Rivista di filosofia

VITA PENSATA

Anno XI 24

N.24 Marzo 2021

SPECIALE SCUOLA

Il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova e vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione.

J. Dewey, *Esperienza e educazione* (*Experience and Education*), p. 84.

LA FILOSOFIA COME VITA PENSATA

Registrata presso il Tribunale di Milano n. 378 del 23/06/2010 - ISSN 2038-4386

DIRETTORE RESPONSABILE
Augusto Cavadi

DIRETTORI SCIENTIFICI
Alberto Giovanni Biuso
Giuseppina Randazzo

RIVISTA DI FILOSOFIA ON LINE
Registrata presso il
Tribunale di Milano
N° 378 del 23/06/2010
ISSN 2038-4386

INDICE

ANNO XI N. 24
MARZO 2021
RIVISTA DI FILOSOFIA
ISSN 2038-4386

SITO INTERNET
WWW.VITAPENSATA.EU

QUARTA DI COPERTINA

IN COPERTINA
SEME, DELLA SERIE *PICCOLO MONDO*, *DISEGNO (TAVOLETTA GRAFICA)*, *2020*

© GABRIELLA CORBO

EDITORIALE

AGB & GR *Sulla scuola al tempo del covid*	4

TEMI

Silvia Borghini *Debate: una metodologia didattica da inserire nel curricolo*	5
Angela Caldarulo e Giusy Randazzo *Percorsi per le Competenze trasversali e per l'Orientamento. "Opera salvataggio" di Pasquale Rotondi. Incontro con la figlia Giovanna*	9
Augusto Cavadi *La politica a scuola: no, forse, sì*	15
Loredana Cavalieri *Il modello C.A.M.PU.S per una scuola che guarda al futuro: la "S" di Sport*	21
Silvia Ciappina *Fare rete nel caos*	26
Simona Cosso *Intervista a Giovanni Impastato. "Peppino Impastato. Oltre i cento passi"*	32
Elena Ferrara *La Didattica Digitale Integrata e il fenomeno del cyberbullismo*	37
Caterina Gallamini *Un uomo così…Incontrando Agnese Moro*	42
Giusy Randazzo *Sulla comunicazione nella didattica al tempo del Covid. Attività Integrate Digitali vs Attività In Presenza*	48
Maria Teresa Vacatello *La Rete Sicurascuola e la MNR*	55

RECENSIONI

Alberto Giovanni Biuso *Il maestro vuoto*	58

VISIONI

Giusy Randazzo *Gabriella Corbo. Il concetto che media*	61
Alberto Giovanni Biuso *«Devo ricordare»*	66

NEES

Michela Lauriello *La migliore delle istruzioni possibili, ovvero: noi, studenti al tempo del Covid*	68

SCRITTURA CREATIVA

Alessia Bertacchini *Lo strano Natale 2020*	70

Sulla scuola al tempo del Covid

di
AGB & GR

La scuola al tempo del Covid-19 non è più la scuola che conoscevamo. Com'è cambiata? Che cosa è stato fatto? Quali prospettive abbiamo per il futuro? In questo *Speciale scuola* di *Vita pensata* abbiamo cercato di indagare alcuni dei temi più rilevanti della situazione attuale della scuola italiana: la didattica a distanza – che meglio si dovrebbe definire *didattica d'emergenza* – e la didattica in presenza (compromessa però dalle misure anti-Covid), il cyberbullismo, la dispersione scolastica. La scuola in cui crediamo è però, al di là della situazione epidemica attuale, quella che permette il superamento del mero insegnamento trasmissivo non soltanto attraverso una didattica in presenza che ci si augura possa tornare quella di un tempo – arricchita dall'opera di digitalizzazione che quasi tutte le scuole italiane sono riuscite a implementare nei loro istituti – ma anche attraverso una nuova alleanza tra studenti, famiglie e docenti, tale da consentire una responsabilizzazione di tutte le componenti della scuola. Il confronto con la storia e con taluni modelli di civismo della storia – Peppino Impastato, Pasquale Rotondi, Aldo Moro – sono un esempio di come sia possibile attraverso il confronto e il dibattito con studenti e genitori realizzare quella trasversalità tanto cara alla nuova legge sull'educazione civica e che qui intercetta anche le esigenze dei *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*. Questi incontri, seppure virtuali, insieme con le cosiddette *buone pratiche*, come il *Debate*, che qui presentiamo, o la MNR, hanno consentito di continuare a fare scuola nel miglior modo possibile, anche senza la migliore delle istruzioni possibili, di cui parla la studentessa nella sezione *Nees*. Rimane indubbio che la scuola continua a essere quella di sempre con alcune note carenze ma anche con i propri punti di forza: i docenti. Come abbiano vissuto gli studenti questo allontanamento che ad oggi continua in moltissimi istituti di istruzione secondaria di secondo grado, e quali effetti abbia avuto sia sulla loro istruzione sia a livello psicologico, non possiamo di certo comprenderlo oggi. Gli effetti si potranno valutare attraverso un'indagine futura che metterà in luce gli esiti del lavoro che con fatica è stato realizzato da ciascuna scuola italiana che ha lavorato nell'incertezza continua. L'orario, ad esempio, che dovrebbe scandire il tempo scolastico, nelle scuole secondarie di secondo grado è stato cambiato decine di volte creando difficoltà ma anche spingendo docenti e studenti a un nuovo modo di far didattica e a riprogrammare continuamente. Il quadro orario infatti rappresenta la base fondante del modello organizzativo scolastico italiano. Esso scandisce l'alternarsi delle discipline nella loro singolare specificità, regola la vita della scuola e di tutta la comunità educativa: studenti, famiglie, docenti, dirigenti e personale ATA. Questa è la ragione, sostiene Castoldi, per cui questo modello è tanto pervasivo: «l'effetto rassicurante che veicola, di un'organizzazione in cui tutto è strutturato e ogni componente è nella cella giusta, come un orologino in cui tutti i meccanismi lavorano in perfetta consonanza»[1] (p. 70), ma Castoldi aggiunge «*cui prodest?*»[2]. A nessuno. È vero, infatti, che l'impossibilità di un quadro orario stabile è stato uno dei motivi principali per cui la maggior parte delle scuole secondarie di secondo grado sono andate in tilt. Non sarebbe ora di riflettere seriamente anche su questo? «Nel modello in questione il "che cosa" si insegna tende a sostituire il "perché si insegna", diviene la risposta autoreferenziale della scuola al suo compito formativo»[3]. Perché si insegna, dunque? Una risposta abbiamo cercato di proporla in questo *Speciale scuola,* nella consapevolezza ben espressa dalla collega Fernanda Mazzoli che «se qualcosa abbiamo appreso da questi mesi – e non solo l'obbedienza sull'onda della paura – è il valore insostituibile della presenza, quella pressione che imprimiamo al mondo con tutta la nostra pesantezza di umani e che il mondo ci restituisce con tutta la sua complessità che nessuna rete, per quanto ramificata, può catturare. Una pressione che attraversa e modella i corpi, le voci, gli sguardi, i gesti e crea lo spazio relazionale all'interno del quale trova la sua ragion d'essere e giunge a maturazione la conoscenza»[4].

Note

[1] M. Castoldi, «Il lavoro d'aula: ripensare il modello organizzativo» in *RicercAzione*, Vol. 12, N. 1, Giugno 2020, p. 70.
[2] Ivi, p. 71.
[3] *Ibidem*.
[4] F. Mazzoli, «La scuola ai tempi del Covid: prove generali di colonizzazione digitale», in *Koiné*, anno XXVII, 2020, p. 41.

Debate: una metodologia didattica da inserire nel curricolo

di
Silvia Borghini

Il Debate è una discussione formale e strutturata. Esistono diversi format che condividono però la stessa struttura di base. Si tratta di uno scontro tra due posizioni opposte sostenute da due o più squadre che tentano di persuadere una giuria della preferibilità del proprio punto di vista. È caratterizzato da regole precise che ad esempio definiscono i tempi dei discorsi, la successione degli interventi, la possibilità di interrompere l'oratore in tempi e modi codificati[1]

Il dibattito ha una storia millenaria nella vita politica della civiltà occidentale, ma ha radici altrettanto antiche anche come metodologia didattica. Già nel IV secolo a.C. Aristotele riporta nei *Topici* le caratteristiche degli incontri dialettici, diversi dagli scontri politici; nel Medioevo la *disputatio* si configura parte del curriculum universitario di svariate discipline; infine nell'ultimo ventennio del XIX secolo iniziano negli Stati Uniti le competizioni interscolastiche e le gare tra università. Nell'insegnamento anglosassone, il Debate ha assunto un ruolo fondamentale tale da divenire in breve tempo materia curricolare con ore e docenti dedicati. Oggi, nel mondo, le scuole che praticano il dibattito sono migliaia, centinaia le società di dibattito e numerose le reti di scuole e i tornei internazionali tra studenti.[2]

Nel nostro paese il MIUR ha avviato nel 2017 il progetto Debate Italia[3] che prevedeva la diffusione di tale pratica nelle scuole e la realizzazione delle Olimpiadi nazionali secondo il format chiamato *World School Debate*[4]. Quattro anni prima, era già stata fondata la rete nazionale *WeDebate* che conta oggi più di 150 istituti e continua la sua opera di diffusione grazie a una capillare e variegata offerta formativa[5]. Nonostante la tradizione oratoria della nostra storia, in Italia il Debate si configura come innovazione didattica e rientra nel movimento "Avanguardie Educative" afferente ad INDIRE[6].

L'approccio al Debate per la partecipazione alle Olimpiadi e ai tornei in lingua italiana e inglese viene generalmente accolto dalle nostre scuole come progetto extracurricolare per la valorizzazione del merito e delle eccellenze. Nondimeno, le potenzialità del Debate nell'integrazione curricolare meritano secondo me una adeguata riflessione.

L'elemento chiave è l'argomentazione, caratteristica che distingue questa pratica dialogica da altri scambi come la conversazione, la discussione o la loro degenerazione, la lite. La sfida verbale parte dalla mozione che pone in campo una problematizzazione su un tema specifico, con formule variabili a seconda del tipo di mozione stessa (di fatto, valore o piani d'azione). Alla squadra PRO è conferito l'onere di sostenere la tesi insita nella mozione, mentre alla squadra CONTRO quello di rigettarla. Il primo grande valore didattico del Debate risiede nel fatto che le due posizioni non sono scelte in base alle proprie opinioni ma a sorte. Risulta quindi necessario approfondire il tema da ogni punto di vista e prepararsi a sostenere entrambe le posizioni secondo uno schema argomentativo ben definito, che esordisce con un'affermazione sostenuta da un lungo ragionamento corroborato con adeguati dati ed esempi. Il Debate dunque mette gli studenti al centro del loro percorso di apprendimento, li riveste della responsabilità di costruire i ragionamenti e di rinforzarli con un adeguato numero di dati ottenuti a partire da criteri rigorosi di ricerca per approdare alla selezione dei documenti da citare solo dopo un'adeguata analisi dell'attendibilità delle fonti[7]. Favorisce inoltre il lavoro di gruppo, il *cooperative learning*, la *peer education* ed il *problem solving*. Promuove altresì lo sviluppo del pensiero critico, il rispetto delle opinioni altrui anche se opposte alle proprie, la gestione delle emozioni quando si parla in pubblico. Per queste sue caratteristiche, il Debate si presta ad essere attivamente inserito nei percorsi di educazione civica recentemente introdotti nella scuola italiana[8] ma anche ad essere selezionato quale prova autentica delle unità

didattiche di apprendimento, siano esse multidisciplinari o meno. Inoltre, il Debate è, a mio parere, uno degli strumenti più potenti della Scuola per fare fronte al fenomeno dell'analfabetismo funzionale.

L'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment)* promossa da OCSE e svolta ogni tre anni con l'obiettivo di rilevare le competenze degli studenti di 15 anni in Lettura, Matematica e Scienze, ha dimostrato nell'ultima rilevazione del 2018 che le competenze scientifiche e di lettura degli studenti italiani continuano a peggiorare ed in particolare per quanto riguarda le scienze, il risultato medio è significativamente inferiore alla media ottenuta dai paesi che hanno partecipato all'indagine[9]. Una percentuale dunque rilevante di studenti di 15 anni non capisce adeguatamente ciò che legge. Questo dato si conferma anche negli studi sugli adulti condotti dallo stesso osservatorio nell'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of the Adult Competencies*) che riguarda individui tra i 16 e 64 anni[10].

L'integrazione del Debate nel curricolo scolastico è a mio parere una delle risposte più significative per combattere questa tendenza. L'abitudine alla lettura di documenti, che possono essere inizialmente forniti dai docenti, specialmente nel caso di alcuni testi riassuntivi iniziali per acclimatarsi al tema, per poi via via essere sostituiti da ricerche autonome man mano che il Debate diventa pratica consolidata in classe, è il primo passo per imparare a decodificare gli stessi. Alla lettura dei testi infatti segue sempre una discussione in forma di *brainstorming* di classe o di gruppo. Il docente nel Debate perde ogni ruolo trasmissivo per vestire i panni del *coach* e cercare quindi di limitare l'intervento nella fase documentale ed organizzativa della strategia, per puntare l'attenzione su ciò che non funziona, sulle debolezze, su eventuali fallacie di ragionamento che vanno restituite alla squadra per essere autonomamente superate. Dal confronto continuo si impara a capire ciò che si legge, a decodificare, ad associare il giusto significato alle parole. Quando si intende integrare il Debate nel curricolo, bisogna ricordare che la controversia è l'elemento fondamentale di questa metodologia. Il docente che propone la mozione ha l'onere di scegliere adeguatamente. Laddove le evidenze

Squadra di Debate che si classificò al terzo posto nel torneo "Storia in piazza" (Genova, 2019)

scientifiche sono schiaccianti non si può proporre un Debate alla classe. Ad esempio, nonostante l'esistenza della «*Flat Earth Society*» che fa proseliti anche in Italia, non sarà possibile proporre una mozione del tipo «questa assemblea sostiene che la Terra sia piatta». Potrebbe però essere un utile esercizio di confutazione chiedere alla classe di rispondere con argomenti ed evidenze scientifiche a un ipotetico amico terrapiattista. Nello studio delle discipline, il Debate non può essere svilito alla semplice trasmissione di conoscenze, ma deve risvegliare negli studenti il desiderio di ricercare e trovare fatti a sostegno di due posizioni con simile dignità. Le squadre contrapposte devono sentirsi forti dei propri argomenti soprattutto quando viene chiesto loro di sostenere una mozione nella quale fondamentalmente non credono. Questo è il punto cruciale che desta talora dubbi e perplessità tra gli insegnanti. Perché chiedere agli studenti di non esprimere liberamente le proprie idee ma adeguarsi a sostenere ciò che la sorte attribuisce loro? Proprio in questo nodo è situato, a mio parere, il valore di questa metodologia come diversa ed efficace modalità di apprendimento. È nella ricerca dei punti deboli delle proprie convinzioni che si impara a costruirsi una vera opinione, a non sostenere una posizione per adeguarsi a un sentito familiare o ancora peggio per adesione acritica al pensiero di maggioranza in quel momento, ambiente o società. Il pregiudizio è naturalmente parte del nostro processo di conoscenza, è esso stesso conoscenza pregressa che influenza la nostra percezione[11]. Molto interessante a riguardo il lavoro condotto dalla psicologa americana Jennifer Eberhardt e collaboratori che dimostra

come il pregiudizio razziale inconscio giochi un ruolo nella distribuzione degli investimenti degli *asset allocator* che gestiscono il denaro per governi, università, enti di beneficenza, fondazioni e aziende. Questo pregiudizio potrebbe contribuire a forti disparità razziali negli investimenti istituzionali ed in generale determinare disparità razziali sistemiche nel modo in cui gli investitori valutano i fondi e assegnano i soldi[12].

L'identificazione del pregiudizio è ottimo punto di partenza per lo sviluppo dello spirito critico. Il Debate è quindi uno strumento ideale in questo senso, vera e propria palestra di allenamento al ragionamento, perché richiede per ogni motivazione PRO o CONTRO anche la ricerca di tutte le sue possibili confutazioni.

Allo stesso modo, credo sia un importante stimolo a quella curiosità che molti docenti lamentano di non trovare più nei propri discenti. Questo perché il Debate è anche un gioco competitivo e appassionante, che oso paragonare a un gioco di ruolo in cui al posto dei dadi sono le parole della squadra avversaria a inserire gli elementi casuali, a sorpresa. Chiaramente più gli studenti esercitano la loro curiosità, ricercando e analizzando la questione, studiando il tema e approfondendo le possibili soluzioni al problema, meno saranno gli elementi davvero a sorpresa sfoderati dai propri avversari.

Infine, credo non trascurabile il dato riportato da Akerman e Nale nel 2011: un'indagine condotta dal CfBT Education e da ESU (*English-Speaking Union*) nelle scuole delle grandi aree urbane americane, mostra che la partecipazione ai tornei e l'appartenenza a club di dibattito porta la motivazione allo studio tra gli studenti ad aumentare del 25%, percentuale che sale addirittura al 70% se si limita il campione alla popolazione studentesca maschile afro-americana. Questo dato è particolarmente interessante nel nostro Paese che dal rapporto ISTAT Sdgs 2019 risulta agli ultimi posti in Europa per numero di laureati e tasso di abbandono scolastico, con il 14,5% dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni che nel 2018 ha lasciato gli studi avendo ottenuto la sola licenza media[14].

Voglio concludere con una riflessione sull'effetto che il Debate ha sul docente che decide di applicarlo in classe.

Il giudice perfetto è un attento ascoltatore, imparziale ed obiettivo e fa di ogni incontro un episodio costruttivo nel percorso di crescita degli studenti. Ma che cosa valuta? Mai gli studenti stessi quanto piuttosto la loro performance, in termini di contenuti, stile e strategia. È naturale pensare che il giudice perfetto ha le stesse caratteristiche del docente che ognuno di noi ha sognato, del vero Maestro. Al termine di ogni incontro di dibattito, il giudice è chiamato a dare una restituzione agli studenti. Questa deve essere innanzitutto una carrellata dei punti di forza della squadra e dei singoli componenti di essa. In questo modo gli studenti si adagiano naturalmente su una forte impalcatura emotiva che li rende ben disposti anche all'ascolto dei punti di debolezza, cioè di ciò che va migliorato. Nuovamente viene naturale pensare che questo è ciò che il docente dovrebbe fare per ogni verifica orale e scritta. La valutazione deve riferirsi alla performance e indicare non solo ciò che si deve migliorare ma anche ciò che è stato fatto bene, deve avere l'effetto di spingere gli studenti a focalizzarsi sull'apprendimento prima che sulla prestazione[15]. Se nella pratica didattica quotidiana tendiamo a dimenticarlo, subissati di scadenze e scartoffie burocratiche, applicare il Debate ci obbliga a esercitare questa capacità finché non diventa parte del nostro quotidiano comportamento professionale. Applicare questa metodologia alle discipline curricolari aiuta ad effettuare una valutazione non sommativa, cioè mero rilevamento del livello di conoscenze, abilità e competenze raggiunto, ma piuttosto formativa perché si compie *in itinere* e aiuta il docente a capire come gli alunni recepiscono le nuove conoscenze. Questo permette di adeguare e rinnovare la propria attività didattica secondo le esigenze degli studenti che si hanno in classe. È sorprendente notare come la stessa mozione proposta a classi diverse possa portare a dibattiti molto dissimili.

Esercitare il ruolo del giudice insegna inoltre ad ascoltare. Come gli studenti impegnati nell'incontro, il giudice prende appunti, segna asserzioni ed esempi utilizzati, incrocia argomentazioni e confutazioni e per fare questo non deve mai perdere lucidità o calare anche di poco l'atten-

© Logo del Debate Italia

zione.

In conclusione, applicare il Debate al curricolo permette non solo agli studenti ma anche al docente di apprendere attivamente. Il rapporto educativo si rafforza: conduce gli studenti a riflettere autonomamente e criticamente sulla propria preparazione e i docenti a tornare ad essere Maestri.

Note e bibliografia

[1]Cfr. M. De Conti, «Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo», in *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 16(1), pp. 111-120, 2013.
[2]M. De Conti e M. Giangrande, *Debate a scuola: un legame antico*, Pearson, Torino 2018, https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/debate-metodo-didattico/nuovo-corso-puntate-Debate.html (ultima visita 09.03.20219) 3D.M. 851/2017 art. 14.
[4]C. Sanchez, *Il Debate nelle scuole*, Pearson, Torino 2018.
[5]https://www.debateitalia.it/pagine/wedebate (ultima visita 09.03.2021).
[6]http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative (ultima visita 09.03.2021).
[7]Per un compendio sull'applicazione del Debate nelle scuole oggi: M. Giangrande e M. De Conti, *Debate Pratica, Teoria e Pedagogia*, Pearson, Torino 2018.
[8]Art. 3 della L. N. 92 del 20 agosto 2019.
[9]https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf (ultima visita 09.03.2021).
[10] http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/ (ultima visita 09.03.2021).
[11] Cfr. G. Randazzo. *Metodologia della Narrazione e della Riflessione Storia, Metodi e strumenti*, Erga Edizioni, Genova 2020, pp 18-20.
[12] Cfr. S. Lyons-Padilla et al, «Race influences professional investors' financial judgments» in *PNAS*, 116(35), 2019, pp.17225–17230.
[13]R. Akerman, R. e I. Neale, *Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions*. Research report, CfBT Education Trust., 2011. (ultima visita 09.03.20219)
[14]Rapporto Sdgs 2019. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia, ISTAT, 17 aprile 2019.
[15]Cfr. J.V. Shute, «Focus on Formative Feedback», in *Review of Educational Research*, 78, 2008, pp. 153-89.

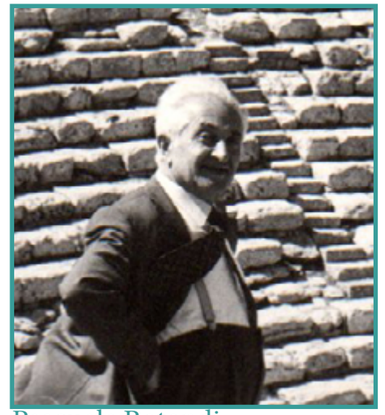
All'indice

Percorsi per le Competenze trasversali e per l'Orientamento. "Opera salvataggio" di Pasquale Rotondi. Incontro con la figlia Giovanna

di
Angela Caldarulo e Giusy Randazzo

Introduzione*

Dopo l'8 settembre c'è stato un momento di grande smarrimento, avere la responsabilità della custodia di una quantità così notevole di grandi capolavori, ma non avere più nessuna possibilità di una guida, di qualcuno al quale potersi rivolgere nel caso di necessità[1].


Pasquale Rotondi

Mai come in questo momento possiamo comprendere lo smarrimento e la desolazione di un uomo destinato a diventare un "grande uomo", che ha potuto contare solo su se stesso e sulla propria forza di volontà, perseverando nel tentativo di proteggere e difendere un patrimonio di inestimabile valore artistico e culturale.

Le cose grandi si conquistano a piccoli passi come ci insegna la storia di Pasquale Rotondi (1909–1991) che con grande dedizione e passione ha reso possibile l'impossibile, accompagnato da un pizzico di follia, come da lui stesso dichiarato, è riuscito a realizzare un'impresa immane, senza aiuti, senza mezzi, senza una guida a cui poter fare riferimento. La sua "follia" ha permesso a noi oggi di poter godere ancora di favolose opere d'arte: la *Tempesta* del Giorgione, la *Sacra Conversazione di Brera* di Piero della Francesca, la *Pala d'Oro* conservata nella basilica di San Marco a Venezia e tantissime altre.

È questa la motivazione per la quale Pasquale Rotondi nelle parole della figlia Giovanna Rotondi è entrato a far parte, in questo difficilissimo anno scolastico, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento del nostro Istituto, i cosiddetti PCTO. A scuola l'attività per i PCTO – la vecchia Alternanza Scuola Lavoro, per intenderci – sono spesso scambiati per un un'attività di natura esclusivamente pratica che ha l'intento di orientare gli studenti al mondo del lavoro. Ed è vero. Si dimentica spesso, però, non soltanto il grande impegno dei docenti che organizzano le attività e individuano gli Enti pubblici o privati con cui stipulare le convenzioni ma soprattutto l'importanza civica dell'attività stessa. Essa infatti è strettamente connessa allo spirito del dettato costituzionale che all'articolo 4 ribadisce il diritto di ogni cittadino al lavoro ma rimarca all'articolo 41 non soltanto l'utilità sociale dell'iniziativa economica privata ma anche di quella pubblica che deve sempre «essere indirizzata e coordinata a fini sociali».

Le attività di PCTO, dunque, devono anche offrire modelli di civismo che mostrino agli studenti in che cosa in realtà consista l'utilità sociale del lavoro e perché esso debba esse-

re vissuto e condotto nello spirito civico che i padri costituenti hanno previsto. Per tal motivo, spesso, all'interno dei PCTO, i docenti che se ne occupano organizzano incontri che oggi intercettano le tematiche dell'educazione civica, ormai parte integrante del curricolo di ogni scuola.

L'incontro con Giovanna Rotondi e la storia di suo padre Pasquale Rotondi

L'IISS Firpo-Buonarroti di Genova ha ospitato il 21 gennaio 2021 Giovanna Rotondi Terminiello, figlia di Pasquale Rotondi. Ma chi era Pasquale Rotondi? Uno storico dell'arte e critico che all'epoca della Seconda Guerra Mondiale riuscì a salvare ben 7821 opere d'arte dalla distruzione, in qualità di Soprintendente di Urbino, ma in realtà spinto da uno spirito di civismo che lo fa entrare di diritto nella storia italiana come il *salvatore dell'arte.*

La Professoressa Rotondi, critica d'arte ella stessa e docente, ha raccontato l'"opera salvataggio", così come ormai è storicamente definita: un'eccezionale difesa delle nostre opere d'arte, per sottrarle non soltanto alla brama tedesca ma anche alla guerra e alle sue inevitabili distruzioni. È noto quanto sia Giovanna Rotondi sia la sorella Paola abbiano contribuito alla ricostruzione dell'attività del padre, che egli stesso aveva puntualmente trascritto per tenere traccia del posizionamento e della ventura di ogni opera custodita e salvata.

> Nel 1995 l'Archivio Centrale dello Stato di Roma ha ricevuto dalle figlie di Pasquale Rotondi (1909–1991), Paola e Giovanna, le carte raccolte dal padre durante la lunga attività nel Ministero dei Beni Culturali (e nel precedente Ministero della Pubblica Istruzione), prima come Soprintendente a Urbino e Genova, poi quale direttore dell'Istituto Centrale del Restauro. Tra le diciannove scatole che compongono il fondo archivistico, si conserva la copia originale del dattiloscritto Il mio Diario […], nel quale

Giovanna Rotondi

Rotondi narra con tono asciutto e ritmo incalzante la straordinaria storia di come riuscì a salvare negli anni della guerra — coadiuvato da un piccolo gruppo di custodi e dal fedele autista — le opere d'arte delle Marche e molti capolavori provenienti da altre regioni italiane, nascondendole nei sotterranei del Palazzo Ducale di Urbino, nella Rocca di Sassocorvaro e nel Palazzo dei Principi a Carpegna[2].

Quel che fece Rotondi sembrava rientrare in un'ordinaria attività quotidiana che in tal modo avrebbe celato lo straordinario intento che in realtà si prefiggeva il sopraintendente. Persino dalla prospettiva della bambina Giovanna, il lavoro del padre era "normale" – ordinario, per l'appunto – a tal punto che quelle opere erano divenute per lei estremamente familiari e a tal punto che in seguito la sorprese rivederle esposte nella magnifica cornice dei musei che degnamente in seguito le avrebbero riaccolte.

> L'operazione è iniziata quando avevo un anno di vita. Mia sorella Paola ne aveva tre più di me. Credevamo del tutto normale quello che stava accadendo, perché vivevamo in un ambiente sereno e con un padre sempre accogliente e sorridente. Ci chiamavano Gioconda e Letizia, questo per dirvi il clima che si viveva a casa. In seguito, quando fui più grande, girando i musei vedevo delle opere la cui conoscenza era per me "familiare".

Che Rotondi volesse far passare il suo impegno civile come un lavoro di routine è ormai noto, con uno scopo preciso che era quello di tutelare le opere dal depredamento sia per puro possesso sia per distruggere l'identità di un paese che, dopo l'armistizio del 1943, era divenuto un "traditore" poiché cobelligerante degli Alleati: «Peggio di Hitler era senza dubbio Göring, il quale voleva ricalcare l'opera di depredazione compiuta da Napoleone con il Louvre che per una parte comprò per l'altra razziò», afferma Giovanna Rotondi.

Trovare la Rocca di Sassocorvaro non fu facile per Rotondi poiché il rifugio doveva possedere delle caratteristiche sia architettoniche sia ambientali tali da proteggere le opere che avrebbe accolto e protetto dai bombardamenti e da eventuali assalti nonché da eventuali avverse condizioni meteorologiche.

Spiega la Rotondi che la Rocca era a suo modo defilata rispetto al panorama di guerra e che il padre iniziò la grande operazione di salvataggio con minime risorse ma grande volontà, aiutato da un autista che possedeva una Balilla, dagli abitanti del comune che nulla avevano compreso del motivo di quell'andirivieni di camion che trasportavano enormi contenitori di legno.

Il Soprintendente di Urbino era giovanissimo quando assunse il ruolo: soltanto 30 anni eppure salvò l'arte dalla guerra. Spiega la figlia che forse fu proprio la giovane età del padre a contribuire alla riuscita di un'attività tanto rischiosa poiché «animato dall'incoscienza giovanile» riuscì ad avere il coraggio senza forse essere consapevole dei pericoli reali. Rotondi individuò due località fuori dalle linee di fuoco, ma le caratteristiche dovevano essere particolare: il luogo più adeguato doveva essere vicino a fonti d'acqua per lo spegnimento di eventuali incendi ma essere anche protetto dall'umidità e pur essendo raggiungibile doveva essere tuttavia defilato dai luoghi di guerra.

La scelta della Rocca di Sassocorvaro e dei sotterranei del Palazzo Ducale di Urbino si rivelò la migliore, tanto che il 15 dicembre 1942 così scrisse il sopraintendente Edoardo Galli:

> Anche la recente seconda verifica ha comprovato la felice scelta del ricovero, che risponde da ogni punto di vista alle condizioni essenziali per una lunga permanenza dei dipinti chiusi in casse. Ciò lascia quindi tranquilli anche per i mesi che seguiranno. Il merito di tale scelta, e della complementare organica attrezzatura di salvaguardia, risale al giovane e valoroso Soprintendente di Urbino, prof. Pasquale Rotondi»[3]. E che tale scelta fu effettivamente la migliore fu rimarcato il 14 gennaio 1943 quando il ministero a riguardo della salvaguardia del nostro patrimonio artistico scrisse del suo compiacimento per «l'ottimo stato di conservazione riscontrato nelle opere d'arte ricoverate nella Rocca di Sassocorvaro e dell'intelligente attività svolta, per la salvaguardia delle opere stesse, dal R. Soprintendente alle Gallerie di Urbino[4].

C'era però anche un altro problema che riguardava la scelta delle opere. Non tutte potevano essere salvate. Occorreva scegliere con un criterio tra un'infinità di beni culturali. La scelta venne fatta suddividendo le opere d'arte in *capolavorissimi*, la cui perdita sarebbe stata irrimediabile per l'umanità intera e non soltanto per l'identità della nazione, in *capolavori* e in *opere d'arte d'innovazione* senza le quali nessun *capolavorissimo* avrebbe potuto vedere la luce.

> Riepilogando:
> Durante la guerra fu affidato alle nostre cure (oltre alle opere della Galleria Nazionale delle Marche in Urbino) il seguente materiale:
> a) Opere di pittura, scultura, oreficeria, arazzi, disegni, ceramiche, oggetti archeologici, ecc..... N. 3800

b) Materiale bibliografico: complessivamente pezzi ..... N. 4021
Totale degli oggetti .....N. 7821[5].

Questo resoconto di Rotondi dimostra, come spiega la figlia, il valore che il Sopraintendente dava a ogni opera d'arte: «La ciotola in cui mangiava il contadino del '400 e un'opera di Leonardo erano per mio padre entrambi beni culturali ed entrambi avevano dunque una valenza per la storia dell'umanità e per tal motivo dovevano essere preservati». La scelta compiuta tra le opere, per esempio, proprio grazie a questo nuovo principio di "bene culturale" – che sarà poi rimarcato dalla Convenzione dell'Aia del 1954 – permise di salvare anche spartiti autografi di Gioachino Rossini che vennero trovati dai tedeschi ma ritenuti soltanto delle cartacce riposte in una cassa nascosta a Carpegna.

> Un reparto di SS germaniche si presentava improvvisamente nel Palazzo dei Principi di Carpegna verso le ore 22 del giorno 19 ottobre, allo scopo di effettuarvi una perquisizione. L'azione si svolse fulminea. I carabinieri di guardia al ricovero, che avevano cercato di opporsi a che fossero perquisiti anche i locali dove erano le opere d'arte, furono disarmati, malmenati e portati via dai tedeschi, Sembra che questi opinassero che nel ricovero fossero nascoste armi. "Munitionen, munitionen" ripetevano smuovendo le casse e rivolgendosi ai custodi Barucchieri Vincenzo e Sguazzini Ignazio che, con coraggiosa resistenza, tentavano invece di persuaderli che il contenuto di quegli imballaggi era di tutt'altra natura. Uno dei più accaniti perquisitori, fatto saltare un suggello dal baule coi manoscritti del Rossini (depositato nella sala stessa ov'era custodito anche il Tesoro di S. Marco), si convinceva poi finalmente che armi in quelle casse non ve n'erano, e desisteva dall'impresa[6].

Racconta Giovanna Rotondi che «alla fine dell'operazione con orgoglio tutte le opere custodite furono restituite intatte senza danno di nessun genere». La Rotondi spiega inoltre che con la Prima Guerra Mondiale ci si era resi conto che non erano solo i soldati ad andare in guerra, che non c'erano campi di battaglia deputati allo scontro: la guerra si combatteva ovunque e arrivava dal cielo, dal mare, dalla terra. La Seconda Guerra Mondiale fu solo più disastrosa della prima ma la tattica rimase la stessa: «Le prime invasioni venivano dal cielo, quando poi si fiaccava la nazione iniziavano le truppe di terra. Per annullare e distruggere le radici storiche dei paesi che si volevano annullare, il bene culturale veniva aggredito appositamente». Per tal motivo, spiega la critica d'arte, nel 1954 venne stipulato all'Aia un trattato internazionale - *Convenzione per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato* – allo scopo di tutelare i beni culturali per preservarli durante qualsiasi conflitto armato come beni culturali non soltanto del paese di appartenenza ma dell'intera umanità. Insomma, «tutte le nazioni dovevano darsi delle regole perché le opere d'arte erano le prime vittime di una guerra. Si pensi al 1914 quando i tedeschi bombardarono e distrussero la Cattedrale di Reims, di cui rimase solo la facciata anteriore o a Milano dopo i bombardamenti dell'estate del 1943».

In realtà, precisa la Rotondi, già con la Società delle Nazioni nel 1919 si era aperto un dibattito tra gli intellettuali su come proteggere le opere d'arte ed erano persino state elaborate delle regole che i Paesi avrebbero dovuto seguire per preservare il patrimonio artistico di ciascuna nazione proprio perché «i beni culturali appartengono a tutta l'umanità e la loro salvaguardia interessa sia chi è aggredito sia chi aggredisce». Sarebbe stato necessario salvare sia i beni mobili ovvero le opere d'arte ma anche i beni immobili ovvero gli edifici e i manufatti inamovibili di rilevanza storico-artistica. Insomma «mettere l'arte in assetto di guerra per proteggerla non soltanto dai bombardamenti ma anche dagli spostamenti d'aria dei bombardamenti».

Le opere che arrivarono alla Rocca «erano trasportate con imballaggi di fortuna – di solito si trattava di grandi strutture in legno – su camion che viaggiavano su strade non asfaltate. A volte i camion dovevano passare sotto ai ponti ma le casse che contenevano le opere erano troppo alte, così spesso gli aiutanti dovevano scendere dai camion, far passare le opere, poi il camion e poi rimontarle sui camion e ripartire». Poi ci fu l'armistizio e la vendetta tedesca ebbe inizio, ma Pasquale Rotondi riuscì coraggiosamente e persino rocambolescamente a salvare le preziose opere[7].

Giorgione, *Tempesta*, olio su tela (83×73 cm), 1502-1503 circa, Gallerie dell'Accademia, Venezia

Alla fine della guerra le opere vennero tutte restituite integre. Pasquale Rotondi narra, a conclusione del suo racconto, il momento in cui i muri di protezione furono rimossi e le sale, i musei, le chiese di molte città ripopolati «dei loro capolavori, ad essi già da me restituiti» e il momento in cui le mostre furono aperte nelle quali figuravano «i grandi tesori che nelle Marche erano stati, in epoca burrascosa, custoditi. Primi fra questi vi figurano, fin dalla liberazione della Città Eterna, la "Tempesta" di Giorgione e lo "Sposalizio della Vergine" di Raffaello, che tuttora vi si ammirano incomparabili gemme. Nel ricordo del loro fulgore ci pare bello di terminare oramai il racconto delle loro tortuose vicende. È soprattutto dal loro fulgore che trae difatti luce e sereno conforto l'intima soddisfazione di chi dette con sincero entusiasmo un suo contributo alla loro salvezza»[8].

I PCTO, l'attività del Docente Referente dei PCTO e la valenza del tirocinio formativo

Grazie all'incontro con Giovanna Rotondi, è passato agli studenti un messaggio semplice di valenza straordinaria e non soltanto la storia di un eroe nazionale che è stata di per sé estremamente apprezzata: con la dedizione e con l'impegno si raggiungono obiettivi anche all'apparenza impossibili; a partire dalle cose semplici, dai piccoli incarichi, dalle mansioni all'apparenza più banali, come quella dell'autista di Rotondi. Insomma, acquisendo competenze trasversali si diventa grandi.

Il momento del tirocinio formativo – dei PCTO – è una parte importantissima della programmazione didattica, dunque, perché intercetta le finalità più alte dell'educazione civica ma anche perché è il momento in cui gli alunni possono abbandonare i banchi e uscire dal guscio delle pareti scolastiche per cimentarsi con il mondo del lavoro in prima persona. Provare sul campo ciò che si è appreso in aula è una grande sfida e poterla vivere in ambito di stage, quando si è ancora tutelati e supportati dalla presenza della scuola e dei docenti che hanno il compito di sorvegliare e guidare gli alunni durante il percorso, è una grandissima opportunità.

Le cose grandi richiedono però anche impegno, responsabilità e dedizione e qui che entra in gioco la figura e il lavoro del docente referente dei PCTO nella ricerca e nella selezione dei partner più validi e adatti a ospitare gli alunni durante il periodo dell'attività.

L'obiettivo è quello di realizzare un sogno senza deludere le aspettative dei ragazzi, poiché il momento dello stage, lungamente atteso nei primi anni di studio, è vissuto dall'alunno come verifica delle conoscenze e delle competenze acquisite, ma anche e soprattutto come conferma delle scelte fatte e come cartina di tornasole delle proprie capacità. È per questa ragione che spesso alunni che non emergono particolarmente durante la quotidiana attività didattica, rivelano sul campo capacità e virtù nascoste anche a loro stessi.

Questo il grande impegno e l'enorme responsabilità del docente referente dei PCTO:

selezionare ed offrire al proprio Istituto una valida rosa di scelte, sapendo abbinare a ogni alunno la struttura più adatta, che consenta di far emergere le qualità della ragazza e del ragazzo, e che giornalmente, tramite la compilazione di un diario di bordo delle attività, sarà tenuta a indicare i punti di forza e le debolezze del lavoro svolto.

I PCTO sono un'esperienza di vita e questo non si può negare. Spesso i referenti di PCTO, a fine anno scolastico espongono le attività svolte, usando le foto dei volti sorridenti dei ragazzi, perché la loro gioia è la vera ricompensa. Sapere d'aver fatto bene il proprio lavoro, guardando le loro espressioni, guardando i loro occhi, permette di superare ogni critica e ogni dispiacere. Essere in grado di saper accogliere le critiche e le lamentele – che non mancano mai – è un'altra caratteristica caratteriale che deve essere propria di ogni Referente dei PCTO.

Capita di frequente che alcune tra le strutture ospitanti dopo la maturità richiedano il nominativo degli alunni per proporre loro una nuova collaborazione o un tirocinio retribuito e quando questo accade il lavoro compiuto dal referente non soltanto è di per sé soddisfacente ma è anche andato a buon fine.

Conclusioni

Dare un senso ai Percorsi per le Competenze trasversali e per l'Orientamento è necessario non soltanto per orientare gli studenti verso quel civismo che ispira l'interezza del nostro dettato costituzionale, di cui prima si diceva, ma anche per un dovere di fondo: quello di trasformare il diritto al lavoro dell'articolo 4 in un'opportunità vera che miri alla concretizzazione di un sogno. Nel momento in cui si sceglie la scuola da frequentare non si decide soltanto per il proprio futuro ma anche e soprattutto per quel sogno che si vuole realizzare e per la persona che si vuole diventare. Questo vuol dire camminare assieme lungo questi "percorsi trasversali" che, per l'appunto, trasversalmente toccano tutte le discipline studiate nel corso dei cinque anni, aiutando gli studenti a orientarsi nel difficile e sconosciuto mondo del lavoro, sapendo scovare i loro talenti nascosti che soltanto messi alla prova possono emerge.

Capita anche che alcune esperienze risultino deludenti e quindi fallimentari per l'aspettativa riposta, ma anche dalle esperienze peggiori si impara; sapendo cogliere le proprie mancanze, i propri errori, gli studenti scoprono che magari per quell'ambito o per quel contesto lavorativo non sono tagliati rispetto alle proprie capacità. Una scoperta questa che, proprio perché avviene mentre si è ancora accompagnati dalla tutela e dalla supervisione degli insegnanti, si rivela una grande ricchezza poiché consentirà al termine degli studi di affrontare il mondo del lavoro non come un salto nel buio, ma come la prosecuzione di un percorso svolto negli ultimi tre anni di scuola, quando ancora si era tra i banchi di scuola. Sperando che tra i banchi di scuola – quelli reali e concreti e non virtuali – si possa tornare sul serio e definitivamente.

Note

*Le citazioni di Giovanna Rotondi non presentano il riferimento in nota poiché sono trascritte dall'incontro a distanza avvenuto all'IISS Firpo-Buonarroti di Genova il 21 gennaio 2021.

[1] Dal documentario «La lista di Pasquale Rotondi: colui che ha salvato il "bello"», su *La Storia siamo noi*, RAI, del 18 maggio 2006.

[2] A. Melograni, «"Per non ricordare invano". Il 'Diario' di Pasquale Rotondi e la corrispondenza con i colleghi delle Soprintendenze e la Direzione Generale delle Arti (1940-1946)» in *Bollettino d'Arte*, Fascicolo N. 27 – luglio-settembre 2015 (Serie VII), p. 115.

[3] Ivi, p. 152.

[4] *Ibidem*.

[5] Ivi, p. 194.

[6] P. Rotondi, «Capolavori d'arte sottratti ai pericoli della guerra e alla rapina tedesca», in *Studi montefeltrani*, Volume 3, Urbino 1975, p. 19.

[7] Cfr. Ivi, pp. 21-22.

[8] Ivi, p. 34.

Per approfondire la storia di Pasquale Rotondi si consigliano oltre a quanto citato nelle note anche la consultazione dei seguenti link: https://premiorotondi.it/ e https://youtu.be/I5POv01SgBI

La politica a scuola: no, forse, sì

di
Augusto Cavadi

Non si può negare che il metodo democratico per assumere decisioni collettive, oltre a vari pregi (il maggiore dei quali è che i metodi alternativi sono peggiori), presenta numerosi difetti. Esso, infatti, presupporrebbe un dato palesemente falso: che ogni attore sociale avesse le medesime qualità intellettuali e morali degli altri. Solo in questa ipotesi (controfattuale) la decisione assunta dal 51 % dei votanti sarebbe presumibilmente migliore della proposta sostenuta dal 49 %. Poiché, appunto, l'uguaglianza dei diritti non rispecchia l'uguaglianza delle potenzialità (naturali e acquisite) dei cittadini, sono possibili quattro principali opzioni:

a) negare l'evidenza e difendere il metodo democratico a oltranza (opzione anarco-demagogica di 'sinistra'[1])

b) accettare l'evidenza, difendere il metodo democratico ma attrezzandosi per strumentalizzarlo a vantaggio dei propri interessi privati o corporativi (opzione populista-demagogica di 'destra')

c) accettare l'evidenza e, nell'interesse del Bene comune, ridurre al minimo l'esercizio del metodo democratico affidando le decisioni a un'élite di meritevoli perché competenti-e-onesti (opzione aristocratico-conservatrice di 'destra')

d) accettare l'evidenza e, nell'interesse del Bene comune, attivare ogni possibile strategia per ridurre il *gap* intellettuale e morale fra gli attori sociali in modo che da accentuare i vantaggi e ridurre i danni dell'esercizio del metodo democratico (opzione pedagogico-progressista di 'sinistra'[2]).

Cosa dovrebbe fare un politico – o un amministratore, un dirigente scolastico, un insegnante - che dovesse condividere una delle prime tre opzioni? Nulla. Può dormire sonni tranquilli e trascorrere giornate riposanti: la prassi pedagogico-didattica dalla fondazione della Repubblica italiana ad oggi, infatti, è perfettamente funzionale a ciascuno dei primi tre scenari evocati.

Meno tranquilli i sonni e meno riposanti le giornate dovrebbero, al contrario, diventare per quei (pochi) cittadini che si riconoscono nella quarta prospettiva. Infatti l'abdicazione dei partiti politici – soprattutto dagli anni Ottanta del XX secolo - ad ogni obiettivo formativo dei propri militanti ha reso il sistema scolastico l'unica struttura estesa sul territorio nazionale in grado, *potenzialmente*, di educare politicamente i cittadini: ma, tranne eccezioni tanto più lodevoli quanto meno frequenti, le *potenzialità* sono per lo più rimaste tali. Il dogma indiscusso è stato compendiato in un divieto-slogan: "A scuola non si fa politica!". Forse sarebbe il caso di ficcarci il naso un po' addentro per indagarne il fondamento, la (parziale) verità che contiene e la (ingente) dannosità che comporta.

In che senso la politica deve restare fuori dalle aule

Nei regimi totalitari di qualsiasi colore la scuola è un luogo privilegiato di indottrinamento ideologico. Poiché il Fascismo italiano non ha fatto eccezione a questa regola, è stato psicologicamente comprensibile che i cittadini della Repubblica democratica basata sulla Costituzione del 1° gennaio 1948 abbiano, più o meno esplicitamente, concordato nell'inop-

portunità che "a scuola si facesse politica". Il Sessantotto ha, del tutto involontariamente, costituito un'eloquente conferma *a contrario* di questa diffidenza irriflessa: la 'politicizzazione' delle lezioni, dei seminari, delle iniziative para-scolastiche ed extra-scolastiche ha contribuito a determinare un clima di conflittualità sistemica che non di rado sfociava in scontri fisici violenti. Nell'anno *horrendus* o *mirabilis* (a seconda degli occhiali ideologici con cui lo si osserva) compivo il mio diciottesimo anno e completavo il ciclo degli studi liceali: mi gettai a capofitto nel movimento studentesco, pur su posizioni minoritarie, né seppi definirmi altrimenti che "estremista extra-parlamentare di centro"[3], finendo col capeggiare – per la verità senza averlo né previsto né voluto – una delle due fazioni in lizza (l'altra era della sinistra extra-parlamentare)[4]. Fu per me una grande lezione, direi il risveglio da un sonno dogmatico cattolico-borghese, intuire che la scuola non era per nulla (come voleva apparire e come si dichiarava) a-politica: infatti programmi, pratiche didattiche, regolamenti disciplinari, erano informati da una ben precisa visione politica, tanto più pervasiva quanto meno palese. Tuttavia, come si espresse un intellettuale dell'epoca, se tutto è politica, la politica non è tutto. Dunque non può fagocitare ogni altro punto di vista, per esempio l'etica: né allora condivisi, né mai in seguito rimpiansi, scritte in vernice rossa come l'affermazione, sui muri della scuola, che "uccidere un fascista non è reato".

Il rifiuto dell'ingresso della politica nella scuola – di questo 'ingresso' e di questa 'politica' – è legittimato dalla considerazione di alcuni effetti paradossali che ho segnalato caparbiamente, quanto vanamente, nel mezzo secolo successivo. Mi limito a due esempi.

Il primo: l'introduzione del diritto degli studenti delle scuole secondarie superiori alle ore mensili per le assemblee di classe e di istituto. Sulla carta, nulla di eccepibile: secondo le sensate indicazioni di Dewey, la democrazia si impara solo praticandola. Tuttavia, per un insieme di fattori (assenza di regole, assenza di meccanismi di controllo del rispetto delle regole, esasperazione di protagonismi individuali…), il mezzo (l'assemblea) è diventato il fine, stravolgendo ogni logica (non ci si convoca per dibattere una tematica rilevante e urgente, ma si cerca affannosamente una tematica qualsiasi che possa legittimare la convocazione di un'assemblea). Risultato: a quattordici o quindici anni si fanno le prime esperienze 'politiche' convincendosi che la politica sia il luogo delle chiacchiere, degli scontri fra capetti ambiziosi, dell'ipocrisia eretta a sistema.

Secondo esempio di "eterogenesi dei fini": l'insegnamento 'ideologizzato' produce il contrario di ciò che si propone. Sappiamo che – tranne quando non si tratti di macchiette ridicole – i docenti, per questioni anagrafiche e di istruzione, esercitano un condizionamento non irrilevante della mente degli alunni. Questo fenomeno dovrebbe suggerire un particolare rispetto degli adulti nei confronti dei giovani, tradotto nella delicatezza con cui esporre le proprie idee politiche e consentire loro di esporre le proprie. Capita però che alcuni insegnanti (prevalentemente, anche se non esclusivamente) di 'sinistra' soffrano d'impazienza pedagogica e tendano a trasformare le proprie lezioni curriculari in occasioni di propaganda 'politica', con l'intento di cooptare nella propria area partitica i futuri (in qualche caso, negli anni terminali, attuali) elettori. Ebbene, questa scorrettezza deontologica porta in sé stessa la propria sanzione. Infatti l'esperienza attesta che più un docente insiste nella sponsorizzazione della propria appartenenza ideologico-politica, più i suoi alunni – subito o da adulti – si orientano in direzioni diverse, quando non opposte. (È questa constatazione che mi ha strappato un sorriso quando la Ministra dell'Istruzione di un governo di 'centro-destra' ha minacciato provvedimenti disciplinari contro i professori di 'sinistra' che "facevano politica in classe", a suo dire di gran lunga statisticamente prevalenti dal Secondo dopoguerra in poi: se l'esito di decenni di propaganda 'social-comunista' dei professori è un elettorato collocato in stragrande maggioranza su posizioni moderate-conservatrici, non è autolesionismo, da parte di formazioni partitiche di 'centro-destra', voler sovvertire

tale fruttuoso andazzo?).

In che senso la politica deve entrare nelle aule

Se, dunque, la politica come propaganda ideologica e proselitismo partitico non dovrebbe trovare spazio all'interno delle mura scolastiche, è possibile ed è auspicabile che ne resti fuori anche come informazione sulle principali dottrine politiche e come confronto critico su di esse? Alla domanda, abbastanza manifestamente retorica, non posso rispondere che con un duplice 'no'.

Intanto, infatti, non è *possibile* che in una scuola dove si insegna storia delle civiltà, storia delle letterature italiane e straniere, storia dell'arte, talora anche storia della filosofia, si eviti di parlare delle *poleis* greche, dell'impero romano, della dialettica medievale fra teocrazia e cesaropapismo, delle guerre di religione all'alba della Modernità, delle rivoluzioni inglese, americana, francese, russa (fra il Seicento e il Novecento), di nazi-fascismo e di anti-fascismo, di globalizzazione, di razzismo, di ecologia… Quel che si può fare è rendere innocua la trattazione di questi argomenti liofilizzandoli in noiose dosi nozionistiche e, nei rari casi in cui questa tattica non si rivelasse sufficiente, azzerando qualsiasi dibattito in aula o in forza della propria autorità di ruolo o ricorrendo all'irrisione dell'alunno troppo 'originale'.

Ma, ammesso che fosse possibile tener fuori dalla scuola la politica come cultura (come 'coltivazione' della soggettività pensante e agente), non sarebbe certo *auspicabile.* Decretare il suffragio universale senza fornire l'alfabetizzazione politica, e in qualche modo e misura pretenderla, sarebbe folle come abolire l'obbligo della patente di guida senza prevedere nessuna forma di istruzioni per l'uso delle automobili. Il diritto di voto è un'arma tanto più preziosa/pericolosa quanto più gravi sono le decisioni che spettano a un corpo elettorale: dall'assemblea di condominio al consiglio di circoscrizione, dal consiglio comunale al consiglio regionale, sino ai due rami del parlamento nazionale. Rinunziare alla "democratizzazione della conoscenza" (Edgar Morin), soprattutto nell'era della rivoluzione informatica (che segna, inscindibilmente, il predominio delle conoscenze e degli strumenti tecnologici per veicolarle), equivale a un suicidio collettivo.

Più di mezzo secolo di attività (a vario titolo) nelle scuole è stato sufficiente per attestarmi che in ogni generazione di studenti il bisogno di cultura politica è reale, anche se fenomenicamente non sempre si esprime in desiderio esplicito: ma basta far annusare un po' di cibo sano per svegliare appetiti solo sopiti.

Qualche esperienza personale

Per spiegare meglio, con qualche esemplificazione concreta, cosa intendo per 'cultura' politica, provo ad evocare delle esperienze autobiografiche.

Ritorno, per un momento, agli anni Sessanta. All'inizio del 1969 si realizza, nel mio liceo, una delle prime 'occupazioni' di una lunga serie in Italia, interrotta solo dalla "Didattica a distanza" imposta dalla pandemia del Covid-19[5]. Un po' per vincere la noia, un po' per senso autentico di responsabilità, si decise di attivare dei "gruppi di studio" sulle tematiche più svariate. Tra le altre proposte fu accettata la mia: rintracciare le radici filosofiche delle correnti contestatarie presenti nella scuola e, più in generale, nel panorama socio-politico del momento. Grazie all'inaspettata sponsorizzazione del quotidiano "L'Ora" il nostro gruppo fu l'unico a stampare e diffondere gratuitamente le relazioni presentate e discusse dai suoi membri. E' con comprensibile tenerezza che ogni tanto sfoglio le poche, e ingenue, pagine dell'opuscolo *Filosofia e contestazione* : dal capitolo *La filosofia come anima delle rivoluzioni storiche* (scandito in due parti: *Rapporti tra illuminismo e rivoluzione francese* e *Pensiero ed azione in G. Mazzini*) al capitolo *La filosofia come fondamento dei sistemi socio-politici* (comprendente i paragrafi: *Lo Stato democratico di Rousseau*, *Hegel e il totalitarismo*, *Marx e il materialismo*, *S. Tommaso e*

© Tony Gentile Photographer , *Giovanni Falcone e Paolo Borsellino*, Palermo, 27 marzo 1992

la sociologia cristiana, *Componenti estremiste apolitiche nel movimento studentesco*, *Componenti marcusiane del movimento studentesco*, *Componenti cristiane nel movimento contestatario*) sino all'ultima parte della Relazione dedicata a fissare, nella nostra ottica, gli *Scopi* e i *Metodi della contestazione* [6].

Negli anni Settanta, in virtù della laurea in filosofia ma anche di un diploma quadriennale di teologia per laici organizzato dalla pontificia università del Laterano, fui incaricato dai Gesuiti del liceo "Gonzaga" della mia città di gestire le due ore settimanali di "religione" che lo statuto della scuola prevedeva per ogni classe. Mi fu data carta bianca, ma anche un suggerimento: di dedicare solo una delle due ore alla cultura teologica (che per me significò, ovviamente, proporre un programma di storia delle religioni e di filosofia della religione[7]), riservando la seconda agli "Orientamenti socio-politici". Devo a quel suggerimento l'idea di una esposizione comparativa delle principali ideologie del Novecento che fissai prima in dispense dattiloscritte, poi in un articolo su "Esperienze sociali"[8], infine nel volumetto *Le ideologie del Novecento. Cosa sono state, come possono rifondarsi*[9] ripubblicato, in un'edizione rivista e integrata, con il titolo *La bellezza della politica. Attraverso e oltre le ideologie del Novecento*[10]. In un quadro sinottico ho cercato di raccontare, nella maniera più obiettiva possibile (ma senza sottrarmi, alla fine del corso, alle domande dei ragazzi sui miei personali orientamenti), quali fossero il *nucleo generativo*, la visione *antropologica*, la concezione della *società*, dello *Stato*, dell'*economia*, della *scuola* e della *religione* secondo le prospettive *liberale*, *marxista*, *socialdemocratica*, *fascista*, *cattolica*, *conservatrice*, *anarchica*, *ambientalista*. Questa mappa orientativa è servita ai ragazzi dell'ultimo anno di liceo[11] per leggere (e riferire alla classe), in piccoli gruppi di studio, le linee essenziali dei programmi politici dei partiti rappresentati in Parlamento.

Sinergie educative

Per quanto complessivamente proficui possano considerarsi i risultati di una educazione politica all'interno del sistema scolastico, non si possono ignorare almeno due riserve.

La prima: non tutti i docenti che ne avrebbero la possibilità 'disciplinare' sono disposti a praticarla. E, di certe cose (diciamo pure: di tutte le cose belle e importanti della vita), se non se ne parla con passione sincera è meglio tacerne. Quale livelli di sadismo (oggettivo, non intenzionale) si possano raggiungere infliggendo agli alunni l'ora di "educazione civica" quando proprio non se ne può fare del tutto a meno, lo sappiamo o per esperienza personale di noi da alunni o per esperienza indiretta comunicataci da nostri alunni con colleghi di altri ordini e gradi.

La seconda riserva è legata ai limiti temporali: un'ora 'lorda' la settimana, sottoposta per altro ai 'tagli' fisiologici per coincidenze e festività varie, si rivela del tutto insufficiente. Una formazione politica minimale non può limitarsi allo studio delle "ideologie" (sia pur includendovi brevi cenni all'economia, alla pedagogia e al diritto ecclesiastico), deve affrontare una miriade di temi sociologici, giuridici, filosofici, politologici: dalle relazioni di genere (fra uomini e donne) ai diritti e doveri dei lavoratori (dipendenti da imprenditori privati); dai poteri criminali occulti interni ad ogni Stato alle relazioni internazionali fra gli Stati e così via.

Per queste ragioni, già nella seconda metà degli anni Ottanta, ho invitato alcuni colleghi a promuovere un'attività di volontariato educativo denominata *Laboratorio di cultura politica pluralistico e itinerante*: attività che, come risposta alle stragi politico-mafiose del 1992 (Capaci e via D'Amelio), pensammo di strutturare in maniera più stabile con la creazione dell'associazione di volontariato culturale *Scuola di formazione etico-politica "Giovanni Falcone"* di Palermo. Si è trattato, da allora ai nostri giorni, del tentativo di riempire, sia pur molto parzialmente, il vuoto pedagogico conseguente al rinserrarsi dei partiti politici tradizionali su questioni di potere tutte interne e alla chiusura delle vecchie "scuole di partito" (che una formazione, sia pur settaria e polemica, la offrivano), nell'illusione che, con il pretesto di adottare ottiche progettuali pragmatiche e post-ideologiche, si potesse delegare alla telegenicità di pochi esponenti il compito di catturare il consenso degli elettori. Non è questa la sede per evocare, sia pur sommariamente, i primi tre decenni di attività della Scuola "Falcone" [12]: basti segnalare che essa, lungi dal rintanarsi in una prospettiva autoreferenziale, ha lavorato e continua a lavorare in sinergia con istituzioni (scuole e università *in primis*), associazioni, singoli intellettuali di ogni orientamento, ricevendo e offrendo esperienze, competenze, materiali[13]. Dal 2017 l'allocazione della sede operativa presso la "Casa dell'equità e della bellezza", spazio in cui operano altre realtà associative, ha reso per così dire plasticamente evidente questa propensione all'apertura e alla cooperazione. Veramente siamo in un campo in cui chi ha a cuore l'evoluzione civile dell'umanità deve rinunziare a stupidi protagonismi e sterili gelosie: un campo in cui, per citare l'ignoto autore di un testo greco del I secolo dell'era volgare, "la messe è molta e gli operai sono pochi".

Nella stessa ottica di sintonizzazione con altre realtà cittadine impegnate nella formazione civica degli adulti e dei giovani – a partire dagli insegnanti e dagli alunni delle scuole di ogni ordine e grado – la nostra associazione di volontariato culturale partecipa attivamente alle iniziative che dal 2019 vengono offerte dal "No mafia memorial" di Palermo, spazio polivalente progettato e fortemente voluto dal Centro siciliano di documentazione "Giuseppe Impastato" [14].

Note

[1] Anarco-demagogica" non equivale ad anarchica: l'anarchismo si identifica, piuttosto, con la quarta opzione.

[2] 'Destra' e 'sinistra', in questo contesto, vengono adoperate come qualificazioni di principio, non necessariamente corrispondenti a posizioni storiche effettive.

[3] In quanto, in quella fase della mia vita, cattolico-democratico non mi consideravo fascista (l'antifascismo era anzi l'unica certezza politica che mi abitava); non ero marxista (anche se per un aspirante 'intellettuale' era pressoché socialmente obbligatorio, perché, con Giorgio La Pira, ritenevo il marxismo un ottimo strumento di analisi e una pessima terapia); non ero democristiano perché lo erano gli opportunisti, i carrieristi e – cosa per me insopportabilmente grave – i mafiosi. Forse, se il Partito socialista democratico non fosse stato il partito delle clientele e delle tangenti, mi sarei potuto definire (almeno ideologicamente) un socialdemocratico o, meglio, un socialista

liberale.

[4] "Cavadiani" e "Pompeiani" erano le due denominazioni, originariamente scherzose, sotto cui gli studenti del liceo "Garibaldi" di Palermo attivi nella 'contestazione' ci trovammo schierati: il leader degli attivisti di sinistra era Pompeo Macaluso, figlio (purtroppo prematuramente scomparso) di Emanuele Macaluso, storico dirigente del Partito Comunista Italiano.

[5] Siamo dunque nella fase in cui occupare una scuola è un reato effettivamente segnalato alle autorità giudiziarie, non ancora una festosa ritualità pre-natalizia supportata dalla maggioranza dei genitori (specie se 'progressisti'). All'assemblea in cui si decise per l'occupazione i "cavadiani" votammo contro, ma – per rispetto delle regole democratiche – vi partecipammo ugualmente.

[6] Titolo completo: *Relazione del documento per l'assemblea del liceo Garibaldi proposto dal gruppo di studio Filosofia e contestazione,* Società immobiliare industriale "L'Ora", Palermo 1969, pp. 23.

[7] Le dispense ciclostilate e distribuite, in alternativa ai manuali abitualmente adottati, affrontavano anche le critiche alla religione di Marx, Nietzsche, Freud e Sartre.

[8] *Concezioni antropologico-sociali contemporanee*, "Esperienze sociali", XX, 2 (1978), 39, pp. 63 – 70.

[9]*Le ideologie del Novecento. Cosa sono state, come possono rifondarsi,* Rubbettino, Soveria Mannelli 2001.

[10] *La bellezza della politica. Attraverso, e oltre, le ideologie del Novecento*, Di Girolamo, Trapani 2011.

[1] Dopo i primi anni di insegnamento, già alla fine degli anni Settanta, sono entrato stabilmente nella scuola statale dove, insegnando al triennio, ho dedicato all'educazione politica (come preferivo tradurre la dizione inflazionata "educazione civica") un'ora la settimana, riservandone due alla storia e tre alla filosofia.

[2] Ne ho tracciato un bilancio sommario, in occasione del venticinquesimo anniversario della fondazione, nel volumetto *La mafia desnuda. L'esperienza della Scuola di formazione etico-politica "Giovanni Falcone",* Di Girolamo, Trapani 2017.

[3] Tra i materiali prodotti in occasioni di seminari della Scuola, e resi fruibili a un più vasto pubblico da alcune case editrici, segnalo: A. Cavadi (a cura di), *Il Vangelo e la lupara. Documenti e studi su chiese e mafie*, Dehoniane, Bologna 1994; E. Palumbo, E. M. Stabile, R. Giuè, V. Orlando, *La fede laica e la politica*, La Zisa, Palermo 2000; A. Cavadi, *Il Dio dei mafiosi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2009; U. Santino, *La mafia come soggetto politico*, Di Girolamo, Trapani 2013; F. Palazzo – A. Cavadi – R. Cascio, *Beato fra i mafiosi. Don Puglisi: storia, metodo, teologia*, Di Girolamo, Trapani 2013; A. Cozzo, *Stranieri. Figure dell'Altro nella Grecia antica*, Di Girolamo, Trapani 2014; A. Cavadi, *Etica. Idee semplici per orientarsi*, Aracne, Roma 2016; A. Cavadi, *Filosofare in carcere. Un'esperienza di filosofia-in-pratica all'Ucciardone di Palermo*, Diogene Multimedia, Bologna 2016; A. Cavadi, *Peppino Impastato martire civile. Contro la mafia e contro i mafiosi*, Di Girolamo, Trapani 2018.

[4] Sulla storia del Centro siciliano di documentazione "G. Impastato" e sulla fondazione del "No mafia memorial" cfr. U. Santino – A. Puglisi (con S. Proniewicz), *La memoria e il progetto. Dal Centro Impastato al No mafia memorial*, Di Girolamo, Trapani2020.

Il sito Web di Augusto Cavadi:
www.augustocavadi.com

Il modello C.A.M.PU.S per una scuola che guarda al futuro: la "S" di Sport

di

Loredana Cavalieri

Ad aprile 2020, in pieno primo *lockdown* italiano, l'allora Ministro dell'Istruzione, Lucia Azzolina, con proprio decreto[1] istituì un Comitato di esperti a cui affidò il mandato di formulare e presentare idee e proposte per la scuola con riferimento all'emergenza sanitaria in atto, ma anche nell'ottica del miglioramento del sistema di Istruzione nazionale.

Dopo un primo *Rapporto Intermedio*, recepito nei documenti strategici di ripresa delle attività didattiche dal settembre 2020 e non solo, il Comitato si è concentrato sull'approfondimento dello stato della Scuola italiana ed ha elaborato delle proposte "per la scuola del futuro" riassunte nel *Rapporto finale* del 13 luglio 2020[2].

Il punto di riferimento del lavoro del Comitato è stata la Costituzione, laddove vuole la «scuola italiana aperta, coesa ed inclusiva, in quanto luogo di formazione della persona e del cittadino, radicato nel proprio territorio e sostenuto dalla partecipazione attiva di tutta la comunità: una scuola autonoma capace di essere motore di integrazione civile, di uguaglianza e di sviluppo»[3].

Il *Rapporto finale* è stato pubblicato sul sito del Ministero dell'Istruzione il 13 febbraio 2021 proprio in coincidenza con la nomina a Ministro Patrizio Bianchi che, del Comitato dei 18 esperti, ne è stato il coordinatore.

Tantissimi sono gli spunti offerti dalla lettura di tale documento: il rilancio della qualità del servizio scolastico oltre la pandemia; la formazione iniziale, il reclutamento e lo sviluppo professionale dei docenti; l'innovazione digitale nella scuola; l'architettura scolastica e i nuovi ambienti di apprendimento; l'attenzione alla fascia di età 0-6.

Tutto quanto proposto risulta in linea con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile[4] ed è declinato in termini sintetici e chiari insieme all'evidenziazione dello stato dell'arte, delle criticità e dei rischi nonché delle questioni ancora aperte.

Nel capitolo relativo all'architettura scolastica e ai nuovi ambienti di apprendimento viene indagata la «necessità di esplorare le modalità di integrazione di tutte le attività che rappresentano i luoghi della socialità dei ragazzi: sport, musica, arte, fino all'area dell'educazione alla cittadinanza e la conoscenza stessa della vita quotidiana dell'ambiente di vita»[5].

In questo contesto risulta determinante, al fine di ripensare in modo innovativo al processo di insegnamento-apprendimento, la «capacità delle scuole di co-progettare e co-organizzare gli spazi e gli scenari educativi con gli altri attori del territorio». Partendo quindi dai Patti educativi di comunità, «assunzione di responsabilità collettiva nella cura degli alunni oltre le aule e i tempi strettamente scolastici»[6], il Comitato arriva a definire il modello C.A.M.PU.S., ossia un approccio dell'apprendere nella comunità ben rappresentato dall'acronimo che sta per Computing, Arte, Musica, vita PUbblica, Sport.

Tra le componenti del modello C.A.M.PU.S. quale risposta all'esigenza di una educazione a più dimensioni, il presente lavoro pone il focus sulla "S" di Sport, per arrivare in ultimo a descrivere un'esperienza didattica che sembra aver anticipato in merito le conclusioni dei lavori condotti dai 18 esperti.

Si legge nel Rapporto: «***"S" di Sport*** – Facendo sport si è coinvolti in modo totale: a livello fisico, intellettuale, emotivo, sociale e morale, in un continuo confronto con i nostri limiti, con l'altro, con i valori e la società. Lo sport è educativo perché aiuta a crescere con esperienze concrete e sviluppando tutte le nostre potenzialità. Lo sport fa stare con gli altri e conduce i protagonisti ad instaurare rapporti reali, concreti, fatti di fisicità, emozioni, stanchezze, tensioni, adattamento, ri-

cordi, speranze. Lo sport aiuta a sviluppare amicizie e ci insegna a stare insieme, a organizzarsi e a impegnarsi per un obiettivo comune. L'impegno nello sport è un impegno non personale ma collettivo, non momentaneo ma duraturo nel tempo che richiede organizzazione, distribuzione dei ruoli e del lavoro: persone che decidono e persone che realizzano, condividendo obiettivi, valori e speranze. È così che nascono i nuovi cittadini. Lo sport aiuta a dotarci di senso, a conoscerci e riconoscerci, a trovare significati e a promuovere valori»[7].

Sembrerebbe che queste righe rispondano in maniera esauriente a illustrare la valenza altamente formativa dello sport. Eppure c'è molto altro. Non sorprende infatti che nel *Rapporto finale* la parola *sport/sportivo* sia presente ben 34 volte. Moltissime se si confrontano con le 21 di *inclusione* e di *ambienti di apprendimento* e le sole 5 volte con le quali è ripetuto il termine *sostenibilità* di questi tempi sempre troppo abusato.

Anche l'Istituto di Istruzione Superiore Statale "Leon Battista Alberti"[8] di Roma ha molto da dire sull'argomento. Già da due anni sta sperimentando sul campo la tematica dello sport a scuola oltre le 2 ore del quadro orario del curricolo nazionale. Quest'anno poi, nonostante l'emergenza epidemiologica, si sono moltiplicate le azioni – convenzioni e protocolli di intesa – affinché lo sport potesse entrare a far parte a pieno titolo della *mission* educativa del "Leon Battista Alberti" diventando elemento significativo della nuova visione dell'Istituto.

Si tratta del progetto di potenziamento sportivo "M.E.N.N.E.A." (acronimo di "Manifestiamo Equilibrio Nella Natura Esercitandoci all'Aperto") dell'indirizzo Amministrazione, Finanza e Marketing – AFM, attivato presso l'Istituto Alberti nell'A.S. 2019-2020 dopo l'approvazione del Collegio dei Docenti nell'anno scolastico precedente.

Il progetto delle classi M.E.N.N.E.A., nato dall'analisi dei dati raccolti in modo formale (questionari *Almadiploma*[9] somministrati a tutti gli alunni delle classi V dell'Istituto già dall'A.S. 2012-2013) e informale (colloqui con gli studenti e i loro genitori) e dagli esiti del Rapporto di Autovalutazione, si situa all'interno della cornice di riferimenti normativi quali le *Linee di indirizzo Miur per lo sport a scuola* del 2007, il *Manifesto "Sport e Integrazione"*[10] a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Coni e il *Programma sperimentale didattica studente atleta di alto livello*[11].

I cardini sono comunque quelli dell'autonomia scolastica, delle Linee guida dei percorsi per gli Istituti Tecnici e della *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Da una rilettura approfondita di tutto il materiale sopra citato emerse all'epoca con chiarezza che molti tra gli studenti frequentanti l'Istituto erano (e sono tuttora) impegnati almeno tre volte a settimana nella pratica di una disciplina sportiva, spesso a livello agonistico. Diventava quindi sempre più urgente creare una collaborazione educativa e formativa con le agenzie sportive che i ragazzi frequentavano, così importanti e presenti nella loro vita quotidiana a volte molto più che la scuola, per concordare linee di indirizzo comuni riguardo alla:

– formazione per il raggiungimento delle competenze trasversali (capacità di ascolto, di resistenza allo stress, di lavorare in gruppo, di rispettare gli orari e i tempi di consegna del lavoro, di esprimersi in modo efficace, di parlare in pubblico ecc.);

– formazione in ambito di Cittadinanza e Costituzione (oggi Educazione Civica), con particolare riferimento a valori quali l'integrazione in tutte le sue accezioni (culturale, etnica, sociale, di genere ecc.), il rispetto delle regole stabilite, la lealtà sportiva, le pari opportunità;

– formazione ed eventuale curvatura delle programmazioni nelle singole discipline, inserendo unità di apprendimento interdisciplinari, o unità didattiche specifiche su temi inerenti lo sport in generale (a mero titolo esemplificativo: uso corretto della terminologia e del linguaggio sportivo, conoscenza delle leggi della fisica e della matematica legate alle tecniche di gioco e al gesto atletico, l'organizzazione di un'associazione sportiva dilettantistica ecc.).

Da queste riflessioni, quale risposta alle esigenze emerse, è nato il progetto delle classi a curvatura sportiva che, da subito, ha suscitato notevole interesse tra gli studenti, le famiglie e tutte le espressioni del territorio.

La proposta formativa delle classi M.E.N.N.E.A è accompagnata da un'offerta didattica alternativa e fortemente innovativa, per la realizzazione della quale si individuano i seguenti obiettivi:

a) promuovere nuove strategie didattiche, offrendo agli studenti, oltre alla formazione generale prevista dal piano degli studi, l'acquisizione di competenze specifiche in ambito sportivo, da quelle propriamente tecnico-pratiche a quelle amministrative, giuridiche e fiscali, oltre a competenze relative alla conoscenza del corpo umano e di corretti stili di vita;

b) contenere la dispersione attraverso il rafforzamento della motivazione allo studio e attraverso la cultura del movimento: lo sport come terapia contro il disagio e l'abbandono scolastico;

c) promuovere l'inclusione e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno attraverso la personalizzazione e la diversificazione degli interventi didattici, la partecipazione alle attività di tutti gli studenti, sia di coloro che praticano gli sport a livello amatoriale, sia degli atleti, sia degli studenti diversamente abili;

d) creare un ambiente piacevole e stimolante che favorisca lo sviluppo della socializzazione e la valorizzazione della dimensione affettivo-relazionale dell'apprendimento;

e) stimolare gli studenti a una partecipazione attiva al processo di apprendimento;

f) favorire il processo di insegnamento/apprendimento attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie;

g) rafforzare l'educazione digitale come educazione alla responsabilità e alla complessità attraverso un uso critico e consapevole della rete e della propria identità digitale;

h) potenziare le competenze linguistiche e comunicative nell'ambito del management sportivo per aprire delle prospettive nei nuovi settori del mondo del lavoro e delle professioni risultanti dall'intersezione fra sport e digitale, e fra sport e impresa;

i) favorire la centralità dello studente, anche nell'ottica di una maggiore cooperazione tra scuola, famiglia e agenzie educative sportive;

j) far acquisire un metodo di lavoro per permettere di affrontare i percorsi di apprendimento in modo sempre più autonomo;

k) organizzare Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) efficaci che siano il presupposto e il preludio di rapporti di lavoro per i neo diplomati;

l) sostenere la formazione specifica degli insegnanti.

La proposta formativa, in linea con gli obiettivi prioritari previsti dal PTOF di Istituto, si sviluppa essenzialmente intorno al potenziamento delle competenze e delle conoscenze legate alla pratica sportiva e si basa su:

– l'apprendimento di diverse discipline sportive nei loro aspetti teorici (scientifici, storico culturali, sociali) e tecnico pratici;

– la curvatura delle programmazioni delle singole discipline;

– l'ampliamento dell'offerta formativa attraverso la frequenza di un'ora aggiuntiva settimanale a quelle curricolari per il potenziamento delle Scienze Motorie, con la presenza di istruttori federali delle varie discipline;

– lo svolgimento dell'orario scolastico, in alcuni periodi dell'anno direttamente presso strutture sportive esterne all'Istituto, dove gli studenti svolgono sia lezioni in Aula (in appositi locali messi a disposizione) sia di pratica delle varie discipline sportive.

Nel rispetto della quota di autonomia del 20% dei curricoli, il quadro orario per le classi M.E.N.N.E.A. è dunque di 33 ore settimanali. A conclusione del percorso quinquennale, il diploma finale è quindi quello del corso AFM tradizionale, che all'Istituto Alberti diventa, dopo il biennio, "Sistemi informativi aziendali" (SIA), articolazione che sviluppa maggiormente il pensiero computazionale e le competenze specifiche nei settori che riguardano i sistemi informatici (reti e software aziendali), la gestione dei database, la realizzazione dei siti web, la gestione dei social media aziendali, l'utilizzo degli strumenti di *e-commerce*.

Un gruppo di lavoro multidisciplinare di docenti, tra i quali il docente di Scienze Motorie referente del progetto, ha lavorato assiduamente assieme ai rappresentanti di alcune federazioni sportive per la messa a punto della curvatura sportiva del curricolo.

Molto schematicamente, nel biennio le attività programmate sono quelle più strettamente correlate alla pratica sportiva mentre nel secondo biennio e ultimo anno le materie di indirizzo sono curvate sugli argomenti legati allo sport (ad es. management sportivo, contabilità delle società sportive, tipologie di marketing sportivo, ect.).

In pratica un giorno a settimana, attualmente il lunedì, gli studenti delle classi M.E.N.N.E.A. si recano presso i centri sportivi messi a disposizione dalle Federazioni/Associazioni accompagnati dai docenti di Scienze Motorie e da altri docenti curricolari alternando la pratica sportiva alle lezioni disciplinari. Questa modalità alimenta lo spirito di squadra, la solidarietà e l'inclusione.

Le attività di docenza sono svolte da insegnanti del contingente in organico, da istruttori esterni esperti dello specifico insegnamento e da campioni sportivi.

Anche i campi scuola hanno come denominatore comune lo sport: la vela per gli studenti del biennio mentre quelli del triennio, impegnati negli sport invernali, conseguono il brevetto per il soccorso alpino.

Le attività proposte per gli studenti delle classi M.E.N.N.E.A., mirano infatti, laddove possibile, anche a far conseguire agli studenti dei brevetti/patentini attraverso corsi qualificanti come quello di arbitro, personal trainer, allenatore, patente nautica, così da far capitalizzare loro le competenze acquisite nei diversi contesti di apprendimento e conseguentemente permettere loro di arricchire il proprio curriculum al fine di un migliore occupabilità.

Fondamentale nel progetto è il ruolo delle Federazioni e delle Associazioni Sportive del territorio che hanno sottoscritto con l'Istituto le convenzioni con le quali sono fissati i compiti e gli impegni reciproci. Tra questi la messa a disposizione da parte delle Federazioni/Associazioni di esperti formatori per lo svolgimento delle attività teoriche-tecnico/pratiche per l'avviamento alla specifica pratica sportiva e la possibilità di utilizzo delle strutture, attrezzature e impianti.

Alle convenzioni già in essere e che quest'anno sono state riconfermate (BADMINTON - FIBa Federazione Italiana Badminton; PESISTICA - FIPE Federpesistica; RUGBY - Rugby Roma Olimpic Club 1930; BASKET - Algarve Roma Torrino ; TENNIS - Torrino Tennis Academy) si sono aggiunte anche quelle con la Lega Navale per la VELA, con l'ASD Giulio Verne per la SCHERMA e con la Totti Soccer School per il FUTSAL. Con quest'ultima Associazione è stato sottoscritto anche uno specifico protocollo di intesa per un Progetto di Attività Motoria a indirizzo calcistico come elaborato dal Settore per l'Attività Giovanile e Scolastica (S.G.S.) della F.I.G.C.

L'alleanza con il territorio, alla base del progetto formativo, ha avuto il plauso anche dell'Assessore Diritti alla Scuola Crescita Culturale, Turismo e Sport del Municipio IX Eur, che ha partecipato attivamente ad alcune riunioni con le Federazioni/Associazioni e al momento più solenne della sottoscrizione delle convenzioni. Da questi incontri stanno nascendo grandi sinergie che permetteranno sicuramente di realizzare altri progetti di cui si sono già gettate le basi.

Tutte le attività proposte non hanno alcun costo per le famiglie se non quello opzionale della tuta da ginnastica con il logo dell'Istituto che permette la riconoscibilità degli studenti durante le attività e al contempo accresce il senso di appartenenza.

Il logo delle classi M.E.N.N.E.A. dell'I.I.S.S. "L. B. Alberti" di Roma

Gli studenti possono, frequentando le classi M.E.N.N.E.A., avvicinarsi a discipline sportive che non avrebbero mai potuto praticare perché considerate di nicchia o addirittura di élite. Di fatto con questi interventi si favorisce la creazione di una cultura sportiva all'interno della quale possono anche emergere le passioni e i talenti di ciascuno, ma il risultato è già raggiunto allorquando con tali attività si «aiuta i giovani ad andare oltre, ad abbandonare gli egoismi e ad affrontare la strada della condivisione, della sperimentazione del limite, della conoscenza di sé»[12].

La ricchezza dell'offerta mette in evidenza che la logica del Progetto M.E.N.N.E.A. non è quella di creare dei campioni in una disciplina sportiva anche perché, tra gli studenti e le studentesse che frequentano le classi M.E.N.N.E.A., si contano già molti atleti di alto livello tra l'altro ammessi allo specifico Progetto didattico sperimentale del Ministero dell'Istruzione[13].

La finalità è più che altro quella di fare dello sport a scuola un fattore di protezione, uno «strumento di prevenzione verso alcune particolari patologie sociali quali la solitudine, le paure, i timori, i dubbi, le devianze dei più giovani»[14] e al tempo stesso promuovere la salute e il benessere attraverso le diverse pratiche sportive per una maggiore inclusione e avverso il «tecnicismo, professionismo, business e antagonismo con tutte le conseguenze che ciò implica(no) in termini di esclusione, contrapposizione, violenza e corruzione»[15].

Ma al di là dell'alto valore formativo e del ruolo di fattore di protezione rispetto alle devianze, lo sport è direttamente collegato al processo di apprendimento: i più recenti studi sulle neuroscienze hanno messo in evidenza il fatto che l'esercizio fisico è uno dei modi migliori per attivare la neurogenesi. L'attività fisica e motoria può far aumentare il volume dell'ippocampo (importante per la memoria)[16], le connessioni tra neuroni, la plasticità sinaptica e il flusso di sangue al cervello.

Questo probabilmente perché in ogni attività sportiva ad alto rendimento sono implicate importanti funzioni cognitive quali: la velocità di risposta agli stimoli (orientamento attenzione visiva); la capacità di memorizzazione nel breve e lungo termine; la capacità di utilizzare strategie efficaci; la capacità di cambiare velocemente compito; la capacità di modificare rapidamente il piano d'azione sulla base dei cambiamenti ambientali; la capacità di prendere decisioni insolite e in breve tempo; la capacità di anticipazione temporale e motoria; la capacità strategica previsionale.

La correlazione tra sport e apprendimento è perfino enfatizzata nel Modello DADA, seguito da alcune scuole, dove addirittura i piccoli spostamenti fatti dagli studenti nel cambiare le aule sono considerati «uno stimolo energizzante la capacità di concentrazione»[17].

In conclusione l'esperienza di questi primi anni di svolgimento del progetto M.E.N.N.E.A. non possono che essere valutati favorevolmente sotto diversi aspetti: tra questi sono sicuramente riscontrabili una maggiore motivazione degli studenti e il miglioramento del clima all'interno della classe.

> Sport has the power to change the world. It has the power to inspire. It has the power to unite people in a way that little else does. It speaks to youth in a language they understand[18].

L'Istituto Alberti ha scelto di comunicare attraverso questo linguaggio con una parte dei propri studenti nella convinzione che, come ampiamen-

te sopra argomentato, l'attività fisica, oltre ad alimentare il senso di benessere, può migliorare e consolidare il processo di apprendimento di quelle «centrali elettriche del potenziale umano»[19] che sono i giovani ai quali oggi stiamo affidando il mondo di domani.

Note

[1] D.M. 21 aprile 2020, n. 203.
[2] *Rapporto Finale* del Comitato di esperti, istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203, recante *Scuola ed Emergenza Covid-19. Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*.
[3] Ivi, pag. 3.
[4] Cfr. Risoluzione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York, 25 settembre 2015, A/RES/70/1, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*,
[5] *Rapporto Finale*, cit., pag. 64.
[6] *Ibidem.*
[7] Ivi, pag. 66.
[8] L'Istituto Superiore Statale Leon Battista Alberti (cod. mecc. RMIS03900A) ha sede in Viale della Civiltà del Lavoro, 4 a Roma, nel cuore del quartiere EUR. È un istituto tecnico con 3 corsi di studi: Amministrazione, Finanza e Marketing (AFM), Costruzioni, Ambiente e Territorio (CAT) e Sistema Moda.
[9] A*lmaDiploma* è un'Associazione al servizio delle Scuole. È un ente senza scopo di lucro costituito nel 2000 che ha la finalità di supportare gli Istituti Scolastici nelle attività di orientamento degli studenti allo studio e al lavoro, nella valutazione dell'Offerta Formativa e nella programmazione delle attività didattiche.
[10] Il Manifesto "Sport e Integrazione" nasce dalla collaborazione intrapresa a partire dal 2013 tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Coni per la promozione delle politiche di integrazione attraverso lo sport e per contrastare le forme di intolleranza e discriminazione.
[11] D.M. 935 dell'11/12/2015 recante *Programma sperimentale didattica studente-atleta di alto livello*.
[12] *Rapporto Finale*, cit., pag. 67.
[13] Il *Progetto didattico sperimentale studente-atleta di alto livello*, di cui al Decreto ministeriale 10 aprile 2018, n. 279, è stato introdotto con la finalità di permettere alle studentesse e agli studenti, impegnati in attività sportive di rilievo nazionale, di conciliare il percorso scolastico con quello agonistico attraverso la formulazione di un Progetto Formativo Personalizzato (PFP).
[14] *Rapporto Finale*, cit., pag. 67.
[15] *I bidem*.
[16] Cfr. S.A.H. Batouli e V. Saba, «At least eighty percent of brain grey matter is modifiable by physical activity: a review study», in *Behavioral Brain Research*, Elsevier, Vol. 332, Volume 332, 14 agosto 2017, pp. *204–217*.
[17] Cfr. O. Fattorini e L. Cangemi, «D.A.D.A. – Didattiche per Ambienti Di Apprendimento: un'innovazione realizzabile», in *Education 2.0*, 12 ottobre 2015, consultabile al sito web (ultima visita 27 marzo 2021): http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml
[18] N. Mandela, '*Sport has the power to change the world',* in occasione della cerimonia inaugurale dei *Laureus Lifetime Achievement Award*, Monaco 25 maggio 2000, consultabile al sito web (ultima visita 27 marzo 2021): https://www.youtube.com/watch?v=GdopyAFP0DI
[19] «Engaging young people for health and sustainable development. Strategic opportunities for the World Health Organization and partners» in *World Health Organization 2018*, p. VIII. *La traduzione è mia*. Il testo è liberamente consultabile al sito web (ultima visita 27 marzo 2021): https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274368/9789241514576-eng.pdf?ua=1.

All'indice

Fare rete nel caos

di

Silvia Ciappina

Una descolarizzazione possibile

Prima di affrontare il tema vieppiù emergente della dispersione scolastica legata al disagio esistenziale e sociale di chi subisce, più che agire, i processi formativi, mi sono ricordata, nemmeno troppo in antitesi, di un testo di Ivan Illich, uno dei maestri del pensiero occidentale moderno. Negli anni Settanta, egli sosteneva una mozione controversa ovvero che la scuola obbligatoria e prolungata, il conseguimento di diplomi e certificazioni, l'ossimoro di un'educazione di massa sono sintomi di un falso sviluppo confuso con il progresso, in cui i valori rischiano di essere istituzionalizzati e costringono il singolo a patire conformismo e alienazione qualora non riesca ad adeguarsi ai paradigmi della società dei consumi[1].

> Si fa credere che per migliorare la salute, l'apprendimento etc, sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione. [...] L'istituzionalizzazione dei valori conduce inevitabilmente all'inquinamento fisico, alla polarizzazione sociale e all'impotenza psicologica[2].

Lo sforzo degli Stati, ancorché quantitativamente consistente, questa è la tesi, non sarebbe in grado di eliminare la dipendenza, la rabbia, la frustrazione e la distruttività intrinseca che le istituzioni assistenziali generano in coloro, più poveri, che queste istituzioni pretendono di istruire, educare e formare, con imponenti conseguenze, diremmo oggi, sul campo della dispersione scolastica, implicita ed esplicita, e sulla cosiddetta povertà educativa.

Certo sono trascorsi cinquant'anni da queste asserzioni (allora sostenute da dati e vigorose argomentazioni), ora ci troviamo di fronte a una società di massa e post-globalizzata, in cui le pulsioni individualiste di matrice liberale e neoliberista costituiscono un dato culturale inconscio, cioè sono pienamente assimilate anche dalle giovani generazioni che aspirano più ai diritti che ai doveri, in ciò ideologicamente assecondate fino a poco tempo fa nelle pulsioni più elementari. Di là da questo dato di fatto, la scuola non riesce a uscire dall'*impasse* costituito dalla nobiltà delle proprie aspirazioni educative (oggi si direbbe *mission*) e dalla contingenza delle politiche neocapitalistiche, ora in crisi post-pandemia, in più irrigidita da una struttura mentale gerarchica, che le innumerevoli riforme, anche amministrative, sono riuscite ad intaccare solo in minima parte (anche per scarsa consapevolezza del concetto di *leadership*). Certo, partendo dall'assunto di Illich e sviluppando le argomentazioni nel senso di un *debate* pubblico e documentato fra pro e contro, probabilmente arriveremo momentaneamente a una conclusione soddisfacente a favore di una squadra. Tuttavia questa non è la sede. Dobbiamo piuttosto divenire consapevoli dell'urgenza di esplorare ulteriormente il conflitto per innalzare i livelli di apprendimento della comunità educante. E l'esplorazione parte dalle premesse e dalla definizione dei termini, come ci insegna Aristotele: in sostanza cosa intendiamo quando attingiamo a termini come *descolarizzazione, dispersione, povertà educativa, istruzione, educazione e formazione*?

Siamo veramente certi che vi sia una corrispondenza tra i termini in questione e i fenomeni da essi indicati, inoltre siamo altrettanto sicuri delle correlazioni tra le evidenze empiricamente rappresentate e le molteplici cause che le alimentano visto che, sinora, non abbiamo dati a dispo-

sizione a partire da un monitoraggio sistematico sugli abbandoni nell'ultimo anno?[3] Come si fa a sostenere la descolarizzazione in una prospettiva multiculturale in cui le disuguaglianze dettano legge per rapporti di forza?

Troppe domande incalzano, i dubbi si accumulano, eppure da questa nebbia è possibile trarre una serie di indicazioni di metodo all'interno di un contesto apparentemente caotico in cui l'esplosione delle attuali contraddizioni appare, paradossalmente, un segnale rivelatore, un'opportunità da cogliere per perseguire il miglioramento.

Una riforma perenne

In primo luogo per comprendere il fenomeno, soprattutto in Italia, occorre uscire da una certa logica e da un certo linguaggio, approfondire il senso e la direzione dei cambiamenti che le ultime riforme hanno voluto imprimere a partire dal contesto e dall'*ethos* di partenza; occorre uscire dall'approccio "riparativo" e "punitivo" di matrice cattolica, traghettato anche nell'umanesimo spiritualistico gentiliano, per arrivare a una sintesi (seguitando la metafora dialettica), di cui il momento negativo è rappresentato dalla matrice anglosassone (basti pensare ai termini "crediti" e "debiti" formativi), introdotta a forza nella nostra didattica e nel nostro ordinamento, senza un adeguato supporto formativo ai docenti e senza che se ne indicassero le ragioni se non dietro formule ideologiche e perciò retoriche. E se non si parte dalla formazione e autoformazione dei docenti, dall'apprendimento permanente degli adulti, non solo in senso professionale, la forbice tra le generazioni sarà destinata ad ampliarsi inesorabilmente. Consapevoli della trama storica passata e presente, non dovremmo tuttavia lasciarci prendere dallo sconforto rispetto al futuro e rimpiangere il passato[4], la Storia incalza e segna il cammino, occorre coglierne gli indizi disseminati sul campo.

Questo tenendo sempre ben presente ciò che emerge nel dettato costituzionale negli artt. 3, 33, 34: il concetto di persona umana (contrapposto all'individualismo atomistico di matrice liberale) come condizione in divenire e non mero dato naturale; l'eguaglianza formale e sostanziale dei cittadini quale orizzonte di senso verso il quale indirizzare le politiche educative e l'esercizio del diritto allo studio, pur nella specificità dei percorsi di istruzione e formazione. Come sosteneva Don Milani, non vi è nulla di più ingiusto che far parti uguali tra disuguali, per cui occorre introdurre, accanto all'uguaglianza, il paradigma dell'equità come principio di «eguale cittadinanza» poiché introduce il vincolo del raggiungimento dei livelli minimi di competenza sotto i quali sono a rischio il pieno sviluppo della persona umana e la pratica della cittadinanza attiva[5].

Fare chiarezza

Come ho già detto, a fronte di molti equivoci e dell'assenza di una visione, manca un glossario condiviso, conseguenza è che gli operatori provano a utilizzare un insieme di indicatori e stime in sovrapposizione e, talvolta, in contrasto tra loro, secondo quanto sostiene, ad esempio, la Fondazione Agnelli in un report del 2014 illustrato presso la VII Commissione della Camera dei Deputati. Una denotazione chiarificatrice, più consuntiva che preventiva, ci è fornita dai documenti dell'UE nei quali si parla di *Early School Leavers* relativamente alla quota di popolazione di età 18-24 anni con il titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria di I grado e non inserita in programmi di formazione. Un approccio del genere interviene a giochi fatti, quando si tratta di recuperare piuttosto che di prevenire, ma, come abbiamo già detto prima, occorrerebbe uscire dalla logica dell'emergenza, dell'esclusione e del danno da riparare, entrando in quella della prevenzione, dell'inclusione e della collaborazione tra competenze afferenti a diversi settori della società.

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti fotografa il fenomeno in Italia con il termine di *abbandono precoce*, con cui si intende lo scarto tra il dato iniziale degli alunni iscritti e quello relativo agli alunni che risultano scrutinati alla fine di ogni anno scolastico, talvolta sostituito dal termine più generico *dispersione scolastica*, ad esempio adottato nel dossier citato della Fondazione Agnelli presso la VII Commissione. In realtà la locuzione dispersione comprende una costellazione di segnali: abbandoni, ritardi, ripetenze e varie discontinuità di percorso.

La semplice discontinuità di percorso non certifica l'abbandono né sancisce la dispersione. Chi è dentro alla scuola sa bene che l'intero processo non segue un avanzamento lineare, *bottom-up,* ma è piuttosto spiraliforme, segnato da battute d'arresto, da ritorni, in una tensione dialettica tra istruzione ed educazione in cui la prima si dovrebbe occupare dell'aspetto tecnico-cognitivo secondo le tecnologie didattiche (ad esempio attraverso gli strumenti della didattica breve di Ciampolini e le competenze di Pellerey) e la seconda dell'aspetto valoriale. Se questa tensione viene sostenuta autenticamente dall'esempio di *leader* adulti e autorevoli, se viene accompagnata da un'adeguata formazione dei docenti in tale direzione, allora è possibile arrivare a un momento di sintesi che coincide con la formazione della *persona*, con la possibilità per essa di uscire dallo stato di minorità e disuguaglianza, con un'emancipazione che non le può essere garantita in questa contingenza dal possesso più o meno stabile di certe conoscenze (che alcuni giovani vivono come alienanti) ma dall'opportunità di capire di essere in grado di creare o produrre qualcosa, in ciò acquisendo autonomia e responsabilità.

Proseguendo, in senso non lineare, alla dispersione esplicita si affianca, più insidiosa, quella implicita ovvero il non raggiungimento degli obiettivi minimi atti a qualificare il cosiddetto *successo formativo* mediante l'acquisizione in concreto di competenze disciplinari e trasversali da parte di studentesse e studenti. Ciò di fatto impedisce l'esercizio della cittadinanza attiva in quanto viene disatteso il principio di equità che dovrebbe essere alla base del patto sociale. Dobbiamo, peraltro, sottolineare che i dati statistici relativi all'abbandono precoce non forniscono una misurazione completa del fenomeno perché non tengono conto degli allievi inseriti negli altri due canali del sistema, la formazione professionale e quella in apprendistato. A ciò si aggiunge, nell'ultimo anno di pandemia, un dato ancora più drammatico, che emerge da alcuni tavoli di lavoro interistituzionali sull'obbligo scolastico: l'aumento delle inadempienze nella scuola primaria e secondaria di primo grado, non dovuto semplicemente alla notoria casistica per la quale si richiede il supporto dei Servizi sociali, ma ora più subdolamente mascherato da *homeschooling* o istruzione parentale, in ciò marcando una totale disaffezione se non ostilità da parte delle famiglie nei confronti del Sistema Nazionale di Istruzione.

Fortunatamente, a partire dagli anni Novanta grazie a strumenti di analisi più sofisticati, l'attenzione si è focalizzata sull'individuazione di indicatori di rischio correlati alla cosiddetta *povertà educativa* (penuria di opportunità legata a famiglia, territorio, contesto socio-economico nonché culturale); tuttavia la possibilità di mappare questo disagio e di correlarlo a fattori di esclusione incontra una battuta d'arresto di fronte alle norme sulla privacy, soprattutto relativamente alla possibilità di raccogliere dati significativi circa il contesto familiare di provenienza. In sostanza non siamo ancora scientificamente in grado di correlare gli esiti formativi alla capacità discriminante positiva di ciascuna scuola di colmare i divari di partenza, per cui ciò impedisce a livello nazionale l'adozione di adeguate politiche che diano sostanza al principio di equità a partire dall'ascolto e dall'analisi dei bisogni formativi reali di famiglie, docenti e dirigenti.

Ipotesi di lavoro

Come dovremmo rispondere ai segnali d'allarme, cogliendo il disagio intergenerazionale, diffuso ormai a quasi tutti i livelli sociali, ma più insidioso dove si annidano le disuguaglianze? Innanzi tutto procedendo al contempo per sottrazione e per addizione ovvero intercettando le criticità, le zavorre formative e culturali che appesantiscono il sistema di istruzione, una tra tutte la logica dell'adempimento fine a se stesso, per poi iniziare a muovere le leve di un cambiamento strutturale che diventi trasformazione. Infatti il cambiamento si rivela spesso superficiale, reversibile. Laddove invece esso si manifesti come cambiamento adattivo, può diventare strutturale, aumentando la consapevolezza circa le cause della situazione problematica e implicando una trasformazione psichica che consente di gestire la complessità e i conflitti secondo un approccio

interdipendente.

La gestione del cambiamento presuppone un mutamento degli assetti organizzativi e una preparazione, una formazione di coloro che ne fanno parte nell'ottica dell'*empowerment*, questa responsabilizzazione costituisce per studenti (cui va dato in primis un ruolo sociale), genitori e docenti il polo opposto verso cui indirizzare il cambiamento rispetto a quello più tradizionale e rassicurante della cura e del paternalismo (o *maternalismo*).

Riunire istituzioni (enti pubblici, scuole, formazione professionale, terzo settore) e competenze (teoriche, pratico-operative e relazionali) in un mondo in cui gli standard formativi vanno verso una maggiore uniformità di riconoscimento richiede fatica, anche a causa di spinte inerziali e centrifughe di comunità e nazioni. Fare rete in questo caos è uno dei motori del cambiamento insieme alla formazione permanente di chi insegna ed educa. Ma la formazione permanente non va imposta dall'alto, dovrebbe essere sentita come urgenza da parte dei formatori stessi, attraverso una persuasione argomentata e programmata da coloro che dirigono il cambiamento in uno sforzo di condivisione di buone pratiche.

Ma, tornando al discorso iniziale della *descolarizzazione,* qui ci muoviamo in un'area in cui la scuola non può essere più intesa come luogo in cui si celebrano stancamente le liturgie del sapere trasmissivo. La scuola si deve aprire al territorio e viceversa in un'osmosi in cui fondi e reti per progetti, spesso già esistenti e poco disseminati, costituiscono un supporto indispensabile ai fini della prevenzione della dispersione[6]. Già l'emergenza ci ha costretto a superare le barriere dell'edificio scolastico, a maggior ragione tornare alla vita ci vedrà impegnati in una sfida di visione, immaginando nuovi perimetri di inclusione, una topografia e una cronografia della scuola che ne esalti la centralità piuttosto che l'isolamento e l'autoreferenzialità. Descolarizzazione, quindi, come costruzione di una rete territoriale e di competenze, che vada oltre la formalizzazione e le occasioni di visibilità date a protagonisti di accordi istituzionali, in cui si possano svolgere anche progetti di ricerca-azione e di crescita professionale secondo una trama di relazioni umane. Tutti siamo testimoni, a partire dal nostro privato, della necessità di irrorare e alimentare i rapporti che ci legano gli uni agli altri, pena il loro inaridimento, così dovrebbe accadere in una scuola che voglia finalmente mostrarsi adulta.

Note

[1] Cfr. Ivan Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?,* Mimesis, Milano-Udine, 2010.
[2] Ivi, p. 11.
[3] I dati ultimi a disposizione (settembre 2018) relativamente alla scuola secondaria superiore sono stati elaborati nel dossier di Tuttoscuola, *La scuola colabrodo,* Editoriale Tuttoscuola S.r.l., relativamente al quinquennio 2014-18 a partire da una visione che si estende come base di riferimento ai vent'anni precedenti; ivi (p. 10) si parla di un «mastodontico schieramento di forze» che non sortisce l'*output* programmato ovvero l'accompagnamento al diploma.
[4]Testimonianza di questo approccio (reiterato anche negli editoriali più recenti ne *Il Corriere della Sera*), tipico di un certo clero intellettuale, è uno degli ultimi saggi di Ernesto Galli della Loggia, *L'aula vuota,* Marsilio, Venezia 2019: si può condividere l'analisi, la *pars destruens*, tuttavia non è possibile ravvisare una visione di fondo se non una nostalgia verso una scuola che, privilegiando alcuni valori di eccellenza sociale, escludeva coloro che non sentivano di appartenervi per condizioni di partenza .
[5] Per avere un'idea dell'approccio e delle soluzioni possibili ho fatto riferimento al testo a cura di M.Rossi-Doria, S.Tabarelli e S. Pirozzi, *Reti contro la dispersione scolastica,* Erickson, Trento 2016.
[6] Si vedano a livello nazionale, i Fondi FAMI per contesti multiculturali (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-20), invece nella realtà ligure (Comune di Genova), il progetto Scuola-C.E.L. (Centri di Educazione al Lavoro) per giovani a rischio dispersione nella fascia 16-20 anni.

© Gabriella Corbo, *Eclissi del consueto*, serie *L'una e Lune*, (tavoletta grafica), 2021

Intervista a Giovanni Impastato. "Peppino Impastato. Oltre i cento passi"

di
Simona Cosso

Molti tra i nostri studenti non conoscono la vicenda di Suo fratello Peppino, alcuni – diciamo – l''hanno incontrata' in occasione della visione del film "I cento passi" di M.T. Giordana. Quale vorrebbe fosse il messaggio da far giungere alle giovani generazioni sull'impegno di Peppino?

Giovanni Impastato – Mio fratello Peppino Impastato ha operato una grande rottura storica e culturale non solo all'interno della società, ma soprattutto all'interno della propria famiglia di origine mafiosa. Con le sue scelte ha dimostrato che la mafia è soprattutto un problema culturale con cui si deve e si può rompere in prima persona. Quello di Peppino è un messaggio di impegno civile, molto importante per le nuove generazioni, contro l'indifferenza e la rassegnazione, ci insegna che non si può rimanere inerti davanti a tutto ciò che accade intorno a noi, non possiamo chiudere gli occhi di fronte alle devastazioni dell'ambiente, all'ingiustizia sociale, alla corruzione, alla mafia, ai fascismi ed ai rischi per la democrazia. Questo è quello che ci ha trasmesso Peppino con il suo impegno ed il suo coraggio.

S.C. – Peppino Impastato rappresenta per noi adulti che lo abbiamo indirettamente conosciuto, un patrimonio culturale di memoria. Vuole ricordarci le forme di disubbidienza che Peppino realizzò?

G.I. – Quella di Peppino era una lotta alla mafia, sociale e partigiana, fondata sui valori dell'antifascismo e della giustizia sociale. Aveva un concetto rivoluzionario di legalità, che significava difendere i diritti degli sfruttati e che prevedeva anche la disobbedienza civile verso leggi oppressive e contrarie ai diritti umani. Da questo punto di vista imparò anche la lezione di Danilo Dolci, il sociologo disubbidiente, attivista della nonviolenza; nel '67 mio fratello partecipò alla marcia della protesta e della speranza che Dolci aveva organizzato, una marcia di sei giorni, attraverso i territori più poveri della Sicilia, che aveva come tema la pace e il lavoro, manifestavano contro la guerra in Vietnam e contro lo sfruttamento dei lavoratori da parte dei mafiosi e dei ricchi proprietari di terreni. Le sue azioni di disobbedienza proseguirono nel '68 con le occupazioni dell'Università di Palermo, le lotte con i contadini contro l'esproprio delle terre per la costruzione della terza pista dell'aeroporto di Punta Raisi a Cinisi, le lotte con gli edili e con i disoccupati per il lavoro, nel '69 le lotte per il problema dell'acqua a Terrasini. A queste attività accompagnava iniziative di denuncia tramite il suo giornale l'*Idea Socialista*, l'impegno culturale con il *Circolo Musica e Cultura*, mostre come quella itinerante sulla "Mafia e territorio", fino ad arrivare alla nascita di *Radio Aut* e infine alla candidatura alle elezioni comunali. Durante

© Locandina dell'incontro, reealizzata da Gabriella Corbo

le sue azioni di protesta subì in più occasioni scontri con i fascisti attivi nel paese e con le forze dell'ordine.

S.C. – Suo fratello ha affrontato il tema della bellezza. A che cosa si riferiva allora e a che cosa si potrebbe far riferimento oggi? Non ultimo ci sta a cuore il tema delle nostre periferie urbane: sono anche queste destinatarie di una visione culturale che preveda la bellezza?

G.I. – Per Peppino difendere la bellezza significava rispettare il territorio e l'ambiente, quelli erano anni in cui nessuno parlava di ecologia e Peppino, anche in questo, fu un precursore. Lui ed i suoi compagni mettevano assieme la lotta di classe con le battaglie per la salvaguardia della bellezza del territorio. Quelle lotte contro la costruzione della terza pista, ad esempio, oltre alla difesa delle condizioni dei contadini, avevano anche lo scopo di salvaguardare quel villaggio che esprimeva la civiltà e la cultura contadina e quella natura che l'urbanizzazione selvaggia e gli interessi della politica e della mafia hanno contribuito a devastare. Oggi l'ambiente e la natura sono sempre più a rischio, bisogna salvare il nostro pianeta ed agire con urgenza, i dati sono allarmanti e ci confermano che il nostro futuro e soprattutto quello delle nuove generazioni è a rischio. Lo ha dimostrato l'adolescente studentessa svedese Greta Thunberg che è andata sotto il palazzo del potere a protestare, come faceva mio fratello cinquant'anni fa. Lo hanno dimostrato i giovani che hanno fatto lo "Sciopero Scolastico per il clima". Dobbiamo renderci conto che la catastrofe ambientale è stata causata da un capitalismo senza regole che ci ha portati a un consumismo che oggi ci sta distruggendo, dobbiamo opporci a tutto questo. Le periferie urbane sempre più nel degrado sono lo specchio del disagio economico e sociale, bisogna ribaltare il modo di vedere le città per renderle adatte alla vita delle persone, ma le persone non si devono rassegnare e devono allenarsi a riconoscere la bellezza e a lottare per questa.

S.C. – I nostri giovani sono disincantati dalla politica, non si tratta di disamore, ma più precisamente di indifferenza e diffidenza. Peppino scelse l'impegno politico, ma da questo non fu ingabbiato. Se è d'accordo con questa affermazione, ci può spiegare in quale senso?

G.I. – Oggi la politica in generale vive una

Casa Memoria Felicia e Peppino Impastato

Sito Web
https://casamemoria.it

decadenza valoriale, abbiamo visto dilagare la corruzione, il malaffare, la collusione con la mafia. I proclami contro la casta ed inneggiare all'onestà non è servito ad impedire che la mafia penetrasse all'interno del Palazzo. Purtroppo la situazione non è per nulla migliorata quando ha iniziato a diffondersi la cultura dell'antipolitica con il diniego delle idee. Lo stereotipo "né di destra e né di sinistra" ha spianato la strada verso la logica dell'indifferenza e del qualunquismo, verso forme di rivolta senza una coscienza ideologica e senza un vero progetto politico alternativo. Oggi ci troviamo in una situazione vuota e priva di valori e punti di riferimento, è cresciuto il populismo, il razzismo, i fascismi e la democrazia è a rischio. La politica ai tempi di Peppino era nobile, nell'impegno di Peppino c'era molta coerenza, era un comunista, estremamente sensibile verso le istanze delle persone più umili e indifese e la sua lotta alla mafia era strettamente legata ai suoi ideali. Oggi bisognerebbe impegnarsi per una politica dal basso basata sugli ideali che animano tutti coloro che ancora credono nella possibilità di costruire un'alternativa. I giovani oggi sono delusi e confusi, viviamo un momento storico molto difficile, ma non possiamo permettere che cresca una generazione di "demotivati", in questa battaglia per il cambiamento continueremo a dare il nostro contributo. Sogniamo giovani liberi ed impegnati che capiscano l'importanza di lottare contro la mafia, per la giustizia sociale, per la legalità che non è solo il rispetto delle leggi, ma soprattutto è il rispetto della dignità umana, la capacità di alzare la testa, di ribellarsi e disobbedire a leggi che vanno contro la Costituzione, la democrazia e la libertà. Siamo fiduciosi perché in questi anni abbiamo incontrato molti studenti sensibili che hanno portato i loro ideali nelle piazze e nelle proprie scelte di vita, che partecipano ai movimenti in difesa dei territori, per i diritti umani, dalla parte degli svantaggiati e che si impegnano nell' antimafia.

S.C. – Il Circolo "Musica e Cultura*" fondato da Peppino dimostra la centralità dell'impegno culturale nel contrasto alla mafia. Quali furono le iniziative? Quale l'idea di fondo?*

G.I. – Nel '76 Peppino è stato protagonista della nascita del Circolo Musica e Cultura, legata al cambiamento culturale che dal '68 si diffuse a livello mondiale arrivando fino in Sicilia. Peppino ed i suoi amici crearono un luogo di aggregazione e condivisione culturale, ideale, sociale, artistico e musicale, non solo per i giovani di Cinisi, ma per tutto il territorio limitrofo. Il circolo nacque dal rifiuto del sacerdote di concedere, per la realizzazione di un concerto, le cripte della chiesa del SS Sacramento, perché subiva la pressione di Giuseppe Finazzo, vicino ai Badalamenti. Il concerto si tenne poi all'interno dell'aula consiliare, grazie al vicesindaco comunista Franco Maniaci ed ebbe un grandissimo successo, seguì l'idea di affittare un locale che ben presto fu frequentato da tantissimi giovani. Al circolo si organizzava il cineforum, mostre fotografiche come quella contro l'abusivismo edilizio, si realizzavano murales, si ascoltava musica, si tenevano concerti e spettacoli teatrali ed il divertimento si univa all'impegno. Fecero tappa per esibirsi la Comuna Baires, la Compagnia del Sarto di Franco Scaldati e Ciccio Busacca con lo spettacolo *Ci ragiono* e *canto* di Dario Fo. La più grande esperienza musicale fu la realizzazione del primo raduno musicale Nuove Tendenze nella spiaggia di Cinisi. Dal circolo nacque anche l'esperienza femminista, grazie alle ragazze che si opponevano alla cultura maschilista e mafiosa che si viveva in paese. I mafiosi mandavano alle famiglie lettere di minaccia per scoraggiare i loro figli ad unirsi al circolo, avevano paura di questi ragazzi e ragazze che sperimentavano un modo diverso di stare insieme ed una cultura alternativa fuori dalle logiche mafiose.

S.C. – Nella lotta contro la mafia Peppino ha usato un'arma potente: quella dell'ironia. Ci vuole spiegare che effetto ebbe a quei tempi sui personaggi a cui era destinata? Soprattutto, essa fu utile a ridestare le coscienze di chi lo ascoltava anche se non ovviamente dei diretti interessati?

G.I. – Peppino è diventato negli anni un punto di riferimento per tantissimi giovani per i quali è importante avere qualcuno a cui ispirarsi; sperimentando in radio la satira e l'ironia è arrivato al cuore di molti. Peppino dalle frequenze di *Onda Pazza* ridicolizzava i mafiosi di fronte all'intero paese, con quell'arma micidiale che è l'ironia, così facendo annullava timori reverenziali svelando che il re mafioso era nudo. Peppino colpì nel segno, mettendo in seria difficoltà i mafiosi e, soprattutto, il grande boss Gaetano Badalamenti, che nella trasmissione *Onda Pazza* chiamava Tano Seduto. I suoi metodi di lotta creativi e alternativi, come l'ironia utilizzata nelle trasmissioni di Radio Aut, hanno coinvolto anche persone apparentemente distanti dalle sue idee politiche, risvegliando le coscienze dei tanti che lo ascoltavano.

S.C. – I nostri giovani non conoscono la tenacia nella lotta alla mafia esercitata da sua madre Felicia e da lei stesso. Ce ne può parlare?

G.I. – In tutta questa storia mia madre ha avuto un ruolo importante, con tenacia e determinazione non si è mai arresa e la sua denuncia ha dato continuità alla nostra lotta e al nostro impegno. Si è battuta contro tutto e tutti per ottenere verità e giustizia. La sua forza è stata tale da essere definita *Partigiana dell'antimafia* e da essere inserita nel Giardino dei Giusti di Milano. Proprio quest'anno ho deciso di dedicarle un libro che ho intitolato *Il coraggio della memoria. Scritti, analisi e riflessioni dalla scomparsa di mamma Felicia ad oggi*. Mia madre è entrata a far parte, dopo il matrimonio, di una famiglia mafiosa, in seguito alla tragica perdita del figlio, si è ribellata ai dettami della cultura dell'omertà; si è costituita parte civile al processo ed ha aperto le porte della sua casa a quanti fossero interessati a conoscere alcuni degli aspetti più corrotti della nostra società e delle istituzioni, tramite le sue semplici parole. Non si è mai fermata, ha superato stanchezza, paura, debolezza fisica, senza arrendersi di fronte a chi ha tentato di cancellare e sporcare la memoria di Peppino, accusandolo di terrorismo o di aver commesso un suicidio eclatante. Ha subito anche l'isolamento da parte dello Stato, alleggerito solo dall'incontro con magistrati onesti che, in qualche caso, hanno anche perso la vita per onorare il proprio lavoro. Grazie al lavoro di ricerca e denuncia da parte del Centro Impastato, nel dicembre del 2001, la Commissione Parlamentare Antimafia, ha consegnato a mia madre la relazione che riconosceva le responsabilità di magistrati ed alte cariche delle forze dell'ordine nel depistaggio delle indagini sul Caso Impastato. La Giustizia è stata conquistata nel 2002 con la condanna di Gaetano Badalamenti, mandante dell'omicidio di mio fratello, 24 anni dopo l'assassinio. Mia madre è scomparsa il 7 dicembre del 2004, dopo aver portato a termine il suo compito e averci fatto promettere di continuare a tenere aperte le porte della sua casa. Noi abbiamo mantenuto quella promessa e a Casa Memoria, che è aperta tutti i giorni, incontriamo tantissime persone, soprattutto giovani. Per la prima volta abbiamo dovuto chiudere le porte della casa a causa del Covid, ma il nostro impegno non si è fermato.

S.C. – Che cosa rappresenta Casa Memoria e qual è lo scopo dell'associazione "Casa Memoria Felicia e Peppino Impastato"?

G.I. – Possiamo usare le parole di Umberto Santino, presidente del Centro Impastato, che ha definito Casa Memoria un "altare laico", un luogo di memoria e di divulgazione della verità e della cultura, un avamposto della resistenza contro il potere e contro la mafia, la testimonianza concreta di un'esperienza di lotta senza esitazioni, di un'intera vita spesa con coraggio e determinazione. Sono migliaia le persone che hanno varcato la soglia di quella porta alla ricerca di nuove conoscenze e di un momento di riflessione ed ognuno di loro si è riappropriato di un piccolo pezzo di libertà. L'Associazione "Casa Memoria Felicia e Peppino Impastato" si è costituita nel 2010 per contribuire alla diffusione e alla difesa della memoria del percorso di lotta svolto da mio fratello Peppino Impastato e, in seguito, da mia madre, nonché per occuparsi concretamente della gestione di Casa Memoria Impastato che, da ex abitazione della nostra famiglia, è divenuta ormai uno dei più significativi luoghi-simbolo della lotta alla mafia. L'associazione realizza vari progetti e iniziative con la finalità di sostenere lo sviluppo sociale e culturale del territorio. Da alcuni anni gestiamo anche parte del bene confiscato ex casa di Tano Badalamenti dove svolgiamo varie attività. Abbiamo anche costituito un coordinamento nazionale che ha ampliato i nostri orizzonti e organizza le attività in giro per l'Italia.

S.C. – La grande stagione dell'Antimafia sembra conclusa, perché è giusto parlarne ancora oggi? Crede che questo tempo di pandemia possa distogliere l'attenzione – complice anche un vago senso di autoprotezione o peggio ancora un arretramento generale su posizioni individualiste – da tematiche importanti come la lotta alla mafia?

G.I. – Considerando che la mafia è ancora oggi legata a traffici illeciti, speculazioni edilizie, abusivismi, smaltimento dei rifiuti, eco-mafie, possiamo affermare che le battaglie di Peppino sono ancora attuali e sono battaglie di civiltà e democrazia che non possono essere interrotte. L'antimafia ha inferto dei duri colpi alla mafia, ma ha anche dimostrato i suoi limiti. La nostra idea di antimafia non è mai stata solo quella delle commemorazioni, la nostra è un'antimafia sociale di cui Peppino è stato precursore, un modo di condurre le battaglie antimafia, politiche e ambientali insieme. Il *corteo del 9 maggio* che ogni anno facciamo per ricordare Peppino non è una sfilata, ma un momento in cui esprimere le nostre idee, parlare di diritti umani, antirazzismo, lavoro, giustizia sociale. Anche il nostro impegno quotidiano è finalizzato a sviluppare nei giovani un pensiero libero e uno spirito critico. I rischi di arretrare rispetto al tema della lotta alla mafia sono moltissimi, soprattutto in questo periodo in cui la pandemia ha costretto tutti a fermarsi. Il Coronavirus ci ha bloccati senza guardare in faccia nessuno. Molta gente sta morendo, tutto questo lascerà un segno sulle nostre coscienze. Bisognerà gestire il dopo, non sarà facile evitare che questa grande crisi che verrà non ricada come sempre sulle fasce deboli. Sarà importante rifiutare il consumismo di una vita finalizzata solo a produrre e a spendere, non cadendo però nel tranello di chi ci dirà che servono sempre più autoritarismi, o nei rischi che le mafie approfittino di questa situazione fuori controllo, ma far rinascere dal basso valori per il bene comune.

S.C. – Un'ultima domanda, ma non ultima: la mafia è morta, sta morendo o è viva e vegeta?

G.I. – Credo a questo punto di aver risposto già alla domanda. Purtroppo la mafia esiste ancora, anche se grazie all'impegno di tante persone che hanno pure sacrificato la propria vita, ha subito tanti colpi e si è indebolita, ciò non significa che non rappresenti un pericolo. La mafia si è trasformata ed è meno riconoscibile che in passato, è una mafia che si è saputa insinuare nelle istituzioni e nei luoghi di potere. Come diceva il Giudice Giovanni Falcone, "la mafia è un fenomeno umano e come tutti i fenomeni umani ha un principio, una sua evoluzione e avrà quindi anche una fine", ma perché questa fine arrivi serve un impegno da parte di tutti.

RIVISTADIFILOSOFIA**VITAPENSATA** Anno XI N.24- **Marzo 2021**

La Didattica Digitale Integrata e il fenomeno del cyberbullismo

di
Elena Ferrara

1. Dal bullismo al cyberbullismo

Nel 2006, quando Facebook muoveva i primi passi e Twitter ancora non c'era, si verifica in Italia il caso di violenza nei confronti di un soggetto affetto dalla sindrome di Down: la videoregistrazione dell'atto illecito nell'ambiente scolastico è oggetto della pubblicazione su YouTube da cui viene rimosso solo a seguito di segnalazione della Polizia Postale circa due mesi più tardi. Sappiamo che solo nel dicembre 2013 (sentenza N. 5107 del 3/2/2014) la battaglia legale intentata dall'Associazione *Vivi Down* nei confronti di Google per violazione della normativa sulla privacy porta alla nota sentenza della Corte di Cassazione. L'episodio pone le condizioni, improrogabili, perché vengano considerate le nuove forme di prevaricazione tra pari nel digitale: il cyberbullismo.

Senza pretesa di esaustività vorrei ripercorrere i provvedimenti assunti nell'ambito educativo e scolastico in merito al fenomeno del cyberbullismo per comprendere come l'evoluzione di queste strategie di prevenzione possano essere valorizzate dalla Didattica a Distanza e dalla Didattica Digitale Integrata.

La Direttiva n. 16 del 5/2/2007 a firma Ministro Fioroni rappresenta il primo momento di attenzione da parte dell'istituzione scolastica nei confronti del bullismo informatico che viene descritto come segue:

> Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di "cyberbullying" inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche. Questa nuova forma di prevaricazione, che non consente a chi la subisce di sfuggire o nascondersi e coinvolge un numero sempre più ampio di vittime, è in costante aumento e non ha ancora un contesto definito. Ciò che appare rilevante è che oggi non è più sufficiente educare a decodificare l'immagine perché i nuovi mezzi hanno dato la possibilità a chiunque non solo di registrare immagini ma anche di divulgarle[1].

Poche settimane più tardi vengono inviate alle scuole le Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo dei telefoni cellulari del 15/3/2007[2] da cui si evince il dovere di non utilizzo dei cellulari e di altri dispositivi elettronici durante le attività didattiche e un rimando ai Regolamenti e al Patto di Corresponsabilità di ogni singolo Istituto nel rispetto dello Statuto degli Studenti e delle studentesse (DPR 249/98). Sostanzialmente entrambi i documenti hanno il pregio di porre attenzione sul tema dell'utilizzo delle nuove tecnologie e dei *devices*. Anche se in essi emerge una prevalenza di azioni sanzionatorie, vale la pena di sottolineare l'individuazione di strategie di reti interistituzionali mediante la costituzione degli Osservatori Regionali a cura degli Uffici Scolastici Regionali. Alcuni di questi, molto attivi, sono oggi pienamente riconosciuti nell'ambito delle Leggi di prevenzione e contrasto ai bullismi di cui molte Regioni si sono dotate. La tutela dei minori in rete è oggetto della Decisione N. 1351/2008/CE del Parlamento Eu-

ropeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 che definisce un Programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano Internet e altre tecnologie di comunicazione. Si affronta la sicurezza in Internet mediante l'attuazione di diverse azioni che «permetteranno di capire meglio gli effetti psicologici, comportamentali e sociologici delle tecnologie in linea sui bambini, che vanno dagli effetti dell'esposizione a contenuti e comportamenti dannosi a pratiche come il grooming e il bullismo in linea, presenti su diverse piattaforme, dai computer e i telefoni cellulari alle console di gioco ed altre tecnologie emergenti»[3].

L'adesione dell'Italia al Programma si realizza con il progetto *Generazioni Connesse*[4] del MIUR nell'ambito del programma *Connecting Europe Facility.* La celebrazione italiana del *Safer Internet Day* avviene nel febbraio del 2012 e conserva una proficua continuità, come testimonia il sito del Ministero, fino ai giorni nostri. A livello parlamentare, nell'ambito della Commissione Bicamerale Infanzia e adolescenza, emerge il tema dei rischi della rete nell'*Indagine conoscitiva sulla tutela dei minori nei mezzi di comunicazione* del 2011. Si nota, però, una mancata considerazione dei minori in Internet quali produttori di contenuti (nella fattispecie di contenuti lesivi della dignità altrui). La protezione nei loro confronti è infatti incentrata sul ruolo passivo di vittime «della pedopornografia on line e dei connessi fenomeni dell'abuso sessuale su minori e della prostituzione minorile»[5]. Il fenomeno delle prevaricazioni fra pari in rete emergerà, invece, in modo significativo nelle audizioni della medesima Commissione Bicamerale durante l'*Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile* (2014) in cui «il tema della povertà relazionale e affettiva si pone in stretta correlazione con il fenomeno del *cyber* bullismo, un tema che, nel periodo storico, attuale andrebbe affrontato come una priorità»[6]. In Senato, infatti, il tema è all'ordine del giorno. A seguito di un'indagine conoscitiva, di cui sono stata referente nella Commissione Straordinaria Diritti Umani, è in itinere il DDL 1261 *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*. Depositato in Senato nel gennaio 2014 sarà approvato all'unanimità il 17 maggio 2017[7]. Durante questi anni di iter parlamentare il fenomeno assume rilevanza nella quotidianità della vita dei ragazzi che sui *Social Network* incorrono, spesso inconsapevolmente, in atti di prevaricazione, umiliazione e offese fortemente pervasivi per l'amplificazione determinata dal web. Atti dalle conseguenze spesso drammatiche. L'età dei minori coinvolti si abbassa terribilmente ed è chiaro a tutti che la carenza formativa nell'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia alla base di un utilizzo distorto e irresponsabile. La Ministra Giannini promuove nell'aprile del 2015 le *Linee di Orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo*[8]. La Legge 107/15 di riforma del sistema scolastico indica specifici obiettivi rivolti all'utilizzo consapevole di Internet e dei *Social Network* guardando ai nuovi bisogni formativi di cittadini digitali fruitori e produttori di contenuti nel web. Il nuovo *Piano Nazionale Scuola Digitale* viene potenziato anche in relazione allo sviluppo di competenze critiche responsabilizzando gli studenti a un uso consapevole delle tecnologie. Nell'ambito del *Safer Internet Day* nel febbraio del 2017, la Ministra dell'Istruzione Valeria Fedeli istituisce la prima Giornata Nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo a scuola. A seguito dell'approvazione dell'entrata in vigore della Legge 71/2017, nell'ambito del Piano Nazionale dell'Educazione al Rispetto, viene promulgato l'aggiornamento delle *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*[9]. L'impegno del MIUR si rivolge anche all'aggiornamento dell'utilizzo degli strumenti digitali e nella primavera del 2018 viene promosso il Decalogo *Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola BYOD - Bring your own device*[10].

Esperienza molto significativa, anche per il coinvolgimento di un centinaio di qualificati addetti ai lavori, è rappresentato dal *Sillabo-Educazione Civica Digitale* che risulterà essere un documento importante nell'elaborazione del curriculum di cittadinanza digitale. Circa il nostro merito risulta rilevante il paragrafo relativo alla dimensione della socialità:

> Lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative sui media, soprattutto digitali, richiede una riflessione sulle strategie comportamentali positive, la conoscenza di netiquette, l'uso di un linguaggio non ostile e la capacità di sfruttare le potenzialità di collaborazione e creazione di comunità offerte dalle tecnologie. Occorre inoltre comprendere come i media siano un luogo dove gestire in misura crescente la diversità – anche attraverso la capacità di affrontare trolling, hate speech e cyberbullismo – sviluppando comportamenti consapevoli e una piena comprensione del ruolo delle azioni individuali (o della loro assenza)[11].

Durante il *Safer Internet Day* del 2019 vengono presentate le *Linee guida per l'uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione dei rischi nelle scuole*. Obiettivo del documento «è quello di fornire dei principi guida ai quali attenersi per la realizzazione di iniziative nelle scuole, finalizzate a promuovere un uso positivo e consapevole delle Tecnologie Digitali da parte dei più giovani, e/o finalizzate a prevenire e contrastare situazioni di rischio online»[12]. Tra le situazioni di rischio ovviamente il cyberbullismo. La Legge 92/2019 recante *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* prevede, all'art. 5, l'educazione alla cittadinanza digitale. Non entra in vigore in tempo utile per l'anno scolastico 2019/20. Tutto rinviato all'anno successivo. Mentre si attendono gli aggiornamenti delle Linee di orientamento per la prevenzione del cyberbullismo– che la Legge 71/2017 prevede vengano rivisitate ogni due anni –, mentre si attendono le Linee guida sulla legge 92/2019 che usciranno nell'estate 2020… la scuola viene chiusa per la pandemia.

2. *Il cyberbullismo al tempo del Covid*

Nel Marzo 2020 si chiudono le scuole e il digitale diventa la nuova dimensione di apprendimento e per gli studenti l'unico contesto relazionale al di fuori della famiglia. Certo nessuno lo poteva immaginare, con il senno di poi, ammettiamolo, si sarebbe potuto premere un po' di più sull'acceleratore dell'utilizzo delle tecnologie e sulla *media education*. Avremmo potuto sviluppare gli anticorpi necessari per evitare di cadere nella Rete! Avremmo dovuto, tutti noi adulti, a cui in teoria spetta il buon esempio, vincere la battaglia culturale contro i linguaggi d'odio e contro gli atti persecutori in rete.

Da diversi anni, fortunatamente, le autonomie scolastiche hanno attivato percorsi di prevenzione e contrasto al fenomeno delle prevaricazioni tra pari: è stato nominato il referente per il cyberbullismo ed è stato costituito il team per il trattamento delle segnalazioni e degli episodi, come previsto dalla Piattaforma Elisa; sono state approvate dagli organi collegiali le modifiche ai Regolamenti di Istituto e al Patto di corresponsabilità. Purtroppo nessuno dei Ministri all'Istruzione che si sono succeduti dal 2018 ha relazionato alle Camere sullo stato di attuazione della Legge 71/2017, una previsione che aiuterebbe a monitorare l'efficacia della norma che purtroppo non è stata ancora attuata in tutte le sue misure. Peccato. Avremmo potuto "vaccinare" la scuola allontanando in modo più determinato il virus dell'uso scorretto della rete prima di chiuderci tutti nelle nostre case affidandoci al digitale.

Certamente la scuola ha affrontato il traumatico passaggio al digitale nei mesi della Didattica a Distanza e i problemi sono stati tanti a cominciare dalla fornitura dei device e dai problemi di connessione. Non è stato facile soddisfare il diritto all'accesso a Internet dall'oggi al domani. Oggi, a un anno di distanza dalla prima ondata, la chiusura di tutte le scuole è di nuovo una realtà per molte Regioni. Con l'anno scolastico in corso sono vigenti le *Linee Guida per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI)* destinate in particolare alle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, ma valide per tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, quando si rende necessario sospendere le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche. Sul fenomeno del cyberbullismo troviamo la seguente indicazione: «Anche il Regolamento di disciplina degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria sarà integrato con la previsione di infrazioni disciplinari legate a comportamenti scorretti assunti durante la didattica digitale integrata e con le relative san-

Grafico 1

zioni. Le istituzioni scolastiche dovranno porre particolare attenzione alla formazione degli alunni sui rischi derivanti dall'utilizzo della rete e, in particolare, sul reato di cyberbullismo. Le scuole inseriscono infine, nel Patto educativo di corresponsabilità, un'appendice specifica riferita ai reciproci impegni da assumere per l'espletamento della didattica digitale integrata»[13].

A nuove metodologie didattiche corrispondono nuove sanzioni. Forse nella fretta, però, il cyberbullismo è diventato reato *tout cour*. Vale la pena di riferirsi alla definizione individuata dalla Legge nazionale che identifica una serie di condotte che non necessariamente integrano fattispecie di reato. È facile riscontrare scarsa attenzione nell'appropriatezza dell'uso del termine e questo sottende una inadeguata conoscenza del fenomeno. Per esempio, non è stato infrequente l'uso improprio del termine *cyberbullismo* riferito a comportamenti verificatisi proprio in questi lunghi mesi di didattica digitale, relativi a offese o diffamazioni online, da parte di studenti nei confronti di docenti. Condotte che integrano reati quali oltraggio a pubblico ufficiale, interruzione di pubblico servizio, accesso abusivo ad un sistema informatico[13]. Qual è la situazione del cyberbullismo al tempo del COVID-19? Durante il *Safer Internet Day*, la Ministra Azzolina ha reso noti gli esiti del sondaggio che come ogni anno *Generazioni Connesse* elabora per l'occasione (Grafico 1). Il dato è riferito alla percezione del fenomeno. Possiamo notare che la percezione del fenomeno del cyberbullismo è aumentata e ritengo che questo sia un dato che ci potevamo attendere. È un risultato da interpretare esclusivamente in modo negativo? Forse i ragazzi hanno sviluppato qualche antivirus in più? Stanno riflettendo sulla loro socialità? Consideriamo anche il dato positivo sulla solidarietà, un elemento emerso anche in altre indagini[15]. Sappiamo quanto, in particolare gli studenti delle secondarie di secondo grado, stiano vivendo questo periodo così prolungato con difficoltà, una fase critica in cui spesso il disagio si fa palpabile (Grafico 2). Non solo le famiglie e le scuole, ma le strutture sanitarie stanno lanciando un allarme sullo stato psico-fisico dei giovani adolescenti. Molti sono i docenti che hanno utilizzato proprio questo periodo per affrontare il tema del cyberbullismo e per mettere in atto le strategie di prevenzione universale e indicata nel caso di episodi verificatisi. Assai diffuse sono le attività di media education dedicate alla cittadinanza digitale consapevole, esperienze sempre apprezzate dagli studenti che ne riconoscono l'impatto con la propria quotidianità. È infatti percepibile, dai tanti progetti e dalle produzioni creative, come il coinvolgimento e la partecipazione inneschino la volontà di mettersi in gioco per sensibilizzare rispetto ai pericoli online, piuttosto che svolgere attività di peer education con lo scopo di intervenire attivamente per evitare episodi sgradevoli.

In questo senso gli aggiornamenti delle *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto di fenomeni di bullismo e di cyberbullismo* emanate in occasione del SID 2021, rappresentano una implementazione di strumenti e buone pratiche. Esse sviluppano, coerentemente con Piattaforma Elisa, aspetti relativi alle strategie anti bullismo con indicazioni di procedure operative per elaborare azioni efficaci; invitano alla costituzione dei Team antibullismo e per l'emergenza come nuclei di lavoro all'occorrenza integrati con i servizi territoriali e le reti di scopo; suggeriscono protocolli di intervento e ribadiscono compiti e ruoli di tutte le componenti della scuola, compresi gli studenti[16]. Salta all'occhio che questo aggiornamento non affronti il tema del fenomeno con la lente della nuova dimensione pandemica. Per esempio, il problema delle segnalazioni patisce il fatto che gli studenti non siano a scuola dove le strategie di raccolta delle segnalazioni (al docente referente, allo sportello, al compagno peer educator) possono essere più consolidate. Oggi la sofferenza della vittima potrebbe essere ancor più difficile da intercettare e l'isolamento potrebbe inibire le azioni di supporto. Insomma, ancora una volta il rischio è di rincorrere la realtà.

Grafico 2

Una realtà, quella della scuola al tempo della pandemia, che ci mette di fronte a nuove disuguaglianze e a nuove fragilità a cominciare dagli studenti con bisogni educativi speciali o penalizzati dalle condizioni di deprivazione socio-economica.

Sta a tutti noi far fronte ai nuovi fenomeni della dimensione *onlife* dei nostri studenti con grande senso di responsabilità. Dentro e fuori la scuola, solo un rinnovato approccio pedagogico basato sui valori dell'inclusione e della solidarietà può far fronte alla sfida educativa nell'era digitale resa ancora più stringente dall'isolamento sociale. Lo dobbiamo fare tutti insieme accompagnando i nostri bambini e ragazzi verso un ruolo attivo di cittadini digitali autodeterminati, fruitori e produttori critici e responsabili nel costruire un'ecologia sociale dell'ambiente digitale.

Note

[1] «Premessa: espressioni del fenomeno dentro e fuori la scuola», in Direttiva Ministeriale 5 febbraio 2007, n. 16.

[2] Direttiva n. 30 del 15.03.2007 recante *Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di "telefoni cellulari" e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti*.

[3] Azione 4 (*Creazione di una base di conoscenze*), n. 6 (*Migliorare la conoscenza degli effetti sui bambini dell'uso di tecnologie esistenti ed emergenti*), della Decisione N. 1351/2008/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 relativa a un programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano Internet e altre tecnologie di comunicazione.

[4] https://www.generazioniconnesse.it/

[5] «4. Spunti di intervento per una migliore tutela dei bambini e dei ragazzi» in *Indagine conoscitiva sulla tutela dei minori nei mezzi di comunicazione. Indagine conoscitiva sulla tutela dei minori nei mezzi di comunicazione*, Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza resoconto di mercoledì 21 settembre 2011- Esame del documento conclusivo.

[6] «Il fenomeno del cyberbullismo» in *Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile*, Documento conclusivo (Approvato nella seduta di martedì 16 dicembre 2014 – Doc. XVII-bis N. 2), p. 53.

[7] Cfr. Legge N. 71 del 29 maggio 2017 recante *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo* (GU Serie Generale n.127 del 03-06-2017).

[8] *Linee di orientamento per azioni di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*, Nota MIUR del 15.04.2015.

[9] *Aggiornamento. Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, emanate il 27 ottobre 2017, consultabile all'indirizzo web (ultima visita 14 marzo 2021): https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0&t=1509123929111

[10] *Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola BYOD - Bring your own device*, decalogo MIUR (2018), consultabile al sito web (ultima visita 14 marzo 2021): https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device

[11] *Educazione civica digitale*, ecd.generazioniconnesse.it, p. 13, consultabile al sito web (ultima visita 14 marzo 2021): https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/ECD/ECD-sillabo.pdf

[12] *Linee guida per l'uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione dei rischi nelle scuole*, Generazioni connesse, Safar Internet Document, p. 2, consultabile al sito web (ultima visita 14 marzo 2021): https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/SID_2019/Linee-Guida-FINALI.pdf

[13] Linee guida per la Didattica Digitale Integrata, emanate con DM N. 89/2020, Allegato A, p. 6.

[14] Si veda a tal proposito (ultima visita 31 marzo 2021): https://www.poliziadistato.it/articolo/386059ab14f2ceb253541760

[15] Si veda a tal proposito, IPSOS per *Save The Children* – dicembre 2020.

[16] Cfr. *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di Bullismo e Cyberbullismo*, Decreto Ministeriale 13 gennaio 2021, N. 18.

All'indice

Un uomo così...Incontrando Agnese Moro

di

Caterina Gallamini

In questo difficile periodo in cui gli studenti e i docenti, a causa della pandemia, sono costretti a ricorrere alla Didattica a distanza, l'Istituto Firpo-Buonarroti di Genova ha promosso un ciclo di conferenze: *Non si vive di sola DaD*. Si tratta di un'iniziativa per stimolare, in tempi difficili, la partecipazione piena e consapevole dei giovani alla vita civile e sociale della comunità.

Il 19 marzo 2021, nell'ambito di questo progetto, gli studenti, i genitori e i docenti hanno incontrato in diretta streaming Agnese Moro che ha parlato di suo padre, Aldo Moro. Come hanno ricordato sia Ettore Acerra, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria, sia Roberto Peccenini, Dirigente Tecnico, purtroppo nella scuola la seconda metà del Novecento non si studia in maniera adeguata. Da un lato infatti il programma da affrontare nell'ultimo anno è molto vasto e dall'altro si tratta di un periodo complesso, con cui il nostro Paese non ha del tutto fatto i conti anche per la forte connotazione ideologica, divisiva, di quell'epoca. È invece necessario che la storia degli anni Settanta, dolorosa ma importante, sia oggetto di conoscenza e di studio: «Quel periodo viene descritto spesso come una specie di deserto in cui prevale la violenza, in realtà come tutto il passato, come la vita, è un oceano in cui ci sono tantissime correnti, controcorrenti, in cui ci sono tante anime, tante cose che avvengono»[1].

Per comprenderli – come precisa Agnese Moro –, bisogna rifarsi ai precedenti anni Sessanta che, come dopo gli eventi tragici della storia, hanno espresso grandi speranze: sono stati gli anni della decolonizzazione e della lotta contro le diseguaglianze. Un momento dominato dalla speranza di un mondo nuovo, di una convivenza pacifica. Il nostro paese ha affrontato negli anni Sessanta la ricostruzione e il tentativo di riportare in primo piano tutti coloro che erano rimasti esclusi dal lavoro, dalla salute, dall'istruzione, nello spirito della Costituzione. La spinta al nuovo determina delle controspinte: tendenze autoritarie, non nel nostro Paese il cui tessuto democratico è forte, ma in paesi come ad esempio la Grecia o il Portogallo.

Gli anni Settanta sono il frutto di quelle speranze e dunque sono stati anni di riforme, anni in cui vennero riconosciuti dei diritti (nuovo diritto di famiglia, Statuto dei lavoratori, chiusura dei manicomi, legge sul divorzio, per citarne solo alcuni) ma anche anni di violenza; è innegabile.

Sugli anni Settanta, aggiunge Agnese Moro, è stata spesso raccontata "una favoletta".

> Ora una delle cose più dolorose degli anni Settanta è il fatto che su di essi c'è una sorta di favoletta. Allora, la favoletta è la seguente: in una società buona, dei piccoli gruppi di cattivi hanno preso le armi, erano pochi, e hanno scelto la strada della violenza; noi all'inizio eravamo impreparati, poi ci siamo preparati e alla fine li abbiamo sconfitti. In realtà le cose non stanno esattamente così, cioè l'idea che la violenza fosse un'accettabile forma di politica era ampiamente diffusa non soltanto tra i gruppi, che poi hanno effettivamente preso le armi, ma in una parte importante della cultura italiana che non è soltanto quella di sinistra o quella di destra, era anche la cultura del mondo cattolico: l'idea che quando ci si trova di fronte al pericolo di una dittatura, la democrazia non è capace, non è abbastanza forte, non ha non ha gli anticorpi necessari e quindi dobbiamo intervenire noi prendendo le armi.

Se si vuole descrivere ai ragazzi il clima di quegli anni, dunque, bisogna ammettere che l'idea che la violenza potesse essere uno strumento accettabile per fare politica non era minoritaria ma diffusa nella società.

> Quindi gli anni Settanta sono tutto e il contrario di tutto: sono le grandi speranze, il tentativo di farcela, di seguitare questa storia difficile ma importante della democrazia iniziata con la Costituzione, e sono le resistenze di chi vuole tornare a prima, di chi non crede nella democrazia, di chi non vuole la democrazia. Perché in realtà se vuoi andare a vedere chi sono le persone colpite sia dalla destra che dalla sinistra armate, ci si accorge che sono tutte persone che rendono credibile la democrazia. L'avversario delle Brigate Rosse, come di tante delle formazioni armate, in realtà non è lo Stato, in realtà è la Democrazia. *Loro* vogliono che si faccia una rivoluzione e dire che si possono ottenere gli stessi obiettivi di giustizia sociale attraverso la strada della democrazia è un impedimento. Chiunque renda credibile la democrazia è un obiettivo. […] Quindi questi anni Settanta sono […] un periodo davvero molto complicato, come tutta la seconda metà del Novecento è molto complicata. Per questo è così difficile parlarne, perché peraltro è anche un qualcosa che ci sta ancora dentro che ci ferisce e quindi tutti noi cerchiamo di semplificarla e di esorcizzarla, invece bisogna complicarla perché se non la complichi non si capisce assolutamente nulla.

Parlare di Aldo Moro ai giovani significa proporre l'impegno politico, il lavoro per difendere la dignità umana, la paziente ricerca del compito da assolvere nel mondo.

Per Aldo Moro la politica «è un omaggio reso quotidianamente alla verità e alla bellezza della vita»[2], un legame che incomincia con la Costituente alla quale si candida a 29 anni. Fu un'esperienza fondamentale il cui obiettivo era la valorizzazione della persona, il diritto di partecipare con la propria soggettività alla costruzione della vita nazionale. Usciti dal ventennio fascista, in opposizione alla cultura che prevedeva la prevalenza assoluta dello Stato sulla persona, i Costituenti vollero riaffermare la centralità della persona che deve veder riconosciuto il proprio compito nel mondo, la propria inviolabilità. Fu proprio Aldo Moro il relatore dei primi articoli della Costituzione. Agnese Moro ricorda che, con il loro lavoro, i giovani della Costituente vollero pagare un debito nei confronti dei loro coetanei morti in guerra: loro che erano sopravvissuti dovevano costruire un mondo nuovo. Era un obbligo morale.

> Lui ha 29 anni e si candida all'assemblea Costituente come l'occasione per disegnare appunto il paese che lui ha in mente. Decisione che viene osteggiata da mia madre che non l'ha mai condivisa e lo ricorda anche mio padre in una delle sue lettere dalla prigione delle Brigate Rosse perché mia madre, quando lui le disse della decisione di candidarsi, gli aveva risposto:"Per come sei fatto tu, vai a finire male". In questa lettera dal carcere delle Brigate Rosse, mio padre le dà ragione: "Avevi ragione tu e io avevo torto nel definire l'indirizzo della mia vita". È interessante questo dialogo tra questi due personaggi veramente incredibili. […]
>
> Questo gruppetto di giovanotti, di cui nessuno conosceva l'esistenza, che sono un po' una sorpresa –diciamo – per i loro colleghi dell'Assemblea Costituente, si battono sostanzialmente – e mio padre proprio in prima persona – per una cosa sola,

per una parola: *persona*. Al centro della nostra Costituzione, il fulcro di tutta la nostra Costituzione è l'idea che esistono le *persone* e che le *persone* hanno una loro inviolabilità, hanno un diritto assoluto a veder riconosciuta la propria dignità, a veder riconosciuta la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, i propri interessi, il proprio compito nel mondo e questa è la più profonda contrapposizione alla cultura del fascismo. Per il fascismo le persone non erano niente, lo Stato era tutto: niente senza lo Stato, niente fuori dallo Stato, niente contro lo Stato. Una delle sofferenze che è stata patita da tanti giovani negli anni del fascismo è proprio questa idea di non esistere. Non so se ci trovate qualche vicinanza a quello che rischia di succedere adesso.

[…] E quindi (l'Assemblea Costituente, *ndr*) è un'avventura appassionante perché c'è la possibilità di affermare qualcosa di nuovo e c'è la possibilità anche attraverso questo impegno di pagare un debito perché i giovani di quella generazione si portano un peso che è quello della morte dei loro coetanei, di tanti loro coetanei morti in guerra, morti sotto i bombardamenti, morti nei campi di sterminio: loro sono i sopravvissuti.

Questa era la politica e segnerà con le sue parole chiave tutta la vita di Aldo Moro: nessuno deve restare fuori; la sua intera vita sarà uno sforzo perenne per realizzare questa idea. Ed ecco perciò l'apertura ai socialisti, il dialogo con i comunisti: ognuno, con la propria soggettività, deve partecipare alla vita politica.

Per Agnese, che aveva 11 anni quando Aldo Moro diventò Presidente del Consiglio, la politica, insieme all'insegnamento, era la ragione per cui suo padre era spesso via, lavorava anche il sabato e la domenica, anche a Natale. Insomma, come dice teneramente lei, «mio padre era un po' un secchione». L'insegnamento fu per Aldo Moro fondamentale, per nulla al mondo vi avrebbe rinunciato e continuò a insegnare fino all'ultimo, e affermava che il rapporto con i giovani lo aveva aiutato a difendersi dalla cristallizzazione e dal conformismo. Durante l'incontro Agnese Moro ha letto alcune parole del padre che ricordava a un suo studente l'importanza di individuare il compito che dobbiamo assolvere nel mondo:

> Caro Secchi,
>
> Ti ringrazio molto della tua lettera che considero una manifestazione di fiducia, la cosa che più conti per me. Credo di aver ricercato, dal momento nel quale ho iniziato il mio insegnamento, un dialogo disinteressato e cordiale con i giovani. Esso ha continuato a svolgersi per moltissimi anni, nelle condizioni umane e sociali le più diverse, sempre costruttivo e per me utile e gradevole. È difficile dire che cosa ne sia derivato, non vi sono criteri di accertamento e di misura. Per parte mia, ne ho ricavato una sensibilità aperta al movimento e al rinnovamento; una garanzia contro la cristallizzazione e il conformismo. Ho forse dato o ho contribuito a dare il gusto per quel che tocca la dignità umana e riguarda l'assolvimento del proprio compito nel mondo, perché di questo si tratta: di riuscire a credere di avere un dovere da compiere nella gioia come nell'amarezza e polarizzare intorno ad esso le complesse misteriose ragioni della vita[3].

Questo messaggio è di particolare importanza per i giovani, talvolta delusi o addirittura disincantati rispetto alla possibilità di fare qualcosa per la società. Di chi è la responsabilità di questa disillusione? Forse anche nostra, noi adulti che talvolta per proteggere i giovani, finiamo per trasmettere loro un messaggio di fragilità, come se non fossero capaci di assumersi le proprie responsabilità, come se non potessero assolvere il compito che la vita propone loro. Agnese Moro, come Liliana Segre, pensa al contrario che i giovani siano forti e che proprio dalla passione con cui hanno partecipato all'incontro emerga «lo spumeggiare della vita».

Quando poi il discorso va al Moro padre, il registro diventa quello di un'enorme tenerezza: un padre premuroso cui si chiedeva, di notte, «mi porti l'acqua, papà?» e quell'acqua arrivava sempre. È un'immagine viva che Agnese tratteggia nel suo libro *Un uomo così. Ricordando mio padre*: un padre di cui ci si può fidare, premuroso e molto affettuoso. Un padre che con seria pazienza dava la mano alla propria bambina, paurosa del buio, finché non si addormentava.

E infine la fede, vissuta nella quotidianità e senza esibizioni, nel rispetto più profondo delle sensibilità altrui; un'idea del cattolicesimo come responsabilità individuale, come scelta di vita e di rigore, sostanziata dalla Scrittura.

La seconda parte dell'incontro si concentra su quel terribile 16 marzo 1978 che il Direttore dell'Espresso Marco Damilano recentemente ha definito come il nostro 11 settembre; Aldo Moro venne rapito da un commando delle Brigate Rosse che, come si diceva, avevano deciso di portare il loro attacco "al cuore dello Stato". Quel giorno, nella persona di Aldo Moro, spersonalizzata come accade a tutte le vittime di violenza ridotte a simbolo, si è voluto fermare il dialogo tra i due maggiori partiti, colpire la democrazia e il principio costituzionale secondo cui tutti devono partecipare alla vita politica con la propria visione e, dunque, anche il Partito Comunista, reduce dal successo elettorale del 1976 che lo vedeva secondo partito a pochi punti percentuali dalla Democrazia Cristiana. Durante i 55 giorni della prigionia, è stato ricordato, lo Stato adottò la linea della fermezza su cui Agnese Moro conferma un severo giudizio negativo, lo stesso che ne diede allora la famiglia.

> Penso esattamente la stessa cosa che ne pensavamo allora cioè che era una posizione assolutamente irragionevole e assolutamente strana. Strana perché è una posizione che contraddice esattamente quello che è il cuore della nostra Costituzione: lo Stato non vale più delle persone, lo Stato *è* al servizio delle persone. Quindi dire che non puoi trattare perché la dignità dello Stato ne resterebbe ferita significa che siamo tornati di colpo nell'idea fascista. Ed è una ferita alla nostra Costituzione e alla politica. L'idea che se c'è una crisi seria tu non tratti vuol dire che non vuoi fare niente, perché la politica è fatta di trattativa, di parole: insieme, con le parole, si cerca di capire il problema per cercare la soluzione. [...] Tra l'altro – per fortuna, diciamo – questo è l'unico caso in cui lo Stato italiano si è comportato così e lì ti devi fare una domanda e poi ti devi dare anche una risposta: "perché non l'hanno voluto indietro?". Secondo me qui ci sarebbe da riflettere davvero attentamente anche se abbiamo tutti paura di farlo perché significa guardarsi un po' in faccia: non abbiamo mai voglia di guardarci in faccia quando la nostra faccia non è bella. […] Le Brigate Rosse hanno fatto la loro mossa – si sono prese Moro e lo hanno rapito –; un gruppo di giovani determinati l'hanno preso e l'hanno portato via. A quel punto si apre un'opportunità: l'opportunità di non averlo più tra le scatole perché un po' purtroppo è così. Io condivido il giudizio che lui stesso dà di questa sua vicenda in una delle sue lettere: "non c'è niente da fare quando non si vuole aprire la porta". [...] Il Presidente del Consiglio di allora, Andreotti, e il Ministro degli Interni non hanno fatto gli interessi della storia costituzionale del nostro paese, hanno fatto degli altri interessi e per farlo bastava non fare. E quindi il sapore di quel rifiuto della trattativa – che fu venduto nei mass-media unanimi come una grande forma di dignità dello Stato

eccetera eccetera – in realtà è stato un gravissimo tradimento della nostra Costituzione di cui ancora portiamo le ferite e le porteremo finché non avremo il coraggio di guardare in faccia quel momento.

Lo Stato dunque in quell'occasione sconfessò la Costituzione che sancisce, come è stato più volte ripetuto durante l'incontro, la centralità della persona. Nei giorni della prigionia di Aldo Moro sembrò vincente la voce di chi voleva contrastare questa idea di democrazia; il rifiuto della trattativa, presentato dai mass-media come segno di grande dignità e forza dello Stato, in realtà fu un abbandono. Moro fu abbandonato.

Agnese Moro ha compiuto un passo coraggioso: ha incontrato gli ex brigatisti in un percorso di riconciliazione, per dire "basta", per liberarsi, come dice lei, dalla "dittatura del passato". «Quando perdi una persona cara – continua – provi rabbia, rancore e disperazione, chiedi giustizia e la giustizia ti viene offerta». Furono fermate le persone che avevano usato la violenza, furono condannate in modo severo; «ma nel cuore di chi ha subito violenza, ogni momento della vita si ripete il dolore. Ogni giorno per me era il 16 marzo e il male durava nel tempo e si trasmetteva a chi viveva vicino a me». A un certo punto Agnese ha sentito la necessità di dire "basta" e ha accettato di iniziare un cammino assieme a chi, fino ad allora, aveva rappresentato per lei il male.

E ci fu l'incontro con Franco Bonisoli che aveva fatto parte del commando in Via Fani, aveva scontato la sua pena e partecipava a questo percorso. Agnese Moro racconta agli studenti di essere rimasta sorpresa nell'apprendere che Bonisoli utilizzasse i permessi del carcere per andare a parlare con i professori del figlio. Allora l'umanità non era perduta, se si usa il pochissimo spazio di libertà per questo, allora c'è un terreno comune su cui lavorare. Poi, racconta Agnese, ci fu la scoperta del dolore, altrettanto forte di quello delle vittime, di chi aveva creduto di compiere un gesto per la giustizia e invece si rende conto di avere ammazzato delle brave persone e che non può più rimediare. Ci vuole coraggio per avventurarsi su questa strada: ogni parola è una ferita e per ascoltare gli altri occorre disarmarsi.

Durante i 55 giorni e dopo la morte del padre, Agnese aveva conosciuto il male e le era sembrato invincibile. Nell'incontro con gli ex brigatisti ha scoperto invece che il male non ha l'ultima parola, che la giustizia, come recita la nostra Costituzione, deve essere riparativa: chi ha sbagliato deve pagare ma poi deve poter tornare nella società, essere riammesso nell'interezza della sua dignità e dei suoi diritti. La giustizia non è una vendetta, le persone possono cambiare.

Uno studente le domanda per ultimo che cosa non sia riuscita a dire a suo padre e che cosa avrebbe voluto che lui sapesse.

Qui tocchi un tasto molto molto difficile. Queste morti senza addio, come le chiamo io, sono terribili perché tu non puoi dire niente. È purtroppo un'esperienza che adesso in tanti stanno vivendo con questa terribile malattia che sta separando chi sta morendo dalla sua famiglia, perché non ci può andare. Sono tante le cose che avrei voluto dirgli: "Ti voglio bene", "Scusami perché non sono riuscita a salvarti". Questa è purtroppo una delle cose per me più pesanti di questa storia. Mio padre non è stato ucciso mentre usciva di casa, mio padre è stato vivo per altri 55 giorni. Io, con la mia famiglia, abbiamo fatto quello che potevamo: abbiamo urlato, abbiamo strillato ma non è servito a niente. Io sento la responsabilità di non essere riuscita a tirarlo fuori da quella situazione. Sai sono cose piccole, sono cose semplici: "Grazie per tutto quello che mi hai dato, per essere stato con me, per seguitare ad essere con me". Per questo per me, come per tutti noi, sono state così preziose quelle lettere che lui ha scritto per ognuno di noi. Lettere che però sono un altro elemento di tragicità nella tragicità, perché 'ste lettere sono state trovate per caso dodici

© Locandina dell'incontro, reealizzata da Gabriella Corbo

anni dopo dentro un covo delle Brigate Rosse che già era stato perquisito. Una storia strana. Comunque, lasciamo perdere. Quelle parole erano così preziose per me e non mi sono state date. Sono morti brutte per questo - anche per questo - perché non sono accompagnate. Effettivamente, ti rimane tanto di incompiuto, diciamo così, che va dalle parole che non hai potuto dire alle lacrime che non hai potuto versare perché comunque devi difendere questo corpo, non lo devi far strumentalizzare. Alla fine sono morti su cui si appoggiano, diciamo, altre privazioni, in un certo qual senso. Sì, non aver potuto dire quelle parole... ma anche, sai, semplicemente tenergli la mano. Cioè a volte le parole non riesci nemmeno a dirle neanche di fronte alle persone più care, però puoi fare dei gesti. Sei privato anche dei gesti. Quindi sì, questa è una cosa molto triste, che adesso purtroppo condivido con tante tante persone.

Gli studenti fanno mille domande, vogliono sapere cosa penserebbe Aldo Moro della politica attuale, le chiedono se la stagione del terrorismo potrebbe ripresentarsi, se è vero che ci siano stati interventi stranieri dietro all'assassinio di suo padre e molto altro ancora.

Agnese Moro risponde con pazienza e gentilezza, sceglie con cura le parole, si vede che i giovani le stanno a cuore, analizza e chiarisce le tematiche, senza alcun paternalismo. Il tempo è volato, una studentessa interviene dicendo che questo incontro è stato uno dei più importanti della sua vita. Questa è scuola.

Note

[1] Tutte le citazioni senza nota sono di Agnese Moro e sono state trascritte dall'incontro-dibattito disponibile all'indirizzo web: https://www.youtube.com/watch?v=cKbwcKrWivk&t=2100s (ultima visita 22 marzo 2021).

[2] A. Moro, *La democrazia incompiuta. Attori e questioni della politica italiana 1943-1978*, a cura di A. Ambrogetti, Introduzione di G. Moro, Editori riuniti, Roma 1999, p. 39.

[3] Trascrizione della lettera di Aldo Moro che Agnese Moro legge durante l'incontro. Il testo della lettera, nella sua forma originale, si trova nel testo A. Secchi, *Ri-animare la nostra politica una nuova sfida per i cattolici nel tempo del populismo*, Introduzione di A. Moro, Edizioni Sette Città, Viterbo 2019, pag. 66-67.

ALL'INDICE

Sulla comunicazione nella didattica al tempo del Covid. Attività Integrate Digitali vs Attività In Presenza

di
Giusy Randazzo

Premessa

Si discute da quando ha avuto inizio il cosiddetto lockdown che, evitando l'anglicismo, chiamerò più opportunamente *confinamento*, sulla Didattica a Distanza – oggi DDI – e sulla sua qualità. Come ho più volte detto e scritto, la demonizzazione è non soltanto inutile ma assurda perché è indubbio che *rebus sic stantibus* se non ci fosse stata la possibilità di continuare a far scuola anche soltanto attraverso il computer avremmo avuto un problema enorme e difficilmente risolvibile. Ciò su cui poco si discute è invece il diretto rapporto, nell'era del Covid, con la didattica in presenza. Il riferimento ai due tipi di attività – l'Attività Digitale Integrata e l'Attività In Presenza – nelle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata è molto chiaro, infatti «la didattica digitale integrata, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, è rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza»[1]. Le Linee guida considerano dunque l'AID ovvero l'Attività Digitale Integrata come complementare a quella tradizionale e come sua integrazione. Non la sostituisce, insomma. Nel documento sono presenti, inoltre, delle indicazioni precise per la didattica a distanza in modalità sincrona, asincrona e mista, con un chiaro riferimento al numero di ore minimo di attività sincrone per classe (20) e di quota oraria di lavoro in sincrono per i docenti, in caso di nuovo confinamento.

Breve viaggio nella comunicazione

Per poter discutere di didattica digitale integrata e delle sue differenze con l'attuale didattica in presenza, vorrei però fare una breve premessa sulla comunicazione, necessaria affinché si possa comprendere l'importanza dell'interezza dell'atto comunicativo quando si fa lezione.

Nessuna interpretazione umana avviene in modo "puro" senza cioè i necessari pre-giudizi che ci consentono di decodificare qualsiasi ente o evento. Nessuna comunicazione è dunque scevra delle nostre personali "aggiunte", che provengono dalle nostre esperienze conoscitive, attraverso le quali decodifichiamo e codifichiamo i nostri messaggi. Di certo, non siamo quasi mai consapevoli di questa *traduzione* naturale che avviene mentre semplicemente siamo immersi nel tempo della vita. In ogni istante.

Sappiamo che la comunicazione viaggia su tre canali: verbale, non verbale e paraverbale. In realtà, il paraverbale rientra nel non verbale. La distinzione tra paraverbale e non verbale è dovuta agli studi di Mehrabian, ma ormai si preferisce, sia per comodità sia per prassi. Comunque sia, il paraverbale è in modo evidente una comunicazione non verbale.

Mentre sappiamo tutti che cosa sia il verbale ovvero il contenuto linguistico di un messaggio, meno note sono le differenze tra gli altri due canali. Il paraverbale è dato dall'insieme del ritmo, del volume, del tono, dell'accento e della qualità della voce, e anche da un'eventuale risata o dal pianto o da uno sbadiglio o da sospiri o pause. Il non verbale invece è decisamente più ampio: è tutto ciò che non ha a che fare con il verbale e il paraverbale, per dirla in breve. La Scuola di Palo Alto definiva *analogica* la comunicazione non verbale. Essa ha un aspetto *cinesico* che riguarda i movimenti del corpo: la postura, i movimenti oculari, la mimica facciale, la gestualità. Anche la distanza fisica, il modo in cui ci posizioniamo nello spazio occupandolo con il nostro corpo rispetto all'altro – l'aspetto *prossemico* della comunicazione non verbale – produce significati o li aggiunge. La prossemica prevede una distinzione precisa nella distanza tra i comunicanti che può essere *intima* (da 0 a 50 cm), *personale* (da 50 cm ad 1 m), *sociale* (da 1-3/4 m), *pubblica* (oltre i 4 m). Anche l'*aptica* rientra nel *non verbale*. Si tratta del significato aggiunto che crea il contatto fisico: un abbraccio, una stretta di mano, una pacca sulla spalla, una carezza, un semplice e involontario sfioramento. Persino la gestualità tipica della cultura del popolo fa parte del non verbale. Si pensi a quanto avete appena letto e al conseguente stravolgimento che ha causato il tentativo di contenimento del Covid nel nostro modo non soltanto di comunicare ma di comprendere o semplicemente di decodificare un messaggio. E il problema è che, come ci insegna il primo assioma della comunicazione, *non si può non comunicare*. Oggi si deve imparare nuovamente a decodificare il non verbale. Si pensi anche a quali ricadute ha generato il protocollo anti-Covid nel modo di approcciarci all'altro comunicando, con la quasi totale compromissione del non verbale: nuovi modi di presentarsi (lo sfioramento dei gomiti è divenuto quello più abituale), nessuna stretta di mano, nessun bacio sulla guancia per salutare l'amico e nessun conseguente abbraccio, nessuna pacca sulla spalla, nessuno sfioramento anche casuale, nessun gesto di cortesia (prestare una penna, passare un foglio, aiutare la vecchietta ad attraversare la strada, raccogliere da terra qualcosa che è caduta all'amico o allo sconosciuto, avvicinarsi per guardare insieme uno schermo o una pagina e si può continuare per molto ancora).

Secondo la Scuola di Paolo Alto – P. Watzlawick, J.H.Beavin, D.D. Jackson – esistono delle proprietà semplici che fondano la comunicazione: i cosiddetti *assiomi della comunicazione*. Il quarto assioma della comunicazione ci ricorda per l'appunto che il verbale non è l'unico canale attraverso cui comprendiamo il messaggio: «*Gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico che con quello analogico*»[2].

> Un esempio chiarirà meglio la differenza tra questi due moduli di comunicazione: non arriveremo a capire una lingua straniera ascoltandola alla radio (per quanto si possa prolungare il tempo di ascolto), mentre è possibile dedurre con una certa facilità informazioni fondamentali dall'osservazione del linguaggio dei segni e dei cosiddetti "movimenti di intenzione" anche quando li osserviamo in una persona la cui cultura è completamente diversa dalla nostra. La comunicazione analogica, è bene ricordarlo, ha le sue radici in periodi molto più arcaici della evoluzione e la sua validità è quindi molto più generale del modulo numerico della comunicazione verbale, relativamente recente e assai più astratto. Cosa è dunque la comunicazione analogica? La risposta è abbastanza semplice: praticamente è ogni comunicazione non verbale[3].

Vediamo adesso qual è il peso all'interno della comunicazione di ciascuno dei canali: verbale, non verbale e paraverbale. La comunicazione numerica (il verbale) ha un peso del 7% sull'intero atto comunicativo, il *paraverbale* del 38% ma il ruolo più rilevante è quello del *non verbale* che ha un peso pari al 55%. Questa scoperta si deve ad Albert Mehrabian e ai due esperimenti che condusse nel 1967[4].

Il quinto assioma si sofferma sulle relazioni: «*Tutti gli scambi di comunicazione possono essere simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza*»[5]. Sono simmetriche le relazioni tra pari: tra moglie e marito, tra studenti, tra amici, tra lavoratori equiordinati, etc. Sono complementari, al contrario, quelle relazioni in cui uno dei comunicanti ha una posizione che – aiutati questa volta da un anglicismo – chiameremo *one-up*, mentre l'altro o gli altri *one-down*: tra maestro e alunno, tra il capo di una struttura e i dipendenti, tra genitori e figli e, se me lo permettete, tra il dirigente scolastico e il personale scolastico e, per dirla tutta, tra il dirigente scolastico e il dirigente tecnico e/o il dirigente amministrativo dell'USR e tra questi e il direttore generale dell'USR e tra quest'ultimo e il ministro. L'ironia del riferimento, in considerazione della mia posizione, ci sta

perché le relazioni possono generare distorsioni che hanno effetti negativi sulla comunicazione, quindi la consapevolezza che, in qualsiasi posizione si stia, il rispetto dell'altro rimane fondamentale non è soltanto dovuta al fatto che in posizione *one up* c'è sempre qualcun altro ma che questo qualcun altro non occupa la posizione per generare timori ma per utilità sociale. Una piccola digressione per comprendere. Sopra al ministro chi c'è? L'etimo della parola ministro è strettamente connesso con quello di maestro, ma mentre il primo significa alla lettera *minister*, il secondo *magister*: quindi, il ministro è al servizio degli altri, il maestro al di sopra degli altri. Davvero interessante la relazione complementare tra il ministro e il maestro, vero?

Questo anticipa quanto argomenterò in seguito sulla potenza del linguaggio parlato e/o scritto, nonostante il misero 7% del contributo del linguaggio verbale all'interezza dell'atto comunicativo. E questo è anche il fondamento primario attraverso cui intuire che il linguaggio verbale aiuta a comprendere che nelle relazioni complementari la posizione occupata segue i principi fondamentali del dettato costituzionale e nell'ambito professionale rinvia ancora una volta alla nostra Carta non soltanto per lo stretto collegamento con l'art. 4 ma anche con l'art. 41 per l'attività economica – che deve sempre «essere indirizzata e coordinata a fini sociali» – e con l'art. 97 per le pubbliche amministrazioni – che devono garantire «il buon andamento e l'imparzialità». In breve, la posizione e il ruolo di chi invia o riceve il messaggio si fanno portatori di un metamessaggio la cui decodifica è il risultato di ciò che viene veramente "com-preso" nell'atto comunicativo dai comunicanti. E infatti il termine *com-prensione* (comprendere, *cum-prehendere*, *prendere insieme*) prevede la presenza di almeno due attori, benché il termine si voglia spesso intendere etimologicamente come la capacità dell'intelletto di afferrare allo stesso tempo più dati. Per il terzo assioma della comunicazione, infatti, affinché una comunicazione avvenga in modo lineare i comunicanti devono essere sempre consapevoli di essere sia causa sia effetto del comportamento dell'altro. Insomma, nella comunicazione si coopera alla strutturazione del messaggio e ciò, come ho scritto altrove, mi ha portato a ritenere che la comunicazione influenza il comportamento che influenza la comunicazione e così via. Un circolo in cui ognuno è sia causa sia effetto.

Ma se il verbale vale soltanto il 7% dell'intero atto comunicativo, qual è il senso di continuare a far riferimento al verbale? Il senso è profondissimo, come ho già anticipato con l'esempio del ministro e del maestro. Noi abitiamo il linguaggio e nel linguaggio. Il potere del linguaggio verbale con la sua piccola percentuale è tale che senza di esso non saremmo giunti al livello evolutivo di *homo sapiens sapiens* ed è tale da influenzare e condizionare negativamente attraverso quelli che ancora potremmo chiamare *idola fori*, per dirla con Bacone, quei termini stigmatizzanti di cui il nostro linguaggio ordinario è purtroppo pieno e che si presentano come innocui luoghi comuni che però rinforzano molti pregiudizi nella loro accezione negativa e incoraggiano l'uso di stereotipi squalificanti o preconcetti denigranti che sono alla base dei tipici fenomeni antisociali tra cui rientrano il bullismo e il cyberbullismo. La comunicazione verbale, però, ha consentito alla nostra specie un'espansione cerebrale tale da passare dai 700cc di massa cerebrale dell'*homo abilis* ai ben 1400cc *dell'homo sapiens sapiens* permettendoci di realizzare il "sogno della permanenza". È questo obiettivo primario che ha spinto l'uomo a cercare dei modi per accrescere la sua memoria esternalizzandola: lasciando dei segni che sono divenuti nel corso di milioni di anni sempre più compiuti e raffinati, sempre più evoluti, fino alla scrittura alfabetica. Ed è questo che ha reso possibile la conoscenza: un patrimonio da tramandare per il miglioramento e per lo sviluppo di civiltà complesse[6]. Senza il verbale io non sarei qui a scrivere, per di più su un computer, e tu non saresti in grado di leggermi.

La scuola al tempo del Covid

Senza comunicazione linguistica non ci sarebbe stata alcuna conoscenza, non si sarebbe avverato quel sogno della permanenza tutt'umano, di cui tratta B. G. Bara, e senza questo sogno non ci sarebbe stata alcuna necessità di creare la scuola. Non si può prescindere dunque da questa riflessione e dalla struttura della comunicazione, se si vuole affrontare seriamente la differenza tra didattica a distanza e didattica in presenza.

Certamente le scuole sono cambiate nell'era del Covid. Basterebbe entrare in un'aula di un qualsiasi istituto, almeno di scuola secondaria, per rendersi conto della differenza visiva dal punto di vista della disposizione degli arredi. I banchi sono allineati come sentinelle inamovibili e sotto ognuno di essi sono stati posti dei segni di posizionamento affinché venga rispettata la distanza di un metro dalle rime buccali e la distanza di almeno due metri dalla cattedra. In ogni scuola la segnaletica anticovid ha imposto molte misure: indicazioni sul percorso da compiere, zone vietate, cartellonistica con svariati simboli per il mantenimento della distanza sociale, per l'igienizzazione delle mani, per l'uso delle mascherine, etc. Totem con dispenser igienizzanti ovunque. Sala infermeria, aula di sosta, aula Covid.

Nella scuola secondaria di secondo grado, però, gli studenti sono stati pochissimo in presenza, almeno fino a oggi. La situazione è ovviamente diversa da regione a regione, ma non di molto. Siamo passati da un'iniziale libertà nella gestione dell'alternanza tra presenza e distanza, a una percentuale del 75% di presenza, poi del 50%, poi di nuovo del 100% a distanza e poi tra il 50% e il 75%. A dicembre è arrivata anche l'imposizione di due ingressi differenziati con un'ordinanza prefettizia. Anche in questo caso però la differenza è di rilievo regionale. Anche le Aziende Sanitarie Locali sono intervenute con deliberazioni varie del Commissario straordinario. Da qualche tempo dice la sua anche il TAR. I Dirigenti Scolastici e gli Uffici Scolastici Regionali hanno seguito con grande difficoltà l'andirivieni di DPCM, Ordinanze regionali, deliberazioni della sanità locale, note ministeriali, circolari e quant'altro. Ma questa è l'epoca del Covid. Che cos'altro potevamo aspettarci?

Una volta una mia amica mi spiegò perché temesse maggiormente che entrassero in casa i feroci rottweiler del marito (che con lui erano dei gattini amorevoli), che stavano rinchiusi solitamente in un ampio recinto, piuttosto che l'entrata di un ladro. Mi disse: "Io con il ladro posso ragionarci e, se proprio non vuole arrivare a più miti consigli, gli do tutto e se ne va, con quei cani no. Quelli non vogliono né denaro né gioielli. Quelli vogliono aggredire me e io non ci posso ragionare". Risi, allora. Ma la situazione oggi è la stessa con il Covid. Col Covid non si può ragionare e il risultato è stato inizialmente la fuga scomposta di chi non aveva preparato un piano di emergenza per una situazione simile o la negazione dell'evento come da DSM. Le prove di evacuazione a scuola servono anche a questo: a evitare che il panico si impossessi della folla e generi più danni dell'evento imprevedibile e dannoso da cui si vuol fuggire. Il Covid ci ha colti disarmati e impotenti. Tutti. Abbiamo agito fulminei noi italiani, ma non abbiamo capito che "col Covid non si può ragionare". Siamo noi a doverci difendere, a mettere recinti, a definire regole, a lasciarci guidare da chi ne sa più di noi, da chi il Covid ha imparato a conoscerlo in tutte le sue mutazioni e può stabilire rischi e indicare le regole, come aveva fatto il marito della mia amica con i suoi rottweiler feroci. Poi è evidente che se esistono i terrapiattisti, esistono anche coloro che al Covid non credono. Insomma, questi lasciamoli da parte perché pur rientrando scientificamente nella questione, riguardano come ho accennato una branca della scienza diversa, quella che fa capo al DSM. Anche le scuole erano disarmate l'anno scorso, ma la scuola italiana benché spesso poco apprezzata dagli italiani ha invece reagito subito, prima ancora che il Ministero dell'Istruzione definisse le misure da seguire, ci eravamo attrezzati seguendo delle minime regole che potessero almeno consentirci di continuare a far lezione. È stata l'epoca della DAD. Poi sono arrivate le linee guida e ogni scuola ha emanato un proprio Piano Scolastico per la DDI e ha cercato di dare dignità alla didattica digitale integrata, che cambiava nome e vestito.

La DDI e la Didattica in Presenza

La DDI avviene oggi su un'unica piattaforma che ha un altissimo livello di sicurezza, ci sono le aule virtuali e le interazioni avvengono seguendo il Piano Scolastico della DDI con una quota oraria – per il lavoro in DDI dei docenti – decisa in collegio docenti che però ha una limitazione: non si possono fare meno di 20 ore settimanali di attività sincrona per classe nel caso di AID al 100%.

Le scuole hanno potenziato la linea Internet persino con fibra ottica dedicata e con i computer in ogni aula. Il *Digital Divide* si è superato con l'acquisto di moltissimi tablet e laptop e schede di connessione che poi sono state distribuite in comodato d'uso agli studenti bisognosi. In meno di un anno è stato possibile arrivare a un livello di digitalizzazione nella scuola assolutamente inimmaginabile fino all'anno scorso. È per tutti così? No, i problemi ci sono ancora perché non tutti sono riusciti a stare al passo per svariati motivi che hanno anche a che fare con la difficile situazione di alcune scuole o di alcune famiglie che vivono in luoghi in cui il collegamento Internet è problematico. La differenza sostanziale l'hanno fatta i docenti, che hanno dovuto imparare nuovamente a stare in classe e a utilizzare strumenti sconosciuti fino a qualche mese prima. La classe virtuale non è più la stessa. La curva attentiva scende paurosamente dopo pochi minuti e chi credeva di sapere "gestire una classe" ha scoperto che doveva ricominciare un nuovo percorso. Un percorso per imparare a far lezione, per promuovere il rispetto delle regole, per non far addormentare nessuno davanti alla telecamera, per non abbandonare nessuno, per ridefinire i parametri non verbali e paraverbali a cui era abituato in presenza.

E i risultati lentamente sono arrivati. Questa didattica è oggi un modo nuovo di far lezione, non meno dignitoso di quello in presenza. Sottolineo: *di questa didattica in presenza*. Perché questa didattica in presenza – quella del tempo del Covid – non è la didattica in presenza a cui eravamo abituati fino al 21 febbraio 2020. Quello è stato per me l'ultimo giorno di lezione in presenza della mia carriera di insegnante. Non lo dimenticherò mai perché, per di più, quel giorno compivo 50 anni.

Ma in che senso questa didattica in presenza non è più quella di allora? Semplicemente perché è fortemente compromessa. Il docente che fa lezione in uno spazio dedicato – l'aula concreta e non virtuale – è attore della sua libertà di insegnamento e la esercita proprio come un attore su un palco. Il suo palco è l'aula. Lo fa utilizzando l'interezza dell'atto comunicativo: il verbale, il paraverbale e il non verbale. La sua gestualità, gli sguardi, le espressioni, l'intonazione della sua voce, il timbro, il volume, il ritmo, il labiale, così come le sue espressioni, la postura, il movimento delle mani che si avvicinano, indicano, confortano, e persino lo spazio intero nel quale si muove tra i banchi avvicinandosi e allontanandosi per seguire ciascun alunno, per far comprendere, per illustrare scenari, per attivare e promuovere attraverso il linguaggio verbale l'intuizione necessaria all'apprendimento, tutto questo è stato fortemente compromesso dalla situazione emergenziale. Ora vediamo che cosa accade al docente che fa lezione in presenza oggi.

Il docente in presenza al tempo del Covid deve stare per lo più seduto in cattedra o accanto alla lavagna, non può avvicinarsi ai banchi se non con estrema cautela e rispettando le regole imposte dal protocollo anti-Covid, deve usare sempre la mascherina che impedisce agli studenti di vedere le espressioni e di seguire il labiale e di cogliere il ritmo, il timbro, il volume e quant'altro attenga alla comunicazione paraverbale, e deve urlare per farsi sentire, deve muoversi il meno possibile sempre attento al distanziamento, e la gestualità delle mani non può sopperire all'interezza dell'atto comunicativo fortemente compromesso dalla rigidità del protocollo. Persino l'aula è cambiata, i banchi non possono più rappresentare la vivacità della classe, perché devono stare sempre allineati con cura, nello spazio assegnato e non possono essere spostati, devono sempre essere curati e gestiti con altrettanta cura, oltre che dal personale ATA, dagli stessi studenti che non possono muoversi come vogliono, perché anche loro devono stare attenti al distanziamento, non possono neanche prestare una penna o ricevere un foglio, e devono sempre indossare la mascherina.

Questa non è la didattica in presenza che ciascuno di noi ricorda. Questa didattica non può essere fondata su ciò che fa dell'insegnamento un lavoro unico e speciale: la passione. La passione non può essere imprigionata nelle regole rigide che giustamente il periodo emergenziale prevede.

Giustamente, sì, perché io sono sempre stata a favore delle restrizioni perché i decessi per la pandemia sono stati causati dal contagio e il contagio si deve contenere. Costi quel che costi. Quindi quando mi si chiede se la DDI abbia la stessa dignità della didattica in presenza, rispondo con assoluta certezza di sì. Ovviamente è sempre perfettibile, come una mamma mi ha detto. Demonizzare la DDI però è ingiusto. Bisogna sempre essere riconoscenti verso i mezzi e gli strumenti che ci salvano e non soltanto verso le persone. Sono semmai le persone che possono rendere quei mezzi e quegli strumenti indegni di assolvere il proprio compito. Per tal motivo, ho chiesto ripetutamente negli incontri avuti con gli studenti di vivere la classe virtuale e di entrarvi esattamente come si vive la classe reale e vi si entra. Sta a noi darle dignità, a me in qualità di dirigente scolastico, supervisionando il Piano scolastico della DDI per accertarmi costantemente che venga seguito e che ci siano le risorse strumentali per tutti, ai docenti che agiscono secondo le procedure che insieme abbiamo scelto e voluto, ai genitori spronando i figli a essere responsabili nell'ambiente virtuale dell'aula, agli studenti attraverso il rispetto delle regole che sono soliti esercitare quando sono in presenza. Non basta puntare l'indice contro gli altri che, a parer nostro, "non stanno ai patti", bisogna partire da se stessi, perché ognuno di noi è modello di civismo e se vuole che altri agiscano per quell'utilità sociale di cui si diceva all'inizio, deve agire bene e per il bene della comunità educante in cui vive, lavora o cresce.

Conclusioni

Sulla scuola e sui docenti, in particolar modo, si fa un gran parlare. Ognuno sembra essere il massimo esperto di ciò che dentro la scuola accade. D'altronde chi non conosce qualcuno che non abbia ancora a che fare con l'istituzione scolastica? Praticamente tutto il popolo italiano. Sembra dunque che la conoscenza su ciò che si fa e su ciò che non si fa sia sempre fondata su certezze assolute. Tra queste, vi è la DDI: la Didattica Digitale Integrata. Non soltanto essa stessa è sotto i riflettori come una forma abbozzata di didattica per nulla efficace, ma i docenti sembrano degli allegri lavoratori che ricevono uno stipendio per star seduti a parlare davanti a un monitor con i ben noti tre mesi di vacanza estivi (che i terrapiattisti sappiano che sono ironica). Questa visione che è purtroppo entrata nell'immaginario collettivo è uno scenario assolutamente falso. Come avviene in qualsiasi categoria, anche tra i lavoratori del mondo della scuola c'è chi sicuramente prende alla leggera il proprio ruolo, ma vi assicuro che i docenti della scuola italiana hanno dovuto imparare molto di più degli stessi studenti in questo ultimo anno. Hanno dovuto imparare a usare strumenti che per molti di loro erano assolutamente ignoti, hanno dovuto imparare a gestire di nuovo la classe rimettendo in discussione quanto appresso in decenni di insegnamento, hanno dovuto imparare ad accettare questo nuovo modo di far lezione, hanno dovuto imparare a trasferire nella didattica a distanza quell'intero mondo non verbale e paraverbale che con abilità ormai consolidata usavano in aula. E io dico che almeno il 90% di loro c'è riuscito. C'è solo una categoria di insegnanti le cui lezioni sono state, a parer mio, irrimediabilmente compromesse dalla DDI e sono gli insegnanti di scienze motorie che si sono dati da fare moltissimo per riuscire a dare dignità alle lezioni a distanza. Scienze motorie però è primariamente pratica e ha come scopo principale la socializzazione attraverso lo sport di gruppo e benché si possa far pratica anche da casa, i limiti posti dalla sicurezza impediscono di poter andare oltre qualche semplice indicazione per l'esecuzione di esercizi ginnici che non compromettano in alcun modo la sicurezza dei ragazzi perché a casa non possono essere tutelati dalla supervisione del docente che in presenza invece ci sarebbe e non si limiterebbe di certo alla lezione teorica o a un semplice esercizio di respirazione. Questi docenti, al contrario di quel che molti credono hanno fatto corsi su corsi e formazione di ogni tipo, hanno provato ogni forma alternativa di didattica, hanno creato video e addirittura siti web, ma la fisicità è a fondamento primario di questa disciplina e rimane insostituibile.

Un ultimo accenno a quello che rimarrà dopo l'era del Covid. La scuola oggi ha una risorsa in più e questa risorsa è la DDI e che lo sia è già chiaro. Grazie alla digitalizzazione siamo riusciti a fare convegni e congressi, seminari di approfondimento e di studio con il coinvolgimento di altre nazioni, siamo riusciti a permettere agli studenti con patologie gravi e meno gravi di poter

© Gabriella Corbo, *Dentro e Fuori*, serie *Manichini,* disegno (tavoletta grafica), 2020

continuare a seguire le lezioni o a quelli impegnati in attività alternative importanti di non lasciare la scuola. E tanto altro. La DDI è una risorsa. Senza alcun'ombra di dubbio. Rimaniamo tutti a distanza, allora? No, vaccinandoci, ritorneremo alla didattica di un tempo, ma avremo una risorsa in più che non ci permetterà di tornare indietro. Per fortuna.

Note

[1]Allegato A del DM N. 89 del 07.08.2020, p. 2.
[2]P. Watzlawick - J.H.Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (*Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*), trad. di M. Ferretti, Astrolabio, Roma 1971, p. 57. *Il corsivo è degli autori.*
[3] Ivi, p. 53.
[4] A. Mehrabian, S. R. Ferris, «Interference of attitudes from nonverbal communication in two channels», in *Journal of Consulting Psychology*, Vol 31(3), Jun 1967.
[5] P. Watzlawick - J.H.Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (*Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*), cit., p. 60. *Il corsivo è degli autori.*
[6] Cfr. B. G. Bara, *Il sogno della permanenza. L'evoluzione della scrittura e del numero*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

RIVISTADIFILOSOFIA**VITAPENSATA** Anno XI N.24- **Marzo 2021**

La Rete Sicurascuola e la MNR

di
Maria Teresa Vacatello

Sono venticinque le scuole che fanno parte della *Rete Sicurascuola* che è stata creata formalmente nel 2008. Insieme, esse condividono un *Manifesto di intenti* che è un vero e proprio decalogo ma con un'unica finalità: puntare a una scuola del benessere in cui la dialogicità e una politica centrata sull'alunno - reso protagonista attivo del suo apprendimento - costituiscano la base di un'etica della responsabilità. Un'etica che, valorizzando le competenze, promuova una coscienza democratica e spinga all'impegno, alla collaborazione e alla costruzione di un tessuto di attiva solidarietà tra i vari soggetti coinvolti nell'ambiente sociale in direzione della sicurezza, avvertita come cura della persona e del rispetto reciproco. È questo il denominatore comune a tutte le scuole della Rete e, per tal motivo, esse operano insieme nella ricerca-azione delle buone pratiche. In che modo? Proprio attraverso una buona pratica: la MNR, la *Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, una procedura dialogica che intende porre l'accento sulla prevenzione dell'antisocialità come promozione della prosocialità.

La MNR è stata messa a punto nel 2004 dai cinque ideatori che avevano iniziato un percorso comune a livello europeo con un progetto indirizzato al benessere scolastico. Con l'Associazione di promozione sociale *Il Moltiplicatore*, molti docenti genovesi hanno cominciato a diffondere la MNR nel territorio ligure. L'effetto *Moltiplicatore* ha avuto successo e ben presto moltissimi docenti sono stati formati per divenire facilitatori MNR. Nel 2014, dopo una ricerca condotta nel 2011 su 87 scuole del territorio ligure dall'équipe del Prof. Claudio Baraldi dell'Università di Modena e Reggio Emilia, la MNR ha ricevuto la sua validazione scientifica[1].

Ma di che cosa si tratta? Innanzitutto, la MNR è una metodologia dialogica che riorganizza l'aula, nella disposizione degli arredi, creando un nuovo ambiente di apprendimento in cui persino la relazione con il docente – formato a divenire facilitatore dialogico – è ricostruita. Il dialogo infatti avviene attraverso il proprio insegnante che, coadiuvato da un osservatore (anch'egli docente), rende possibile un'equa distribuzione della partecipazione degli allievi. Nel dialogo non c'è una centralizzazione dell'autorità epistemica che è invece distribuita tra tutti i partecipanti; ognuno di loro in tal modo contribuisce al raggiungimento di una *epistéme* condivisa perché ognuno è portatore di pre-conoscenze che, attraverso l'ascolto dell'altro e la messa in discussione, possono essere socializzate, promosse, innovate o anche modificate. È un vero e proprio *focus group* ma adattato ai presupposti e alle finalità della MNR. La metodologia è scandita da diversi momenti: una presentazione della sessione che si sta per svolgere e tre fasi attive. Nella presenta-

Logo della rete Sicurascuola

Il progetto di rete "sicuraScuola", un impegno sociale collettivo

Sicurascuola

zione, il facilitatore spiega che distribuirà tra tutti i partecipanti delle *schede di Narrazione* in cui è riportata una brevissima riflessione (può anche essere scritta sotto forma di dialogo) di uno studente -indicato con uno pseudonimo- che ha partecipato a precedenti *focus group tipo MNR*. La prima vera fase MNR è la lettura della scheda, dunque, a cui ogni alunno potrà dedicare 5 minuti. La seconda fase ha avvio con la *scheda di Riflessione* in cui vengono proposte delle domande che riguardano il *testo-stimolo* presente nella scheda di narrazione. La classe viene divisa in gruppi spontanei e ognuno di essi sarà individuato con un numero. Il gruppo può essere formato da un massimo di 5 alunni che insieme dovranno raggiungere una risposta condivisa per ogni domanda proposta. Nel caso in cui non si trovasse un accordo, il gruppo dovrà registrare per iscritto anche la risposta differente. Questa seconda fase dura 30 minuti, alla fine dei quali ha avvio il terzo momento: quello dialogico vero e proprio che nella MNR viene denominato *fase della plenaria*. Il facilitatore e l'osservatore siederanno in due banchi come quelli degli alunni, i quali però saranno disposti a emiciclo di fronte a loro. Il dialogo è attivato con la richiesta, da parte del facilitatore ai referenti di ogni gruppo, di rispondere alle domande della scheda di riflessione, in questo modo il confronto aperto ha inizio. Il facilitatore promuoverà la singola partecipazione con azioni di sostegno (riformulazioni, eco, marcatori, segnali minimi, etc) e cercherà di amplificare il dialogo con domande aperte o incoraggiando ogni partecipante con *domande chiuse per confermare* un turno comunicativo o anche per espandere l'intervento del singolo. Sono evitate tutte quelle domande che possono indirizzare la riflessione o rafforzare l'autorità epistemica del docente o ridurre quella degli studenti. Può anche accadere che si inneschino situazioni conflittuali, ma il facilitatore sarà però preparato ad affrontarle poiché formato anche per mediare i conflitti. Egli stesso deciderà se il gruppo è maturo per sfruttare il carattere euristico del conflitto - in tal caso medierà, anche proponendo una nuova narrazione per evitare lo stallo comunicativo - o se è bene eludere lo scontro verbale poiché il gruppo non è ancora dialogicamente in grado di affrontarlo. L'ultima fase è quella della restituzione. Siamo ancora all'interno di una co-costruzione di significati e dunque del dialogo a cui, in plenaria, sono stati dedicati 50 minuti. Il facilitatore offre una possibile visione di quanto avvenuto durante la plenaria ma non in forma conclusiva: la restituzione, infatti, è una sorta di riformulazione che viene proposta al gruppo per consentirgli di far emergere i significati suggeriti da ciascun partecipante e di prenderne coscienza. A quest'ultima fase sono dedicati 10 minuti. È anche il momento in cui il facilitatore si congeda ringraziando per i singoli contributi. L'osservatore gli è stato accanto per tutta la durata della sessione. Di solito, egli interviene soltanto nella fase della restituzione. Durante gli altri momenti, ha il compito di osservare il verbale, il non verbale e il paraverbale con un ascolto estremamente attento e significativo. Non è semplicemente una raccolta di informazioni ma un tentativo di prima decodifica delle interazioni avvenute che saranno poi analizzate in seguito quando il focus verrà sbobinato e analizzato. Il contributo dell'osservatore è importante anche

per l'aiuto nella gestione dei vari momenti del focus. Durante la plenaria, per esempio, indica al facilitatore i turni di comunicazione di cui non si è accorto o situazioni che gli sfuggono a causa dell'attenzione posta sul dialogo e dell'impegno a evitare una deriva dialogica in altre forme comunicative non significative tra cui la peggiore sarebbe la mera chiacchiera.

Questa è la MNR, ma non si tratta soltanto di una procedura dialogica per prevenire o combattere il bullismo o il cyberbullismo o altre forme antisociali. La sua finalità principale è senza dubbio quella di incentivare le azioni prosociali, ma i docenti formati in MNR sanno che essa è anche un *atteggiamento*. Chi fa MNR non può più rimanere ancorato a un vecchio modo di agire didattico in cui l'ambiente di apprendimento è organizzato rigidamente sulla base di un denominatore inemendabile che fa del silenzio la sua virtù massima e dell'apprendimento passivo l'unica formula per imparare[2]. Il docente MNR agisce con una modalità comunicativa nuova e sa che, anche soltanto sfruttando le stesse risorse strutturali presenti, è possibile sempre innovare lo spazio educativo e renderlo più fertile all'ascolto attraverso una partecipazione attiva. Non è un depositario della sapienza e non è un inquisitore, ma un maestro sempre pronto a mettersi in discussione e convinto assertore di una politica centrata sulla persona. In qualità di maestro deve innescare il desiderio della conoscenza nei suoi discenti. Anche il professore della scuola secondaria di primo o di secondo grado è maestro, nel suo significato etimologico, quando agisce con l'atteggiamento della MNR.

Questa è la scuola che vogliamo. Questa è la scuola a cui auspichiamo. Questa è la scuola per la quale lavoriamo. Questa è la scuola a cui mira la *Rete Sicurascuola*.

Note

[1] Cfr. C. Baraldi, *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, FrancoAngeli, Milano 2014.

[2] Sulla comunicazione nella MNR e sulla modalità di formazione nella metodologia si veda anche G. Randazzo, *Metodologia della Narrazione e della Riflessione Storia, Metodi e strumenti*, Erga Edizioni, Genova 2020.

All'indice

Il maestro vuoto

di

Alberto Giovanni Biuso

Aa. Vv.

Tempi Covid moderni

Koinè, anno XXVII, nn. 1-4,

Gennaio-Dicembre 2020

Petite Plaisance, Pistoia 2020

Pagine 255

La manipolazione consapevole ed intelligente delle abitudini e delle opinioni organizzate delle masse è un elemento fondamentale nella società democratica. Coloro che manovrano questo impercettibile meccanismo della società costituiscono un governo invisibile -l'autentico potere dominante nel nostro Paese. Uomini di cui non abbiamo mai sentito parlare governano i nostri corpi, modellano le nostre menti, suggeriscono le nostre idee.

Così scriveva nel 1929 Edward Louis Bernays in un testo fondativo del marketing: *Propaganda. L'arte di manipolare l'opinione pubblica* (cit. da F. Mazzoli e G. Paciello a p. 237).

La vicenda Covid19 va letta anche in questa chiave sociologica, economica e politica, oltre che sanitaria. Si comprende allora che «il sistema dominante non ha creato il virus, né ha favorito la sua diffusione: esso si è 'limitato' a trarre cinicamente profitto da un'epidemia di cui nessuno può dirsi artefice, proponendo come rimedio ciò che, per sua natura, è funzionale al proprio 'benessere' anziché a quello dell'uomo e della comunità» (A. Dignös, p. 14).

I vantaggi che all'economia liberista e al suo fondamento antropologico individualista sono derivati dall'epidemia Sars2 sono chiari e profondi. Essi consistono nella trasformazione di una sciagura collettiva che ha prodotto miseria, depressione e morte in una fonte continua di accumulazione privata da parte delle *Corporations* del digitale, della comunicazione, del farmaco. L'epidemia ha infatti reso veloce, pervasiva, legittima e persino necessaria l'immensa raccolta di dati personali che costituisce la fonte di profitto delle multinazionali della Rete.

Il vantaggio politico degli organi di potere e di controllo è altrettanto evidente. Diffondere paura, incertezza e solitudine rende infatti da sempre assai più sicura la posizione di chi pro tempore comanda. Lavoro e didattica telematici offrono l'effimera illusione di una comoda libertà e invece incatenano a ritmi produttivi che esasperano la logica del cottimo, dilatano all'infinito il tempo del lavoro, rendono impossibile qualunque forma di solidarietà e di protesta da parte dei gruppi subordinati. «Viene così esasperato quel processo di atomizzazione dei lavoratori scientemente voluto e perseguito con le numerose riforme del mercato del lavoro di stampo neoliberista adottate negli ultimi 30 anni con l'avallo sindacale, che hanno frammentato la classe lavoratrice attraverso vari canali» (L. Dorato, p. 202).

Nel mondo della scuola e dell'università «il gruppo-classe, con le sue complesse dinamiche fra parti e rispetto ai docenti, è divenuto una somma di individui isolati appesi ad un *clic*» (F. Mazzoli, p. 25). L'annullamento della sana e necessaria separazione tra l'ambiente di lavoro e l'ambiente personale, tra i luoghi domestici e i luoghi pedagogici, ha creato una *situazione emotiva e professionale* nella quale si mescolano e annullano il tempo privato, il tempo collettivo, il tempo di apprendimento, il tempo professionale. L'esito è una condizione nella quale tutti gli istanti sono ugualmente pieni di fantasmi virtuali e ugualmente vuoti di esistenza reale.

Scuola e università si mostrano, in questa logica e a tali fini, i luoghi per eccellenza della sperimentazione sociale. Vittime da decenni di una sottile e tenace colonizzazione da parte delle più distruttive ideologie didatticiste e aziendaliste, scuola e università costituiscono il laboratorio ideale della sottomissione, della distruzione dei progetti emancipativi, della dissoluzione di quel poco che rimane di pensiero critico nelle società contemporanee, di implementazione di una articolata, complessa e miserrima neolingua, della quale un'espressione come *didattica a distanza* è un evidente esempio. Essa infatti sostituisce e nasconde l'espressione «*didattica d'emergenza* che ne avrebbe sottolineato il carattere contingente, improvvisato e destinato a essere archiviato. […] La DAD diventa, così, un mirabile esempio di neolingua chiamata a sovvertire la realtà e ad ipotecare pesantemente il futuro dell'istituzione» (Id., p. 16).

La didattica del vuoto ha come orizzonte fondativo e prospettiva futura quello che Renato Curcio chiama il *maestro vuoto*, «un volto incorporato nelle applicazioni digitali, un potente e freddo *detta-istruzioni*, obbedendo alle quali l'utente compie con successo l'operazione prefissata, raggiunge il risultato voluto e/o imposto (Id., p. 33). Un maestro vuoto atto a sostituire la persona viva e socratica di colui che alla relazione pedagogica -e di conseguenza al fatto educativo- dà voce, volto, pienezza. Il maestro vuoto è il *coach* della palestra dell'ignoranza e della conseguente obbedienza collettiva.

Il maestro vuoto non è cosa d'oggi ma ha una radice esplicita e forte nel testo fondativo del postmoderno:

> Non sembra indispensabile un corso tenuto dalla viva voce di un professore ad un pubblico silenzioso di studenti. […] Dal momento che le conoscenze sono traducibili in linguaggio informatico, e dal momento che il docente tradizionale è assimilabile a una memoria, la didattica può essere affidata a macchine collegate a delle memorie classiche (biblioteche, ecc.) così come le banche di dati possono essere collegate a terminali intelligenti messi a disposizione degli studenti[1].

Il maestro vuoto è l'espressione pedagogica e didattica dell'universale rimozione della *presenza* dei corpimente nello spaziotempo, è la *dissipatio* di «quella pressione che imprimiamo al mondo con tutta la nostra pesantezza di umani e che il mondo ci restituisce con tutta la sua complessi-

tà che nessuna rete, per quanto ramificata, può catturare. Una pressione che attraversa e modella i corpi, le voci, gli sguardi, i gesti e crea lo spazio relazionale all'interno del quale trova la sua ragion d'essere e giunge a maturazione la conoscenza» (F. Mazzoli, p. 41). Il maestro vuoto è la distopia della riduzione dell'allievo e del docente «al passaggio veloce di informazioni attraverso lo schermo», cosa impossibile poiché «l'insegnamento è attività sensoriale, è vita che si dipana oltre gli spazi istituzionali» (S. Bravo, p. 104).

Il maestro vuoto è il protagonista della «videolezione, come lezione spettrale», appiattita «sulla mera trasmissione di nozioni» e vicina dunque

> a quel sapere procedurale messo in campo dalle nuove tecnologie assai più di quanto non possa farlo la lezione in presenza, la tanto attaccata lezione frontale che permette la lenta e dialogata costruzione delle conoscenze (e dei significati) a partire dalla sollecitazione ineludibile posta dal volto dell'altro e dall'instancabile attesa -carica di tutte le sfumature di un volto umano- che ne promana (F. Mazzoli, p. 40).

Il maestro vuoto è la vittoria della separazione tra gli umani, della negazione della natura sociale di *Homo sapiens*, è il trionfo della distanza come vero e proprio paradigma antropologico, psicologico, comportamentale, etico, per il quale l'altro è sempre un rischio, un *competitor*, un nemico. Il maestro vuoto è l'ideologia hobbesiana ridotta a brutale strumento del capitalismo che trionfa. «Il distanziamento percettivo è distanza dalle emozioni, dall'esperienza comunitaria, pertanto rafforza la logica dell'uso senza responsabilità: si strutturano personalità asettiche ed incapaci di agire politico» (S. Bravo, p. 105), si rende quindi impossibile e persino impensabile qualunque progetto di emancipazione collettiva.

L'adesione immediata e il fideistico entusiasmo che si è preteso da docenti e alunni è espressione anche del *capitalismo collaborativo*, della traduzione in termini postmoderni dell'adesione attiva che i regimi totalitari del Novecento hanno chiesto ai loro cittadini/sudditi. Mentre gli antichi dispotismi si limitavano a imporre l'obbedienza, un tratto di novità dei totalitarismi è la pretesa di partecipazione attiva e di intima convinzione -fede- rispetto alle direttive di chi comanda.

La Rete digitale, le informazioni di ogni genere -anche sanitarie e personalissime- profuse 'per il bene collettivo', la pratica convinta e militante della non-didattica a distanza, sono tutte manifestazioni di questa realizzata pretesa, la quale chiede e ottiene la «partecipazione entusiasta e sistematica di schiere crescenti di fornitori e utilizzatori di dati, in un flusso ininterrotto e illimitato nel tempo e nello spazio di informazioni di ogni tipo» (F. Mazzoli, p. 19), quel flusso tramite il quale «la promessa di libertà veicolata da *Internet* si trasforma nel suo contrario, fino a configurare i rischi di un totalitarismo inedito, per quanto i suoi presupposti siano andati lentamente maturando nell'habitat piuttosto propizio della società di mercato» (F. Mazzoli - G. Paciello, p. 238).

L'orizzonte epistemologico nel quale queste complesse dinamiche si inscrivono è il transumanesimo, il superamento dell'umanità biologica a favore dell'umanità digitale. Se tale prospettiva può sembrare patologica, bisogna tuttavia riconoscere che «though this be madness, yet there is method in't"»[2], che c'è del metodo in tutta questa follia.

Note

[1] J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (*La condition postmoderne*, 1979), trad. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 2014, pp. 92-93.
[2] W. Shakespeare, *Hamlet*, Atto II, Scena 2.

All'indice

RIVISTADIFILOSOFIAVITAPENSATA Anno XI N.24- Marzo 2021

Gabriella Corbo. Il concetto che media

di

Giusy Randazzo

Che l'artista guardi oltre e dentro gli enti e produca a partire da un'intuizione estetica che è la fonte produttiva dell'opera che gli appartiene intimamente e con la quale rimane in stretta correlazione, lo aveva ben spiegato Schelling. Nella *Filosofia dell'Arte*, attraverso l'analisi e la riflessione sull'opera d'arte naturale che proviene direttamente dagli animali, Schelling ritiene che essa ci conduca necessariamente

> a riconoscere in tutti i casi d'istinto artistico una certa identità fra i prodotti e i produttori. L'ape produce essa stessa il materiale della sua costruzione; il ragno e il baco da seta estraggono dal proprio interno i fili del proprio ordito. Ed anzi, se scendiamo ulteriormente nella scala animale, ecco che l'istinto artistico si risolve interamente in depositi inorganici esterni che restano aderenti all'animale che li produce. […] Ora, se applichiamo questa legge al caso superiore della produzione dell'inorganico ad opera dell'arte umana, ne segue che *l'inorganico, non potendo avere in sé e per sé alcun significato simbolico, deve necessariamente ottenerlo, nella sua produzione ad opera dell'arte umana, mercé la relazione con l'uomo e l'identità con esso*. Ne segue inoltre che, stante l'intrinseca perfezione della natura umana, codesta relazione o possibile identità non può essere immediata, corporea, ma solo mediata: può cioè essere solo una relazione mediata dal concetto[1].

© Gabriella Corbo, *In Gabbia,* disegno (tavoletta grafica), 2020

Questa mediazione operata dall'artista avviene dunque a livello concettuale. Così è per la Corbo che osserva gli enti per comprenderli e per far emergere la bellezza producendo opere che le appartengono proprio attraverso questa mediazione concettuale prima che come prodotti in sé. Le sue opere infatti prevedono un lento e graduale processo di trasformazione che può partire dalla matita o dalla china o da immagini tratte da antiche pubblicità o da fotografie su cui poi lavora attraverso la tavoletta grafica su cui disegna come fosse un foglio. Non usa *Photoshop* ma programmi di grafica *open source* che le permettono di modificare le immagini su cui ridisegna con tecniche di pittura grafica (per esempio olio, pastello o acquarello) con cui giunge all'opera ideata. La Corbo è anche un'insegnante di italiano e questo non è un caso in quanto la sensibilità artistica non può non nutrirsi di poesia poiché da essa apprende l'armonia che restituisce equilibrio e misura all'opera d'arte stessa nella sua

© G. Corbo, *Sempre più difficile*, serie *L'una e Lune* (tavoletta grafica), 2015

donazione di senso al mondo. Come artista si fa chiamare Aglaja, personaggio dostoevskiano, nonché donna amata dal Principe Myškin. Il motivo per cui abbia scelto di farsi chiamare Aglaja non è soltanto da ricercare nella storia tormentata del personaggio stesso ma in quell'affermazione del Principe in riferimento alla bellezza esteriore e interiore di Aglaja: *la bellezza è un enigma*.

> "Voi siete straordinariamente bella, Aglaja Ivanovna. Siete tanto bella che si ha timore di guardarvi". […] "La bellezza è difficile da giudicare; non sono ancora pronto. La bellezza è un enigma" [2].

La Corbo cerca la bellezza sempre. Sa che essa è un enigma che difficilmente potrà essere risolto se non con la ricerca continua, con una tensione verso gli enti che è tormento, passione, dedizione. Persino missione. Così agisce anche a scuola, con i suoi studenti, con il suo insegnamento. Non può esserci bellezza se non all'interno del bene. È ancora Dostoevskij a spiegarlo quando Adelaide chiede a Myškin se Aglaja sia anche buona: «"Estremamente" rispose con calore il principe, gettando uno sguardo estasiato su Aglaja» [3]. Schelling stesso afferma: «Il bene che non è bellezza non è neanche bene assoluto, e viceversa. Infatti il bene nella sua assolutezza diventa *bellezza*» [4]. Non si può dunque ricercare la bellezza senza mirare al bene: il principio greco della *kalokagathìa* (*καλοκαγαθία*), *il bello e il buono* è di per sé un ideale di perfezione irraggiungibile. Senza di esso però non si può avere opera d'arte, poiché ogni opera deve mirarvi come fosse il faro che orienta la nave nella tempesta. Che cosa si debba intendere per *buono*, non importa. Non c'è una legge morale che lo definisca nei contenuti in modo inequivocabile. Come potrebbe? Ci appelliamo a Kant, in questo caso: una forma dell'agire il cui contenuto sta a ognuno di noi. Nella scuola, la tensione al bene è ispirata ai principi costituzionali e si traduce nella lotta contro ogni forma di antisocialità e nella proposta continua di modelli di civismo che possano promuovere un senso di responsabilità civile e solidaristica. Così almeno la pensa la Prof. Corbo che di scuola di certo se ne intende.

Sulle immagini, la Corbo scrive anche, perché il linguaggio entra dentro la produzione come archetipo della misura. Tutto l'insieme di elementi, all'interno di ciascuna opera, diviene metalinguaggio che dice come poeticamente o impoeticamente l'uomo abiti il suo tempo, per dirla con Heidegger. Ogni immagine si fa in tal modo immediata ma è sempre mediata dal concetto e da un lavoro di produzione che si realizza lentamente attraverso svariati strumenti. Quell'immediatezza apparente, così, risulta vincente perché opera come una sorta di gemma in chi osserva, che può rimanere un abbozzo embrionale di idea oppure tradursi in riflessione e restituire una personale decodifica che *da senso immediato dà senso profondo*.

In ogni produrre – e siamo di nuovo a Schelling – «anche nel più comune ed ordinario, un'attività incosciente coopera con quella cosciente; ma solo un produrre, la cui condizione era un infinito contrasto tra le due attività, è un produrre estetico e possibile soltanto per opera del genio» [5]. Questa presenza di cosciente e incosciente, di dormiente

© G. Corbo, *Senza Rete* serie *L'una e Lune*, disegno (tavoletta grafica), 2020

© G. Corbo, *Coffee Break*, serie *Manichini*, disegno (tavoletta grafica), 2020

© G. Corbo, *Ritrovarsi* serie *Com'è profondo il mare*, disegno (tavoletta grafica), 2015

© G. Corbo, *La signora dell'ombrello*, serie *Fondali immaginari*, disegno (tavoletta grafica) su foto di Adriano Penco, 2017

e desto, di volitivo e irresoluto, di parola e figura, di immagine e disegno, di proprio e altrui; questa continua contraddizione che si risolve nell'opera è la cifra dell'arte della Corbo. Un'arte che rimane sempre legata con un filo rosso alla Corbo stessa pur essendo un dono per l'alterità perché senza l'artista quell'arte non soltanto non esisterebbe ma non giungerebbe al fondo di senso che essa promana.

Note

[1] F. W. Schelling, *Filosofia dell'arte* (*Philosophie der Kunst*), a cura di A. Klein, Fabbri Editore, Milano 2001, pp. 241-242.
[2] F. Dostoevskij, *L'Idiota* (*Idiót*), trad di E. Maini ed E. Mantelli, Mondadori, Milano 2011, Parte I, Cap. VII, p. 105.
[3] *Ibidem*.
[4] F. W. Schelling, *Filosofia dell'arte*, cit, p. 89.
[5] Id, *Sistema dell'idealismo trascendentale* (*System des transzendentalen Idealismus*), trad. di M. Losacco, Laterza, Roma-Bari 1926, p. 312.

© Gabriella Corbo, *La giostra*, serie *Manichini*, disegno (tavoletta grafica), 2019

© Gabriella Corbo, *Nebbia*, disegno (tavoletta grafica), 2019

© Gabriella Corbo, *Urlo*, disegno (tavoletta grafica), 2021

«Devo ricordare»

di
Alberto Giovanni Biuso

La memoria può essere ripartita in due grandi sezioni: memoria *primaria* o a breve termine e *secondaria* o a lungo termine. La prima dura pochi secondi, il tempo –ad esempio- di ripetersi un numero telefonico da trascrivere sulla rubrica (*ripasso articolatorio*) e a sua volta si suddivide in memoria *verbale* o fonologica (un suono percepito, una parola ascoltata, una informazione o una cifra letta, che formano il *circuito fonologico*) e memoria *visuospaziale*, la quale produce le immagini mentali che continuamente si formano e si dissolvono nella nostra coscienza e il cui flusso forma in gran parte la vita della mente.

La memoria a lungo termine è ancora più complessa e si divide in: a) memoria *episodica*, la quale si riferisce a eventi che hanno una ben precisa collocazione nello spazio e nel tempo (tale memoria non va quindi confusa con quella a breve termine); b) *semantica*, che rende possibile l'acquisizione di un linguaggio, il mantenimento di una serie di informazioni e conoscenze alle quali attingere di continuo nel corso della vita, la capacità di correlare un segno al suo riferimento; c) *prospettica*, la capacità di ricordarsi di un impegno collocato nel futuro; d) *autobiografica*, la conservazione degli eventi più importanti che riguardano la propria identità, quest'ultima – infatti – è proprio la costanza della memoria di sé nel tempo; e) *procedurale*, l'acquisizione di una competenza sicura in tutta una serie di operazioni, come il guidare un'automobile o il digitare su una tastiera; *f*) il cosiddetto *priming*, e cioè l'acquisizione di una progressiva migliore abilità nello svolgere un compito ripetendo gli stessi stimoli.

Queste due ultime forme – procedurale e priming – si differenziano dalle altre perché riguardano non un contenuto, un *che cosa* ma una metodologia, un *come*. Sono, infatti, tipi *impliciti* di memoria, diversi dalle forme precedenti di memoria *dichiarativa* o esplicita. Una procedura viene svolta in modo automatico e ripetitivo mentre le forme semantiche vere e proprie si basano sempre sulla consapevolezza del dato mnesico che viene elaborato. Si può dunque continuare a saper guidare, cucinare, utilizzare un computer ma non ricordare più la propria identità. La *procedura* è conservata, il *senso* è svanito.

Before I Go to Sleep

di **Rowan Joffe**

Soggetto: **S. J. Watson** (romanzo)

USA, 2014

Con: Nicole Kidman (Christine Lucas), Colin Firth (Ben Lucas), Mark Strong (Il dottor Nash), Anne-Marie Duff (Claire)

È quello che accade a Christine, la quale ogni mattina si chiede chi sia l'uomo che sta dormendo accanto a lei. E lui, Ben, le spiega con pazienza che quattro anni prima un incidente le ha lasciato la memoria dei primi venti anni della sua vita, ma le ha cancellato la possibilità di mantenere ricordo degli eventi recenti. La donna è quindi affetta da una grave forma di amnesia *anterograda*, che la rende incapace di ricordare i nuovi avvenimenti che le accadono. Christine esiste, insomma, nell'immediato presente e nel passato remoto ma diventa per lei davvero difficile progettare un futuro, poiché ogni futuro attinge alla unitarietà di tutte le fasi temporali, alla profondità senza pari del tempo vissuto e fattosi carne. Ogni mattina dunque questa donna rinasce all'angoscia della mancata identità, perché siamo ciò che ricordiamo, *tutto* ciò che ricordiamo. L'esistere sembra essersi per lei fermato a un certo istante dell'esserci stata e diventa impossibile continuare a vivere nel tempo, pur mantenendo inalterata la capacità di capire i significati delle parole e degli eventi, di praticare attività ormai acquisite in forma procedurale, di ricordare a breve termine.

All'insaputa del marito, un medico aiuta Christine a fermare i nuovi ricordi tramite una videocamera che ogni mattina Christine rivede, riascolta e sulla quale imprime i nuovi ricordi del giorno. A poco a poco frammenti del passato ritornano, frammenti di violenza devastante e di dolcezze ormai perdute. Sino al finale naturalmente a sorpresa.

Il tema è analogo a *Memento* di Christopher Nolan, la realizzazione è lacunosa e spesso banale, anche se il film tiene sempre alta la tensione. In ogni caso, queste e altre opere mostrano che il ricordare è una delle funzioni e delle capacità determinanti del cervello e quindi dell'esperienza umana. *Esistere significa in gran parte ricordare*.

Non si tratta soltanto della capacità di conservare le informazioni acquisite ed elaborate, in modo da poterle poi utilizzare ogni volta che sia necessario. Questa può essere la *funzione* della memoria ma la sua *struttura* coincide, di fatto, con la stessa mente come coagulo dei vissuti temporali. Il ricordare non somiglia a una fotografia, immagine statica sempre identica a se stessa e che può solo sbiadire, ma a un film ininterrottamente montato e rimontato, somiglia a delle scene che cambiano di continuo collocazione in relazione alle altre scene che si aggiungono, che vengono scartate, che interagiscono con quelle già girate, somiglia a un palinsesto continuamente riscritto.

La memoria si stratifica nel corpo, nelle sue sensazioni, umiliazioni, difficoltà, piaceri, estasi. La memoria intesse la mente sino a costituirla come forza, identità, facoltà di azione, presa sul mondo e dominio della sua complessità. Non una struttura ma una funzione che consente ai ricordi di non rimanere chiusi da qualche parte nell'encefalo ma di *accadere* di continuo nell'intera corporeità, nel tempo che si distende e che ci rende consapevolmente vivi.

All'indice

La migliore delle istruzioni possibili, ovvero: noi, studenti al tempo del Covid

di

Michela Lauriello
(Liceo Economico Sociale - Firpo-Buonarroti (GE) - IV A LES – A.S. 2020-2021)

Ormai è passato un anno, dall'inizio di questa terribile pandemia, che ha avuto un così grave impatto su ognuno di noi. Il Coronavirus è arrivato improvvisamente, stravolgendo il mondo che conoscevamo senza pietà, senza preavviso, senza conoscere il modo per fermarlo. Quando questa tragedia ha toccato il nostro Stato – che in breve tempo ha raggiunto i poco invidiabili record di contagi e di morti in Europa – abbiamo compreso che, per anni, la sanità pubblica italiana è stata quasi abbandonata a se stessa, con una politica poco lungimirante di tagli e ridimensionamenti; infatti, anche già prima della pandemia si aveva notizia di situazioni poco confortanti. A maggior ragione con la pandemia, quando il ruolo della sanità è stato così fondamentale, fin da subito è apparso molto chiaro che non si era assolutamente in grado di fronteggiare un simile virus con le risorse a disposizione e che era urgente e necessario correre ai ripari. Anche se sarebbe stato meglio intervenire precedentemente, ora si deve continuare a lavorare affinché una volta debellato (speriamo!) il virus con le vaccinazioni e con le cure con gli anticorpi monoclonali, non si ricada negli stessi terribili errori che ci hanno fatto trovare impreparati di fronte all'emergenza. Per nostra sventura, la sanità non è stata l'unica a dover correre ai ripari per una precedente gestione poco accorta, ma nei guai si è trovata anche l'istruzione, da sempre ultima ruota del carro quando si parla di investimenti e di fondi per migliorarne le condizioni.

In questo contesto sanitario, studenti di ogni fascia di età si sono ritrovati da un giorno all'altro a non potere più andare a scuola, a non poter uscire, a non potersi incontrare con gli amici, a non poter neppure abbracciare i propri cari e a non poter fare tutto ciò che la vita concede solo una volta. Penso a tutte le importanti esperienze che si fanno da giovani (dalle semplici gite scolastiche ai più impegnativi stage e viaggi di istruzione, dalla socializzazione con coetanei impegnati negli stessi studi ai primi amori sbocciati nei corridoi della scuola). Noi studenti ci siamo dovuti adattare a questa condizione forse più di tutti: improvvisamente ci sono state richieste competenze informatiche più specifiche come l'uso e il possesso del pacchetto office, cosa ben diversa dalle applicazioni degli *smartphone* o dalla gestione dei social. Abbiamo dovuto procurarci uno strumento idoneo per collegarci alle videolezioni, una connessione internet stabile e di buona qualità, un'enorme pazienza con i professori, che non sempre erano aggiornati e pronti ad avventurarsi nella didattica a distanza. Per molti di loro si è aperto un mondo nuovo e oscuro, in cui muoversi con sospetto e difficoltà (penso a quegli episodi tragicomici di cui si è sentito parlare, in cui alcuni professori hanno fatto bendare i propri studenti, oppure li hanno fatti alzare dando le spalle al monitor, con le braccia alzate, per impedire suggerimenti o letture strategiche durante le interrogazioni a distanza). Comunque,

© Gabriella Corbo, *Star Surf* serie *Luna e Lune*, disegno (tavoletta grafica) 2015

ormai, non ha più senso continuare a dibattere se è meglio la DAD, la DDI o la lezione in presenza, perché, come stiamo vedendo, in ognuna di queste modalità, i diritti cedono il posto ai doveri che questa situazione richiede. Vorrei, però, ricordare che il diritto all'istruzione (aggiungerei alla migliore delle istruzioni possibili, per parafrasare Leibniz), è uno dei capisaldi della nostra Costituzione, è uno dei diritti umani fondamentali, e come tale deve essere tutelato. Ma voglio anche aggiungere che gli adolescenti, che stanno vivendo la loro età in questa contingenza, sono giornalmente sottoposti a una pressione psicologica molto elevata, che causa loro un notevole stress nervoso, e non nascondo che io e quasi tutti i miei coetanei, siamo al limite, siamo stanchi di tutto ciò: temiamo di crollare. Ovviamente siamo consapevoli che è una situazione difficile per tutti (parlando di diritti, mi viene in mente il diritto al lavoro, lavoro che molti degli adulti che compongono le nostre famiglie vedono a rischio e senza prospettive) e noi ragazzi non pretendiamo certo che lo Stato abbia verso di noi un occhio di riguardo. Siamo al limite, però. Al punto da avere attacchi di panico o di ansia, per qualsiasi cosa riguardi la scuola o, come per diversi di noi, per una vita quotidiana stravolta. La mancanza di stabilità del nostro mondo, della nostra società, ha minato la stabilità psicologica di molti di noi. Un domani saranno proprio alcuni di questi studenti depressi e con mille insicurezze a ricoprire le cariche più importanti nello Stato. Sinceramente non riesco a immaginarmi un ipotetico Presidente della Repubblica che non vuole fare conferenze perché ha così tanta paura di sbagliare da sentirsi mancare ogni volta che deve parlare in pubblico, o un Presidente del Consiglio dei Ministri che, quando deve prendere una decisione o scrivere un DPCM, è travolto da un attacco di panico! Sarebbe opportuno impegnarci tutti insieme per sconfiggere il più velocemente possibile il virus e per attrezzare lo Stato ad affrontare con capacità e competenza questa grave criticità, permettendoci di tornare a una normalità simile a quella precedente. Naturalmente oltre agli studenti, rimanendo in ambito scolastico, hanno sicuramente avuto molta difficoltà anche i presidi, i professori, tutti coloro che lavorano in questo settore, perché – anche in questo momento – sono obbligati a pianificare tutto, per poi magari doverlo annullare dieci minuti dopo, dovendo ricominciare daccapo perché è uscito l'ennesimo DPCM o l'ennesima norma che smentisce quanto emanato poche ore prima. Ed ecco di nuovo tornare il tema del diritto al lavoro: le difficili decisioni politiche comunicateci a colpi di DPCM, ordinanze, deliberazioni del commissario straordinario della sanità locale, note, circolari, etc. Prima il *lockdown* e poi le successive chiusure totali o parziali di alcuni settori lavorativi hanno visto il fallimento e la chiusura di numerose piccole e medie imprese, mentre altre continuano a licenziare dipendenti perché non c'è abbastanza lavoro, e altrettante faticano a rimanere aperte. Insomma, la crisi sanitaria ha causato quella economica aggravando una situazione già tra le non più felici. Nel nostro piccolo, per aiutare chi è in difficoltà, si potrebbe provare a comprare dalle piccole imprese locali e non solo dalle grandi aziende commerciali, anche se ciò, mi rendo conto, può apparire solo una goccia nell'oceano, ma è un gesto di solidarietà che ritengo importante.

Temo che il mondo come lo conoscevamo prima non tornerà mai più, ma non dobbiamo lasciarci abbattere. È vero, questo virus ha portato dolore, disperazione, depressione, ma ci ha anche aiutato a renderci conto delle debolezze nostre e del nostro Stato; a capire quanto siano importanti la libertà e la solidarietà; a saper distinguere chi ci vuole veramente bene da chi invece ci ha usati solo come passatempo. Ci ha insegnato che, anche se le regole sono rigide e non ci piacciono, bisogna osservarle per conseguire un obiettivo comune; per onorare coloro che sono morti e i loro cari che non hanno potuto rimanere loro accanto; per rispettare chi, ogni giorno, rischia la propria vita come medici e infermieri, come le persone che non possono lavorare in smart working ma devono andare in fabbrica, a scuola, al supermercato o in qualsiasi altro posto di lavoro e quindi sono più a rischio di altre. Dobbiamo dunque fare ancora qualche sacrificio per vivere meglio in futuro e ritornare a essere, finalmente, liberi e sereni. Noi siamo gli studenti dell'epoca del Covid-19. Noi siamo i ragazzi a cui è stata sottratta la quotidianità, un tempo ordinaria.

All'indice

LO STRANO NATALE 2020

di

ALESSIA BERTACCHINI

(LICEO ECONOMICO SOCIALE - FIRPO-BUONARROTI (GE)- III A LES – A.S. 2020-2021)

Abbiamo deciso di pubblicare il racconto di una studentessa sedicenne per lasciare più spazio agli studenti.

Stavo scegliendo un libro dall'enorme libreria in salotto, quando ho sentito la voce della mia nipotina.

«Nonna, mi racconti una storia?»

«Non è un po' tardi, signorina?», ho risposto con lo sguardo ancora rivolto verso gli scaffali.

«Ma nonna, è la vigilia di Natale!»

Non è servita una parola di più per convincermi.

«D'accordo», ho risposto, dirigendomi verso la porta semichiusa della sua cameretta.

Nel breve tragitto, ho rivisto nella mia mente una di quelle mascherine che fummo obbligati a indossare appoggiata sulla mensola dell'ingresso. Mi sono fermata qualche istante, rivivendo quel periodo di pandemia.

Il suo richiamo mi ha risvegliata dai ricordi e sono entrata nella sua stanza.

«Eccomi! Sei pronta?»

«Sì!»

Ho avvicinato la poltroncina al suo letto e ho spento la luce, lasciando accesa l'abat-jour sul comodino.

Mi sono accomodata, ho riordinato le idee e ho iniziato il racconto.

«Quando avevo qualche anno in più di te, è scoppiata una pandemia globale che ci ha costretti a restare chiusi in casa per dei mesi. Ti hanno parlato a scuola del coronavirus?»

Ha scosso leggermente la testa, così ho continuato la storia.

«Agli inizi di dicembre del 2019, in Cina è stato scoperto un virus maligno…»

«E chi lo ha portato?»

«Tutt'oggi, piccola, non sono ancora certe le sue origini. C'erano varie teorie al riguardo: come l'evoluzione della specie umana o un esperimento mal riuscito da laboratorio. Comunque, qualche mese dopo, il virus è arrivato anche da noi, in Italia. E da lì a poco, tutto il mondo è stato contagiato. Come ti ho preannunciato prima, abbiamo passato parecchi mesi in cui non potevamo uscire e non potevamo andare a scuola, mesi in cui tutto ciò che facevamo nella normalità ci è stato negato. Non è stato facile. Siamo stati privati della cosa più importante: il contatto umano. Però un piccolo lato positivo c'è stato: abbiamo avuto un po' di tempo per noi stessi, visto che spesso corre tutto talmente in fretta da non avere tempo per fermarci un attimo e guardarsi intorno. Ai primi di maggio, abbiamo intravisto uno spiraglio di luce dopo tanto buio. Durante l'estate, la situazione sembrava migliorare radicalmente; invece, in autunno, ci siamo ritrovati punto a capo, con una nuova seconda ondata di contagi. Eppure, per fortuna, non c'è stato un altro lockdown. Poi è arrivato il periodo di Natale che, come potrai immaginare, è stato molto diverso rispetto a quelli degli anni precedenti. Il pranzo di Natale e il cenone di capodanno erano consentiti, ma solo a un massimo di sei persone. Insomma, sembrava di entrare nella selva oscura descritta da Dante. Tuttavia, ecco una nuova luce di speranza: un nuovo vaccino, capace per un'alta percentuale di distruggere il virus»

«E tu, nonna, lo hai fatto?»

«Io...».

Stavo per rispondere, quando è squillato il cellulare.

«Pronto?».

Dall'altro capo non ha risposto nessuno.

Ci ho messo un po' a capire che era il suono della sveglia e che se non mi alzavo dal letto immediatamente sarei arrivata in ritardo alla lezione di italiano. A distanza.

© GABRIELLA CORBO, *C'ero, una volta*, serie *Manichini*, disegno (tavoletta grafica), 2020

Proposte editoriali

Le proposte di collaborazione devono essere inviate all'indirizzo redazione@vitapensata.eu, accompagnate da un breve CV. La redazione si riserva di accettare o rifiutare i testi pervenuti, che devono essere formattati secondo le seguenti indicazioni.

Formattazione del testo

I testi non devono superare le 25.000 battute, compresi gli spazi e le note; devono essere composti in carattere TNR, corpo 12, margine giustificato, interlinea singola.

Citazioni

Le citazioni vanno inserite fra virgolette a sergente e non fra virgolette inglesi. Quindi: «Magna vis est memoriae» e non "Magna vis est memoriae". Le eventuali citazioni interne alla citazione vanno inserite, invece, tra virgolette inglesi: " ".
Le citazioni più lunghe devono essere formattate in corpo 12, con rientro a sinistra e a destra di 1 cm rispetto al testo.

> La parola *psyché*, che in seguito passò a significare "anima" o "mente cosciente", designa nella maggior parte dei casi sostanze vitali, come il sangue o il respiro

Termini in lingua non italiana

Le parole in lingua straniera che non siano comprese all'interno di una citazione vanno sempre in *corsivo*, così come tutti i titoli di libri.

Note

Le note vanno inserite **manualmente**, a piè di documento e non di pagina; quindi come "note di chiusura" e non "a piè pagina". Il numero della nota accanto alla parola deve essere formattato in apice. Le note vanno inserite, dopo l'articolo, in corpo 11.

Nota normale, con titolo ed eventuale sottotitolo:
E. Mazzarella, *Vie d'uscita. L'identità umana come programma stazionario metafisico*, Il Melangolo, Genova 2004, pp. 42-43.

Nota su un testo del quale sono già stati forniti i riferimenti in una nota precedente:
N.K. Hayles, *How we became posthuman*, cit., p. 5.

Nota riferita a un saggio pubblicato in un volume collettivo o in una Rivista:
U.T. Place, «La coscienza è un processo cerebrale?», in *La teoria dell'identità*, a cura di M. Salucci, Le Monnier, Firenze 2005, p. 63.

Nota per la citazione successiva tratta dallo stesso libro di quella immediatamente precedente: Ivi, p. 11.

Quando - sempre fra due note immediatamente successive - l'Autore è lo stesso ma i libri sono diversi si usa: Id., (seguito dal titolo e da tutto il resto)

Se la citazione successiva fa riferimento alla stessa pagina del medesimo libro, la formula è: *Ibidem*

I numeri di nota in esponente vanno inseriti dopo le virgolette e prima dell'eventuale segno di punteggiatura:
«La filosofia è un sapere non empirico ma capace di procurare conoscenze effettive che nessun ambito positivo di ricerca può raggiungere»[1].

Recensioni

Le recensioni devono seguire le norme generali già indicate. I numeri di pagina delle citazioni del testo esaminato non vanno inseriti in nota ma nel corpo del testo tra parentesi tonde.
Inoltre, la recensione deve contenere i seguenti elementi:
- una sintesi dei contenuti del libro
- una serie di citazioni (con relativo numero di pagina) a supporto della sintesi e del commento
- l'adeguata distinzione tra i contenuti del libro e il giudizi o critico-positivo o negativo che sia del recensore.

Per citare dalla Rivista

Per citare un testo della Rivista si consiglia di utilizzare la seguente notazione:

AUTORE, «Titolo», *Vita pensata*, Anno, numero, ISSN 2038-4386, URL (Esempio: http://www.vitapensata.eu/2010/11/01/colori/)

Se si cita dalla versione PDF si aggiunga il relativo numero di pagina.

Invio proposte

Inviare le proposte di collaborazione soltanto in versione digitale, versioni in formato cartaceo non saranno prese in considerazione.

Collaboratori del numero 24

Alessia Bertacchini
Alberto Giovanni Biuso
Silvia Borghini
Angela Caldarulo
Augusto Cavadi
Loredana Cavalieri
Silvia Ciappina
Gabriella Corbo
Simona Cosso
Elena Ferrara
Caterina Gallamini
Michela Lauriello
Giusy Randazzo
Maria Teresa Vacatello

Grafica della rivista e del sito

Eleonora Maria Prendy
Editor & Producer

È possibile leggere i curricula dei collaboratori sul sito della Rivista: www.vitapensata.eu. Le fotografie d'autore sono coperte da copyright.

RIVISTADIFILOSOFIA**VITAPENSATA**

"La vita come mezzo della conoscenza"- con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma perfino *gioiosamente vivere e gioiosamente ridere*.

(Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, aforisma 324)

Anno XI N. 24 - **Marzo 2021**

REDAZIONE

AUGUSTO CAVADI, DIRETTORE RESPONSABILE

ALBERTO GIOVANNI BIUSO, DIRETTORE SCIENTIFICO

GIUSEPPINA RANDAZZO, DIRETTORE SCIENTIFICO

FONDATORI E PROPRIETARI

ALBERTO GIOVANNI BIUSO E GIUSEPPINA RANDAZZO

PER INFO E PROPOSTE EDITORIALI

redazione@vitapensata.eu

RIVISTA ON LINE www.vitapensata.eu

Fax: 02 - 700425619

La filosofia come vita pensata