazioni, può promuovere nei giovani interesse, conoscenza e consapevolezza.

Il legame con il territorio, la ricchezza interculturale, il dialogo e l'osservazione quotidiani con bambini e ragazzi, la dimensione interdisciplinare e la possibilità di costruire percorsi cognitivi mirati sono aspetti determinanti: grazie a essi la scuola diviene quell'istituzione che, prima di chicchessia, può sostenere, alla luce dell'Agenda 2030, il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS/SDGs, *Sustainable Development Goals*). Si tratta di un percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere

umano integrale, un percorso legato alla protezione dell'ambiente e alla cura della casa comune.

L'educazione alla legalità e, in particolare, l'educazione civica rappresentano, quindi, il *file rouge* finalizzato a sensibilizzare e a orientare le coscienze della nuova generazione, tendendo alla formazione di cittadine e cittadini autonomi e responsabili, destinati a vivere nella consapevolezza che cultura, competenze, valori e aspirazione alla trascendenza connotano sia la dimensione umana che quella professionale.

Bibliografia

- Bloom B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma 2006.
- Bloom B.S., *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay, New York: 1956, Trad. it. *Tassonomia degli Obiettivi Educativi*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986.
- Carrera M.A., *Programmazione di un curriculum verticale nel primo ciclo di istruzione e prove di verifica*, in Rivista Lasalliana, n. 3, 2021.
- Curatola A., *L'azione formativa "personalizzata" nella scuola dell'infanzia e primaria*, Anicia, Roma 2009.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma 2006.
- Milito F., *Educazione alla cittadinanza e Bisogni Educativi Speciali*, Anicia, Roma 2016.
- Mondelli G., *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma 2006.
- Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013.
- Spadafora G., *Il dirigente scolastico per la scuola della persona*, in G. Bertagna, *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Valenti A., *Ruolo dell'insegnante specializzato e limiti del modello formativo-istituzionale*, in A. Curatola, *L'azione formativa "personalizzata" nella scuola dell'infanzia e primaria*, Anicia, Roma 2009.

Riferimenti normativi

- Agenda 2030, ONU.
- D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004 con Allegati A, B e C - *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*
- D.M. n. 35 del 22 giugno 2020, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Allegato A.
- MIUR, <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0>

**Insegnante di scuola primaria*

Scuola e Metaverso

di Alisia Rosa Arturi* e Gemma Pucci**

«Siamo all'inizio di un nuovo capitolo dell'era di internet». Una nuova piattaforma che «sarà ancora più immersiva; un internet incarnato in cui sei parte dell'esperienza, non ti limiti a guardarla».

Con questa affermazione Mark Zuckerberg, Amministratore delegato di Facebook, ha consacrato il metaverso come la "next big thing" nel mondo del digitale.

Negli anni settanta parlare di Internet destava stupore e perplessità. Oggi la parola "metaverso" suscita reazioni simili perché è difficile dare un significato preciso a questo termine: forse è il caso di non considerarlo come una specifica tecnologia, bensì come la nostra modalità di relazionarci con la tecnologia stessa.

Gli utenti, nel metaverso, hanno la possibilità di condividere, muoversi e interagire in un ambiente di vita virtuale che si sovrappone al mondo fisico della vita reale, relazionandosi in modo più diretto e immediato. Possono creare uno o più avatar per rappresentarsi in comunità, luoghi virtuali di aggregazione e di discussione e partecipare a eventi pianificati o spontanei. Ad esempio con il metaverso ci si potrà incontrare in una stanza virtuale popolata di avatar in 3D di colleghi di lavoro. La situazione diventa interessante non solo per un fatto estetico-creativo, ma anche per ragioni pratiche: oltre a modificare documenti condivisi in cloud, si potrà passare di mano in mano un oggetto o un prototipo di un macchinario. Le esperienze nel metaverso potranno essere molteplici e di grande impatto: gli specializzandi in medicina, invece di guardare il video di un intervento,



potranno affiancare virtualmente il chirurgo.

Queste preliminari considerazioni ci inducono a riflettere su una questione di carattere scolastico: può il metaverso essere utilizzato come luogo di apprendimento? Potrebbe facilitare il percorso scolastico dei discenti? Possono esserci dei vantaggi/svantaggi?

Come in tutte le cose e situazioni non esistono risposte assolute in negativo o in positivo, ma vale la pena esplorare questo campo visto che oggi tanto si parla di nuovi ambienti di apprendimento con il supporto delle nuove tecnologie.

Un esperimento in questa direzione è stato effettuato dal Liceo "Pitagora" di Rende (CS), nell'ambito del progetto PNSD "Student Involvement". Quaranta studenti delle seconde, terze e quarte classi sono stati coinvolti in

un'attività formativa, della durata di tre giorni, dal titolo "CIVIC HACK IN THE METAVERSE". Le finalità principali di questo percorso di apprendimento sono state diverse:

1. Migliorare la capacità di lavorare in team;
2. Comprendere le potenzialità delle tecnologie immersive;
3. Comprendere l'utilizzo degli spazi virtuali;
4. Progettare e creare modelli tridimensionali personalizzati;
5. Progettare un'esperienza di apprendimento nel metaverso;
6. Esplorare nuove modalità didattiche e nuovi ambienti di apprendimento.

L'approccio metodologico che ha guidato l'attività è stato il *Challenge-based-learning* (apprendimento per sfide), fondato sul principio di expe-

riental learning, un processo di apprendimento basato sull'esperienza intesa come "fare qualcosa". Gli studenti partecipanti, divisi in gruppi da cinque, sono stati coinvolti in una sfida suggestiva e coinvolgente: immaginare e realizzare la prima scuola nel metaverso in cui discenti e docenti possano scambiarsi idee nell'ottica di una didattica inclusiva e innovativa.

Ad ogni gruppo è stata assegnata una disciplina tra Scienze, Lingue straniere, Educazione Civica, Storia, Matematica e Fisica, Musica, Arte, Felicità con lo scopo di progettare e realizzare aule di apprendimento virtuali. Queste sono state poi connesse tra loro in modo da avere uno spazio comune di apprendimento: la scuola digitale nel metaverso. Durante le tre giornate di attività sono state proposte, step by step, alcune esercitazioni, mirate alla costruzione degli strumenti per raggiungere la soluzione della sfida proposta:

a. ogni partecipante, utilizzando il sito RealPlayerMe, è stato invitato a creare il proprio avatar

Nel metaverso possiamo avere un aspetto somigliante a quello che siamo nel modo reale oppure possiamo dare vita ad un avatar che sia espressione della nostra creatività (chi siamo? chi vorremmo essere?)

a. tutti i partecipanti hanno provato l'esperienza PLANK EXPERIENCE con l'utilizzo di un visore 3D: una camminata virtuale su una trave in cima ad un grattacielo

Gli stimoli sonori e visivi nel metaverso provocano sensazioni completamente diverse da quelle provate nella realtà fisica (che cos'è la sfera percettiva?)

a. ogni partecipante ha scansionato, tramite l'applicazione Polycam, un oggetto di uso comune

Nel metaverso possiamo trasportare i "nostri oggetti" (di cosa abbiamo realmente bisogno?)



A vincere la sfida il team che ha progettato l'aula di Scienze in cui è possibile studiare e sperimentare ciò che nella realtà risulta impossibile: effettuare esperienze di laboratorio eseguite anche con sostanze chimiche tossiche o realizzare viaggi virtuali all'interno del corpo umano a contatto con cellule e apparati! Da non sottovalutare anche l'aspetto della sostenibilità ambientale dell'idea, grazie alla totale assenza di consumi di materiale da laboratorio.

La valutazione dei singoli lavori è stata effettuata da una giuria costituita da docenti ed esperti informatici che ha tenuto conto dell'originalità dell'idea, della valenza dal punto di vista didattico dell'aula di apprendimento progettata, dell'esposizione, da parte di uno dei componenti del gruppo, al resto dei partecipanti.

L'attività si è conclusa con la somministrazione di un questionario per ricevere un feedback in termini di gradimento ed eventuali criticità riscontrate nell'organizzazione dell'iniziativa.

Emozionante, innovativa, scoperta, futuristica, crescita sono state le parole più utilizzate dagli studenti in risposta al questionario.

Indossare un visore e vivere un'esperienza immersiva è diverso dal guardare un film, leggere un libro o giocare a un videogame: non stiamo

osservando uno strumento ma siamo all'interno dello strumento stesso! Ciò provoca meraviglia, stupore e curiosità. Questa è la chiave del successo della Realtà Virtuale nella didattica, una leva da utilizzare per coinvolgere e appassionare gli studenti nelle discipline di studio. Innovare la scuola vuol dire pensare diversamente. Il metaverso è uno degli ambienti che ci permette di farlo.

Sitografia

Fonti di ispirazione per la progettazione del CIVIC HACK IN THE METAVERSE

F69 (aicenet.net) - Techland: un mondo virtuale per le scienze Michelina Occhioni, IC Muro Leccese (LE)

Language synergies - Figures and patterns for the metaverse rhetoric/Sinergie di linguaggi - figure e pattern per la retorica del metaverso (polimi.it)

Il Metaverso quindici anni dopo (unito.it)

* Dirigente Scolastica
** Docente di scuola secondaria di secondo grado

Dirigenza scolastica e leadership

di Carla Auricchio*

Con l'attribuzione dell'autonomia funzionale alle Istituzioni scolastiche, avvenuta a seguito della famosa Bassanini 1 e al conseguente Decreto legislativo n. 59 del 1998 i capi di istituto hanno acquisito la qualifica dirigenziale. Si è venuto a determinare così, un dibattito, che, ancora non esaurito, risulta centrato su questioni riguardanti la modalità operative del dirigente stesso. In estrema sintesi il nucleo problematico riflette questioni sullo stile di esplicazione della dirigenza e, quindi, su quali caratteristiche essa debba assumere con riguardo a due macro modelli, per certi versi alternativi se non contrastanti. Il riferimento è al modello del leader e a quello del manager. La riflessione contenuta nel presente articolo trae spunto da alcuni tratti salienti che in letteratura sono stati formalizzati avendo come punto di riferimento il profilo del leader chiamato a gestire potere nel momento in cui la gestione della cosa pubblica a lui affidata richiede l'adozione di decisioni tempestive e, comunque, formalizzate in atti amministrativi e provvedimenti.

In ogni caso vi è da considerare che il potere è un aspetto presente in ogni ambito della vita, sociale, privato e pubblico. Lo stesso termine contiene in sé pienezza di significato e il suo studio, in termini di concetto e definizione, nel corso del tempo, ha dovuto fare i conti con realtà sociali e culturali molteplici, che hanno sfidato ogni tentativo di teoria generale.

Negli studi contemporanei il concetto di potere è stato implicitamente correlato a quello di leadership. Bisogna rilevare che il potere è la capacità di un soggetto di imporre la propria volontà in un gruppo, nonostante eventuali resistenze di altri soggetti, grazie all'applicazione di sanzioni. Essa si manifesta nella forma del "comando".

Tendenzialmente, nel linguaggio corrente, questa capacità è attribuita in modo specifico e legale a chi ricopre determinati ruoli politico-istituzionali, ovvero al potere dello Stato, nella sua veste di organo della Repubblica. Bisogna, però, andare oltre questa connotazione.

Il potere e gli specifici poteri sono da considerare strumenti della leadership, fenomeno di cui si sono occupati sociologi, psicologi, antropologi, scienziati politici, che hanno lavorato con prospettive disciplinari diverse e, nell'ambito della stessa disciplina, con premesse teoriche diverse, pur mantenendo una sorta di minimo denominatore comune ovvero connotando il potere come quella capacità di esercitare azione o influenza sulla natura stessa del rapporto tra leader e seguaci.

In tale struttura di interazione sociale (strutturata o meno), caratterizzata da un sistema di ruoli tipici, il leader ricopre un ruolo caratterizzato da dinamiche specifiche, la più generale è to cause to go along with oneself, cioè 'farsi seguire', mentre una delle più specifiche è to govern, governare.

Pertanto, facendo riferimento a una diade concettuale impiegata negli studi contemporanei in materia, tra la leadership e il leader, ovvero responsiveness e responsibility, si può dire che il leader segue in tutto il proprio giudizio e si sente veramente responsabile soltanto davanti a se stesso. Inoltre, il vero leader è primariamente fedele a un criterio di responsabilità ultima.

È evidente che il perseguimento del fine costitutivo del gruppo come responsabilità ultima da parte del leader non può fondarsi su un criterio di fiducia in base a una legittimazione del ruolo, ma deve produrre successo, risultati positivi nei termini culturali propri del gruppo, e non sarà esente da verifiche nel tempo.



Per secoli, dalla cultura greca e latina alle attuali rivoluzioni europee, l'interesse per i grandi leaders politici e militari è stato certamente notevole, ponendo l'attenzione sui caratteri peculiari del leader e della sua leadership e sul rapporto fra leader e folla e fra leader e massa.

La questione delle caratteristiche che costituiscono il leader come tale, è stata affrontata tanto per singole figure storiche quanto prendendo in esame studi sui gruppi; ne sono conseguiti risultati spesso non proprio concordanti e, ancor più spesso, piuttosto ovvi: basti pensare che il leader è comunemente ritenuto intelligente ed estroverso con un certo gusto del potere, mentre non è, forse mai, un timido introverso.

Ad altri sono state riconosciute qualità prestigiose quale il carisma, oppure l'intuizione e, ancora, la convinzione. Da tali qualità scaturirebbe un incisivo potere sociale e politico, verrebbe ispirata la volontà di potenza propria di ogni leader politico e troverebbe sostegno la lotta per il potere e l'uso stesso del potere come strumento di leadership nel senso più definito con riferimento a una causa pubblica. Qualunque sia la rilevanza storica riconosciuta alla leadership esercitata dai leaders, gli studiosi concordano, però, nel valutare che essa conti soprattutto

nelle situazioni straordinarie, ossia di fondazione, trasformazione o pericolo di ogni gruppo e che un leader può in tali situazioni raggiungere il massimo consentito di incidenza.

Un contributo interessante, che nasce dall'analisi di trenta secoli di storia del potere, dal pensiero dei più profondi strateghi, dall'esperienza di guerrieri e leader carismatici, conquistatori di nazioni e manipolatori di folle, si ritiene possa essere stato offerto dal testo intitolato "Le 48 leggi del potere", denso di realistiche indicazioni per reggere il potere, oltre che per conquistarlo.

È bene considerare che non basta essere attratti dal potere, ma, dopo averlo conquistato con grande abilità, bisogna saper cavalcare l'onda del successo, riuscendo a utilizzarlo senza sbagliare una mossa.

Robert Greene, autore del bestseller sopra citato, insegna a prendere il controllo del proprio destino attraverso

l'attuazione di linee d'azione, diverse in base alle circostanze, a sfruttarle a proprio vantaggio indipendentemente dall'ambiente. Alcune leggi si concentrano su un miglioramento progressivo di se stessi, altre sul raggiungimento del successo in vari ambiti della vita. Piace in questa sede richiamare una delle 48 leggi del potere che recita: "Non lasciate la vostra reputazione al caso o ai pettegolezzi: è l'opera d'arte della vostra vita e dovete lavorarla, affinarla ed esporla con la cura di un artista". L'Autore Greene esorta a preservare l'immagine personale, evitando di danneggiare la propria reputazione con comportamenti rischiosi o ridicoli dinnanzi agli altri.

Per acquisire autorità la reputazione è essenziale, giacché può aiutare ad acquisire forza e a tenere in sospenso i potenziali avversari. Tuttavia, se offuschiamo questa reputazione, saremo esposti ad attacchi provenienti da ogni dove.

Creiamo una reputazione impenetrabile per noi stessi, monitorando costantemente e mitigando le minacce potenziali prima che si verifichino.

Il gioco del potere, soprattutto quando è riferito alla gestione della Cosa pubblica, richiede la piena osservanza della legge.

Bibliografia

Giuffrida P., *La leadership nel management della scuola*, Carocci, Roma 2005.

Goleman D., Boyatzis R. E., McKee A., *Essere leader*, Rizzoli, Milano 2004.

Greene R., *Le 48 leggi del potere*, Baldini Castoldi, Milano 2018.

Milito D., *Le nuove competenze del dirigente scolastico*, Anicia, Roma 2006.

Sitografia

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvods.html>

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-03-15:59!vig=>

*Docente di scuola primaria

La scuola sia tempo e spazio di relazioni!

di Antonio Corbo*

Sono anni che si parla di riforma scolastica e diversi interventi normativi si sono succeduti in tale direzione. Basti pensare alla cosiddetta riforma Moratti di cui alla Legge delega n. 53 del 2003 e ai conseguenti Decreti legislativi che hanno riformato il primo ciclo di istruzione, sostituendo, per la prima volta nella storia della scuola italiana, i Programmi con le Indicazioni Nazionali. Nonostante ciò sul versante di una didattica veramente in grado di soddisfare il diritto allo studio si continua a segnare il passo. In direzione del cambiamento vengono espresse in questa sede alcune idee che riflettono il nostro punto di vista affinché la situazione possa effettivamente cambiare in meglio. Per trasformare la scuola vanno cam-

biati spazi, tempi e relazioni educative. "Una scuola in cui la vita si annoia educa solo alle barbarie" scriveva Raoul Vaneigem. È l'occasione per immaginare una scuola diversa che, a partire dalle storture rilevate nella tradizione, sappia innovarsi a favore di una maggiore emancipazione. Per operare una trasformazione del sistema d'istruzione in un'ottica emancipativa, dove le esperienze scolastiche siano autentiche, reali e, per ciò stesso, stimolanti e arricchenti, occorre una rivoluzione su tre diversi e interconnessi piani: spazio, tempo e relazioni educative. Solo un cambiamento su questi fronti consentirebbe il ridisegnare la scuola e mettere



davvero al centro il benessere e l'apprendimento autentico degli allievi. Sul piano dello spazio, occorre estendere i confini ben oltre quello fisico dell'edificio scolastico. In tal senso risulta più opportuno parlare di "spazio pedagogico", ossia di quei luoghi che consentono di fare esperienza dei fenomeni di fronte ai quali tangibilmente ci si trova a fare uso concreto dei saperi. Lo spazio scolastico nell'immaginario

collettivo è lo spazio fisico contenitore di alunni in presenza, mentre per quanto concerne lo spazio funzionale all'apprendimento bisogna intendere qualcosa di ben più ampio, che, se da un lato abbraccia il digitale in un'ottica di apprendimento blended, dall'altro implica la cosiddetta continuità educativa sincronica tra scuola e società. La sfida diventa, quindi, quella di ricucire il rapporto tra scuola e territorio.

Per quanto riguarda il tempo, occorre dire che esso è spesso concepito come "tempo scuola" e non come tempo dell'apprendimento. Ciò provoca una riduzione e un appiattimento sulle "ore" che riempiono la giornata scolastica. Nella realtà le metodologie didattiche non frontali, come il cooperativismo e l'approccio fenomenologico, necessitano, invece, di tempi distesi. L'approccio con i saperi richiede, infatti, un tempo che include, in maniera integrata e sistemica, anche la formazione non formale e quella cosiddetta informale. Queste, dal nostro punto di vista, sono le condizioni minime e indispensabili affinché gli alunni possano effettivamente fruire di opportunità di approccio con le conoscenze e appropriarsene.

Una didattica efficace tende a sollecitare domande che gli allievi possano esprimere sulla base dei loro interessi e formulare ipotesi, facendo emergere il protagonismo apprenditivo del gruppo classe per abborrire, una volta per sempre, quello di stampo mnemonico con la cancellazione definitiva delle forme di verifica tradizionali come l'interrogazione.

Chiaramente urge riconcettualizzare ruolo e funzione dell'insegnante: questi è da concepire non come esclusivo detentore del sapere, bensì come *primus inter pares* in grado di offrire una guida, testimoniando, a sua volta, un permanente desiderio di approcciare con le conoscenze nella consapevolezza che esse, anche con riguardo ai saperi disciplinari, sono in continua e perenne evoluzione.

D'altronde le fonti per accedere alle conoscenze oramai sono accessibili con una facilità impressionante attraverso le tecnologie che hanno contribuito ad abbattere le barriere di tempo e di spazio, rendendo il Pianeta, così come ha sostenuto

McLuhan un "villaggio globale". Sul versante della valorizzazione delle esperienze di ogni allievo, il docente è chiamato a nutrire la consapevolezza che ogni credo di cui sono portatori gli alunni appartenenti a un mondo plurietnico e multiculturale, non solo va rispettato, bensì si traduce in un'opportunità da cogliere per ampliare lo sguardo verso le civiltà di appartenenza, da cui scaturisce la diversificazione dei saperi tipici del terzo millennio nonché la molteplicità di aggregazione a livello familiare, organizzativo e statutario dei popoli.

Da ciò il confronto aperto con i gruppi parentali di appartenenza degli alunni, favorendo concretamente l'affermazione il principio pedagogico-didattico secondo cui l'apprendimento è da intendere come un processo socio-educativo che richiede la compresenza di dinamiche di rete (famiglia, territorio e servizi, professionisti della scuola ed extrascuola, nonché del gruppo dei pari come inestimabili risorse di crescita e che poggia sulle energie, potenzialità e risorse relative alla reciprocità triangolare dell'allievo, del docente e del contesto scuola nelle sue articolate sfaccettature.

Particolare rilevanza assume la relazione educativa che può venirsi determinare concretamente a condizione che il docente abbia chiara la consapevolezza che la sua funzione è caratterizzata da una dimensione complessa di regia, progettazione e mediazione didattica. Sulla relazione e, in particolare, sulla relazione d'aiuto sono stati spesi fiumi d'inchiostro, ma nonostante ciò bisogna ancora insistere che il punto nevralgico consiste nella capacità di vedere nell'altro, a prescindere dalle condizioni connesse con l'età e la salute, riflessa la propria immagine.

L'accoglienza e l'instaurazione di un rapporto di reciprocità e di amore dipendono dal livello di sensibilità del docente verso ogni componente del gruppo classe di cui deve prendersi cura. La progettazione e la regia sono state chiamate sempre in causa anche nei documenti programmatici e nelle Linee guida elaborate da Commissioni appositamente incaricate dal Ministero nelle più disparate circostanze.

Orbene, essere registi significa riuscire

a organizzare i contesti di lavoro e immaginare, in linea di massima, le attività da svolgere sulla base di input funzionalmente ipotizzati. In sinergia con l'attività di regia è da intendere la progettazione. Essa, come dinamica e prodotto tipici del cervello umano orientati a uno scopo, deve risultare improntata ai principi dell'immediatezza e della quantificazione a priori del tempo da impiegare per svolgere attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi auspicati.

Per quanto concerne la mediazione didattica basterebbe riflettere sul termine, derivante dalla lingua latina, *medium*: il docente è il mezzo, cioè l'intermediario, tra l'alunno che approccia con le conoscenze e le conoscenze stesse. Dirà qualcuno: il problema è che non si può insegnare ciò che non si conosce! Da qui la spinta a tradurre l'interesse e la motivazione in chiavi di volta per manifestare, testimoniandola agli allievi, la propria sete di conoscenza, nella consapevolezza che le conoscenze, nella società conoscitiva, si raddoppiano da un momento all'altro tanto da dover essere consapevoli che domani si sarà doppiamente ignoranti rispetto a oggi anche con riguardo, purtroppo, ai saperi di matrice professionale.

Vale qui, almeno, la consapevolezza di quanto risulti attuale il vecchio motto filosofico: lo so solo di non sapere!

Pur nella brevità dello spazio utilizzato per il presente lavoro, si auspica di avere offerto alcuni piccoli spunti di riflessione su un argomento decisamente difficile e complesso.

Bibliografia

- Cannelli G., *Socrate: so di non sapere. Le idee del filosofo attraverso i dialoghi del suo discepolo Platone*, Youcanprint, 2021.
- McLuhan M., *Il villaggio globale*, Sugarco, Milano 1996.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- Piaget J., *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Loescher, Torino 1974.
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Piaget J., *Esperienza e teoria della causalità*, Laterza, Bari-Roma 1973.

*Docente di scuola secondaria di secondo grado

Organizzazione e funzionalità delle scuole italiane all'estero

di Antonella Ciappetta*

Inquadramento storico delle scuole italiane all'estero

Da sempre le scuole italiane all'estero hanno rappresentato un vero e proprio strumento di diplomazia culturale, garantendo la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana, nonché l'identità nazionale e la collaborazione tra i popoli.

A partire dalla seconda metà del XIX secolo in Europa, alla luce di una politica estera espansionistica e colonialista, si assiste all'istituzione, da parte del neonato Regno d'Italia, delle prime scuole italiane all'estero atte a fornire ai figli degli emigrati non solo un'educazione di base, quanto anche uno stretto legame con la madrepatria.

È solo con la Legge Crispi del 1889 che lo studio della lingua e della cultura italiana assumerà un doppio significato politico: da una parte si configurerà come mezzo per mantenere la propria identità culturale, dall'altra quale strumento di penetrazione politica e commerciale nell'ambito del Mediterraneo e dell'America Latina. Cosicché, le prime scuole italiane all'estero nascono a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso perlopiù nel bacino del Mediterraneo e nella zona del Levante; esse sono interamente gestite e sostenute finanziariamente dal Governo italiano a differenza di altre, private laiche o confessionali, che, invece, ricevono un semplice sussidio governativo solo a patto di adeguarsi ai programmi e ai metodi didattici della scuola italiana e sottoponendosi a una serie di ispezioni e controlli da parte dei consoli e dei funzionari ministeriali. Per quanto riguarda, poi, la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo, una menzione speciale meri-

tano la *Società Dante Alighieri*, fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali guidati da Giosuè Carducci, finalizzata alla promozione e alla diffusione della lingua italiana, e l'*Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari italiani e i suoi Ingegneri*, istituita nel 1886 da



Ernesto Schiapparelli, sorta con lo scopo di aiutare i connazionali impegnati in missioni umanitarie all'estero attraverso l'edificazione di istituti religiosi, di chiese, di scuole, di ospedali, di alberghi e di appartamenti.

Successivamente, durante il periodo fascista la scuola italiana diventerà un importante strumento di politica estera teso a *fascistizzare* le istituzioni scolastiche e a sopprimere ogni forma di autonomia e di democraticità di gestione. Ai docenti, nelle vesti di *missionari del tempo fascista*, sarà assegnato, allora, il ruolo di educare le nuove generazioni ai valori imposti dal regime per favorire la nascita di un *uomo nuovo*.

È così che con lo scoppio della seconda guerra mondiale molte scuole italiane all'estero vengono soppresse, anche se alla fine del conflitto una nuova ondata di emigranti porta all'apertura di altre scuole, le cosiddette *Scuole di Cantiere*, concentrate prevalentemente nel con-

tinente africano e in Medio Oriente. Esse sono frequentate dai figli dei connazionali impiegati nelle grandi imprese italiane operanti nel settore dell'industria estrattiva, oltre che nella realizzazione di grandi opere e nei grandi stabilimenti industriali, come, ad esempio, il gruppo FIAT.

Le grandi imprese, in particolare, hanno stipulato accordi con il Ministero degli Esteri per provvedere alla scolarizzazione dei figli di dirigenti, operai e tecnici.

Un approfondimento a parte merita, poi, la Scuola Europea istituita, nel 1953 nella città di Lussemburgo, su iniziativa dei funzionari della CEE e con l'intenzione di uniformare gli standard di insegnamento tra i Paesi della CECA per offrire occasioni di apprendimento

multilingue e multiculturali ai figli dei funzionari delle istituzioni comunitarie. L'originalità di questa scuola prevede, ancora oggi, forme di insegnamento fondate sulla madrelingua di ciascun allievo e su una programmazione curricolare identica in tutte le sezioni linguistiche presenti al suo interno, al fine di sviluppare negli studenti specifiche competenze interculturali di forte impronta europeista.

Vi è da evidenziare che l'ordinamento delle Scuole Europee è articolato in 12 anni suddivisi in due cicli: un ciclo primario di cinque anni e un ciclo secondario di sette anni. Alla fine del percorso di studio si consegue il titolo di *baccalaureato europeo* (ossia una licenza liceale) riconosciuto da tutti i Paesi membri, sottoscrittenti l'Intesa, ed equivalente al diploma di maturità. In tale contesto, da un punto di vista didattico, gli studenti sono obbligati a potenziare lo studio delle lingue ufficiali

inglese, francese e tedesco, utilizzate per impartire i diversi insegnamenti disciplinari. In aggiunta al curriculum, inoltre, gli studenti stessi sono chiamati a seguire delle attività di integrazione linguistica e culturale per acquisire una specifica capacità interculturale e multiculturale.

Sarà, poi, solo alla fine degli anni Novanta che si procederà a regolamentare, riorganizzare e aggiornare la normativa in materia di insegnamento all'estero, per renderla più rispondente sia alle nuove richieste di una società fortemente globalizzata, sia alla riduzione della spesa pubblica.

Con la riforma del Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione il Sistema delle scuole italiane all'estero troverà, infatti, una propria collocazione sistematica, (specificatamente nel Titolo V del Testo, art. 625 e ss.).

Un ulteriore e importante passo in avanti sarà registrato con l'emanazione della Legge n. 107/2015, commi 180 e 181 lettera h) e con il conseguente D. Lgs. n. 64/2017 (attuativo della stessa Legge 107); si comincia a parlare, pertanto, di *Sistema della Formazione italiana nel mondo*, prevedendo la costituzione di una cabina di regia interministeriale costituita dal Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e dal Ministero dell'Istruzione (MI).

Entrambi i Ministeri sono chiamati, quindi, a realizzare, in collaborazione con le scuole statali, paritarie e non, in partenariato con i diversi Enti promotori e con soggetti pubblici e privati, una programmazione pluriennale coerente con i Piani Paese elaborati dalle Ambasciate e dai Consolati, per promuovere e diffondere la cultura italiana nel mondo.

La formazione italiana nel mondo e le novità del decreto legislativo n. 64/2017

Con il D. Lgs. n. 64 del 13 aprile 2017 si dà avvio al riordino della normativa in materia di istituzioni e iniziative scolastiche all'estero, in coerenza con gli obiettivi e le finalità individuate dalla Legge n. 107 del 2015, art. 1, commi 180 e 181, lettera h).

Tale decreto, abrogando quanto contenuto nella Parte V del D. Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994 (Testo Unico) dedicata alle scuole italiane all'estero, attua la co-gestione e il sinergico coordinamento tra il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e il Ministero dell'Istruzione (MI), nell'ambito della promozione e della diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero.

In particolare, il comma 181, lettera h), prevede la revisione, il riordino e l'adeguamento della normativa in materia di istituzioni e iniziative scolastiche all'estero, definendone i criteri e le modalità di selezione, destinazione e permanenza nella sede di destinazione di tutto il personale dirigente, docente e amministrativo.

Altri interventi riguardano il riesame del trattamento economico e della disciplina dell'insegnamento di materie obbligatorie da affidare, nel rispetto della legislazione locale e dell'ordinamento scolastico italiano, a docenti a contratto locale.

Da questo momento in poi si comincia a parlare, allora, di *Sistema della formazione italiana nel mondo* a cui partecipano, attraverso una serie di iniziative linguistico-culturali, diversi soggetti formatori: Enti gestori, associazioni di scuole e istituti statali, paritari e non. In ordine alla regolamentazione delle diverse attività svolte dai soggetti indicati è opportuno fare esplicito riferimento alla Circolare n. 3 del 2020, che inquadra in maniera innovativa la collaborazione stabilita tra il MAECI e gli Enti gestori, questi ultimi chiamati a svolgere non più attività di carattere assistenziale, bensì azioni di natura promozionale, finalizzate alla realizzazione di un progetto di formazione di natura biennale, sostenuto economicamente con erogazioni suddivise in più *tranche*. L'attenzione progettuale si sposta, pertanto, sui risultati che si intendono conseguire in materia di promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana, secondo una logica di progetto e non più solo di bilancio.

Le iniziative realizzate dagli Enti gestori insieme al MAECI prevedono una serie di interventi tesi a favorire il bilinguismo e l'attivazione di corsi e di moduli cur-

ricolari o extracurricolari per la diffusione della lingua e della cultura italiana, nonché la promozione di iniziative di formazione per i docenti locali. Si tratta, quindi, di innalzare le competenze professionali e la conseguente incentivazione di percorsi di miglioramento e di diversificazione dell'offerta formativa.

L'obiettivo, in buona sostanza, è quello di favorire la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana, fondata sui valori dell'inclusione, dell'interculturalità, della democrazia e della non discriminazione.

Il contesto in cui le scuole italiane all'estero si trovano a operare è decisamente multiculturale e pluralistico; se da un lato tutto ciò richiede l'intervento di strumenti di diplomazia culturale capaci di garantire l'identità nazionale, in concreto tutti i soggetti, pubblici e privati, impegnati nella formazione concorrono alla promozione della cultura e della lingua italiana nel mondo.

Si tratta, perciò, di lavorare insieme per costruire un'efficace immagine dell'Italia a livello internazionale, potenziandone la *soft power* (definizione di J. Nye) anche attraverso l'esportazione nel mondo dello stile *made in Italy* e della sua capacità di seduzione sugli altri stati.

Lo stile e la lingua italiana diventano, così, strumenti essenziali per garantire la propria identità nazionale e intraprendere delle azioni incisive nell'ambito della politica estera del nostro Paese; la cultura italiana diventa un patrimonio materiale e immateriale cui attingere per investire nella ricerca scientifica e nel futuro e concorrere allo sviluppo della Pace e della collaborazione tra i popoli.

Un contributo essenziale in questa direzione è svolto dagli Istituti Italiani di Cultura (I.I.C.) nel mondo, intesi come organi periferici del Ministero degli Affari Esteri, che rappresentano luoghi di incontro e di dialogo per intellettuali, artisti e per tutti coloro i quali siano interessati a conoscere e approfondire la cultura del nostro Paese.

A tal proposito, è opportuno ricordare che la normativa che disciplina gli Istituti Italiani di Cultura è contenuta nella Leggella del 22 dicembre 1990, n. 401 (artt. 7,8,9,10).

Per quanto riguarda le attività sostenute e promosse dagli I.I.C., si spazia dall'organizzazione degli eventi di arte, musica, cinema, letteratura, teatro, danza, *design*, fotografia, architettura, ai corsi di lingua e cultura italiana, nonché alla gestione delle reti di biblioteche e alla promozione della cultura scientifica dell'Italia. All'interno degli Istituti sono favoriti, inoltre, i contatti tra gli operatori culturali italiani e stranieri, in quanto una delle priorità perseguite è proprio la diffusione della conoscenza e della cooperazione tra i popoli.

Tra i vari elementi di innovazione contenuti nel succitato Decreto n. 64/2017, è opportuno evidenziare la previsione dell'istituzione di una Cabina di regia formata dai rappresentanti del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e del Ministero dell'Istruzione (MI), impegnati a coordinare, in maniera strategica, il Sistema della formazione italiana nel mondo.

In realtà, a seguito dell'emanazione della Legge n. 178/2020 (Legge di bilancio 2021) e il conseguente passaggio di tutte le competenze dal MI al MAECI, la suddetta Cabina di regia non risulta ancora essere stata attivata; ecco perché responsabile della gestione, del coordinamento e della vigilanza del Sistema della formazione nel mondo, nonché della selezione e della destinazione all'estero del personale è, a tutt'oggi, solo il MAECI che opera, comunque, in accordo con il MI e il MEF. Il MAECI nell'esercizio delle sue funzioni si avvale della collaborazione del personale dirigente, docente e amministrativo della scuola nel limite complessivo di 70 unità.

Altra novità contenuta nel Decreto n. 64/2017 riguarda le responsabilità attribuite ai Dirigenti scolastici e ai Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA) in merito alla gestione del bilancio, che, in ottemperanza al principio di armonizzazione dei sistemi contabili e dei bilanci pubblici, deve provvedere all'armonizzazione delle modalità di gestione con quelle previste per le rappresentanze diplomatiche.

Per quanto concerne le scuole paritarie all'estero, unitamente a tutte le altre tipologie di scuole e sezioni italiane all'estero, la normativa di riforma pre-

vede una specifica regolamentazione. In particolare, le scuole italiane all'estero non statali, ove siano in possesso dei requisiti richiesti dalla normativa di riferimento, possono ottenere il riconoscimento della parità scolastica con decreto interministeriale del MAECI e del MI, ma devono raccordarsi, tramite il Coordinatore dell'attività didattica, con il Dirigente scolastico assegnato all'Ambasciata o all'Ufficio Consolare competente, che provvede a inserirle in uno specifico elenco di scuole presenti all'estero.

È, altresì, previsto che il MAECI, di concerto con il MIUR (oggi MI), possa riconoscere o istituire sezioni italiane all'interno delle scuole straniere o internazionali, definendone anche l'ordinamento oltre che scuole a ordinamento misto, integrate nei sistemi scolastici locali i quali dovranno assicurare la certificazione della conoscenza dell'italiano come seconda lingua.

Infine, per quanto riguarda i lettori, essi possono essere inviati, nell'ambito del contingente previsto dall'art.18 del Decreto n. 64/2017, presso le Università e le istituzioni scolastiche straniere con l'incarico di svolgere attività di collaborazione alle attività di insegnamento, di assistenza agli studenti, di ricerca e di promozione della lingua e della cultura italiana (anche attraverso l'organizzazione di eventi culturali all'interno delle Ambasciate, degli Uffici Consolari e degli I.I.C.), e attività per lo sviluppo dei rapporti culturali bilaterali in ordine alle borse di studio e agli scambi giovanili.

Articolazione e coordinamento del sistema della formazione italiana nel mondo: servizio all'estero requisiti, durata e indennità

Le Istituzioni scolastiche italiane nel mondo hanno da sempre rappresentato, e rappresentano ancora oggi, strumenti di promozione per lo studio della lingua e della cultura italiana, alla luce di una politica estera perseguita dallo Stato Italiano, anche in raccordo con le esigenze e le richieste provenienti dalle rappresentanze diplomatico-consolari. In particolare, il Sistema della formazione italiana nel mondo si articola in otto istituti scolastici statali omnicomprensivi con sede ad Addis Abeba,

Asmara (sede temporaneamente chiusa), Atene, Barcellona, Istanbul, Madrid, Parigi e Zurigo; quarantadue scuole italiane paritarie presenti in tutti i continenti riconosciute con Decreto dal MAECI di concerto con il MI; una scuola non paritaria a Smirne; diverse sezioni italiane presso scuole straniere, bilingui o internazionali e presso le scuole europee a Bruxelles, Francoforte, Lussemburgo, Monaco di Baviera, Varese, nonché associazioni di scuole italiane all'estero e corsi promossi dagli Enti gestori e i lettori.

Tutti i soggetti chiamati a fare parte della formazione italiana nel mondo devono raccordarsi con la rete diplomatica e consolare, con gli Istituti Italiani di Cultura e con gli altri soggetti pubblici e privati, al fine di svolgere una serie di attività di promozione di azioni e iniziative multiculturali richieste dal contesto economico e sociale delle diverse realtà di appartenenza, coerenti con le indicazioni contenute nei Piani Paese pluriennali.

In riferimento, invece, alla gestione delle diverse tipologie di scuole italiane nel mondo, è opportuno soffermarci sui differenti modelli organizzativi.

In primo luogo, a ciascuna scuola italiana statale all'estero è assegnato un Dirigente scolastico che, in caso di assenza, può essere sostituito, temporaneamente, da un docente esonerato dall'insegnamento limitatamente al periodo di assenza o di impedimento dello stesso, purché sia sostituito da un docente destinato al potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali inerenti al PTOF.

Per quanto riguarda, invece, la gestione amministrativo-contabile delle scuole italiane all'estero trovano applicazione le stesse disposizioni che regolano le rappresentanze diplomatiche.

Difatti, il Direttore dei Servizi Generali ed Amministrativi (DSGA) e il Dirigente scolastico, ai quali sono attribuiti gli stessi poteri esercitati dai commissari amministrativi e dai capi di ufficio all'estero, spetta il compito di redigere i bilanci di previsione e i bilanci consuntivi in cui viene data specifica evidenza delle gestioni provenienti dalle casse scolastiche.

Diversamente, per le scuole paritarie

italiane all'estero è individuato un coordinatore dell'attività didattica che dovrà raccordarsi con il Dirigente scolastico assegnato all'Ambasciata o all'Ufficio Consolare.

Sia le scuole statali che le scuole paritarie all'estero devono conformarsi all'ordinamento delle scuole italiane e redigere un PTOF che deve accogliere specifiche esigenze formative provenienti dal territorio di appartenenza.

Il MAECI in collaborazione con il MI può, inoltre, riconoscere e istituire sezioni italiane all'interno di scuole straniere, bilingue o internazionali, definendone l'ordinamento e apportando alcune modifiche e variazioni in termini di inserimento di discipline specifiche.

Infine, possono essere riconosciute, tramite decreto del MAECI sentito il MI, anche scuole a ordinamento misto integrate nei sistemi scolastici locali.

In conformità, poi, con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa sono realizzate forme di collaborazione e di partenariato con soggetti pubblici e privati, inclusi gli I.I.C. e gli Enti Gestori per la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana, il funzionamento e la gestione delle scuole.

Tutte le iniziative di formazione devono rispettare i seguenti criteri: la programmazione dell'attività su base triennale coerente con i Piani Paese; la previsione e l'incentivazione di percorsi di miglioramento e di diversificazione dell'offerta formativa; l'innalzamento della professionalità dei docenti locali anche attraverso l'individuazione di requisiti minimi; l'incoraggiamento di buone pratiche e di sistemi didattici innovativi mediante reti di collaborazione con altri soggetti formatori.

Requisiti, selezione, durata e indennità del personale da destinare all'estero

Interessante è la procedura di selezione del personale da destinare all'estero il cui riferimento normativo è riconducibile al D.Lgs. n. 64/2017 (art.14) e al D.I. n. 634/2018.

Le suddette disposizioni legislative prefigurano che ogni sei anni siano indetti dal MAECI, sentito il MI, due bandi, uno riservato ai dirigenti scolastici e l'altro destinato al personale docente e ATA.

Per accedere al bando è indispensabile possedere i requisiti culturali e professionali indicati dai decreti al fine di garantire l'identità culturale dei percorsi di istruzione dell'ordinamento scolastico italiano, in una dimensione internazionale.

Nello specifico, il personale docente deve dimostrare di avere una conoscenza della lingua straniera di livello non inferiore a B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) in ordine alle aree linguistiche stabilite dal bando di selezione (Inglese, Francese, Tedesco e Spagnolo); la certificazione delle conoscenze e delle competenze linguistiche dovrà essere rilasciata da un Ente Certificatore riconosciuto dal MAECI e dal MI; infine, si dovrà dimostrare di aver partecipato ad attività formative, organizzate da soggetti accreditati dal MI su tematiche afferenti all'interculturalità e all'internazionalizzazione.

Tra i requisiti professionali richiesti al personale docente da inviare all'estero è opportuno evidenziare la necessità di assunzione con contratto a tempo indeterminato e la prestazione di almeno 3 anni di servizio in Italia nel ruolo di appartenenza successivamente al superamento del periodo di prova; non essere stati restituiti ai ruoli metropolitani durante il periodo di permanenza all'estero; infine, non essere incorso in provvedimenti disciplinari superiori alla censura.

Per quanto riguarda, invece, i docenti di sostegno, bisogna essere in possesso, oltre a tutti i requisiti sopra indicati, anche del titolo di specializzazione.

Una questione a parte riguarda i lettori che, nell'ambito del contingente di cui all'art. 18, comma 1, del Decreto n. 64/2017, possono essere inviati sia presso le Università, sia presso le istituzioni scolastiche per svolgere attività di insegnamento, di assistenza agli studenti e di ricerca nell'ambito della lingua e della cultura italiana.

La durata del servizio all'estero prevede, nell'arco dell'intera carriera, due periodi di sei anni consecutivi ciascuno, separati da almeno sei anni scolastici di effettivo servizio nel territorio nazionale.

Il personale destinato all'estero deve assicurare una permanenza in servizio

per sei anni scolastici; difatti, la destinazione a un'altra sede all'estero è consentita solo per gravi motivi o per ragioni di servizio, sempre nei limiti delle risorse finanziarie disponibili.

L'orario di lavoro del personale inviato corrisponde a quello in Italia e può essere articolato in maniera flessibile su base plurisettimanale. La durata delle ore di lezione, sia per i docenti sia per i lettori, è di 60 minuti ciascuna che, nel caso di riduzione, deve essere recuperata dai docenti con altre attività di insegnamento e dai lettori con attività previste dalle istituzioni scolastiche o dalle rappresentanze diplomatiche.

In applicazione dell'art. 143 del D.P.R. n.18 del 1967, la durata del congedo ordinario e delle ferie del personale in servizio all'estero è aumentata, per le necessità inerenti al servizio, di un decimo, in relazione al periodo di effettivo servizio ivi prestato, mentre per quanto riguarda le sedi disagiate e particolarmente disagiate, di cui all'art. 144 del D.P.R. n.18/1967, il periodo viene aumentato rispettivamente di sette e di dieci giorni lavorativi.

Il congedo e le ferie sono irrinunciabili e, compatibilmente con le esigenze di servizio, possono essere fruiti in periodi di diversa durata e cumulate fino a un massimo di quattro mesi.

Sempre per esigenze di servizio, il MAECI può inviare personale docente, amministrativo e dirigenti scolastici in assegnazione temporanea presso scuole statali all'estero (art. 24 del D. Lgs. n. 64/2017) e per altre iniziative disciplinate dal decreto legislativo di riferimento, per la durata massima di un anno scolastico.

Per quanto riguarda il trattamento economico del personale in servizio all'estero, a eccezione di quello inviato in assegnazione temporanea, oltre allo stipendio e agli assegni a carattere fisso e continuativo previsti per il territorio nazionale, è corrisposto uno speciale assegno di sede, non avente carattere contributivo, ma destinato a sopperire agli oneri derivanti dal servizio; tale assegno è costituito da un assegno base, in relazione al ruolo di appartenenza (Dirigente, docente di scuola secondaria di secondo grado, di primo grado, lettore, di scuola primaria o dell'infan-

zia, direttore dei servizi generali e amministrativi e assistente amministrativo), dalle maggiorazioni relative alle singole sedi determinate da coefficienti da fissarsi con Decreto dal MAECI di concerto con il Ministero dell'economia e delle finanze (MEF), sentita la Commissione, di cui all'art. 172 del D.P.R. n.18/1967.

Tali coefficienti sono fissati sulla base del costo della vita, delle situazioni di rischio e di disagio stabilite dal MAECI, oltre che sui dati ricavati dalle ricerche e dalle rilevazioni statiche effettuate da agenzie specializzate a livello internazionale.

Il trattamento economico è disciplinato dall'art. 170, comma 5 del D.P.R. n.18/1967, titoli I e II della parte terza.

Un trattamento diverso è riservato ai docenti a contratto locale, in possesso dei requisiti prescritti dalle disposizioni locali, ai quali possono essere affidati gli insegnamenti obbligatori in base alla normativa locale e non previsti nell'ordinamento scolastico italiano, nonché le attività di potenziamento dell'offerta formativa che non possono essere coperte dai docenti che fanno parte del contingente inviato all'estero.

Infine, nelle scuole statali all'estero alcuni insegnamenti obbligatori nell'ordinamento italiano possono essere affidati a personale italiano e straniero, residente nel Paese ospitante da almeno un anno, che abbia tutti i requisiti previsti dalla normativa e una conoscenza certificata della lingua italiana con finalità didattiche a livello avanzato, secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

Con decreto del MAECI sono, quindi, stabiliti i diversi indirizzi di studio e gli insegnamenti obbligatori secondo l'ordinamento scolastico italiano affidabili a docenti a contratto locale.

Conclusione

La formazione italiana nel mondo rappresenta non solo un importante strumento strategico di diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero, ma, anche, un investimento economico e culturale teso a realizzare, attraverso un'azione coordinata tra Ministeri, Ambasciate, Istituti Italiani di Cultura, Enti

gestori e Associazioni di scuole, delle azioni concrete di promozione in ambito educativo e in particolari settori dello spettacolo, della musica, della moda e della gastronomia, legati al *Made in Italy*, in coerenza con gli obiettivi della Legge n. 107/2015.

Le scuole italiane all'estero, per effetto specifici interventi di politica sociale ed economica, diventano strumenti di diplomazia culturale attraverso cui veicolare valori, modelli, tradizioni funzionali a salvaguardare il senso di appartenenze delle comunità italiane alla Nazione.

Oggi più che mai, ci si rende conto di come sia necessario educare al confronto e allo scambio reciproco tra culture diverse, riconoscendo nell'altro una ricchezza e non più una minaccia. In un mondo interconnesso, difatti, non dovrebbero esistere barriere culturali bensì solo occasioni di confronto per una crescita responsabile e sostenibile.

In quest'ottica si rende necessario anche uno sviluppo normativo adeguato ai tempi per ripensare l'organizzazione delle scuole italiane nel mondo, e l'intero sistema della formazione, in linea con i cambiamenti determinati dal processo di internazionalizzazione politica, culturale e sociale.

Sebbene in questi ultimi decenni si sia investito molto nel sistema scolastico italiano, si avvertono ancora alcune criticità per quanto riguarda la definizione delle diverse forme di intervento dello Stato nell'ambito della formazione italiana all'estero; sarebbe opportuno, allora, ricondurre a sistema le diverse azioni formative realizzate in modalità mista tra statale e privato per costruire una grande rete a sostegno della qualità del servizio.

Si tratta di continuare a lavorare per un miglioramento continuo e strutturato, prevedendo anche una serie di interventi nel settore educativo-didattico, potenziando l'utilizzo di strumenti multimediali e realizzando una serie di progetti finalizzati all'acquisizione di ulteriori competenze linguistiche e culturali da parte di tutti gli studenti interessati a conoscere la lingua e la cultura italiana. È opportuno, pertanto, riaffermare "[...] la centralità del ruolo politico di promozione e di vigilanza sul sistema

da parte dello Stato, che rimane, in Italia, il soggetto istituzionalmente chiamato a gestire la responsabilità della diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo [...]".

In conclusione, è possibile affermare che la crescita culturale del nostro Paese dipenderà più che mai dalle strategie politiche e culturali che nei prossimi anni saranno attuate dal governo italiano in sinergia con i governi di tutti gli altri Paesi del mondo; si richiede, dunque, uno sforzo comune, un piano di riforme strutturali nel settore della formazione per costruire una vera e propria cabina di regia e attivare un sinergico coordinamento tra i vari soggetti in campo per favorire quel processo di internazionalizzazione delle conoscenze e delle differenti produzioni culturali, perché è solo attraverso il confronto e lo scambio con altre culture che è possibile garantire lo sviluppo e la pace tra i popoli.

Bibliografia

- Cal S., Dalan V., Tonizzo G., *Un mondo di scuole, volume 2 - Strumenti per la comprensione dei sistemi scolastici stranieri*, Risorse Umane Europa (R.U.E.), 2004.
- Castellani D., *Scuole italiane all'estero-Memoria, attualità e futuro*, collana Scienze della formazione, nuova edizione aggiornata Franco Angeli (libro universitario), Milano 2019.
- Floriani G., *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, A. Armando, Roma 1974.
- Luongo A. (a cura di), *Insegnare all'estero. Istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero*, Sinno, Roma 2002.
- Milazzo S., *La "riforma" delle scuole italiane all'estero: commentario critico al Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 recante "Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lettera h), della Legge 13 luglio 2015, n. 107"*, Palermo, LUMSA, 2018.
- Mincu M. E., *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori Università, Milano 2020.
- Priore C., *La scuola italiana all'estero. Attuazione del decreto legislativo n.64/2017. Il dirigente scolastico italiano "Ambasciatore della lingua e della cultura italiana nel mondo"*, Tecnodid, Napoli 2021.
- Savetti P., *Le scuole italiane all'estero*, in Bevilacqua, De Clementi, Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana - Arrivi*, Donzelli, Roma 2022.

*Docente italiana di scuola secondaria di secondo grado ad Addis Abeba

Nuovo esame di maturità: crescita adolescenziale, prospettive e valutazioni delle nuove generazioni nel sistema scolastico attuale

Fenomeni degenerativi quale il bullismo

di Maurizio Colangelo*

Quest'anno i nostri maturandi affronteranno il momento più importante della loro vita: la maturità.

Una fase delicata per i giovani ed uno *spartiacque* tra la fine di un ciclo di studi e l'avvio di uno nuovo con la scelta del proseguo per quello che potrà e dovrà essere un percorso didattico finalizzato all'inserimento del lavoro, seguendo le inclinazioni ed attitudini degli stessi.

Sbagliare o non essere giustamente valutati può portare i ragazzi all'abbandono della formazione didattica oppure a una scelta importante per la loro vita lavorativa.

Tutto ciò comporta una grande responsabilità delle Istituzioni, "in primis", ma secondariamente anche per i docenti componenti delle commissioni anche perchè si attribuisce una grande responsabilità a soggetti che non conoscono il percorso a il profilo dei ragazzi.

Il MIUR ha, correttamente, reintrodotta il sistema di svolgimento delle prove di maturità 2023 con il sistema ante pandemia, assolutamente condivisibile, questo per vagliare, si suppone, e valutare il grado di maturità e preparazione degli studenti.

Tuttavia tale sistema non è innovativo né può essere calato nella realtà pratica attuale, almeno nel post-pandemia, e per una serie di criticità del sistema di valutazione, che presenta elementi di distorsione inconsapevoli, perché esso non ha preso in considerazione una serie di problematiche connesse al grado di crescita e forma-



zione degli studenti, appena usciti da tre anni di pandemia e di didattica a distanza, certamente non esaltante né appropriata né idonea per un sistema scolastico all'avanguardia come quello italiano che tutto il mondo ci invidia.

Peraltro, a fronte di quanto sopra detto, vi è la circostanza, non irrilevante e soprattutto da non sottovalutare, che questa generazione di giovani *post pandemia*, che si avvicina a uno degli esami più importanti della vita, quale l'esame di maturità, ha subito danni irreparabili dal punto di vista non solo della crescita fisiologica, formativa, ma non ultimo a livello psicologico per le tante rinunce che hanno dovuto subire, quale l'aggregazione sociale, le esperienze personali della loro età adolescenziali, il rimanere bloccati per mesi dietro a una "realtà virtuale", spesso condivisa con fratelli e sorelle

e genitori e non sempre appoggiati da famiglie presenti ed economicamente deboli, che ha limitato fortemente il contatto reale di tali giovani, privandoli della essenza stessa della umanità vera.

Una generazione di giovani "disorientata" che oggi quasi al 50% sono in analisi presso molte ASL territoriali a causa della loro fragilità emotiva; si sottace questo fenomeno, nascondendo la testa sotto la sabbia e non conosciamo quello che si cela sotto il profilo privato.

Una generazione, purtroppo, esposta a gravi pericoli di deformazione del loro percorso da potenziali criteri di valutazione come quelli indicati dal MIUR non assolutamente aderenti non solo al loro percorso didattico, ma anche personale.

Una valutazione di punteggi introdotta

con criteri troppo rigidi, che non tiene conto delle rinunce obbligatorie dei maturandi, determinata dalle limitazioni della pandemia, anche con riferimento ai percorsi specialistici di alcuni istituti che non li ha potuti formare e di confronto con la realtà lavorativa, dovuta proprio alle limitazioni del lockdown.

Una valutazione di punteggi che non tiene conto delle fragilità emotive di una generazione che se dovesse incontrare altri insuccessi proprio nel momento più importante della loro vita, quale l'esame della maturità, potrebbe esporre la medesima a sbandamenti e abbandoni dei percorsi scolastici dopo un "iter" di oltre 13 anni (elementari, medie e superiori).

Molti genitori stanno affrontando questo problema, nel totale silenzio e solitudine ed emarginati dalle Istituzioni, dell'abbandono del percorso formativo dei propri figli: abbiamo un dovere di stimolarli alla crescita ed alla responsabilità e alle loro inclinazioni per farne degli uomini e donne consapevoli alla guida di questa società nel futuro, ma stando sempre attenti anche a quel "filo" invisibile spesso non percepito né percepibile dagli adulti delle problematiche degli adolescenti, oggi maggiormente caricate da una situazione gravosa come quella della pandemia ieri (e non terminata...) ed oggi dalla crisi economica e dalla guerra alle porte della nostra Nazione.

L'abbandono del percorso scolastico determinerebbe non solo un danno psicologico ulteriore per questi ragazzi e permanente, ma esporrebbe tale generazione già fragile al reclutamento della criminalità organizzata in quelle "sacche di metropoli" disagiate, laddove essa non viene supportata da idonea famiglia, presente nella vita del ragazzo ed economicamente sfavorita, rispetto ad altre famiglie più agiate, oltre al fatto che costituirebbe un grande fallimento per tutti: Famiglie, Istituzioni, Scuola.

Si ritiene che, almeno per questo primo anno di reintroduzione del "vecchio sistema" di svolgimento dell'esame, si debbano inserire ulteriori correttivi e contemperamenti di valutazione tenendo presente quanto veri-

ficatosi nel tessuto sociale e i forti rischi cui si espone questa generazione di giovani.

Attualmente siamo in presenza di articoli di giornalisti, più o meno "social", che stravolgono il senso della fatica dei docenti, andando incontro a una poco chiara e, se vogliamo, "inesperta" lettura di circolari da parte dei giovani studenti.

La proposta che segue credo potrebbe incontrare e contemperare il lavoro svolto negli anni dai docenti a il "merito" che i giovani devono in qualche modo dimostrare per sé stessi e per andare incontro al dettato costituzionale in tema di istruzione.

Portare alla valutazione del 50% il percorso scolastico dei ragazzi nella scuola anziché i 40 punti delle linee guida, il restante 50 % diviso tra 15% per la prima prova scritta, il 15% per la seconda prova scritta multidisciplinare, e 10% per la prova orale.

In tal senso credo che solo i docenti possano valutare ciò che i ragazzi sono riusciti a realizzare in anni difficili.

Solo gli insegnanti conoscono dove la "rete veloce" è pervenuta, se i ragazzi hanno dovuto dividere computer con i genitori (monoreddito a in smart working) o con altri fratelli in famiglia monoreddito, e questo perché la scuola non è solo di Roma o nelle grandi metropoli, ma è costituita anche da quella rete di istituzioni scolastiche dislocate in paesi e province ove la rete non giungeva con tutte le ovvie conseguenze di dispersione scolastica e formativa.

Solo gli insegnanti conoscono se i ragazzi hanno dovuto fare *salti mortali* per seguire le lezioni o si sono adagiati. È il compito della scuola e delle Istituzioni colmare quelle lacune che sono emerse durante il "lockdown" e di dare più opportunità, finalizzate allo scopo reale di premiare il merito.

Pertanto, attribuire la facoltà agli insegnanti di concedere il punteggio di 50% di punteggio rispetto ai 40 previsti delle linee guida, significa e significherebbe offrire loro la possibilità di graduare e diversificare meglio, con una scala più ampia, il percorso dei propri studenti che sono riusciti a realizzare, in relazione a ciò che, in co-

scienza e secondo i mezzi a disposizione dei ragazzi, non uguali, in molti casi, lungo lo stivale e nei vari territori più disagiati anche nelle grandi metropoli.

Si pensi anche alle periferie delle grandi metropoli ove famiglie monoreddito non avevano nemmeno il computer da offrire ai ragazzi per la DAD. La scala di punteggio 50 è, e potrebbe essere, un percorso di responsabilità in mano agli insegnanti della provincia e dei piccoli territori e delle grandi città e nelle periferie, più carenti di mezzi tecnologici-finanziari.

I loro discendenti non possono essere penalizzati per carenze infrastrutturali delle Istituzioni (dove in alcuni territori non vi era nemmeno il cablaggio della rete) e, nel contempo, deve essere consentito agli insegnanti di premiare coloro che possono e devono proseguire negli studi.

La dispersione formativa e didattica, porta ed ha portato nel periodo della pandemia inevitabilmente anche a un aggravamento della manifestazione di quei fenomeni aberranti e degenerativi della nostra società, quale il *bullismo* a *il cyberbullismo* (esistenti anche prima) che in questi anni di pandemia ha fatto presa su molti ragazzi, che hanno abbandonato la scuola per intraprendere percorsi deviati e di violenza.

La valutazione dei ragazzi secondo criteri che tengano conto maggiormente della loro caratterialità e della loro fragilità emotiva e il fenomeno del bullismo e cyberbullismo non sono due aspetti disgiunti, ma sono, comunque, interconnessi.

Il fallimento, anche scolastico se non correttamente pilotato, per un ragazzo può divenire un'alibi per l'adolescente per seguire percorsi assai pericolosi per lui e la società, e una *deminutio* integrale di responsabilità per le Istituzioni.

Il fallimento e l'abbandono della scuola sono un fallimento di tutti.

Dobbiamo partire da questa considerazione! La costruzione dell'identità personale di un giovane è un aspetto vitale della nostra esistenza, che si snoda lungo l'intero arco della vita, consentendo all'individuo di crescere e vivere in armonia con se stesso e con

gli altri, superando la delicata fase di "confusione" d'identità tipica dell'adolescenza, e dove la dimensione relazionale diventa centrale per "determinarsi" e "definirsi".

Il termine latino, *adolescere*, significa "crescere"; gli adolescenti, in questa delicata e difficile fase di passaggio tra l'infanzia e l'età adulta, si confrontano con il mondo esterno e con i loro coetanei, i quali sono vissuti e sentiti come una fonte di sicurezza e aiuto in quanto costituiscono "uno specchio nel quale l'adolescente guarda per vedere la propria immagine riflessa e sono fonte di informazioni, valutazioni e giudizi inerenti il Sé".

Tale processo di sviluppo, contraddistinto fondamentalmente da grande insicurezza e da modalità comportamentali atipiche, determina, se non giustamente indirizzato, il rischio di una rigida crisi dell'immagine di Sé, in termini di bassa autostima, insoddisfazione e valutazione severa da parte degli altri.

Scriveva Leonardo da Vinci "In puero homo" una frase apparentemente semplice e illogica ma tremendamente vera, a significare che in ogni bambino è possibile rilevare specificità fisiche e caratteriali che manifesterà da adulto. La frase pone una questione fondamentale, l'eterna ricerca sull'identità dell'uomo: "Chi sono?" e rimanda al motto greco iscritto sul tempio di Apollo a Delfi "Conosci te stesso". Apollo era il dio del sole e della luce, quest'ultima considerata la sorgente da cui sgorga ogni conoscenza, da cui derivano le scienze e le arti.

Ogni acquisizione di conoscenza presuppone costanza, autorità, intuito e metodologia scientifica.

Aristotele, filosofo e scienziato, affermava che i "possessori della scienza" sono coloro che conoscono le cause (*il perché*) e non i fatti (*il che*). Questo implica, secondo la visione aristotelica, il ricorso al sillogismo, ovvero a quella costruzione logica formata da "se"

quale premessa, e "allora" quale conclusione, da cui trarre deduzioni coerenti con la veridicità.

L'affermazione ha dunque carattere di sacralità e implica un senso molto profondo di significato, quale spazio di reale conoscenza che l'uomo può trovare solamente guardando in se stesso, perché come solitamente sosteneva Platone "Tutto ciò che l'uomo apprende è già in lui".

Ed è proprio da questa espressione, autentica e magica, che nasce l'esigenza a esplorare e a ri-scoprire l'Uomo in quanto tale, ponendo attenzione all'individuo, alla sua identità di *unicum*, caratterizzato dalla compresenza di corpo e mente.

La ricerca dell'identità è certamente una questione complessa perché ricca di sfumature e percorsi evolutivi differenti che riguarda ogni singolo individuo, nell'unicità del suo cammino evolutivo: "È durante l'adolescenza e la giovinezza che il problema della formazione dell'identità diventa cruciale per il soggetto, impegnato a scegliere una propria prospettiva di sviluppo, a dare significato, forma e continuità alla propria esistenza, ridefinendo il sé e costruendo il proprio destino". Nel corso di questo importante e delicato processo di sviluppo e di acquisizione dell'identità personale (punto di arrivo che non sarà mai definitivamente raggiunto!), ogni individuo affronta la sua nascita psicologica in un groviglio di

sensazione ed emozioni, di non distinzione tra sé e il mondo. Soltanto attraverso un tortuoso percorso mentale ed emozionale che si giunge ad articolare "identificazioni" e "dis-identificazioni", a stabilire i confini tra "sé" e "non sé", a de-

finire la propria immagine con tutta la costellazione dei relativi attributi che sono tipici dell'uomo: forza - debolezza, affettività - crudeltà, sensibilità - indifferenza, razionalità - oscurità, rispetto - irrisione, altruismo - invidia, dignità - umiliazione. I prodromi cardine di que-

sta strategia educativa partecipata presuppongono strumenti e metodologie funzionali a supportare linee guida e comportamentali organicamente definite, in grado di pianificare appropriate azioni di contrasto al fenomeno del bullismo, utili a impostare una solida alleanza tra tutte le componenti che sono impegnate, secondo il proprio ruolo e abilità nella realizzazione del progetto educativo. Questo coinvolgimento garantisce il rapporto di corresponsabilità nella continuità educativa, consentendo di creare un clima relazionale idoneo ad accogliere ed elaborare le istanze di protagonismo emotivo, sociale e culturale dei giovani adolescenti. L'avvento dei Social Media ha segnato un cambiamento epocale per l'intera popolazione umana, modificando drasticamente l'esistenza di milioni di persone. Il nostro modo di essere e di fare ha subito una radicale e profonda trasformazione; in pochissimo tempo quello che decenni fa sembrava inimmaginabile è diventato possibile: immediatezza delle notizie, opportunità di avvicinare persone distanti, facilitando rapporti interpersonali e modalità di comunicazione e informazione, senza peraltro nessun costo, opportunità di esprimere idee e opinioni proprie.

È necessario analizzare ed evidenziare le cause e concause che hanno portato alla crisi identificativa degli adolescenti.

È uno studio a tutto campo per chi ha delle responsabilità, un preciso riferimento a un fenomeno particolarmente esteso, qual è appunto il bullismo, che si focalizza sulle complesse e ambigue dinamiche della società moderna, in un continuo interrogarsi sul ruolo che insegna, educatori e famiglia e istituzioni e si riconoscono e si misurano nello sviluppo dei valori d'identità adolescenziale e sui modelli educativi a cui mirare, in un contesto sociale che richiede, a tutti, responsabilità e competenze elevate.

Vi devono essere due linee di ricerca: la prima è fortemente orientata a indagare la personalità, i rapporti interpersonali e il contesto sociale in cui il "bullo" è inserito, e si arricchisce di una storia significativa di bullismo, dove emerge in tutta la sua dirompente

"possessori della scienza" sono coloro che conoscono le cause (il perché) e non i fatti (il che)

drammaticità la visione distorta e patologica del rapporto personale, perché manca il riconoscimento dell'altro come "io" diverso da me ma uguale nella dignità; la seconda ripercorre i momenti di sconforto e di dolore che agita il vissuto della vittima, aggiungendo segni e sofferenze spesso indelebili di stress, umiliazione, perdita di autostima e depressione per la propria identità considerata ormai perduta.

È doveroso attuare percorsi valutativi e nuove "tecniche di indagini" alla ricerca di risposte esaurienti ad alcuni fondamentali interrogativi.

Il subentro della maturità con i criteri antepandemia deve tenere conto, inevitabilmente, di questi elementi e delle dinamiche sociali a cui sono esposti i giovani adolescenti.

- Perché il fenomeno, nonostante il gran flusso di informazioni e di processi "educativi", è in continua e costante crescita?
- Quali modalità di "relazioni educative e comportamentali" si ritengono opportune intraprendere perché i ragazzi siano seguiti e aiutati a "leggere" quanto accade dentro di sé e intorno a sé ed educati al rispetto e al valore dell'altro, della sua persona e della sua dignità?
- Che tipo di validità relazionale siamo indotti ad attribuire al binomio bullismo-educazione?
- Siamo veramente coscienti della pervasività-invasività dei nuovi strumenti mediatici?
- A quali conseguenze giuridiche sono esposti gli adolescenti, i genitori, i dirigenti scolastici, i docenti e le istituzioni protagonisti attivi e passivi del fenomeno bullismo?

Naturalmente le risposte a queste semplici, ma al tempo stesso complesse, domande dipendono da quale significato noi vogliamo attribuire loro e, principalmente, come queste vengono percepite.

Sta tutto qui l'essenziale: rispondere ai bisogni adolescenziali in modo innovativo, attraverso attività creative, sperimentali e condivise e percorsi valutativi dei ragazzi con un rigore che tenga conto delle dinamiche della società e delle concause che hanno determinato il condizionamento del loro percorso,

dove si confrontano e convergono diversi punti di vista, differenti approcci, interessi vari ed eterogenei.

Quindi, una valutazione più complessiva dei ragazzi, tenendo maggiormente in considerazione il loro percorso, potrà essere determinante per il loro futuro. Ciò vale soprattutto, anche e non solo, per gli istituti tecnici e professionali, in cui la differenza nel mercato per i giovani la faranno non solo la bravura professionale meramente teorica, ma il complesso delle caratteristiche, il modo di essere e la dedizione della persona, il suo saper interagire in fase orale con la commissione (discenti che hanno affrontato la maturità) in grado di per-

suadere, in futuro, un datore di lavoro/imprenditore che vorrà assumere questa tipologia di diplomati piuttosto che respingerla dal mondo del lavoro.

Bibliografia

Colangelo M., Guido R., *Modelli etico-valoriali per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma 2020.

Emanuele P., *Filosofi*, Salani Editore, Milano 2016.

Mattei F., *Scienza Religione Filosofia*, Anicia, Roma 2003.

Vegetti M., *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi Editore, Milano 2016.

*Magistrato e docente universitario a contratto

Iscriviti alla

Fnism

Federazione Nazionale Insegnanti

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

L'iscrizione alla Fnism è valida per l'intero anno scolastico e consente di:

Ricevere gratuitamente il periodico "L'ECO della scuola nuova"

in formato • cartaceo al proprio domicilio
• digitale al proprio indirizzo mail o tramite WhatsApp

Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,

con rilascio di certificazioni di frequenza, come ente accreditato presso il Ministero dell'Istruzione

versando solo

25,00 € annui

telefonando al numero

376.0577033

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



Didattica e formazione degli insegnanti: una prospettiva per la scuola

di Francesco Belsito*

L'intento del presente articolo è quello di affrontare e comprendere le problematiche connesse a una didattica impegnata a contrastare la dispersione scolastica, divenuta nella scuola attuale un fenomeno alquanto preoccupante, che priva molti giovani del loro futuro, delle necessarie competenze che favoriscono il loro ingresso nel mondo degli adulti. Non vi è dubbio che una corretta formulazione dei percorsi didattici, ritagliati a misura delle caratteristiche cognitive e comportamentali degli allievi, favorisca un'attenzione particolare della scuola alle esigenze di crescita culturale di ciascuno, ne valorizza le intelligenze multiple, che connotano ogni essere umano, favorendo il loro pieno inserimento sociale e professionale.

La scuola assume, in tale direzione, un ruolo fondamentale quale comunità professionale e presidio culturale e di formazione per le nuove generazioni, orientata a fornire un preciso orizzonte di senso all'azione educativa rivolta allo sviluppo di menti consapevoli, critiche e creative. Una scuola autenticamente ispirata ai principi e ai valori costituzionali, chiamata a porre la massima attenzione al soggetto che apprende e alla valorizzazione dell'apprendimento in contesti applicativi che promuovano l'esplorazione e la ricerca, creando le migliori condizioni per sviluppare competenze adeguate, trasferibili nei contesti di vita sociale e lavorativa.

Se vogliamo rilanciare il nostro Paese, invertendo il declino politico, economico, sociale e culturale in cui è precipitato, risulta, pertanto, imprescindibile incrementare le occasioni di formazione dei docenti e sostenere una didattica innovativa, in quanto leva fondamentale per riqualificare l'offerta formativa e renderla accattivante, intrigante e motivante. Per l'Unione Europea si tratta

di una questione centrale per lo sviluppo economico della società.

I vari mutamenti in atto reclamano, infatti, la necessità per gli insegnanti non solo di acquisire nuove conoscenze e competenze, ma anche di svilupparle in maniera costante. I tempi sono maturi per considerare l'istruzione non solo come un bene primario (e come tale ascrivibile fra i diritti di cittadinanza), ma anche come risorsa preziosa per la realizzazione, al di là di un piatto egualitarismo, di una concreta uguaglianza di opportunità educative e occupazionali.

Appare chiaro ed evidente, quindi, che il ruolo degli insegnanti, e più concretamente la formazione dei docenti, diventi strategico dal punto di vista didattico e professionale in un contesto in cui occorre acquisire e rafforzare le competenze per costruire nuove forme di apprendimento e nuove strategie d'intervento che vadano incontro e mettano in pratica i diversi orientamenti europei in materia di istruzione.

Naturalmente l'obiettivo da perseguire deve essere una formazione attenta e accurata, in grado di riqualificare l'insegnamento come professione basata su un ventaglio di capacità e competenze che consentano di stimolare negli studenti la voglia di apprendere.

Con una adeguata preparazione professionale i docenti saranno in grado di approntare con rigore scientifico e metodologico le più idonee strategie educative, a sostegno degli allievi.

Naturalmente ciò che oggi serve è un sapere orientato a non riprodurre il mondo dell'economia, del consumo del suolo, dell'inquinamento delle acque e dell'aria, dell'ingiustizia e della polariz-



zazione delle ricchezze, ma un sapere in grado di proteggere il Pianeta perché la vita possa continuare. Serve una scuola di alto livello, ma non elitaria: una scuola che non escluda. Escludere è ingiusto; è anche non conveniente per la società. Gli esclusi sono talenti non espressi. L'esclusione genera povertà, alimenta il disagio sociale, la conflittualità, non favorisce la coesione. Solo danni e infelicità. La società della conoscenza non può essere questa.

Se rivolgiamo lo sguardo al nostro sistema scolastico, non possiamo non rilevare l'esistenza di larghe quote di allievi che non raggiungono quanto sarebbe previsto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole. Il problema maggiore rimane la differenza tra le regioni. Differenza che nei fatti vanifica l'uguaglianza di opportunità formativa per tutti, mostrando che la vera inclusione, ossia quella che garantisce buoni livelli di competenza a molti, se non proprio a tutti, è ancora un traguardo lontano.

La realtà odierna, infatti, stenta a uscire dalla forbice che vede da un lato la dissipazione dei saperi e delle risorse cognitive negli studenti che precocemente abbandonano gli studi e, dall'altro, il livellamento al basso degli apprendimenti.

Purtuttavia, non bisogna dimenticare le recenti conquiste nel campo della ricerca scientifica che individuano nuovi modelli didattico-educativi e organizzativo-gestionali sempre più aderenti alla necessità di garantire all'interno delle istituzioni scolastiche un'autentica cul-

tura dell'inclusione. Le nuove cornici teoriche sull'istruzione e sui principi di una didattica efficace ci offrono, al riguardo, preziosi suggerimenti su come procedere concretamente e intervenire laddove i risultati risultano più scarsi perché si coagulano povertà culturale, economica, ambiente privo di stimoli, criminalità, degrado.

La stessa riforma degli Istituti professionali, introdotta con il D.lgs. n. 61 del 2017, ha voluto rispondere alle esigenze dell'utenza nella quale si riscontra una crescente percentuale di immigrati e di studenti con difficoltà di varia natura, con un conseguente alto tasso di abbandoni e di insuccessi, promuovendo il rinnovamento dell'assetto organizzativo e didattico, attraverso la revisione dei piani di studio, improntati alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento nell'ambito dei Progetti formativi individuali (PFI).

D'altro canto, il modello pedagogico su cui si fonda la scuola italiana, con la sua segmentazione e moltiplicazione delle materie, costituisce un'opportunità per garantire agli allievi lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze spendibili in ambito professionale. Il modello della "testa ben fatta", sostenuto da Edgar Morin, rappresenta ancora oggi una sfida per le scienze dell'educazione e suggerisce una democrazia cognitiva che riforma il pensiero permettendo a ogni cittadino di incorporare i vari saperi, non di sommarli, poiché la conoscenza non deve essere additiva ma organizzativa. Il vero scopo della formazione scolastica è quello di favorire l'apprendimento di idee e di valori, nonché l'acquisizione di strumenti interpretativi e di tecniche conoscitive e di ricerca. Si tratta di fare in modo che la nuova generazione possa assumere comportamenti orientati al bene comune.

Non vi è dubbio, tuttavia, che qualsiasi innovazione che si intende introdurre nei contesti formativi debba tradursi in azioni e itinerari che consentano agli allievi il conseguimento di traguardi progressivi, trasparenti e rendicontabili.

La formazione degli insegnanti è certamente la chiave di volta per migliorare la didattica e orientarla in funzione delle necessità educative degli alunni. Ma la formazione si trova attualmente in una

complicata impasse connotata da una scarsa attenzione per le situazioni problematiche che vivono i docenti in classi indisciplinate, in cui si lavora a funzionamento ridotto. Eppure costituirebbe un elemento coinvolgente e motivante il poter impostare i percorsi di formazione per docenti su un modello di expertise fondato su casi concreti e su evidenze scientifiche. Lo studio e l'analisi dei casi più emblematici offrirebbe il vantaggio di immergere gli insegnanti in contesti reali, stimolandoli nella ricerca di piste alternative funzionali alla gestione delle situazioni problematiche. Si tratta di intervenire prioritariamente negli ambiti a più forte impatto applicativo e in cui le evidenze di efficacia sono più solide, come appunto la relazionalità, la progettualità, l'ottimizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento.

Se la formazione educativa vuole incidere nella realtà risulta indispensabile che essa muova dai problemi reali che si presentano all'insegnante nella quotidianità scolastica e raccolga e sistematizzi le pratiche e ne valuti l'efficacia. Partendo proprio da un'analisi e riflessione dei casi più rappresentativi della dimensione didattica e gestionale, affrontati ogni giorno a scuola, si potrebbe ottenere un miglioramento dell'agire professionale. Un contributo in tal senso potrebbe derivare dalla realizzazione di video che documentino l'agire del docente in aula.

Le videoregistrazioni didattiche, nate negli anni Settanta, sono rimaste a lungo di scarsa utilizzabilità, appesantite dalle difficoltà tecniche per la loro gestione; l'agevolezza con cui oggi è invece possibile realizzare un video, analizzarne i segmenti interni, copiarli e trasferirli, offrirebbe opportunità nuove di confronto sulla didattica. Le videoregistrazioni, infatti, consentirebbero di accompagnare le spiegazioni teorico-linguistiche dei formatori con le esemplificazioni visive.

I tempi sono maturi per una svolta. Purtroppo, non risulta del tutto facile scalfire credenze o pratiche se alla loro base sussistono problemi strutturali di personalità, quali condizioni di ansia e insicurezza personale, eccesso di difese che impediscono di mettersi in discussione

o anche credenze profondamente radicate e consolidate dall'abitudine.

Eppure l'esigenza di un cambio di direzione è diventato oggi più marcato in classi caratterizzate dall'eterogeneità dei bisogni educativi di quanti necessitano di risposte tempestive ed esaurienti rispetto a una molteplicità di problematiche contrassegnate da diverse peculiarità.

All'interno di questa dimensione di complessità, la sfida è riconducibile proprio alla difficoltà che si incontra nel gestire classi ad alto livello di eterogeneità, sia sul piano culturale che su quello relazionale e, di conseguenza, nel dover sostenere e motivare gli allievi nel loro sviluppo evolutivo.

Ogni insegnante sa bene che intorno alla possibilità di mantenere rapporti adeguati con gli studenti si gioca gran parte del suo benessere psico-fisico. I comportamenti problematici sono assai frequenti e con effetti devastanti sulla psicologia dell'insegnante e sulla sua identità professionale. Non possiamo non prendere in considerazione questo aspetto, che costituisce una sfida per il docente, un'opportunità per aprirsi alle novità, al confronto, alla condivisione. Un'adeguata formazione, incentrata prevalentemente sullo studio di casi, contribuirebbe a rendere la scuola un centro attivo di sviluppo professionale, in grado di valorizzare compiutamente tutti gli studenti, qualificando appieno il lavoro della classe docente.

Bibliografia

- Belsito F., Milito F., *Progettare e valutare nella scuola delle competenze*, Anicia, Roma 2016.
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.
- Calvani A., Marzano A., Morgani A., *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Carocci editore, Roma 2021.
- Milito D., Marigliò A., *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2022.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

**Docente di scuola secondaria di secondo grado*

Merito o Inclusione?

di Simona Serra*

"L'impostazione della scuola è una questione di giustizia sociale e di Inclusione, non soltanto di riconoscimento dei talenti".

Così recita l'articolo di Luciano Benadusi pubblicato sul *Corriere della Sera* nell'Edizione del 4 Novembre 2022, scivolando con una certa dimestichezza, sulla tematica che a oggi ha scaldato le menti di quanti vivono e si immergono quotidianamente in questo vasto e contrastante mondo della "Scuola".

La scelta da parte del nuovo Ministro d'Istruzione di aver aggiunto la denominazione di "Merito" ha destato molte perplessità.

In questo senso, risulta doveroso ricondurre le nostre riflessioni sul concetto di "Inclusione", tematica piuttosto articolata, sulla quale è opportuno soffermarsi con l'idea di individuarne il ruolo significativo che ha assunto nella storia del nostro Paese. Attraverso un processo lento ma profondo, abbiamo avuto il "merito", in Italia, di essere riusciti a passare da una totale "Esclusione" rispetto alla "Diversità" (ben supportata dalla Riforma Gentile che aveva istituito per la prima volta le classi differenziali nella scuola elementare, per alunni con anormalità di sviluppo) a un graduale "Inserimento" ed una successiva "Inclusione" di soggetti che pur non presentando le medesime componenti degli altri, possiedono, allo stesso modo, la propria specificità ed una individualità da proteggere.

Siamo nelle condizioni di poter affermare che l'Italia ha affrontato l'argomento in modo assolutamente risolutivo, ragionando nei termini di una "Diversità" non applicabile soltanto a chi presenta difficoltà di apprendimento, bensì a chiunque che all'interno della propria esistenza, sin trovi ad incontrare delle difficoltà



nell'integrazione con il contesto d'appartenenza.

Necessario è, a tale proposito, convergere la nostra attenzione sul Documento ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute del 2001 e Ratifica convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità) che rispecchia un vero e proprio passaggio culturale, oltremodo significativo.

Nello specifico, il Documento ICF recita: "La Disabilità non sta nella persona ma nel rapporto tra il cattivo funzionamento della persona-menzione- e il suo ambiente di vita". Questo tipo di osservazione costringe a rivedere l'approccio al tema in quanto ne deriva che tutti possono incontrare difficoltà nell'integrazione con il contesto e in tal senso, spinge a mettere in atto azioni di accomodamento ragionevole, concetto assunto in Italia nel 2007, attraverso l'introduzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità: "il dovere da parte della società di mettere in atto modifiche ed adat-

tamenti necessari ed appropriati per garantire alle persone con disabilità, il godimento e l'esercizio su base uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali". Con il Decreto Legislativo 96 del 2019, per la prima volta dopo la Legge 104 del 1992, una nuova legge interviene ritoccando quasi tutte le regole dell'Inclusione.

Sono novità che fanno discutere ma che tutti coloro che operano nella scuola devono conoscere, in quanto investono aspetti cruciali del processo di "Inclusione Scolastica", dalle procedure di certificazione, ai documenti diagnostici iniziali, dalle modalità di redazione del Pei, alle responsabilità nell'assegnazione delle risorse, fino ai gruppi dell'Inclusione che il decreto rivede radicalmente.

Partendo da cotanta evoluzione e conseguente apertura in merito a una problematica di grande spessore come "l'Inclusione" preme ragionare su quale contesto, a oggi, è possibile affiancare il concetto "d'Inclusione" al concetto di "Merito".

A tal proposito, è doveroso ricordare che tematiche quali "Uguaglianza" e "Merito" sono ben impresse nella nostra Carta Costituzionale.

Nello specifico, la nostra Costituzione, all'articolo 3 recita: "Tutti i cittadini sono uguali dinanzi alla legge ed hanno i medesimi diritti e pari dignità sociale. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano, di fatto, le libertà e l'uguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana".

Dunque è evidente che in poche righe è già impresso lo scenario di quel percorso di progressiva attenzione all'inserimento scolastico degli alunni diversamente abili.

Allo stesso tempo, sempre la nostra Costituzione all'Articolo 34 recita: "La scuola è aperta a tutti. L'Istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è gratuita e obbligatoria. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto a raggiungere i gradi più alti degli studi".

Proprio in queste righe si snoda il complesso e tanto discusso concetto di "Merito" che deve necessariamente affiancarsi a una mai lesa "uguaglianza".

Ad arricchire il dualismo, credo possa intervenire la "Relazione al Progetto della Costituzione" fatta dal Presidente della Commissione per la Costituzione Meuccio Ragni che accompagna il Progetto di Costituzione della Repubblica Italiana.

Il Presidente sottolinea la corretta convivenza tra "Merito e Democrazia", infatti egli afferma che: "Uno dei punti al quale l'Italia deve tenere è che nella sua Costituzione, come in nessun'altra, sia accentuato l'impegno di aprire ai capaci e meritevoli, anche se poveri, i gradi più alti dell'Istruzione".

Alla realizzazione di questo impegno, occorre grandi stanziamenti ma non si deve esitare perché si tratta di una delle forme più significative per riconoscere i diritti della persona e per utilizzare a vantaggio della società, forze che resterebbero latenti e perdute, tese ad attivare una vera Democrazia.

Segue, sempre in quest'ottica, il "Compendio all'articolo 34 della Costituzione" di Anna Maria Poggi (professore Ordinario di Diritto Costituzionale presso l'Università degli Studi di Torino), la quale si sofferma nell'asserire che tutte le informazioni contenute nell'articolo 34, si presentavano come rivoluzionarie rispetto al periodo precedente.

"Diritto all'Istruzione" e "Diritto allo Studio", trovano affermazione per la prima volta nel nostro ordinamento in sede di Assemblea Costituente.

Lo Statuto Albertino, infatti, quale Carta Costituzionale Liberale, non conosce i diritti sociali ma i soli (e non tutti) diritti di libertà individuali o libertà negative.

Sarà solo con l'affermazione "dell'Uguaglianza" in senso sostanziale e con il conseguente obbligo per la Repubblica, di rimozione degli ostacoli al completo sviluppo della persona e dei suoi diritti, che diverrà possibile parlare di "Libertà".

Va dunque registrato un fondamentale e inestirpabile legame tra "Uguaglianza" e "Diritti".

Malgrado ciò, non meno importanti furono le discussioni in merito a tre questioni: il Decentramento alle Regioni dell'Istruzione, l'Estensione dei benefici agli alunni delle scuole non statali e, infine, il significato del termine "capaci e meritevoli".

Quanto alla prima questione furono gli esponenti democristiani e liberali a proporre l'attribuzione alle Regioni dell'Istruzione Elementare, Media e Superiore (tra cui Ambrosini, Mannironi, Cappi Einaudi), con argomentazioni fondate sul pericolo di una statalizzazione eccessiva della funzione, oltretutto sulla necessità di conferire valore organizzativo al nuovo assetto decentrato dello Stato.

Per quanto riguarda la seconda questione, le modalità di accesso ai benefici previsti dalla norma, il testo non conteneva riferimenti in proposito.

Solo successivamente l'argomento sarebbe stato ripreso e rielaborato, infuocando i dibattiti contrari (tra cui Mazzei e Marchesi) e favorevoli (tra cui Mattarella e Moro), sino a giungere a l'unica soluzione: la soppressione

dell'Emendamento che estendeva agli alunni delle scuole non statali le provvidenze previste.

Ultima questione dibattuta riguardò l'interpretazione dell'inciso "capaci e meritevoli" cui si propose l'avverbio "solo" allo scopo di far sì che "solo i capaci" e "solo i capaci e meritevoli" allo stesso tempo, potessero giungere con l'aiuto pubblico, a gradi più alti negli studi.

L'emendamento fu respinto in quanto prevalse l'impostazione secondo cui la Costituzione avrebbe dovuto, per questa situazione, intendersi come programma rispetto al quale era opportuno prendere in considerazione le diverse fasi storiche e le scelte politiche che ne conseguono.

Il contributo della Poggi, ha sicuramente puntato l'attenzione su tematiche oltremodo complesse e di complessa intersezione. Tematiche da strutturare, necessariamente, sul più ampio dibattito circa il contrastante concetto di "Merito".

In questo senso, sicuramente la tematica del "Merito" pone l'attenzione su di un interrogativo di notevole interesse: "I sistemi educativi, possono essere inclusivi pur essendo meritocratici?"

A grandi linee siamo portati ad affermare che una società che aspira alla meritocrazia, difficilmente risulta orientata sull'uguaglianza o sull'equità e dunque si orienta verso una ricerca di meccanismi che vanno a temperare gli effetti contro-educativi che potenzialmente sono insiti in un ideale meritocratico.

Fermo restando che il nostro sistema educativo è incentrato sulla "valorizzazione del successo scolastico", cosa pienamente espressa nella nostra Costituzione, (che ricorda l'importanza di sostenere i capaci e i meritevoli), ci si domanda: "Ma è davvero questa la declinazione politico-culturale della meritocrazia che si sta affermando nella nostra società e nelle nostre organizzazioni educative? Oppure ci stiamo avvicinando a una situazione poco chiara ed oltremodo pericolosa? A tale proposito, ritengo che l'ipotesi di un approccio assiologico così programmato si può affiancare a un si-

stema educativo inclusivo solo se non è eccessivamente costrittivo.

Su questa linea, mi piace ricordare il contributo del filosofo ed economista *Michael Sandel* nel suo libro dal titolo: *“La Tirannia del merito”*.

Perché viviamo in una Società di Vincitori e Perdenti che è orientato a organizzare alcuni concetti chiave ed alcuni passaggi con i quali leggere le trasformazioni del nostro sistema di istruzione.

Sandel sottolinea il fatto che in una società orientata verso l'uguaglianza de l'equità, in senso stretto, la meritocrazia pretende semplicemente di attestare le differenze di posizione economico-social su di un piano non ereditario né riferito allo sforzo, al talento o a entrambi i fattori.

Ne deriva che un sistema meritocratico non nega l'esistenza di gruppi sociali privilegiati ma ne giustifica l'esistenza, sulla base di un costrutto morale, mantenendo in vita la possibilità di godere di diritti speciali -da parte di alcuni- a redditi elevati, a posizioni socialmente influenti, a livelli reputazionali gratificanti.

Anche prendendo in considerazione le dinamiche interne ai Dipartimenti Universitari, ci si rende conto che alla base vi siano stratificazioni interne che denotano un impatto fortemente meritocratico. Sandel ha buon gioco nel dimostrare quanta ipocrisia persista dietro questa pretesa (basti pensare che i due terzi degli studenti ammessi ad Harvard, appartengono al primo quintile della scala reddituale).

Tuttavia, il concetto di “Merito” va analizzato meglio in quanto, sicuramente, alcuni dati naturali aiutano molto nei vari campi di affermazione sociale ed anche l'appartenenza a una famiglia facoltosa non è un merito personale; così come l'essere nati in un tempo o in un luogo sfortunato non costituisce un fattore controllabile dal soggetto. Buona parte degli studenti che noi docenti premiamo per il loro merito, in realtà, sono stati già premiati dalla vita al di là di una naturale attitudine e di uno sforzo personale.

Ne deriva che il “Merito” inizia a pren-

dere la fisionomia di un “Costrutto Sociale”, prevalentemente funzionale perché già occupa posizioni apicali, finalizzato a garantire una giustificazione quasi moralistica della propria collocazione e al tempo stesso, offre una buona argomentazione per la legittimità della gerarchia.

In tal senso il “Merito” produce, a chi ha successo, un meccanismo di compiacimento personale, inducendo a scarsa umiltà e comprensione per gli altri.

Ma di contro, un meccanismo ancor più pericoloso sarà quello del (De) merito che porta a una percezione di fallimento personale e scarsa autostima. Quando celebriamo la premiazione di uno studente stiamo annunciando a un altro studente, il suo insuccesso. Sono necessariamente due azioni simultanee che vanno monitorate con una certa accortezza.

Il contributo di Sandel prova a decostruire il mito della Meritocrazia, non soltanto mostrandone tutti i limiti ma mettendo anche in luce il modo in cui la retorica dell'ascesa sia stata strumentalizzata dalla politica.

La tesi di fondo è che questa mentalità, lungi dal condurre a un'utopica concezione illuminata che risulti giusta per tutti, si basi su di un falso presupposto: a volte impegnarsi e dare il massimo, non è sufficiente in quanto entrano in gioco fattori sociali, economici e culturali che vanno contro quella che poteva essere una spontanea e libera progressione personale.

Queste argomentazioni ci portano, inevitabilmente, a riflettere sul fatto che l'uguaglianza delle opportunità non è che una chimera ed un mito della meritocrazia, orientandosi in una dimensione ben precisa, finendo a fare il gioco del populismo che lo riduce a semplice slogan.

Così un'idea apparentemente innocua e liberale come quella del “Mito della Meritocrazia”, rischia di uccidere la “Democrazia” stessa in Europa ed altrove.

Ecco allora che Sandel parla della “Meritocrazia” come di una “Tirannia” che crea una Società di vincitori e di perdenti, concetto chiaramente lon-

tano dalle esigenze fortemente pregnanti del mondo della scuola, in cui il fuoco dell'attenzione è il “Bene Comune”.

Un “Bene Comune” auspicabile ed attuabile soltanto dando centralità alla “persona” e recuperando il pensiero emozionale in modo da uscire dalla logica del “Premio” per consolidare la logica del “Diritto”.

Meglio evitare inutili gerarchizzazioni tra pari e ragionare in una prospettiva di pensiero in cui tutti i passaggi finora attivati per valorizzare studenti, docenti, dirigenti, o istituti formativi, dovrebbero a questo punto, mirare a meccanismi differenti in modo da temperare gli effetti contro-educativi che potenzialmente l'ideale meritocratico porta con sé.

Concludo questa riflessione tematica sul dualismo tra “Merito” e “Inclusione” riportando una frase di Khalil Gibran che così recita: “Se ti sedessi su una nuvola non vedresti la linea di confine tra una nazione e l'altra, né la linea di divisione tra una fattoria e l'altra. Peccato che tu non possa sedere su una nuvola”.

Bibliografia

- Benadusi L., articolo pubblicato sul *Corriere della Sera nell'Edizione del 4 Novembre 2022*:
“L'impostazione della scuola è una questione di giustizia sociale e di Inclusione, non soltanto di riconoscimento dei talenti”.
- “Relazione al Progetto della Costituzione”* fatta dal Presidente della Commissione per la Costituzione Meuccio Ruini.
- “Commento all'articolo 34 della Costituzione”* di Anna Maria Poggi.
- Matucci G., *“Diritto all'Istruzione e inclusione sociale. La Scuola “aperta a tutti” alla prova della crisi economica”*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Matucci G., Rigano F., *“Costituzione e Istruzione”*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Michael J. Sandel, *“La Tirannia del merito. Perché viviamo in una Società di Vincitori e Perdenti”*, Giangiaco Feltrinelli Editore, Milano 2021.
- Morzenti Pellegrini R., *“L'Autonomia Scolastica tra Sussidiarietà, differenziazione e pluralismi”*, Giappichelli, Torino 2011.

*Docente di scuola secondaria di secondo grado

L'uguaglianza “vera” e i diritti dei disabili

di Giuseppe Piluso*

Accade che alcune persone vengano al mondo colpite da un qualche tipo di limitazione psicofisica, che ne impedisce un pieno conformarsi a quella che viene definita genericamente “Normalità”. In altri casi una persona cosiddetta “normale”, a causa di un qualche incidente o malattia, perde questo status per essere omologato nella categoria degli “svantaggiati” o “disabili”. Si tratta di condizioni che rendono complicata l'esistenza della persona, perché ne inficiano, a volte, le azioni anche semplici nella vita quotidiana, presentando impedimenti spesso molto difficili da gestire. Si tratta di persone che necessitano più delle altre del supporto della comunità in cui vivono; ma di un supporto che non divenga sintomo di compassione, né di aiuto: queste persone necessitano di amicizia ed empatia. Non ignorare questi bisogni è un dovere degli esseri umani, che compongono le nostre società. Può trattarsi di un compito difficile: le persone svantaggiate non chiedono che di essere trattate in maniera eguale, di potere accedere ai medesimi luoghi dei normodotati, senza impedimenti, di discutere con noi dei temi che ci accomunano. Per questa ragione l'attenzione alle persone svantaggiate non dovrebbe esprimersi in un atteggiamento “protettivo-paternalista”, che insinui la “superiorità” dei normodotati, a volte causa di ulteriore disagio. Ciò che serve, è trattarli come qualsiasi altro compagno, ponendosi su un piano di parità; così si realizzerebbero l'eguaglianza e la libertà per come descritti, a esempio, da N. Bobbio. Per il grande filosofo, infatti, i concetti di eguaglianza e di libertà sono proprio di tutti gli esseri umani, considerati distinti dagli altri esseri viventi proprio perché, in quanto “persone”, godono di libertà ed eguaglianza. Secondo Bobbio non si tratta di termini

ambigui, quanto piuttosto di due parole ben distinte che indicano “uno stato: la libertà, un rapporto: l'uguaglianza” (Bobbio 2020: 8). Libertà ed Uguaglianza indicano così categorie proprie della persona, pienamente libera nella sua singolarità di “essere sociale” che intrattiene con gli altri individui della sua comunità, un “rapporto di uguaglianza” (Bobbio 2020: 9). Rapporto di uguaglianza è un termine che indica un rapporto, appunto, interindividuale, che può essere complicato da cogliere, se non inserito nel giusto contesto che lo privi di una certa indeterminatezza. Per realizzare pienamente questo rapporto di uguaglianza, occorre infatti che venga letto alla luce di un confronto, con quello che è *l'altro*, accanto al quale il rapporto assume il giusto significato. È nel rapporto vivo con l'altro che l'eguaglianza diventa un “tipo di relazione”, che può allora «essere riempita dei più diversi contenuti» (Bobbio 2020: 10). A questo proposito Bobbio scrive che si potrebbe dire di una proposizione “X è libero”, che è vera o falsa, ma lo stesso non si potrebbe dire “X è =”, che necessita di un altro soggetto/oggetto con cui misurare le qualità in oggetto. Così l'eguaglianza si pone nel cuore della società e delle sue strutture; accanto alle altre persone e degli enti di cui si sono circondate le persone stesse per governare le proprie vite, in un rapporto vicendevole. A proposito ancora Bobbio, osserva che potrebbe darsi il caso di una società in cui un solo uomo - il despota - è libero, ma non può esistere una società in cui un solo uomo è uguale. Lo svantaggiato è un soggetto che non può realizzarsi al massimo delle possi-



bilità dei normodotati. In una società che preferisce la “norma”, queste persone corrono l'ulteriore rischio di sentirsi “fuori dalla società” che le circonda e, quindi, alienati dal mondo. È la norma stessa che, assunta a criterio universale di conformazione, estranea loro, da se stessi e dagli altri. Il disabile rischia di vivere la norma come una esclusione, di emarginarsi di sentire venire meno il suo senso di appartenenza, con gravi ricadute anche sulle famiglie che, in certi casi, vivono la condizione della progenie, come una colpa: un'accusa della loro incapacità di generare figli conformi alla norma. Anche attraverso questi risvolti, la società ha finito con l'aggravare la condizione dei disabili a causa della ormai consolidata dottrina dell'efficientismo mediante la tecnica, che via via ha escluso le persone disabili, nonostante le leggi che tutelano loro. È stato osservato che l'inserimento dei Disabili nella società, in un rapporto egualitario, non può prescindere almeno da tre punti: una politica di solidarietà e riabilitazione, l'inserimento nel mondo del lavoro, l'intervento educativo. (Felman 1989: 340,342; Benazzo 1996).

1) **Una politica di solidarietà e riabilitazione:** A partire dai numerosi dati sul numero e sulle problematiche relative al mondo della disabilità e riconoscendo che, per sviluppare una politica di inserimento reale, occorre puntare

sugli aspetti psicologici e socioeconomici del problema, è necessaria una politica che renda i disabili il più possibile autonomi. È necessario quindi che lo Stato fornisca un giusto e continuo supporto economico a queste persone in modo che lo svantaggio, derivante da questa condizione, non incida ancor di più sulle possibilità di avere una vita dignitosa e serena. In questo modo l'interesse della collettività, andrebbe a sostituire l'obbligo, tradizionalmente appannaggio della famiglia, di provvedere in via esclusiva ai bisogni dei disabili.

2) Inserimento nel mondo del lavoro: Occorre perseguire l'inserimento dei disabili nel mondo del lavoro per facilitare l'inserimento nella collettività. Naturalmente tale inserimento deve essere supportato da una facilità di accesso ai luoghi di lavoro, il che concerne l'abbattimento delle cosiddette barriere architettoniche.

3) Intervento educativo: Un intervento educativo, relativo al problema sociologico delle persone svantaggiate, è caratterizzato dalle informazioni che fornisce, ma anche da tutta una serie di atteggiamenti e di comportamenti che, a volte, piuttosto che dare il via a un cambiamento della situazione, sclerotizzano il presente a causa delle metodologie applicate. L'integrazione concreta dei disabili nella vita scolastica, professionale e sociale, esprime significativamente il modo in cui una società accetta e compensa la "diversità". L'esperienza ha dimostrato che per svolgere una azione efficace, occorre instaurare una collaborazione attiva tra disabili e comunità sociale, fra la collettività e gli istituti specializzati. Per fortuna l'evoluzione tecnologica viene in aiuto delle persone disabili. Le mie proposte, da una parte vanno in direzione dello studio del come la tecnologia possa essere impiegata per queste persone, dall'altro si propone di studiare modelli di implementazione e d'integrazione del disabile nella società normo-dotata.

Da un paio di decenni, la tecnologia lanciata da una nota azienda italiana, permette, tramite l'EyeTracking, di utilizzare l'interfaccia tastiera/monitor, attraverso il solo sistema visivo. Il solo

movimento degli occhi consente di sostituire il cursore e la tastiera, in maniera da ridurre massimamente la difficoltà di accesso pratico alle tecnologie. Questa tecnologia funziona, grazie alla possibilità di selezionare parole intere e lettere dallo schermo, appunto con il movimento degli occhi; il che consente la possibilità di scrittura, la quale può essere anche convertita in "parola", grazie a un software che presta la sua voce. Ciò consente di limitare le difficoltà delle persone con problemi motori. Il medesimo sistema permette un più comodo accesso ad internet e al consumo di file multimediali. Per quanto riguarda l'attività fisica, invece bisogna ricordare che molte persone disabili, non hanno rinunciato all'idea di poter fare sport. A tal proposito, anche le federazioni sportive si sono organizzate per facilitare la competizione degli atleti disabili. Si celebrano, in parallelo con le olimpiadi, le paraolimpiadi, in cui concorrono atleti non normodotati, in numerose competizioni. La domanda che intendo porre ed approfondire è se, sia possibile creare un modello olimpico in grado di permettere la competizione fra i disabili e i normodotati, con un modello unificatore. Come osserva Viberti, queste persone non hanno bisogno di essere né compatite, né di essere circondate da eccessive attenzioni, atteggiamenti che possono finire per sottolineare la minore capacità fisica (Viberti 2012). Piuttosto si aspettano le stesse attenzioni ed atteggiamenti di stima che riserviamo generalmente al prossimo, oltre che un rapporto perfettamente paritario; il che include un paritario accesso ai luoghi pubblici e ai luoghi di lavoro. Solo un simile atteggiamento permette un arricchimento delle persone svantaggiate e di chi le circonda. Va da sé che nel processo di inserimento, ed è quanto intendo approfondire in questo mio articolo, si deve tenere conto, sulla scia di quanto affermato da Kant nella "Metafisica dei costumi", che i diritti, sia in campo politico che sociale, si sviluppano secondo ragione; il che implica una divisione in "diritto naturale", basato su principi a priori e "diritto positivo o statuario" che deriva dalla volontà del legislatore

(Kant 1798). In quanto il diritto è costantemente mutevole, occorre quindi monitorare, costantemente, il rapporto fra i bisogni delle persone svantaggiate e l'occorrenza degli aiuti che, a vario titolo, il diritto offre loro.

D'altronde proprio il concetto di diritto è fondamentale quando si tratta di disabili, in quanto tale concetto, come per la dicotomia "libertà/uguaglianza" presuppone un'espressione interna e una esterna in cui esercitarsi. Come ricorda Mori, infatti, la persona presa come singolo, è un soggetto giuridico naturalmente dotato del diritto a esprimere la propria libertà; è una valenza esterna della libertà, che coincide con la possibilità di agire in modo adeguato alla conformazione del diritto. Il concetto di diritto riguarda la relazione esterna e pratica, di una persona verso un'altra e si distingue dall'ambito etico che è espressione della libertà interna. Il singolo uomo è quindi un soggetto giuridico, naturalmente dotato del diritto di esercitare la propria libertà esterna e quindi compiere azioni "adeguate" o conformi al diritto (Mori 2008). Esiste anche un senso interno di libertà che coincide con la mancata compromissione delle nostre libertà per mezzo dell'agire altrui: qui nasce un problema che riguarda la compatibilità di tutte le libertà, quindi anche quelle dei disabili, da tutelare massimamente per evitare che la società con la sua "norma" ne precluda l'azione.

Bibliografia

- Benazzo C., *Panorama di attualità*, Petrini, Torino 1996.
- Bobbio N., *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 2020.
- Fellman A., *Handicappati: impariamo a vivere insieme*. In *La salute umana*, Novembre-Dicembre 1989.
- Kant I., *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1996.
- Mori M., *La pace e la ragione, Kant e le relazioni internazionali: diritto, politica, storia*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Viberti P., *I soggetti veramente abili, in Oltre il duemila - Problemi e prospettive del mondo contemporaneo*, Agorà, Torino 2012, p.173.

* Dottore in Scienze Filosofiche

La Tenerezza nei Drammi musicali di Richard Wagner

di Marcello De Simone*

Il presente lavoro è stato estratto dal libro di cui sono autore, edito nel 2022, dal titolo *Richard Wagner oltre la musica*.

L'intento è quello di fornire elementi utili per una maggiore comprensione del profilo di Wagner, le cui composizioni intrecciano mirabilmente la musica, la letteratura, la mitologia e la filosofia. Un musicista che era nello stesso tempo poeta, librettista, filosofo, saggista, drammaturgo, direttore d'orchestra, scrittore, regista e scenografo. Inoltre, insieme alle opere che moltissimi conosciamo, ha lasciato lunghi lavori in prosa, come "Opera e dramma", "Una comunicazione ai miei amici", "L'opera d'arte dell'avvenire", "Arte e rivoluzione", "Arte e religione", etc...; e poemi non musicati quali "La Sarcena", "Le miniere di Falun", "Gesù di Nazareth" e "Wieland il fabbro".

Nelle sue opere Richard Wagner componeva non solo la musica ma anche i versi dei drammi musicali, in essi le due dimensioni, parole e musica, vivono in perfetta simbiosi, tanto che ogni suono sembra scaturire direttamente dalle parole. La sua musica, contrariamente a quanto si crede, è caratterizzata talora da una profonda tenerezza, talaltra è paragonabile a uno tsunami. Come il mare si ritira lentamente prima dell'onda gigante, al pari la musica di Wagner, rallenta sempre più finché un crescendo poderoso avvolge e sconvolge l'ascoltatore. Il compositore scrisse a tal proposito: "Ciò che la musica esprime è eterno, infinito ed ideale; essa non dice la passione, l'amore, la nostalgia di questo o quell'individuo, in questa o quella situazione, ma la passione, l'amore, la nostalgia in sé". La sua musica è impregnata dalla poetica del "Puro Umano".

L'opera wagneriana si presenta come un grande puzzle, in cui alcuni pezzi sono rappresentati dalla poesia, altri dalla musica, e la cui altezza poetica è paragonabile ai drammi di Shakespeare e alle opere sinfoniche di Beethoven.

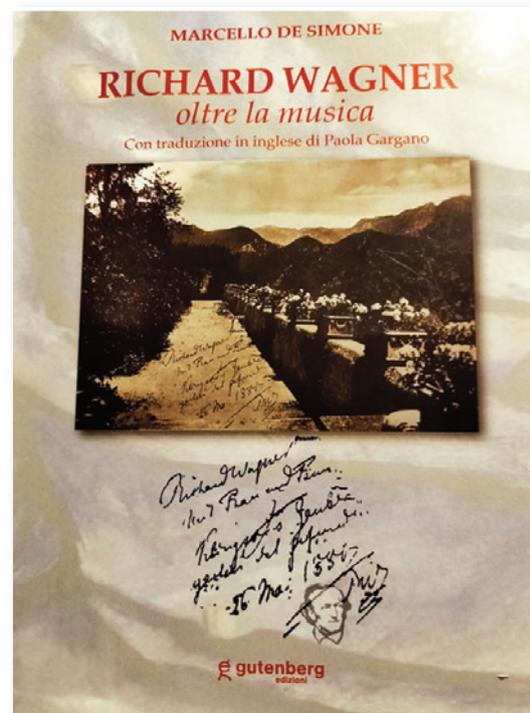
L'anima letteraria e quella musicale vengono magistralmente incastrate in un ampio disegno, realizzando un'opera d'arte di inarrivabile bellezza.

Sbalordito Richard Wagner, il cui talento è inarrivabile se consideriamo che non ha mai frequentato il Conservatorio e che non mostrò da subito, a differenza di Mozart, interesse per la musica. Egli era un autodidatta. Solo dopo aver assistito, nel 1830, alla "Fidelio" di Beethoven decise di diventare musicista e iniziò a studiare la musica.

In questo stralcio del testo indicato in precedenza si intende delineare uno tra i tanti singolari aspetti che hanno caratterizzato la vita e le opere di Wagner: la tenerezza presente nei "Drammi Musicali".

Richard Wagner è conosciuto dalla gran parte del pubblico quale compositore magniloquente. Nella sua musica è presente la dimensione della tenerezza, come, a esempio, ne "La cavalcata delle Valchirie" o ne "L'entrata degli Dei nel Walhalla". Tuttavia l'aspetto che non tutti riescono a cogliere del compositore sassone sono la dolcezza e la tenerezza. C'è più dolcezza in Wagner che in tutti i compositori francesi e più tenerezza nei suoi drammi musicali che in tutto il melodramma italiano.

Alcune scene delle sue opere sono esplicative. Nella prima scena di "Die



Walkure" quando si incontrano Sieglinde e Siegmund fra i due nasce un tenero sentimento d'amore, espresso dall'orchestra per tutta la durata della scena stessa, soprattutto attraverso il violoncello che racconta la dolcezza del loro sentimento. Il coniuge di Sieglinde, Hunding, si esprime dicendo a Siegmund: "per stanotte dormirai in casa mia, perché l'ospitalità è sacra, ma domani trovati un'arma perché combatteremo". Hunding attraverso il racconto di Siegmund ha capito che questi è suo nemico, e mentre i bassi preannunciano la tragedia che avverrà (Hunding ucciderà Siegmund), un clarinetto, un corno inglese, un oboe e infine un violoncello ci diranno quanta tenerezza vive nel cuore di Siegmund, e ancor di più di quanta tenerezza è capace Wagner.

Nell'ultima scena del terzo atto di "Die Walkure", Wotan punisce Brunnhilde per non aver rispettato un suo ordine

e la fa dormire avvolta in una cortina di fuoco; solo un grande eroe potrà superare il fuoco e risvegliarla. Il tema del "Sonno" è di una dolcezza infinita, descrive la grande tenerezza di un padre per l'amata figlia che non riverrà più.

Nella terza scena del terzo atto del "Siegfried" l'eroe è arrivato alla rocca dove Brunnhilde dorme avvolta dal fuoco. La dormiente indossa una corazza e ha, come le walchirie, il capo coperto da un elmo. Siegfried esclama: "Felice solitudine su soleggiata dolce altura!". Poi con grande cautela cerca di liberarla dalla corazza pensando fosse un uomo. Accorgendosi che si tratta di una donna esclama: "Il cuore intorpidito fa tremare le mani! In me vile che accade? È questa la paura?". La didascalia recita: "Alla vista di lei è preso da sentimenti di tenerezza" e la bacia sulle labbra svegliandola dal lungo sonno.

Tutta la scena è accompagnata da un dolce tessuto sinfonico.

Anche il secondo atto del "Tristan und

Isolde" è un inno alla tenerezza. Tristan attirando a sé Isotta pronuncia parola di dolcezza: "Morremo entrambi, uniti insieme". Questi e numerosi altri episodi presenti in diverse opere rivelano la profonda tenerezza del compositore sassone.

Nel terzo atto del "Parsifal" la tenerezza è richiesta da Wagner persino ai cantanti, anche se il culmine della dolcezza e della tenerezza vengono espresse nella musica, sottraendo alle parole parte della loro forza espressiva.

Volendo fare un accostamento, la tenerezza presente nei drammi musicali wagneriani è simile a quella presente nel secondo canto del Purgatorio di Dante: "Amor che ne la mente mi ragiona, cominciò elli allor sì dolcemente, che la dolcezza ancor dentro mi suona".

Le opere citate sono parte della bibliografia di Wagner che è ricchissima, si parla di milioni di pubblicazioni nel mondo difficili da citare tutte.

Il mio lavoro sul compositore sassone

è stato suscitato dal desiderio di eliminare i pregiudizi che ricadono sulla sua persona e che condizionano, se non addirittura impediscono, l'apprezzamento della sua opera.

La differenza che caratterizza l'opera di Wagner rispetto ad altri compositori risiede nelle intenzioni dell'autore: egli non mira a far divertire il pubblico, quanto a toccarne le corde più profonde dell'animo per indurlo a riflettere. La musica possiede la forza per esprimere la profondità dei sentimenti umani.

Sosteneva a tal proposito: "Se volete educare il pubblico dovete cacciarli via la vigliaccheria e la fiacchezza, costringendolo non a svagarsi in teatro, ma a sapersi concentrare".

Bibliografia

De Simone M., *Richard Wagner oltre la musica*, Gutenberg Edizioni, Baronissi 2022.

*Medico e Musicologo

Ripensare al dialetto, custode delle proprie radici socioculturali

di Marte Cristina Oliva*

Premessa

La storia e lo sviluppo linguistico-culturale dell'Italia presenta un quadro altamente diverso rispetto al resto d'Europa: a differenza degli stati vicini, caratterizzati da un assetto geopolitico stabile fin dall'epoca medioevale, il territorio italiano era contrassegnato da una frammentazione che generò una spiccata diversità in termini di usi, costumi e lingua. Questa condizione creò una doppia realtà: da un lato si ebbe un percorso tortuoso di formazione,

sperimentazione e canonizzazione della lingua italiana, conosciuto come *questione della lingua*, avvenuto lungo l'arco di secoli a opera di letterati di spicco del panorama intellettuale italiano; dall'altro lato imperava l'arcaica presenza del dialetto, radicato nel vivere delle masse popolari e impossibile da poter eliminare dalla comunicazione fra i parlanti. Quest'ultimo, ancora oggi, subisce un'erronea svalutazione da parte della comunità che lo vuole come una deformazione della lingua italiana e in

tal caso da dover utilizzare il meno possibile.

Il termine "dialetto" (nell'ambito delle lingue moderne) ha avuto una modificazione dal punto di vista concettuale. Apparso dapprima in Italia nel primo Cinquecento attraverso gli scritti di Angelo Colocci che lo utilizzava per indicare delle varietà di parlate italiane, questo si diffuse anche oltralpe presso gli intellettuali europei. La parola è poi ritornata in territorio italiano con un nuovo significato (di matrice anglosassone) che voleva il

dialetto una "stortura" della lingua ufficiale. Bisogna precisare che i dialetti dell'Italia non consistono, come la maggior parte crede, in una variante deturpata del codice linguistico italiano: essi sono dei sistemi linguistici con proprie caratteristiche che derivano direttamente dal latino parlato. Esso si differenziava a livello geografico e riproduceva le nette differenze che intercorrevano fra le diverse sfere sociali. Alla caduta dell'Impero Romano d'Occidente quella stessa frammentazione si fece sempre più forte portando il latino, e tutto il sistema concettuale che esso rappresentava, a perdere la sua diffusione così vasta e a rimanere uno strumento del solo codice scritto, conosciuto da pochissimi e che seguiva le norme grammaticali. La conclamata lotta del dialetto contro l'italiano (e viceversa) risulta un semplice luogo comune: tutto ciò è accaduto nel rapporto fra l'italiano *in fieri* (canonizzato dal Bembo in avanti) e il latino dei colti poiché il campo d'azione era prettamente la scrittura e non l'ambito della conversazione. Con il passare dei secoli, la lingua italiana non rimase confinata soltanto alla scrittura ma iniziò a diffondersi anche a livello comunicativo, ad appannaggio solo di situazioni formali in cui si incontravano persone provenienti da zone lontane. Fino al XVII secolo era comunque il latino la lingua insegnata nelle scuole: soltanto nel Settecento anche l'italiano entrò come nuova materia di insegnamento.

Con l'Unità d'Italia si è soliti indicare l'inizio di una vera e propria guerra contro lo spaccato linguistico dialettale della penisola: la storia dell'Unificazione Nazionale del 1861 ha generato una serie di luoghi comuni che hanno finito con l'influenzare la visione delle parlate municipali e il processo di affermazione dell'italiano stesso. L'espressione *malerba dialettale*, che tanti associano al periodo postunitario, in realtà non compare in nessun riferimento databile a quel periodo. È solo nel 1903 che l'accostamento viene alla luce attraverso un saggio del poeta fiorentino Pietro Mastri che, attraverso questa for-

mula, si riferiva prettamente alle sperimentazioni dialettali in campo poetico e non al dialetto utilizzato nelle conversazioni tra persone. È impensabile che l'imposizione legislativa del nuovo Stato abbia potuto scardinare una realtà così fittamente radicata come quella linguistica del dialetto, che ebbe una grandissima fortuna soprattutto a livello lettera-



rio. Si pensi che anche dopo il 1861 i maestri di scuola erano soliti utilizzare il dialetto come mezzo comunicativo primario nella relazione d'insegnamento-apprendimento, sebbene il Ministero suggeriva di utilizzare l'italiano.

Un caso significativo che evidenzia quanto esposto è l'iniziativa didattica promossa dal funzionario ministeriale Ciro Trabalza, il quale pubblicò nel 1917 la grammatica *Dal dialetto alla lingua*, un testo al quale collaborarono numerose figure tra cui anche Salvatore Di Giacomo. Questo libro per le scuole (apparso a cinquantasei anni di distanza dall'Unità) voleva presentare scientificamente i caratteri principali dei dialetti italiani sostenendo l'idea che, per poter apprendere al meglio la

lingua italiana, si dovesse partire dal dialetto, idioma che gli alunni utilizzavano correntemente nella maggior parte delle situazioni extrascolastiche. L'obiettivo che Trabalza aveva fissato era quello di ridonare all'italiano la sua originaria purezza, che si era persa nelle diverse contaminazioni avvenute; stessa sorte toccava al dialetto il quale doveva essere rilanciato nella sua autentica forma intatta e primordiale, onde evitare interferenze. Nel testo era presente anche la traduzione dialettale di una pagina del terzo capitolo dei *Promessi Sposi*, la cui versione in napoletano fu affidata a Salvatore Di Giacomo. Nonostante la carica innovativa e interessante che il testo emana, si possono riscontrare alcuni punti nevralgici del suo impianto ovvero lo spazio dedicato ai dialetti e la valenza didattica di tale scritto. A un'accurata analisi i riferimenti dialettali risultano incompleti poiché alcune varietà non vengono rappresentate, o trascurate del tutto. Inoltre, risulta abbastanza improbabile l'idea che alunni di scuola elementare potessero, dopo aver già appreso la lingua italiana, imparare e memorizzare le forme grammaticali dei dialetti delle diverse zone dell'Italia, i quali nel testo seguivano la parte dedicata alla grammatica italiana. Sebbene queste criticità, il riferimento al testo vuole proporsi come testimonianza del fatto che il dialetto fosse vivido e fortemente presente nella vita quotidiana della popolazione italiana e che l'influenza legislativa postunitaria non avesse minimamente intaccato la sua valenza linguistica. È soltanto con la metà (e ben oltre) del XX secolo che i dialetti italiani registrano un massiccio calo nell'utilizzo grazie al crescente boom economico, alla forte emigrazione e all'avvento delle tecnologie dell'informazione. Oggi il dialetto rimane una lingua confidenziale, utilizzata in ambiti intimi e colloquiali e si preferisce scegliere sempre l'italiano nella comunicazione extra-familiare; un segno di forte contaminazione tra le due è l'italiano regionale, una varietà intermedia tra dialetto e italiano ampiamente utilizzata dalla fascia media dei parlanti.

La produzione poetica dialettale di Di Giacomo

La produzione poetica dialettale italiana può essere scissa cronologicamente in due momenti distinti: la prima epoca, dal XV al XVIII secolo, in cui il dialetto rappresentava un microcosmo di personaggi goffi e bizzarri, ripresi in modo caricaturale tali da suscitare il riso di chi leggeva; la seconda epoca, dal XVIII al XIX secolo, in cui il dialetto venne riconosciuto come lingua della realtà, individuato geograficamente, e come mezzo introspettivo dell'autore che sceglie di adoperarlo per commemorare un mondo fatto di dolci ricordi, di antichi valori, di sensazioni primordiali e di momenti intimi. Nonostante la diffusione sempre più forte della lingua italiana, mezzo comunicativo primario di qualsiasi contesto formale, venne assunto che la letteratura dialettale non era da considerarsi più un fenomeno minore posto ma una interessante integrazione della letteratura nazionale.

A cavallo tra XIX e XX secolo la poesia dialettale si rende protagonista di una nuova e decisiva virata: il verismo e il metodo sperimentale del positivismo, che avevano dominato nel secolo immediatamente precedente, lasciano il posto alle forme disimpegnate del decadentismo e alla struttura della forma lirica. L'avanzamento dei fenomeni contemporanei come l'industrializzazione, l'urbanizzazione, la diffusione dell'istruzione e di una cultura di massa procurò un lento e inesorabile disfacimento del retroterra municipale, dando un forte impulso alla circolazione della lingua italiana. Il poeta del primo Novecento assiste al mutamento storico e sociale della realtà circostante e cerca nel dialetto uno strumento con il quale poter parlare dello stravolgimento in atto, ricordando la sua personale storia d'infanzia. È sullo sfondo di questo spaccato temporale che si erge la figura di Salvatore Di Giacomo: ritenuto il crocevia tra Ottocento e Novecento, egli seppe gettare le basi per un nuovo filone di utilizzo del dialetto, che si stabilizzerà soprattutto durante gli anni a lui successivi. Con Di Gia-

como il dialetto diventa traducibile e si svincola dai suoi confini per ampliarsi a nuove prospettive: le forme gergali più caratteristiche lasceranno il posto a espressioni flebili che si reggono su di una sintassi prettamente italiana. Questo andamento muoverà i suoi primi passi agli inizi del Novecento per poi consolidarsi successivamente: si assisterà a una netta riduzione del connotato popolare per privilegiare forme più labili ed evanescenti, segno di una municipalità che stava scomparendo dal territorio ma che rimaneva viva nell'autore. È l' "io" del poeta a posizionarsi al centro della poesia dialettale che si fa depositaria delle radici dello stesso.



I versi di Salvatore Di Giacomo sono l'esempio di come il dialetto, durante la fine del secolo XIX, andava perdendo il suo vivido colore folclorico, intriso di comicità popolare, per lasciare il posto alla cupa musica melanconica insita nel cuore dell'uomo novecentesco. Gli esiti ottenuti dalla sperimentazione in versi del Di Giacomo furono ampiamente diversi da quelli dei suoi predecessori e contemporanei: fino ad allora la scelta dialettale presupponeva un netto distacco dalle pratiche in lingua, a cui era demandato decantare il sublime dell'animo umano. Al dialettale era relegato il quadro concreto e comico delle popolazioni municipali che, seppur con le dovute innovazioni settecentesche, si discostava nettamente dalla produzione in italiano. Soprattutto linguisticamente, il dialetto ve-

niva riprodotto abbastanza fedelmente rispetto a quello fruito dai parlanti e, nonostante la dilagante italoфонia della classe borghese post-unitaria, esso rimaneva comunque intatto presso il sottoproletariato rurale e urbano. Con Salvatore Di Giacomo tutto ciò si modificò: il dialetto (nel suo caso il napoletano) si divincolò dalla sua forma cristallizzata e intatta per miscelarsi con forme italianizzanti del tutto traducibili. Come si evince dall'analisi di Franco Brevini, il registro che Di Giacomo padroneggia è quello medio il quale, nonostante i suoi altissimi risultati, è comunque non riconducibile al pregiato esito delle esperienze in lingua. Con Di Giacomo il napoletano diventa un'esperienza dolce, sviscerato dei suoi tratti grintosi per apparire adatto a trattare di temi che risultano simili a quelli di cui si parla nella produzione in lingua. Il suo dialetto è lieve, facilmente passabile al vaglio della traduzione, aspetto che indubbiamente avrà inciso sulla sua fortuna nazionale e internazionale. I versi digiacomiani finiscono col dare una forte universalità al dialetto, prima riconosciuto come codice adatto a rappresentare un preciso spaccato di vita quotidiana; ora, con il poeta partenopeo, il codice dialettale riesce a uscire dal suo ristretto confine per aprirsi all'orizzonte metafisico. Nella sua produzione in versi, a esempio come in *'O tiempo o Lassammo fa a Dio*, il dialetto non è soltanto la lingua delle quotidiane e piccole cose ma diventa un idioma evocativo e altamente simbolico, capace di esaminare questioni profonde e suscitare forti riflessioni, come quella sull'incessante scorrere del tempo, impersonato da un anziano saggio, o la riscossa dei vinti che si liberano dalle proprie tribolazioni solo con la divina ascesa al regno dei Cieli. Grazie alla sua opera la poesia dialettale riuscì a diventare realmente competitiva nel panorama letterario italiano, che vuole l'autore accanto ai poeti in lingua della leva di Giovanni Pascoli e Gabriele D'Annunzio. Ciò che si affaccia al Novecento è la profonda crisi del linguaggio, incapace a rappresentare le necessità espressive

prorompenti nell'animo degli autori: Salvatore Di Giacomo sceglie come soluzione più consona il dialetto, la lingua dell'intimità, dell'infanzia e della tradizione che però fugge dallo sfondo napoletano contemporaneo per rinchiudersi nei meandri settecenteschi. Il mondo digiacomiano che il dialetto racconta è sbiadito, anonimo, senza caratteristiche peculiari in cui al centro vi è solo l'"io" del poeta che guarda all'ambiente circostante con fare sofferente, apatico e privo di certezze. L'unica nota di colore dei suoi versi decadenti è rappresentata proprio dal dialetto, il solo caratterizzante delle atmosfere vissute e fatte trasparire dal Di Giacomo il quale risulta anch'esso ingrigo e quasi sovrapponibile all'italiano.

Con l'inizio del secolo XX, l'avvento della prorompente modernità e i suoi innumerevoli cambiamenti culturali determineranno un grande stravolgimento in tutti gli ambiti. L'avanzare del cosiddetto "secolo breve" ebbe un impatto notevole su tutta la popolazione italiana: il tardo assestamento dell'industrializzazione, l'ampliamento ormai definitivo dell'istruzione, i grandi flussi migratori intra ed extra-europei, l'inurbamento e lo spopolamento delle zone rurali, la nascita di una forte lotta politica e la diffusione della stampa d'informazione contribuiscono a fornire un nuovo assetto all'Italia dell'inizio del Novecento. La scrittura in versi dialettali di questa prima parte del secolo presenta una situazione altamente ricca di esiti sul cui sfondo si può incontrare un *fil rouge* distintivo: lo spaccato antropologico che l'autore verista riportava sulle pagine di denuncia sociale, non del tutto sparita, non rientrava più nell'analisi dell'autore novecentesco, la quale diveniva introspettiva grazie alle nuove suggestioni del "secolo breve". La prima tendenza che si ha è quella che calca l'onda dell'innovazione digiacomiana: come sottolineato in precedenza, è Salvatore Di Giacomo l'anticipatore per eccellenza di questa nuova via percorsa dagli autori dialettali. Egli fu il primo di questi a rendersi protagonista di un poetare in dialetto caratterizzato dalla desti-

tuzione dei modelli tardo-ottocenteschi, dalla dissoluzione nel dialetto dei suoi caratteri peculiari e dalla preferenza per una lirica soggettiva di stampo decadente. Dopo la svolta digiacomiana dialetto e lingua finiscono con l'occupare medesime posizioni e con l'ottenere gli stessi risultati.

L'analisi del mondo poetico dialettale sin qui esposta ha voluto sottolineare come l'apporto digiacomiano, nonostante sia da inquadrare nello spettro delle prove dal tono medio-borghese, abbia influito in maniera determinante nella definizione dello statuto del dialetto e della sua collocazione nell'utilizzo letterario. Con Salvatore Di Giacomo, che ha dato prova di un'elevatissima consapevolezza linguistica e di una finissima sperimentazione poetica, il verso dialettale riesce finalmente a mettersi a confronto con quello in lingua, staccandosi definitivamente da una tradizione secolare che lo aveva incanalato in una direzione univoca di rappresentazione della comicità e dello sberleffo. Benché siano stati sacrificati i suoi tratti più distintivi, portandolo alla sovrapposizione con la lingua nazionale, il dialetto digiacomiano si vuole porre in netta contrapposizione alla lingua, mostrandone le differenze onde evitare qualunque tipo di mescolanza. Grazie a questo apporto, il dialetto ha iniziato a viaggiare sullo stesso binario dell'italiano, riacquistando la sua primordiale importanza culturale.

Sulla base di ciò che è stato affermato finora, si è evinto quanto sia di vitale importanza lo studio del panorama dialettale, il quale può fungere da base principale nella conoscenza del proprio patrimonio culturale di appartenenza. Soprattutto in campo scolastico, attraverso l'analisi contestualizzata del dialetto, insieme a una corretta disamina dei fattori storico-linguistici, si può delineare un'interessante prospettiva di studio in cui si focalizza l'attenzione sull'exkursus geostorico inter e intra-territoriale delle parlate dialettali. In questo modo, l'allievo viene a contatto con le proprie radici, acquisendo maggior consapevolezza della propria sto-

ria personale e sociale. Leggendo i testi della tradizione dialettale e inquadrando la figura dell'autore, l'alunno pone l'attenzione sui cambiamenti che hanno interessato un determinato territorio, ragionando sulle variazioni dia-croniche della lingua utilizzata quotidianamente. Come si evince dal documento ministeriale *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* del 2018, l'istituzione scolastica deve promuovere percorsi volti alla costruzione di un'etica della responsabilità, dando un senso positivo al proprio passato. In particolare, al paragrafo *Le Arti per la cittadinanza*, riportando il testo delle *Indicazioni Nazionali* del 2012, si legge: [...] l'alunno si educa alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza. La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse. In questo modo, il dialetto diventa mezzo espressivo dalla duplice valenza: da un lato materiale di studio e dall'altro strumento di autoanalisi della propria storia identitaria.

Bibliografia

- Candela E., Pupino A. R. (a cura di), *Salvatore Di Giacomo settant'anni dopo - atti del Convegno di studi, 8-11 novembre 2005*, Liguori, Napoli 2007.
- De Blasi N., *Il dialetto nell'Italia unita*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Di Giacomo S., "La letteratura dialettale napoletana" [1900], *Il teatro e le cronache*, Mondadori, Milano 1946.
- Iermano T., *Il melanconico in dormiveglia: Salvatore Di Giacomo*, Olschki Editore, Firenze 1995.
- Mengaldo P. V., *Studi su Salvatore Di Giacomo*, Liguori, Napoli 2003.
- Profumo F., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.
- Russo L., *Salvatore Di Giacomo: un profilo del critico*, Nino Aragno Editore, Torino 2003.
- Schlitzer, F., *Salvatore Di Giacomo. Ricerche e note bibliografiche*, Sansoni, Firenze 1966.

* Docente di scuola secondaria di secondo grado

Donne e guerra nel teatro greco: le Troiane di Euripide e la Lisistrata di Aristofane

di Donata Moretti*

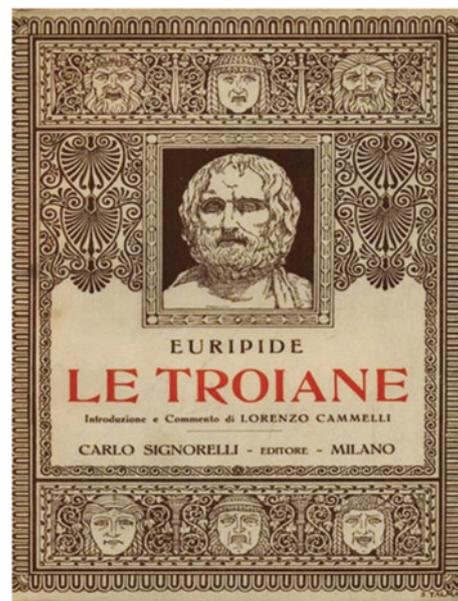
Le *Troiane* è una delle poche tragedie euripidee di cui si conosce la data: furono rappresentate nel 415 a.C. insieme all'*Alessandro*, al *Palamede* e al dramma satiresco *Sisifo* (perduti). La trilogia, in cui i tre drammi non avevano - per quanto si può dedurre dai ritrovamenti papiracei - un legame tematico particolarmente stretto, arrivò seconda. L'argomento - il destino infelice delle prigioniere troiane dopo la caduta della rocca di Ilio - è lo stesso dell'*Ecuba*, altro dramma "della guerra", databile, secondo Canfora, in base alla parodia aristofanea nelle *Nuvole* del 423 agli ultimi anni della prima fase, quella cosiddetta archidamica, della Guerra del Peloponneso (431-421 a.C.). Sono pure identici la scena - l'attesa degli Achei sulla costa della Troade con le mura della città caduta sullo sfondo - e il coro di prigioniere troiane appunto. Ma nell'*Ecuba* Euripide aveva collegato le due parti in una struttura a dittico, che atteneva alla duplicità dell'azione, mentre in entrambe le parti campeggiava la figura della protagonista a dare unità alla tragedia. Invece la struttura delle *Troiane* è caratterizzata da una successione di episodi slegati (tragedia "a pannello"). Inoltre nell'*Ecuba* si assisteva in conclusione all'esplosione di un orrore macabro, in cui Euripide individuava "nella crudeltà degli uomini un nuovo sintomo del «tragico» immanente all'esistenza" - e su questa strada ritroveremo Seneca e il teatro elisabettiano. Invece le *Troiane* sono un unico dramma del dolore, che "quasi a simboleggiare anche strutturalmente la negazione dell'umano che è conseguenza della guerra, [...] è pressoché priva di azione". Nel prologo Atena e Posidone (qui - di-

versamente che in Omero - benevolo verso i Troiani) si accordano per sterminare sulla via del ritorno la flotta dei Greci, colpevoli di avere profanato i templi degli dei.

Ecuba, anche qui figura centrale e in scena fino alla fine del dramma, dopo aver ricordato l'ultima notte di Troia, piange insieme alle altre donne del coro il destino di dolore che le attende. Taltibio, l'araldo acheo anch'egli angosciato per la sorte dei vinti, annuncia che per sorteggio Cassandra è stata assegnata ad Agamennone, Polissena alla tomba di Achille (Ecuba non coglie, però, l'allusione), Andromaca a Neottolemo il figlio di Achille, ed Ecuba a Odisseo. Cassandra alterna momenti di delirio estatico, in cui intona il proprio epitalamio agitando la fiaccola, a momenti di lucidità, quando consola la madre, dimostrando che la sorte dei vincitori non è migliore di quella dei vinti.

Nel secondo episodio si incontrano Ecuba e Andromaca che, arrivata con il piccolo Astianatte, ricorda straziata il morto marito Ettore: da lei la regina apprende della tragica fine di Polissena sgozzata sulla tomba di Achille (su ciò Euripide non insiste perché aveva già trattato la vicenda nell'*Ecuba*). Giunge di nuovo Taltibio ad annunciare che i capi greci hanno deciso di gettare il figlio di Ettore giù dalle mura di Troia: Odisseo ha consigliato di non lasciare in vita il futuro vendicatore di Troia. Andromaca è annichilita dal dolore, dà l'estremo addio al bimbo, mentre l'araldo porta via Astianatte.

Infine giunge Menelao con Elena: l'eroe ostenta estrema durezza verso la moglie, che tratta come una prigioniera dichiarando che vuole portarla con sé in patria perché sia lapidata dai familiari delle vittime che la sua condotta ha



provocato. Nasce una sorta di agone giudiziario in cui Elena ed Ecuba sostengono ciascuna le proprie ragioni. Ecuba la maledice, ma Elena si difende dando la colpa di tutto agli dei con un abile discorso, quasi consapevole - come del resto il pubblico - che Menelao, una volta in patria, cederà al suo fascino e la risparmierà. Come ha sottolineato il Del Corno, si tratta di "una scena diversa dalle altre, ma non avulsa dal ritmo e dal significato della tragedia, poiché il possesso di Elena è il simbolo di quella smania che la forza sovrana e indifferente della natura suscita negli uomini per rovinarli".

Arrivano gli araldi che portano sullo scudo di Ettore il cadavere di Astianatte ed è Ecuba che deve seppellirlo, perché la madre è già partita al seguito di Neottolemo: Ecuba esprime in un ultimo lamento un desiderio di morte che non sarà esaudito, perché occorre una testimonianza di dolore e di pianto per tutti questi mali.

Troia incendiata crolla, mentre Ecuba

e il coro si avviano tristemente alle navi, per andare a vivere schiave in paesi lontani.

Ora tutta la tragedia è intessuta della consapevolezza che il demone della guerra colpisce egualmente vinti e vincitori, come appare già nel prologo, dove Posidone ed Atena annunciano che la flotta greca durante il ritorno in patria sarà distrutta e il mar Egeo sarà disseminato di cadaveri; anche Cassandra profetizza la fine umiliante che incombe sul capo di Agamennone, vittima dell'inganno della moglie Clitennestra.

Il patriottismo che ispirava alcuni drammi precedenti è lontano: anche se la prospettiva è collocata dalla parte degli sconfitti, come nei *Persiani* eschilei, ciò non ha lo scopo di celebrare i vincitori con le loro ragioni e i loro valori, ma quello di portare a un livello estremo di pathos il dolore provocato dall'empietà degli uomini.

Euripide rappresentò il dramma nel 415, quando le ambizioni egemoniche di Atene oltrepassavano i confini dell'Egeo, giacché nell'estate di quell'anno la flotta ateniese avrebbe preso il mare per la Sicilia. Si è spesso osservato che con quest'opera l'autore volle mostrare agli Ateniesi riuniti nel teatro di Dioniso il quadro della guerra con tutti i suoi orrori, allo scopo di dissuaderli appunto dall'intraprendere la spedizione in Sicilia. Ora è vero che - soprattutto negli anni successivi alla pace di Nicia - la guerra era diventata sempre più brutale e sentimenti come la pietà e il rispetto dei vinti erano venuti meno: basti pensare che nel 416, l'anno prima della rappresentazione delle *Troiane*, l'isoletta di Melo, posta di fronte alla costa orientale del Peloponneso, che voleva mantenersi neutrale durante il conflitto, venne assediata dagli Ateniesi e conquistata, vi fu insediata una cleruchia ateniese, furono sterminati gli uomini e rese schiave le donne. Come ci ricorda Canfora, Euripide aveva chiesto il coro per la tetralogia dedicata al ciclo troiano nell'estate del 416, quando l'invio di una flotta ateniese a Melo era stato appena deciso o la flotta era al più appena sbarcata nell'isola: l'ipotesi che la tragedia culminante della tetralogia (le *Troiane*) sia stata scritta sull'onda della camp-

agna contro Melo pare, dunque, legittima. Sino a quel momento la spedizione contro Siracusa non era ancora stata portata in discussione davanti all'assemblea, sicché pare problematico pensare a una connessione tra la nostra tragedia e la psicosi di massa favorevole alla spedizione siciliana sorta ad Atene (Tucidide, VI,1,1 parla di un risveglio ad Atene dell'impulso a imbarcarsi con armamenti più massicci che in passato con cui puntare sulla Sicilia e conquistarla nell'inverno 416/15, quando la tragedia era ormai rappresentata).

Nel prologo Posidone sentenza che è folle quel mortale che abbatte le città, perché così prepara la sua propria rovina: egli stesso in seguito sarà destinato a perire. In questi versi Canfora vede piuttosto un accenno alla vicenda di Melo, che riecheggia la previsione messa in bocca da Tucidide agli abitanti di Melo nel famoso dialogo da lui inventato con gli Ateniesi prima del loro eccidio.

Utilmente lo studioso ricorda che la distruzione dell'isoletta era avvenuta in tempo di pace: al di là della ricostruzione tucididea, ai contemporanei la vicenda apparve come un regolamento di conti nei confronti di un ex alleato che aveva defezionato (e Isocrate, nel *Panegirico*, dice che Melo fu trattata secondo le modalità solitamente adottate nei confronti degli alleati che avevano defezionato; del resto analoga richiesta era stata approvata su proposta di Cleone nel 427 per l'ex alleata Mitilene, anche se poi il provvedimento era stato revocato). I Melii avevano smesso di pagare il tributo e forse avevano anche aiutato Sparta: ora veniva loro richiesto di tornare nella Confederazione delio-attica sotto minaccia di una punizione esemplare. Ciò avrebbe spinto Tucidide a comporre il dialogo Ateniesi-Melii ed Euripide a inserire nel prologo delle *Troiane* la sentenza di Posidone. Lo studioso ricorda anche che Alcibiade, l'uomo più in vista del momento, l'esponente della *jeunesse dorée* più spregiudicata, aveva voluto comprare una donna di Melo appena resa schiava (ed avere un figlio da lei), il che è appunto ciò che accade nelle *Troiane* tra Neottolemo, figlio dell'uccisore di Ettore, e Andromaca: ella a Ecuba dice

che il figlio di Achille ha voluto prendere lei - una prigioniera - come moglie e quindi sarà una serva nella casa degli assassini. Il dramma delle prigioniere troiane schiave dei vincitori torna nell'*Ecuba* e nell'*Andromaca*, ma qui, nelle *Troiane*, è interessante notare che la vedova di Ettore riflette intorno a ciò che si suole dire (al fine di indurle alla sottomissione), cioè "che una sola notte scioglie l'avversione di una donna per il letto di un uomo" (vv. 665-666). In una società schiavistica, in cui lo stato di guerra stava producendo schiavi in gran quantità, Euripide non nasconde l'ambiguità della condizione dello schiavo, quando essa coinvolge la dipendenza tra i sessi. Il pubblico reagiva, continua lo studioso, come sappiamo dall'anonimo autore della *Contro Alcibiade* (attribuito ad Andocide) che denuncia l'enormità della prevaricazione di Alcibiade: qui la critica del suo operato si appunta sul piano privato, non si discute la legittimità della punizione inflitta agli ex alleati. Rispetto alla tradizione spiccano, quindi il dialogo tucidideo, "terribile" secondo Nietzsche, e Senofonte che nelle *Elleniche* dice che gli Ateniesi temevano ormai di dover subire quanto avevano inflitto ai Melii, nonché Euripide con le *Troiane*.

In conclusione la circostanza che la trilogia comprendente le *Troiane* sia contemporanea alla progettazione e all'avvio della spedizione in Sicilia non implica di necessità un rapporto con quell'evento: non è tanto la temeraria impresa siciliana che preoccupa il poeta, ma la spirale della guerra in sé. C'è una necessità storica, per cui violenza e prevaricazione costituiscono un sistema di potere, da cui gli stessi responsabili finiranno per essere travolti, ma, come afferma Nicole Loraux, la tragedia greca non è solo dramma politico: la condanna contingente della guerra e della sete di conquista è anche la denuncia di un dolore connaturato alla condizione umana, che si esprime come dolore universale in questa lunga cantata luttuosa.

In due anni, sul finire dell'estate del 413, l'avventura siciliana finisce nel peggiore dei modi, con la flotta distrutta, il fiore della gioventù ucciso o prigioniero nelle latomie siracusane, vero *Lager* dell'an-

tichità, il sistema delle alleanze che cedeva in più punti e all'orizzonte - con la mediazione di Alcibiade - una coalizione spartano-persiana.

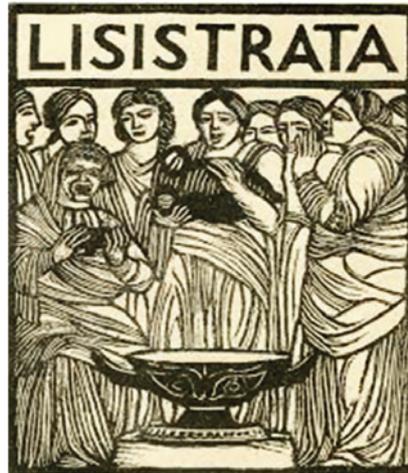
Ma le riserve finanziarie della Lega delio-attica erano ancora cospicue e Atene poteva resistere: in un clima di riaccesa ostilità verso Sparta Aristofane mette in scena nel 411 due commedie: la *Lisistrata* ("Colei che scioglie gli eserciti") e le *Tesmofoiazuse* (talora tradotta *La festa delle donne*). Nessuna indicazione ci permette di stabilire a quale festa fosse rappresentata ciascuna delle due commedie femminili, ma sembra probabile che la prima, col suo orizzonte panellenico, fosse destinata alle Grandi Dionisie (7-11 aprile 411). Questa commedia andò in scena sotto il nome di Callistrato, mentre le *Tesmofoiazuse* furono presentate dall'autore; di entrambe non sappiamo se ebbero successo.

Nella *Lisistrata* le donne mirano a porre fine alla guerra (tematica presente anche negli *Acarnesi* del 425 e nella *Pace* del 421), ma il tono è diverso. Mentre le commedie antiche parlavano dei dolori della guerra e colpivano coloro che cercavano di trarre vantaggio dalla disgrazia comune, quest'opera è animata da un vero spirito di conciliazione. Nel momento in cui la città sosteneva la lotta più dura per la sua esistenza, Aristofane esprimeva apertamente la convinzione che molti fattori parlavano a favore del grande nemico e che la miglior cosa per essa sarebbe stata porgergli lealmente la mano: il poeta pare guardare molto al di là dell'orizzonte ateniese e dare prova di sentimenti realmente panellenici.

Le allusioni alla politica interna sono più rare, per quanto a quel tempo, alla vigilia del colpo di stato oligarchico del 411 la tensione dovesse essere forte.

Come altre commedie aristofanee (*Nuvole*, *Vespe*, *Ecclesiazuse*) anche questa comincia all'alba: l'ateniese Lisistrata, l'eroina della commedia che ha escogitato il piano paradossale, aspetta le sue collaboratrici che arrivano dal Peloponneso e dalla Beozia. A poco a poco le cospiratrici si radunano, ma quando Lisistrata rivela il suo principale mezzo di lotta, lo sciopero del sesso per ottenere la pace, si vede subito che sarà

molto difficile imporre un simile sacrificio. La donna trova tuttavia la sostenitrice più risoluta nella spartana Lampito, il patto si giura solennemente su un otre di vino, le anziane prendono possesso della rocca e si assicurano così il possesso del tesoro della Lega, al quale gli uomini attingono per le spese di guerra.



Nella *Lisistrata* ci sono fin dall'inizio due cori a contrasto e non si può dire con certezza se venisse introdotto un secondo coro o se il primo fosse diviso in due semicori; in ogni caso non si tratta di un'innovazione, dato che la contrapposizione agonale di due cori faceva già parte delle forme più antiche (ad esempio l'*Iporchema* di Pratina). Dapprima giunge il coro dei vecchi che vuole prendere d'assalto la rocca e affumicare le donne. Il coro femminile impiega le armi della facilità di parola e abbondante acqua per tenere in scacco gli uomini. Al contrasto dei due gruppi fa seguito l'agone individuale: arriva con un seguito di arcieri un alto funzionario borioso che fa parte del collegio dei probuli (magistratura - che compare anche nei *Demi* di Eupoli - creata nel 413 e sostituitasi nella direzione della politica alla Bulè dei Cinquecento: furono loro che prepararono l'istituzione del governo oligarchico dei Quattrocento), ma la sua autorità serve a poco: Lisistrata e compagne gli rinfacciano i difetti degli uomini che vogliono governare, rivendicano la maggior attitudine delle donne nel gestire il governo della città ed egli si ritira scherzoso. A questo agone individuale segue

un altro contrasto fra i due cori. A questo punto ci aspetteremmo la parabasi (almeno manca la parte consueta in cui il poeta parla in prima persona) che forse Aristofane tralascia per non interrompere il ritmo dell'azione o forse nel 411 non era più considerata indispensabile. La commedia ha struttura così rigorosa che le serie episodiche vi occupano un posto minore che altrove, ma una breve serie, subito dopo il secondo contrasto corale, è felice: tre donne, tormentate dai desideri, vogliono disertare una dopo l'altra, l'ultima con un elmo si finge gravida, finché la coraggiosa Mirrina in omaggio al piano intrattiene il suo Cinesia, lo porta alla disperazione e lo pianta in asso. Gli uomini di Sparta non stanno meglio, come si evince dalla comparsa di un araldo spartano. La conclusione della pace è anticipata dall'accordo tra i due cori, che si uniscono in uno solo. Gli inviati spartani vengono per trattare e Lisistrata, in compagnia della Conciliazione personificata (anche qui come altrove compare una figura allegorica alla fine della commedia), si presenta alle due parti e pronuncia un discorso in cui ammonisce le stirpi greche in contrasto, ricordando la loro comune sorte. Poi naturalmente si celebra il *komos*, con banchetto e danze. La conclusione non è completa, ma non manca molto. Che *Lisistrata* insieme a *Pace* e *Uccelli* (414) prosegua la serie delle commedie dell'utopia risulta ben chiaro, se si considera la condizione della donna ateniese del V secolo a.C.. Nel momento in cui qualsiasi possibilità di accordo con Sparta sembrava svanire definitivamente e lo scandalo della mutilazione delle Erme riattizzava odi, rancori e gelosia tra i cittadini, il poeta sembra immergersi nella fantasia più pura, per realizzare un'impossibile pace. Eleva dunque a protagoniste le donne, la parte più debole e inascoltata della società attica - ma partecipe dei dolori e dei lutti della guerra come gli uomini - e mette a confronto diretto per la prima volta senza insulti né derisione Ateniesi e Spartani vittime entrambi della loro cocciutaggine. Ancora una volta ridicolizza i motivi che avevano ufficialmente portato alla guerra, dimostra l'irragionevolezza del conflitto, visto oltretutto in

termini di distruzione delle campagne e dell'economia, come elemento che turba la pace familiare. Ovviamente in senso politico la soluzione di Lisistrata è solo una proposta provocatoria. L'assemblea dei Quattrocento, che nella primavera del 411 aveva operato un colpo di stato in senso oligarchico, dopo pochi mesi venne sciolta per la reazione degli elementi più moderati e il potere tornò alla Bulè costituita ora da cinquemila cittadini che nel settembre 411 provvide alla ripresa della guerra sul mare contro Sparta. Gli Ateniesi conseguirono alcuni successi che li spinsero alla guerra a oltranza, anziché alla pace.

Val la pena di inserire la *Lisistrata* un po' più addentro alla storia di Atene. Lo studioso sostiene che l'impegno politico di Aristofane è sempre al centro della sua produzione teatrale (cosa del resto peculiare della commedia antica) e che il poeta si oppone sempre a quei critici - che avevano molti simpatizzanti nei *milieux* oligarchici - che mettono in discussione i fondamenti etico-politici della *polis* democratica ateniese. Ciò si vede soprattutto nelle commedie del periodo che va dagli anni degli oscuri scandali del 415 (mutilazione delle Erme, parodia dei misteri eleusini) a quelli del colpo di stato, quando si vive la lunga crisi della democrazia ateniese: gli *Uccelli* (Dionisie del 414), che non è solo commedia di pura evasione, e *Lisistrata* appunto, la cui rappresentazione precede di poco più di un mese il colpo di stato. Essa è, infatti, il racconto di un colpo di stato, certo benefico, messo in scena mentre Atene, sotto la cappa del complotto, impotente di fronte ad assassini politici regolarmente impuniti vive gli ultimi giorni di regime democratico. Ora nell'anno attico 412/1 le Lenee capitarono in febbraio e le Dionisie il 7-11 aprile 411; a metà maggio ebbe luogo l'assemblea dominata da Pisandro che portò alla nomina di trenta commissari con poteri straordinari (i quali soppiantarono i probuli): il colpo di stato era cominciato. Anche se la *Lisistrata* fu rappresentata alle Lenee e non alle Dionisie, il clima era già quello della crisi. Il colpo di stato che Aristofane mette in scena non è quello di Pisandro e degli altri congiurati, ma Pisandro è ben presente e definito "ladro" e Lisistrata ne

denuncia le trame. Il ruolo di allarmati difensori delle istituzioni in pericolo è affidato ai vecchi ateniesi del coro, che nella parabasi denunciano il complotto - certo quello delle donne - ma ne parlano come di un complotto oligarchico in un grido che suona di allarme per la democrazia: "Per gli uomini liberi non è più possibile dormire tranquilli. Prepariamoci: tutto ciò mi puzza di ben altre faccende molto più gravi! E, soprattutto, sento odore della tirannide di Ippia. E ho paura che degli Spartani, riunitisi a complottare in casa di Clistène (personaggio di non chiara identificazione), inducano con l'inganno le donne a togliermi il salario: il salario di cui io vivo". Al che il corifeo risponde: "Tutto questo, cittadini, è stato tramato per instaurare una tirannide. Ma non ce la faranno, perché io mi difenderò e porterò d'ora in poi il pugnale in un ramo di mirto e presiederò in armi l'agorà e starò così [si mette in posa come nel celebre gruppo dei tirannicidi] vicino a lui. In questa parabasi manca - come si diceva - la parte consueta in cui il poeta parla in prima persona: la denuncia del coro di vecchi ha un risalto ancora più grande, proprio perché sta al posto dell'allocuzione diretta del poeta. In essa ricorrono espressioni tratte dal repertorio antitirannico, si rinnova l'impegno alla lotta e si adoperano i termini "tirannide" e "oligarchia" come sinonimi, secondo un uso abituale del linguaggio democratico. Tucidide racconta che nel 415, esplosa la psicosi del complotto oligarchico, la gente pensava atterrita alla terribile tirannide di Ippia. Ora il probulo nella *Lisistrata* alla sua prima apparizione istituisce un paragone tra il turbamento attuale e l'inquietudine febbrile del 415, quando il demagogo Demostrato (uno dei più accesi fautori della spedizione siciliana, decisa durante la celebrazione dei misteri per la morte di Adone nel 415) strepitava perché si salpasse e le donne sui tetti vicini innalzavano i lamenti lugubri per Adone - sinistro presagio. L'apparizione del probulo - significativa di per sé - mira evidentemente a caricare la scena di significati politici attuali; però è ancora più rilevante il fatto che questo commissario, incaricato della salvezza della città, istituisca su-

bito un raffronto tra la situazione attuale e quella lontana crisi che aveva suscitato apprensioni analoghe. Poi è Lisistrata stessa che - nel suo importante discorso finale - parla della cacciata di Ippia, per allontanare il quale fu necessario l'intervento degli Spartani del re Cleomene. E poco prima, sempre in questa scena conclusiva, quando Ateniesi e Spartani, in preda al desiderio, ostentano i loro organi sessuali e paiono quasi delle erme animate, il coro dei vecchi dice: "Mettetevi il mantello, che non vi veda qualche ermocopide!" (v. 1094). Si tratta di una lunga scena, ovviamente non motivata dal gusto dell'osceno, ma che certo palesemente allude all'attualità.

L'allarme per il pericolo oligarchico incombe come al tempo degli ermocopidi, i "rompitori di Erme", (quando si tette appunto, come dice Tucidide, un "complotto oligarchico e tirannico") e la commedia tutta è disseminata di riferimenti a ciò, ma soprattutto il fine stesso perseguito dall'eroina con il suo colpo di stato "benefico" si comprende appieno nel clima di crisi di quei mesi. Il proposito incalzante di pace immediata, che si spinge a toccare sulla scena un tema scottante delicato come quello delle concessioni territoriali da fare a Sparta, suona come una precisa proposta: prevenire gli oligarchi e realizzare subito quella pace, che per gli oligarchi artefici del complotto era il fine precipuo e poteva essere la carta vincente. Per tutto il tempo del loro governo, infatti, essi non fecero altro che offrire a Sparta trattative di pace. Una soluzione impossibile, certo; e perciò affidata nell'invenzione comica alle donne, cioè a dei non-soggetti politici della città democratica.

Bibliografia

- Canfora L., *Storia della letteratura greca*, Laterza, Roma-Bari 2013.
 Canfora L., *Il mondo di Atene*, Laterza, Roma-Bari 2011.
 Del Corno D., *La letteratura greca*, Principato, Milano 2003.
 Loraux N., *La voce addolorata*, Gallimard, Parigi 1999.

*Docente di Lettere, scuola secondaria di secondo grado, formatrice

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism* Federazione Nazionale Insegnanti

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 Josè Martinez Segura.

COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Vincenzo Bonazza, 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 Iaquina, Tiziana Iaquina, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Marigiò, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. Notti, Francesco Panarelli, Simona Perfetti, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sanganiti, Antonio Santoro, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tammara, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquina, 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, Alisia Rosa Arturi, Carla Auricchio, Francesco Belsito, Vincenzo Bonazza, Antonella Ciappetta, Maurizio Colangelo, Antonio Corbo, Marcello De Simone, Elisabetta Guarnieri, Donata Moretti, Marte Cristina Oliva, Gisella Parise, Giuseppe Piluso, Gemma Pucci, Simona Serra.

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

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti – Ente di Terzo Settore – 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 docenti delle scuole di ogni ordine e grado, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici ministeriali, ricercatori e professori universitari strutturati e/o a contratto.

Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione pedagogico-didattica, a seminari e corsi di formazione e aggiornamento, a gruppi di lavoro impegnati a confrontarsi su problematiche culturali e politico-istituzionali.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, è impegnata sul fronte della difesa e del potenziamento della scuola pubblica, della scuola di tutti, attraverso la valorizzazione della professionalità docente, del riconoscimento di uno status giuridico forte della componente studentesca, offrendo spazi di confronto con gli stakeholder e con il territorio.

La Federazione, quindi, è impegnata nel rendere forte e significativa la dimensione europea e internazionale dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, instaura e organizza rapporti di scambio e di partenariato con associazioni esistenti oltre il territorio nazionale, condividendo con esse l'impegno per l'affermazione dei principi e dei valori statutariamente prefissati.

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.

Saggi, 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.**

I materiali di cui si chiede la pubblicazione devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Dicembre 2022

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma - tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma