

# L'ECO

## della scuola nuova

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

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

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

### Sommario

#### Editoriale

di Domenico Milito

#### 3 Come ricordo il professore filosofo Aldo Masullo

di Anna Maria Casavola

#### 6 Educazione civica e cittadinanza attiva

di Carla Savaglio

#### 10 Bullismo, cyber-bullismo e cyber-stalking

Nuovi bisogni, nuove sfide  
di Marcella Crudo

#### 20 La guerra civile negli antichi e nei moderni con una riflessione sulle vicende italiane nel Novecento

di Mario Carini

#### 26 La Resistenza di maestri e maestre alla pedagogia dell'odio fascista

di Vito Andrea Mariggiò

#### 28 Storia e simboli Il tricolore italiano

di Marco Chiauzza

#### 29 Lo straniero nell'antichità: Xénos o Bárbaros? Lo straniero nel mondo greco fra ospitalità ed estraneità

di Marco Chiauzza

#### 31 Viaggiando intorno alla mia stanza...

Vissuti e riflessioni di studenti  
immigrati stranieri all'epoca  
del Coronavirus

di Chiara Castiglioni

#### 36 La creatività uno strumento per avvicinare la scuola a distanza

di Francesca Lucarelli

#### 38 Rientro a settembre: pronti, partenza, via Siamo davvero pronti?

di Daniela De Simone

## Interventi programmatici per una compatibile ripartenza scolastica proiettata al futuro

**È** dal 4 maggio, data di cessazione del lockdown, che il problema essenziale per il mondo della scuola, le famiglie, il settore del volontariato e il decisore politico è diventato quello di individuare le migliori soluzioni per il tanto auspicato riavvio delle attività educativo-didattiche in presenza.

Certo, il timore di un riverbero della pandemia non facilita il successo di quanti spingono per una immediata e generalizzata riapertura dei battenti degli edifici scolastici, riportando le lancette dell'orologio ai tempi che furono, cioè nell'epoca in cui la nuova generazione, nelle diverse età dello sviluppo, veniva affidata in blocco all'istituzione definitiva, e ancora considerata, la più affidabile tra tutte le pubbliche amministrazioni, incaricata di erogare il servizio educativo riflettente un diritto fondamentale, tanto per il singolo quanto per l'intera comunità nazionale.

Sulla questione riguardante il se, il quanto e il come riaprire i battenti si registra un impegnativo dibattito che vede, tra l'altro, gli interventi di esperti nei campi più disparati: da quello medico ed epidemiologico a quello ambientale ed edilizio.

Da qualche giorno (28 maggio 2020) è stato formalizzato il "Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico" formalizzato dal



Comitato Tecnico-Scientifico ex OO.C.D.P.C. n. 630 del 03.02.2020, n. 663 del 18.04.2020 e n. 673 del 15.05.2020: si tratta della documentazione contenente le misure di contenimento del contagio dal virus Sars-CoV-2, riguardanti tutte le istituzioni scolastiche, ai fini dell'apertura in presenza sin dai primi giorni del mese di settembre.

Pur segnalando diversi aspetti salienti contenuti nel suddetto documento, la FNISM reputa imprescindibile focalizzare l'attenzione su alcuni punti cardine riguardanti, nello specifico:

- la riorganizzazione del gruppo classe per garantire una didattica di qualità;
- la riorganizzazione del tempo scuola;
- l'edilizia scolastica;
- il reclutamento, la formazione iniziale e la formazione in servizio del corpo docente.

Tali aspetti costituiscono il fulcro del documento predisposto dal Consiglio nazionale della Federazione e inviato tanto al Ministro dell'Istruzione Lucia Azzolina, quanto al Ministro dell'università e Ricerca Roberto Gualtieri.

La problematica che ci si pone di fronte è particolarmente complessa e difficile da affrontare, ragion per cui, in rapporto all'evoluzione della situazione, non mancheremo di elaborare e assumere, volta per volta, una linea rapportata alle situazioni che si andranno a delineare.

Al momento riteniamo decisamente opportune le proposte del nostro Consiglio nazionale che avanze-remo in ogni sede e che, ad ogni buon fine, riportiamo qui di seguito nella loro versione integrale.

La raccomandazione, rivolta al Governo e in particolare ai Ministri citati, è quella di prendere in considerazione quanto riportato nel documento del Consiglio nazionale per la migliore realizzazione degli interventi programmati e da programmare, al fine di un ampio e radicale rilancio della scuola, proteso a superare il rischio di nuove misure, assumendo, invece, un'ottica che inquadri ogni opportunità destinata a costruire le basi e a dare l'impronta a quelle che saranno le prospettive, a lungo termine, della scuola.

### a) Riorganizzazione del gruppo classe per garantire una didattica di qualità

Il ritorno a scuola "in presenza" richiede, certamente, il distanziamento tra le persone: tale condizione, per poter essere applicata implica la riconsiderazione del rapporto medio esistente tra il numero degli alunni per classe e la superficie delle aule, che, a tutt'oggi, non consentono una logistica idonea a evitare assembramenti. Il problema non è di poco conto, giacché, mentre per i gruppi di nuova formazione con l'inizio del nuovo anno scolastico si può ipotizzare un numero non superiore a 18/20 per classe, relativamente alle classi di passaggio, invece, ogni sdoppiamento comporterebbe notevoli ripercussioni sull'organico dei docenti e quasi il raddoppio delle aule attualmente utilizzate.

### b) La riorganizzazione del tempo scuola

La nuova organizzazione scolastica prefigurata, tanto in presenza quanto in modalità mista, implica necessariamente:

- ipotizzare tempi diversi di apertura delle scuole, articolati in un arco di tempo giornaliero di almeno 8 ore;
- ripensare l'orario di servizio dei docenti, da rendere flessibile, correggendo l'articolazione attuale schiacciata oggi sulle 25 ore nella scuola dell'infanzia, sulle 24 ore nella scuola primaria e sulle 18 ore nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Tra l'altro, vanno corretti i parametri remunerativi, correggendo il paradosso in base al quale lo stipendio di chi lavora di meno (18 ore alla settimana come i docenti di scuola secondaria di I e di II grado), percepisce uno stipendio superiore rispetto a chi lavora di più (24-25 ore alla settimana per i docenti, rispettivamente, di scuola primaria e di scuola dell'infanzia).

### c) L'edilizia scolastica

Il Decreto Legge n. 34 del 19 maggio 2020, detto "Decreto rilancio", ha stanziato, com'è noto, 331 milioni di euro per il 2020 per incrementare il Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche, ma, se si tiene conto dello stato dell'edilizia scolastica generale e della sua configurazione in termini di suddivisione degli spazi educativo-didattici (aule, corridoi, laboratori, ecc.), ben si comprende che le risorse previste per supportare gli Enti Locali in interventi urgenti di edilizia scolastica, art. 232 commi 8 e 9 (Comuni per il primo ciclo e Province per il secondo ciclo di istruzione), risultano particolarmente esigue per poter garantire gli interventi di adeguamento delle strutture esistenti e la realizzazione di nuovi edifici e strutture.

La FNISM è consapevole che i decisori politico-istituzionali chiamati contestualmente in causa, in regime di federalismo politico-istituzionale e amministrativo, sono diversi: il Governo e le Regioni sono investiti della responsabilità di erogare i finanziamenti da devolvere agli Enti Locali per porre in essere, certa-

mente sulla base di un'oculata programmazione, gli interventi in campo edilizio.

Necessità diffusamente avvertita è quella della sburocratizzazione per accelerare i tempi di realizzazione, favorendo la convergenza delle sinergie e delle decisioni a livello nazionale e locale. Vera opportunità sarebbe quella di affidare l'edilizia scolastica preesistente e nuova interamente ai sindaci dei comuni sul cui territorio gli edifici ricadono.

### d) Reclutamento, formazione iniziale e formazione in servizio del corpo docente

Per far fronte alla necessità di coprire la grande quantità dei posti di insegnamento vacanti e per dare vita a un modello organizzativo permanente che aborrisca la riproposizione delle classi-pollaio, urge effettuare un reclutamento massiccio e diffuso nei diversi ordini e gradi di scuola.

Sono da ritenere criteri provvisori, utilizzabili solo per fronteggiare l'emergenza, quelli riconducibili a qualsiasi forma di assunzione *ope legis* (anni di servizio prestati nel precariato, etc.). E' improcrastinabile, invece, avviare tornate concorsuali, definendo requisiti e titoli che riflettano il possesso di uno "zoccolo duro" di professionalità. Si tratta di superare, tra l'altro, il meccanismo, tuttora vigente, collegato al possesso di pochi Crediti Formativi Universitari (24) nelle discipline antropico-psico-pedagogiche: l'alternativa è quella di percorsi seri e impegnativi per quanti vogliono accedere all'insegnamento, affidando alle Università il compito dell'allestimento di corsi biennali, corrispondenti a una laurea magistrale abilitante, per l'accesso ai posti di insegnamento nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. Un solo anno, corrispondente a 60 CFU, potrebbe riguardare unicamente i possessori di una laurea specialistica triennale e di una laurea magistrale biennale caratterizzate da un percorso di studio comprendente già le discipline coerenti rispetto alla cattedra di insegnamento alla quale si aspiri.

Tutti i concorsi per il reclutamento dovrebbero essere caratteriz-

zati dalle tre prove (test preselettivo, prova scritta e prova orale). Dopo l'immissione in ruolo, l'anno di prova dovrebbe rappresentare un'opportunità basilare di formazione in servizio, con l'affiancamento del tutor come per tradizione consolidata.

Non si può sottacere che la formazione in servizio di tutti i docenti implica la diversificazione del profilo professionale attraverso l'individuazione di insegnanti in grado di curare la formazione in itinere dei colleghi, innestata con incisivi processi orientati al miglioramento della qualità dell'offerta formativa, adottando metodologie innovative (in primis la ricerca-azione), che risultino effettivamente efficaci nell'incentivare l'interesse e la motivazione all'apprendimento con riguardo, soprattutto, agli studenti a rischio di dispersione scolastica. In regime

autonomistico tale processo deve necessariamente basarsi sulla costituzione di reti istituzionali tra scuole e interistituzionali con le università.

Chiaramente la formazione in servizio è da rendere obbligatoria con inevitabili ricadute sugli aspetti stipendiali e di progressione di carriera.

Domenico Milito

## Come ricordo il professore filosofo Aldo Masullo

di Anna Maria Casavola\*

Il prof. Masullo partecipò il 3 giugno 2016 a un seminario di studi della FNISM per studenti e insegnanti, nella sala consiliare del palazzo della Provincia a Matera. In quella occasione tenne una *lectio magistralis* sul tema "Prepararsi al futuro. Formazione della personalità nella società multiculturale".

La raccomandazione conclusiva che fece ai giovani convegnisti fu.

***"Credo che la nuova civiltà debba essere la civiltà della relazione, la nuova educazione debba essere l'educazione della relazione. La nuova virtù (se così possiamo chiamarla) è la virtù della relazione, credo che sia questa la parola d'ordine della nuova civiltà che avanza, senza riuscire a realizzare la quale il nostro mondo è destinato a finire male. Questo io credo, sia oggi, la vostra missione".***



Il 24 aprile scorso si è spento a Napoli, a 97 anni appena compiuti, il filosofo Aldo Masullo, che io conobbi, giovane professore, agli inizi degli anni 60 alla Federico II di Napoli. Erano anni increspatisi dalle prime contestazioni, Masullo ci affascino non solo per la sua giovinezza, alto, magrissimo, rosso di capelli, sguardo vivacissimo, ma anche per l'approccio che ebbe subito con noi: no a lezioni cattedratiche in aule magne che sembravano teatri, no a distanze siderali, bensì seminari ristretti a pochi allievi, seduti nei primi banchi di un'aula che restava deserta e lui, il professore, in mezzo a noi a

leggere lo stesso classico - quell'anno si leggeva la Filosofia del diritto di Hegel - in un rapporto quasi da pari a pari. Una lezione per l'epoca inedita, a cui non eravamo abituati. Immediatamente lo eleggemmo a Maestro. Usciti freschi dall'ultimo anno di liceo, eravamo tutti crociani o gentiliani e ci stupimmo che il nostro professore non lo fosse; infatti, sin dalle prime battute ci iniziò alla fenomenologia di Husserl, da lui introdotta all'università di Napoli, al concetto rivoluzionario di *epochè*. Il termine è desunto dalla sospensione dell'assenso degli antichi scettici. Questo poneva, finalmente, il

rapporto soggetto-mondo in modo nuovissimo rispetto alla filosofia tradizionale, non come due termini, in sé sussistenti, da mettere in relazione, ma come entrambi radicalmente uniti in una struttura, che non è dell'uno soltanto, né dell'altro, bensì della loro unità, del soggetto - aprentesi - al mondo. Usando le parole stesse del professore, l'*epochè* è un richiamo alla verità prima delle cose, al loro originario apparire, che è in uno con il destarsi della coscienza. È una sospensione cautelare delle nostre credenze infarcite di opinioni, che si sono stratificate nel tempo. Era innata



la sua inclinazione alla filosofia; lui, all'inizio, non ne era stato consapevole e aveva tentato altre professioni come quella di avvocato - la sua prima laurea era stata in Diritto - ma poi si era ricreduto, la sua vocazione era la filosofia e in particolare la filosofia morale. Se per Aristotele l'uomo è un animale politico per Masullo l'uomo è essenzialmente un animale morale, in quanto le domande sul bene e sul male sono consustanziali al suo essere stesso nel mondo. Una sua frase mi torna ora alla memoria: "vivere moralmente è vivere pericolosamente" (cioè implica scelte che possono essere anche pericolose). Non ci parlava mai della guerra, come tutti di quella generazione che l'avevano vissuta, anche se molto giovani. Successivamente ho saputo di un episodio avvenuto nel 1943 a Nola, dove la sua famiglia si era trasferita, episodio che deve averlo segnato se in un'intervista, dopo tanti anni, lo ha raccontato rammaricandosi che fosse poco conosciuto. Si tratta di uno dei primi efferati eccidi effettuati nel mezzogiorno dai tedeschi, che per punire la città ordinarono una decimazione tra gli ufficiali di una caserma. Uno di questi, che non era stato incluso nell'elenco, il giovane tenente

Enrico Forzati, per salvare un amico, si fece avanti, dicendo ad alta voce: "Sono stato chiamato io". "Evidentemente - aggiunse nell'intervista il prof. Masullo - il giovane Forzati motivò quel sacrificio così: tu hai figli e moglie, io sono solo. La mia morte non provocherà altre morti".

**"vivere moralmente  
è vivere  
pericolosamente"**

Forse comincia qui a prendere forma quel concetto di paticità che diventerà il perno della sua filosofia. Paticità che deriva dal verbo latino *patior*, significa non sofferenza, come intesero i romantici, ma provare la vita, non esiliarsi da essa, comprendere come starci. "La domanda è: siamo semplici particelle di energia, secondo la visione democritea, che si muovono a caso, o esprimiamo un'energia vitale e unitaria, come pensarono gli stoici e in seguito Giordano Bruno?" "E che cosa è fondamentale per starci nella vita se non il rispetto, cioè la consapevolezza del nostro essere in relazione con gli altri, per cui tutto ciò che io penso, ha un senso solo se si confronta con gli altri? La parola *rispetto* è pregnante: il significato del termine nasce nel senso di "relativo a", è la traduzione italiana dell'ablativo latino *respectu* che significa "in relazione a". Allora il rispetto non è quello delle terre del Sud di un

tempo (e non soltanto del Sud), per cui il povero contadino si toglieva la "coppola" davanti al padrone (quello era un gesto obbligato di servilismo!). Il rispetto implica la consapevolezza dell'uguaglianza, della parità, ma comporta, al tempo stesso (proprio perché si è pari), che uno dei due interlocutori non consideri di avere più ragione dell'altro. Relatività significa rendersi conto che ognuno di noi ha un punto di vista: colui che mi sta contendendo un posto, per esempio, non è un nemico, bensì uno che ha un punto di vista diverso dal mio, il cui interesse è opposto al mio senza essere nemico. Dobbiamo rimuovere la maschera del nemico che, invece, oggi serve a enfatizzare le guerre. Quelli considerati nemici non sono tali: si tratta di persone magari portatrici di culture diverse dalla nostra, con punti di vista diversi dai nostri. Pertanto, la relatività ci insegna a comprendere che di fronte alla diversità degli interessi, all'opposizione degli interessi, bisogna cercare un'unica cosa, che è la mediazione.

Solo in questi termini è possibile stabilire una relazione positiva. Credo che la nuova civiltà debba essere la civiltà della relazione, la nuova educazione debba essere l'educazione alla relazione. La nuova virtù (se così possiamo chiamarla) è la virtù della relazione, cioè la capacità di stabilire relazioni. In un'intervista recente, di qualche anno fa, Masullo non nascondeva la sua amarezza nel considerare le contraddizioni del nostro tempo, sostenendo che "Il nostro tempo storico ci mostra qualcosa di paradossale: nel massimo della connessione informatica, l'uomo sta vivendo il massimo della sconnessione civile. Il compito della politica - al di là delle esigenze amministrative - dovrebbe essere quello di ricreare una tensione verso l'unità, la connessione appunto. Non virtuale, ma dei corpi, delle persone. Ma ho paura di parlare invano". E successivamente aggiungeva "Ho l'impressione che stiamo vivendo ciò che io chiamo la "razionalità idiota". Idiota non tanto delle scarse capacità intellettive, ma, come suggerivano i greci, dell'attenzione dedicata esclusiva-

## Pagella di scolaro in fondo al mare

La portavi cucita sul petto  
- medaglia al tuo valore  
risorsa estrema per avere almeno  
un poco di rispetto -  
l'orgogliosa pagella di scolaro  
tu, solitario ragazzino perso  
nell'immensa incertezza del migrare  
corpicino in balia d'infide forze.  
Non t'è servita  
a salvarti la vita  
ma t'è rimasta stretta sopra il cuore  
fedele come il cane di famiglia  
a custodir del tuo abbandono l'onta  
e finalmente sbatterne l'orrore  
in faccia all'impunita indifferenza  
della presente umanità d'automi.

Aldo Masullo  
(da Repubblica 18 gennaio 2019)



Insomma Masullo, che si era laureato con una tesi su Julien Blenda, famoso per il suo saggio sul tradimento dei chierici, ha interpretato in maniera innovativa la figura del filosofo. Que-

sti non vive più in un iperuranio, professando una dubbia apoliticità, ma deve misurarsi con l'agire pratico che diventa così il banco di prova delle idee che professa. Incontrandolo a Roma, dopo molti anni, ricordo di avergli manifestato il mio rammarico per non aver potuto insegnare filosofia e gli dissi che mi sembrava di aver tradito i miei studi. Il professore mi fece allora una bella distinzione tra l'insegnare ciò che si è studiato nel campo della filosofia e l'essere filosofo, che non appartiene a una categoria professionale. "E' soltanto una persona che ha un atteggiamento mentale speciale, che ogni mente umana può assumere. Innanzitutto il desiderio di capire se stessi, il proprio rapporto con il mondo e con gli altri esseri umani. Chiunque si affatichi nello sforzo di soddisfare questi desideri fa filosofia. Quindi anche insegnando Lettere, puoi far filosofia" mi disse, in conclusione consolandomi. E che lui fosse naturalmente filosofo e quindi attento sempre ai problemi dell'uomo, lo ha dimostrato anche lo scorso anno, voce dissonante nei confronti di un governo che aveva varato, nei decreti sicurezza a firma

Salvini, misure lesive dei diritti umani, fondamentali nel nostro ordinamento giuridico. Non essendo più in Parlamento per fare una battaglia, ha pensato di scrivere una poesia dedicata a quel ragazzino (un migrante del Mali) ripescato in mare con la pagella cucita addosso e l'ha mandata al giornale La Repubblica.<sup>1</sup> A leggerlo, questo suo scritto rivela tutto il suo dolore di uomo per l'atrocità che è stata commessa sul corpo di quello scolaro, come affettuosamente lo chiama, la sua indignazione per l'impunita indifferenza di una umanità diventata di automi, la sua amarezza di essere stato, come il profeta, una voce inascoltata che grida nel deserto. In un'intervista del 2016 aveva detto: "Ho paura di parlare invano".

\*Vice presidente  
Consiglio Nazionale Fnism

### Note

<sup>1</sup> Nel libro di Cristina Cattaneo, *Naufraghi senza volto*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2018 p. 134, si legge: Era il nostro ragazzo più giovane, 14 anni. Iniziammo a svestirlo. Mentre tastavo la giacca, sentii qualcosa di duro e quadrato. Tagliammo dall'interno per recuperare senza danneggiarla, qualunque cosa fosse. Mi ritrovai in mano un piccolo plico di carta composto da diversi strati. Cercai di dispiegarli senza romperli e poi lessi: "Bulletin scolaire, in colonna, le parole un po' sbiadite mathematiques, sciences physiques..." Era una pagella "una pagella", qualcuno di noi ripeté a voce alta. Tutti si avvicinarono e ci furono diversi secondi di silenzio...

mente al proprio particolare. Siamo come i topi di una nave che affonda, ciascuno cerca la sua via di salvezza. Ma non è così che ci si salva. "Questo, dunque, il ruolo che Masullo attribuiva al sapere filosofico, non una ricerca fine a se stessa, ma la base per una paziente, incessante edificazione di una casa comune. Negli anni a ridosso del '68 furono i suoi allievi di quel periodo a spingerlo a entrare in politica e lui, coerentemente, ritenne doveroso farlo: si schierò a sinistra ma sempre da indipendente. Infatti negli anni (1972-1976) fu eletto deputato come indipendente nelle liste del Partito Comunista Italiano e, in seguito (1994-1996, 1996-2001), come senatore. In tutte le legislature si è occupato sempre di problemi scolastici e, in particolare, dell'università; al Senato è stato anche membro della Commissione di vigilanza dei servizi radiotelevisivi e della Commissione per l'istruzione pubblica e i beni culturali. Memorabili i suoi interventi quando in aula furono discussi disegni di legge relativi a temi, quali l'ergastolo o la procreazione assistita, che toccano la sfera morale delle persone.

# Educazione civica e cittadinanza attiva

di Carla Savaglio\*

L'educazione civica, nella storia della scuola italiana, ha i suoi prodromi in una disposizione legislativa risalente alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso (D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958), che la configura come insegnamento integrativo della Storia, da introdurre nelle scuole secondarie.

Nella realtà dei fatti essa, però, ha assunto, nel tempo, quasi il carattere di appendice facoltativa, rimanendo relegata nella marginalità, nonostante l'emanazione di successivi interventi legislativi, riconducibili, in particolare, ai nuovi programmi della scuola elementare (1985) e a quelli della scuola media (1962 e 1979), che avevano cercato di riconoscerne la centralità valoriale.

Con l'emergenza educativa registrata dal 2000 in poi, che ha implicato la necessità di misurarsi con la sfida, alquanto complessa e ambiziosa, del miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione, è andato, poi, via via sempre più consolidandosi, nel nostro sistema formativo, il principio di cittadinanza attiva.

Obiettivo prioritario, nelle politiche formative europee e nazionali, è stato, pertanto, quello di favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale, da perseguire attraverso la maturazione delle competenze chiave per la cittadinanza attiva, in un percorso di insegnamento-apprendimento caratterizzato dall'integrazione e dall'interdipendenza tra i saperi.

Ecco perché, a decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, in ottemperanza a quanto sancito dalla Legge

n.169/2008, sono state attivate, nel nostro Paese, azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative all'insegnamento di **"Cittadinanza e Costituzione"**, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse.

"Cittadinanza e Costituzione" si è configurata, allora, come obiettivo irrinunciabile di tutte le scuole e, contestualmente, come insegnamento con propri contenuti, che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi in una dimensione trasversale riguardante tutte le discipline, in riferimento ai principi-cardine di educazione della personalità delle allieve e degli allievi sanciti costituzionalmente.

Certamente, il richiamo alla cittadinanza attiva risente degli orientamenti europei recepiti dalla

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006 (abrogata, successivamente, dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, assunte, poi, a livello nazionale, come riferimento dal Regolamento dell'obbligo d'istruzione, di cui al D.M. n. 139/2007, muovendo dalla consapevolezza che la scuola è una palestra di democrazia in cui le studentesse e gli studenti sono giovani cittadine/i che esercitano diritti inviolabili, rispettando i doveri inderogabili della società di cui fanno parte a ogni livello (da quello familiare a quello scolastico, da quello regionale a quello nazionale, da quello europeo a quello mondiale) nella vita quotidiana, nello studio e nel mondo del lavoro.

Posto che ogni studentessa e ogni studente dovrebbero conoscere la Costituzione, documento fonamen-



tale della nostra democrazia e mappa di valori utile per esercitare la cittadinanza a tutti i livelli (Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo 2009), avvicinare i giovani ai valori della Costituzione e sostenere l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" diventano, in tale scenario, importanti opportunità per costruire nelle nostre classi, dove sono presenti ragazze e ragazzi con provenienze, storie, tradizioni e culture diverse, delle vere comunità di vita e di lavoro, impegnate a dare significati nuovi alla convivenza e alla costruzione dell'identità personale e della solidarietà collettiva.

Sulla base di queste premesse, è stata emanata la Legge n. 92 del 20 agosto 2019, istitutiva dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che, nelle sue finalità, contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

La suddetta Legge n. 92/2019 e le successive Linee guida (di cui al D.M. n. 35 del 22 giugno 2020) pongono, così, a fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica, in ogni percorso di istruzione e formazione, la conoscenza della Costituzione italiana, ritenuta necessaria per sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà.

La Carta costituzionale si configura, di conseguenza, non solo come cardine dell'ordinamento italiano, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. Si tratta, in buona sostanza, di un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e orienta-

mento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono.

Le istituzioni scolastiche, quali laboratori permanenti di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva (Legge n. 107/2015), dal primo settembre 2020, sono chiamate, perciò, ad aggiornare il proprio curriculum d'Istituto, che deve prefigurare, nella sua *mission*, percorsi di conoscenza e di comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società.

In particolare, il Collegio docenti, in coerenza con i traguardi previsti dal Profilo finale del ciclo di istruzione di riferimento, integrati dagli Allegati A, B e C delle suddette Linee guida 2020, definiscono gli obiettivi speci-



fici di apprendimento/risultati di apprendimento delle singole discipline con gli obiettivi/risultati e traguardi specifici per l'educazione civica.

È importante qui evidenziare il principio della trasversalità del nuovo insegnamento, che supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale nel contesto di processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari. È così che il Consiglio di classe definisce preventivamente i traguardi di competenza e gli obiettivi/risultati di apprendimento, prefigurando attività didattiche che possano sviluppare, con sistematicità e progressività, conoscenze e abilità relative ai seguenti tre specifici nuclei fondamentali: *La Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà* (obiettivo: fornire gli strumenti per conoscere i propri diritti e doveri per

formare cittadini responsabili e attivi che partecipino pienamente e con consapevolezza alla vita civica, culturale e sociale della loro comunità); *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio* (obiettivo: sensibilizzare alla salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali e alla costruzione di ambienti di vita, di città, di scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità); *Cittadinanza digitale* (obiettivo: sviluppare la capacità di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali).

Il Collegio docenti, su proposta dei docenti delle singole classi o dei Consigli di classe, è chiamato a deliberare sull'affidamento dell'insegnamento di educazione civica, tenendo presente che l'assolvimento della quota oraria minima annuale prevista è di 33 ore. Per svolgere il suddetto monte ore annuale, le scuole possono avvalersi della quota di autonomia utile per modificare il curriculum.

In particolare, nelle scuole del primo ciclo il nuovo insegnamento è affidato, in contitolarità, a docenti di classe individuati sulla base dei contenuti del curriculum, utilizzando le risorse dell'organico dell'autonomia; mentre nel secondo ciclo si possono adottare soluzioni organizzative differenti.

Infatti, negli istituti superiori, in cui risultano in servizio docenti dell'area giuridico-economica contitolari nel Consiglio di Classe, l'insegnamento può essere affidato agli stessi che ne cureranno il coordinamento, fermo restando il coinvolgimento degli altri docenti disciplinaristi per il perseguimento dei diversi obiettivi/risultati di apprendimento condivisi, in sede di programmazione, dai Consigli di classe.

Se nelle scuole secondarie superiori



risultano in servizio, invece, docenti dell'area giuridico-economica non contitolari nel Consiglio di Classe, essi possono assumere il coordinamento della disciplina per una o più classi, fatta salva la necessità che si crei uno spazio settimanale in cui, anche in compresenza con altri docenti, si proceda alla didattica dell'educazione civica all'interno della flessibilità curricolare prevista dall'autonomia scolastica, che rappresenta, in tale contesto, uno strumento imprescindibile, salvaguardando la trasversalità e la corresponsabilità collegiale dell'insegnamento all'interno del team docente e del Consiglio di classe.

Com'è noto, le quote della succitata flessibilità curricolare, nelle scuole del secondo ciclo, si possono articolare in maniera distinta; cosicché:

- negli Istituti professionali, nell'ambito degli indirizzi definiti dalle regioni e in coerenza con il Pecup, la quota di autonomia è pari al 20% dei curricoli nell'ambito del monte orario delle singole discipline; nelle aree di indirizzo essa è pari al 35% nel secondo biennio e al 40% nel quinto anno;
- negli Istituti tecnici, in relazione all'orario annuale delle discipline, la quota di autonomia è pari al 20% per il primo biennio, per il secondo biennio e per il quinto anno; nelle aree di indirizzo essa è pari al 30% nel secondo biennio e al 35% nel quinto anno;
- nei Licei, in riferimento al monte

ore annuale delle singole discipline, la quota di autonomia è pari al 20% nel primo biennio e nel quinto anno e al 30% nel secondo biennio.

È opportuno precisare che, se nell'istituto non risultano in servizio docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridico-economiche, l'insegnamento di educazione civica è attribuito in contitolarità a più docenti, competenti per i diversi obiettivi/risultati di apprendimento condivisi in sede di programmazione dai rispettivi Consigli di classe; in tal caso, il coordinamento è affidato a uno dei docenti contitolari dell'insegnamento.

Per quanto riguarda la valutazione, figura di riferimento è il docente coordinatore, che ne formula la proposta, espressa in decimi, da inserire nel documento di valutazione, dopo avere acquisito elementi conoscitivi, registrati nell'ambito dei percorsi interdisciplinari dai colleghi del team o del Consiglio di Classe di riferimento, tenendo presente che il voto di educazione civica concorre all'ammissione alla classe successiva e/o all'esame di Stato del primo e secondo ciclo di istruzione e, per le classi terze, quarte e quinte degli Istituti secondari di secondo grado, all'attribuzione del credito scolastico.

Interessante è specificare che, per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023, la valutazione dell'insegnamento di educazione civica farà

riferimento agli obiettivi /risultati di apprendimento e alle competenze che i Collegi docenti, nella propria autonomia di sperimentazione, individuano e inseriscono nel curriculum di istituto.

A partire dall'anno scolastico 2023/2024 la valutazione avrà a riferimento, invece, i traguardi di competenza e gli specifici obiettivi di apprendimento per la scuola del primo ciclo, gli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei e i risultati di apprendimento per gli Istituti tecnici e professionali definiti dal Ministero dell'Istruzione.

Strumenti funzionali, per sviluppare su un terreno concreto la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità, rimangono, ancora una volta, i Regolamenti di Istituto, lo Statuto delle studentesse e degli studenti e il Patto educativo di corresponsabilità (ora esteso anche ai percorsi di scuola primaria), nella convinzione che le regole, i comportamenti, le relazioni che si instaurano all'interno della comunità educante siano elementi imprescindibili per la maturazione del senso di cittadinanza.

Nella prospettiva didattica, che incardina l'insegnamento di educazione civica nel curriculum, inteso come un orizzonte di senso trasversale e come un organico impianto culturale diretto a conferire particolare rilievo al concetto di cittadinanza attiva, è possibile, pertanto, configurare il nuovo insegnamento come elemento catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline: le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono, infatti, promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire nel processo di formazione di cittadini autonomi, responsabili e consapevoli. Chiave di volta, indiscutibilmente, è la professionalità docente, che dirige i processi formativi, nella consapevolezza che non bisogna formare le persone, ma aiutarle a formarsi,



sviluppando fino in fondo le potenzialità educative della propria competenza e specificità istituzionale. Condividendo il pensiero di Luigi Berlinguer, siamo convinti che si vada a scuola per apprendere i principi della democrazia, ma anche per praticarli e assumere, così, il ruolo del futuro cittadino democratico; del resto, è nella classe, prima forma di socializzazione di ogni essere umano, che si definiscono e si mettono in atto le regole del comportamento e della convivenza, secondo i concetti di libertà, uguaglianza, responsabilità. La scuola, libera comunità di dialogo,

di ricerca e di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona, in tutte le sue dimensioni, per contrastare e svuotare i tanti conformismi con cui è costretta a confrontarsi, nell'elaborazione culturale e nella definizione del sapere, deve mirare a realizzare processi sempre più attivi e attrattivi; solo così facendo si manterrà libera di rispettare e valorizzare l'identità di ciascuno e la pluralità delle idee, principi-base della nostra Costituzione.

\*Presidente  
Collegio dei revisori - Fnism

## Bibliografia

- Berlinguer L., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori Editore, Napoli, 2014.
- Corradini L., Mari G., *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e pensiero, Milano, 2019.
- De Luca C., *Partecipazione, democrazia e legalità nella comunità scolastica*, in Caterini C. (a cura di), *Profili di educazione alla cittadinanza attiva*, Edizioni Scientifiche Calabresi, Gruppo Edizioni Scientifiche Italiane, Rende (CS), 2008.
- Milito D., Savaglio C., *Leadership, governance e dirigenza scolastica*, form@zione srl Editrice, Cosenza, 2018.
- Romei P., *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

## Ricordo del prof. Mario Carini

Socio della sezione di Roma/Regione Lazio "Gigliola Corduas" e attivo ed entusiasta collaboratore del nostro giornale, l'Eco della scuola (suo articolo a pagina 20), è scomparso improvvisamente il 23 maggio scorso, nel pieno della sua attività di lavoro e di studio.

Docente di lettere classiche al liceo Orazio di Roma, aveva la passione per la ricerca che riversava nei campi più diversi, alimento per le sue lezioni mai ripetitive. Il suo scopo era quello di andare oltre la nozione spicciola, di educare con la conoscenza, e i ragazzi li incantava perché sapeva viaggiare nelle varie epoche, stabilire collegamenti, comparazioni, sempre con dovizia di particolari interessanti, frutto di innumerevoli letture.

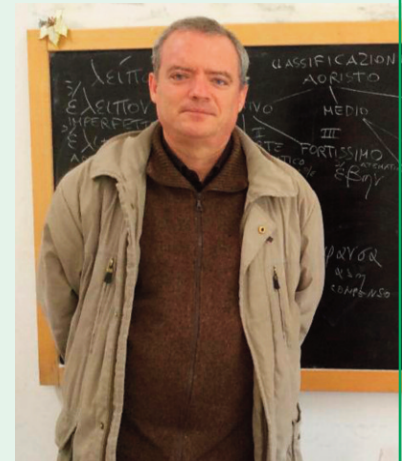
Gentile, umile, riservato e pensieroso sembrava, all'apparenza, un prof. all'antica, invece era perfettamente calato nel suo tempo e anche in guerra con questo.

La sua fragilità - la condizione di malattia - l'aveva trasformata nella sua forza; da questa derivava quell'amore per la vita, che gli si rifletteva nel viso, sempre sorridente. È mancato troppo presto e mancherà molto ai suoi ragazzi.

La lettera che hanno letto al suo funerale, nella chiesa dei Sacri cuori di Gesù e Maria (in via Magliano Sabina) e con la quale gli hanno detto addio, mi sembra bello che sia stampata in un giornale dedicato alla Scuola.

Sarà per Mario come rientrare in un luogo tanto amato...

a.m.c.



Leggerò queste poche righe di commiato a nome di tutti i ragazzi di primo e secondo H. Abbiamo avuto l'onore e la fortuna di conoscere e imparare dal professor Carini. William Artur Ward affermava "L'insegnante mediocre parla. Il buon insegnante spiega. L'insegnante superiore dimostra. Il grande insegnante ispira". Questo era il professore: un grande insegnante, una fonte di ispirazione x tutti noi. Ricorderemo sempre con affetto le sue lezioni: la passione e la dedizione, ma soprattutto l'amore che aveva per la ricerca e la storia. Non possiamo fare a meno di sorridere ripensando alla sua frase che precedeva il suono della campanella: "la regia mi fa segno di concludere". Spesso il desiderio di trasmettere faceva perdere a tutti la cognizione del tempo, tanto che la professoressa Bottoni, bonariamente, doveva richiamarci alla realtà. Oggi sentiamo il bisogno di ringraziarlo per tutto ciò che ha fatto. Una parte della sua immensa conoscenza rimarrà sempre con noi, aiutandoci nel nostro percorso di crescita. Grazie per averci fatto comprendere ed amare le sue materie, indicandoci la via del sapere. Con questo piccolo messaggio, qui tutti insieme, le diamo un ultimo saluto. Ci mancherà prof.

# Bullismo, cyber-bullismo e cyber-stalking

## Nuovi bisogni, nuove sfide

di Marcella Crudo\*

### ABSTRACT

I suggerimenti del Ministro, per un nuovo modo di fare scuola all'inizio del prossimo anno scolastico, parlano di educazione digitale legata all'inclusione e di educazione civica legata al rispetto. Soprattutto in situazioni di emergenza, come quelli che stiamo vivendo, conoscere i fenomeni che portano all'uso distorto delle tecnologie e conoscere le norme che regolano il vivere civile sono senza dubbio le chiavi di lettura per l'impianto della "nuova scuola". Educazione digitale ed Educazione civica sono legate da un comune interesse: la formazione di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi, di giovani donne e di giovani uomini.

Bullismo, cyber-bullismo, cyber-stalking sono fenomeni in evoluzione che necessitano di maggiore informazione e di maggiore attenzione da parte del mondo della scuola, dei genitori, degli alunni stessi. Prevenirli, e di conseguenza contrastarli, è assolutamente una priorità per una scuola inclusiva che guarderà all'educazione digitale e a quella civica come discipline fondamentali per lo sviluppo armonico della personalità, per la crescita morale, civile e sociale di cittadini consapevoli, nonché per il successo formativo di tutti e di ciascuno alunno, nessuno escluso.

Il mondo "ultramoderno" ripropone la società in maniera aperta, probabilistica, antidogmatica. La globalizzazione ha segnato il passaggio da economie chiuse a economie aperte con il conseguente spostamento di migliaia di persone da un continente all'altro.

Le scoperte tecnologiche e informatiche e l'uso di esse hanno mutato la società e la cultura umana in ogni settore, dal politico all'economico, globalizzando radicalmente il modo di vivere e di lavorare della persona.

Le pandemie, con le quarantene, il distanziamento fisico, l'isolamento hanno incrementato in maniera espone-

nziale l'uso, a volte anche distorto, delle TIC.

Queste nuove frontiere aprono sfide inedite a quanti si occupano, in ambito professionale ed educativo, della formazione delle giovani generazioni e richiamano l'attenzione sui nuovi bisogni dell'età evolutiva legati al disagio giovanile che affonda le sue radici non solo in ambito sociale (consumismo eccessivo, caduta degli ideali, ecc.) e psicologico (perdita di ruolo dei genitori, crisi di passaggio dalla adolescenza all'età adulta, ecc.), ma può comprendere anche aspetti patologici e fenomeni come il bullismo, il cyber-bullismo e lo cyber-stalking; conoscerli

### ABSTRACT

The Minister's suggestions for a new way of doing school at the beginning of the next school year, speak of digital education linked to inclusion and civic education linked to respect.

Especially in emergency situations, such as those we are experiencing, knowing the phenomena that lead to the distorted use of technologies and knowing the rules that regulate civil life are undoubtedly the keys to the installation of the "new school". Digital education and civic education are linked by a common interest in the training of girls and boys, girls and boys, young women and young men.

Bullying, cyber-bullying, cyber-stalking are evolving phenomena that need more information and more attention from the world of school, parents, students themselves.

Preventing them and consequently combating them is absolutely a priority for an inclusive school that will look at digital and civic education as fundamental disciplines for the harmonious development of personality, for moral growth, civil and social of aware citizens, as well as for the educational success of all and of each pupil, none excluded.

significa anche saperli prevenire e contrastare.

### Bullismo

Comè noto il termine bullismo deriva dall'inglese "bullying" e viene usato nella letteratura internazionale per connotare il fenomeno delle prepotenze tra pari in un contesto di gruppo.

Tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta i lavori pionieristici di Heinemann (1969) e Olweus (1973) rilevarono un'elevata presenza di comportamenti bullistici in molte scuole scandinave catalizzando l'attenzione anche della stampa (Zanetti, 2007).



E proprio Dan Olweus nel 1996 che, per primo, formula una definizione del fenomeno, affermando che: “uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, ad azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni”.

Le definizioni che si sono succedute negli anni hanno aggiunto ulteriori particolari: alcune hanno enfatizzato la disparità di potere e la natura sociale del bullismo, altre hanno sottolineato la sistematicità, la durata nel tempo dell'azione aggressiva e l'intenzionalità nel causare il danno alla vittima.

Il bullismo, che fa parte della più ampia classe dei comportamenti aggressivi, può essere presente durante tutto l'arco di vita dell'individuo e assumere forme diverse a seconda dell'età. E esso, però, è sempre caratterizzato da volontà, persistenza e squilibrio di potere.

In linea generale sono identificabili tre tipologie di comportamento aggressivo: violenza fisica diretta, aggressività verbale e relazionale anche indiretta, violenza psicologica.

Molteplici sono i modelli teorici che hanno cercato di spiegare l'aggressività e il bullismo e di comprendere i fattori del disagio o della devianza. Dalla teoria dell'interazione sociale alla teoria del controllo sociale vengono tenuti in debito conto i principali fattori della devianza. Entrambe le teorie postulano che la personalità del bambino

si struttura a partire dalla relazione con i genitori, i quali diventano agenti di facilitazione dei valori sociali e delle funzioni di controllo (sviluppo morale). E la teoria dell'attaccamento che chiarifica la funzione protettiva che una relazione sana con il caregiver familiare può assumere nello sviluppo del bambino o, al contrario, quanto un rapporto conflittuale possa divenire sinonimo di difficoltà nel processo di crescita.

Rilevante è stato il contributo di Anna Oliverio Ferraris nel sintetizzare le cause originarie degli atti persecutori: il bullismo appare fondarsi su un disagio familiare che spinge l'individuo a mettere in atto comportamenti vessatori essenzialmente per due differenti ragioni quali l'apprendimento peggiorativo e il vissuto di rivalsa. Nel primo caso il soggetto ripropone in classe il modello di comportamento violento appreso in famiglia. Nel secondo, riattualizza ciò che ha vissuto come vittima di aggressioni, invertendo però il proprio ruolo (identificandosi così con l'aggressore).

Una variabile importante per la descrizione e l'interpretazione del fenomeno è il periodo di insorgenza dei comportamenti bullistici. Le azioni aggressive che insorgono in età adolescenziale assumono una valenza prioritariamente relazionale con lo scopo di far assumere al singolo un'identità all'interno del gruppo. La condivisione diventa la condizione identificativa e definitoria

del gruppo, in una costante interazione tra il dentro (da salvaguardare) e il fuori (il nemico), l'azione diviene l'espressione della frustrazione interna che deve essere scaricata, allontanata da se e diretta verso una vittima esterna. Il bullismo, pertanto, è una particolare manifestazione di aggressività perpetrata ai danni di uno o più individui che vengono considerati vittime.

Dal punto di vista psicologico e comportamentale, il bullo non ha empatia, non prova emozioni, se non quelle della prevaricazione della ragione, della vendetta o della rivincita, per cui anche nei confronti della vittima utilizza l'aggressività e la violenza, non avendo una risonanza affettiva adeguata al contesto e alla persona. Secondo gli esperti, gli adolescenti spengono inconsapevolmente le proprie emozioni empatiche potenzialmente stressanti, ricorrendo a strategie cognitive automatiche e tendendo a perseguire, attraverso condotte antisociali, l'acquisizione di una rappresentazione positiva di sé.

Importante è la **ricerca EURES del 2019** effettuata sulle scuole di Roma. Il fenomeno del bullismo è in forte crescita ed è la scuola il luogo dove avviene il maggior numero di episodi. I dati arrivano dall'indagine campionaria realizzata tra 1.022 studenti delle scuole secondarie superiori. Nell'ultimo anno il 66,9% dei giovani è stato almeno una volta vittima di bullismo (67,8% le ragazze e 62,6% i maschi), l'81,3% ha assistito a uno o più di tali episodi, mentre il 37,8% indica di averne commessi in una o più occasioni (il 44,8% dei maschi contro il 31,3% di femmine). In sintesi, soltanto il 9,3% dei giovani afferma di non essere stato in alcun modo coinvolto in episodi di bullismo, né come vittima, né come autore o testimone. La scuola è l'ambiente più 'pericoloso' in cui avviene il maggior numero degli episodi di bullismo censiti, ma un giovane su due non denuncia, per cui i dati sono da raddoppiare.

Il 57,3% delle vittime afferma di aver subito tali atti all'interno della classe e il 34,9% all'interno della scuola (in ambienti diversi dalla classe). Nessun contesto sembra tuttavia del tutto esente dal fenomeno: risultano infatti numerose le citazioni relative al quartiere (19,9%), all'ambiente sportivo (13,5%) e al tragitto casa/scuola (8,7%), mentre residuali (4,8%) sono i riferimenti all'ambiente religioso (chiesa, oratorio, gruppo scout). Solo il 49% dei giovani considera il bullismo "una reale emergenza". Aspetto fisico, insicurezza, sessualità ed etnia sono i principali fattori di rischio per le vittime. Disagio familiare e difficoltà di inserimento all'origine, invece, del comportamento del bullo.

### Cyber-bullismo

L'espressione cyber-bullismo è relativamente recente e assume una caratterizzazione diversa rispetto al bullismo tradizionale registrato in ambito scolastico.

Il termine compare per la prima volta nel 2004; a coniarlo è stato un ricercatore canadese di nome Bill Belsey, secondo cui il cyber-bullismo implica l'uso di informazioni e comunicazioni tecnologiche a sostegno di azioni aggressive, intenzionalmente compiute da un gruppo o da un singolo individuo, attraverso l'uso distorto di forme elettroniche di comunicazione, ai danni di una vittima che non può difendersi.

Il cyber-bullismo è la manifestazione in Rete del fenomeno più ampio e meglio conosciuto come bullismo. Oggi la tecnologia consente ai bulli di infiltrarsi nelle case delle vittime, di materializzarsi in ogni momento della loro vita, perseguitandole con messaggi, immagini, video offensivi inviati tramite smartphone o pubblicati sui siti web tramite Internet. Il bullismo diventa, così, cyber-bullismo che si caratterizza con un insieme di azioni aggressive e intenzionali, di una singola persona o di un gruppo, realizzate mediante strumenti elettronici (sms, mms, foto,

video, email, chatt rooms, instant messaging, siti web, telefonate), il cui obiettivo è quello di provocare danni a un coetaneo incapace di difendersi. I giuristi anglofoni distinguono di solito tra il *cyber-bullying* (cyber-bullismo), che avviene tra minorenni, e il *cyber-harassment* (cyber-molestia) che avviene tra adulti o tra un adulto e un minorenne.

Tali atti vengono commessi ripetutamente, protrandosi per settimane, mesi, talvolta anni, amplificando i meccanismi propri del bullismo nel contesto virtuale della Rete. La sua diffusione tra i pre-adolescenti e gli adolescenti è davvero sconcertante. Secondo un gruppo di ricercatori dell'Università di Montreal, ne è vittima un adolescente su cinque. Un'altra ricerca di Eurispes e Telefono Azzurro rileva che il comportamento più frequente risulta la diffusione di video e immagini di derisione sui social e che un ragazzo su quattro ha trovato online pettegolezzi, falsità o fotografie che lo

hanno imbarazzato. L'indagine evidenzia, inoltre, che quando la vittima si è rivolta al mondo adulto (genitori, insegnanti) gli episodi di bullismo si sono fortemente ridotti (con valori spesso vicini all'80% dei casi), mentre chi ha subito,

cercato di minimizzare o si sia autoescluso dal gruppo non ha registrato analoghi cambiamenti, rischiando sulla propria pelle. Sovente, in queste circostanze, i ragazzi vivono gravi ripercussioni sulla vita sociale, sulle prestazioni scolastiche e sull'umore, fino a pensare di togliersi la vita, non trovando altre soluzioni e apertura al dialogo nei pari e in adulti fidati.

L'aggressione informatica, anche se è portata avanti da una persona o da un gruppo, non si esaurisce tra questi, ma tramite la Rete raggiunge un gruppo più ampio, producendo effetti destabilizzanti sull'autostima e sulla

motivazione, nella vita scolastica e all'interno del gruppo classe. Chi ne diventa vittima sperimenta una condizione di profonda sofferenza, le cui conseguenze possono manifestarsi anche molto a distanza rispetto al cessare dei soprusi.

La rete è ormai un ambiente nel quale gli adolescenti (ma anche molti preadolescenti alla soglia delle scuole medie) si muovono liberamente, fanno amicizia e, talora inconsapevolmente, si espongono a rischi. Basti pensare al social ASK, dove la possibilità di comunicare sotto anonimato ha reso possibili numerosi casi di cyber-bullismo con esiti drammatici.

Per gli studiosi, il fenomeno del cyber-bullismo esprime un malessere sociale fortemente diffuso, sinonimo di un disagio relazionale che si manifesta soprattutto tra ragazzi, sicuramente non circoscritto a nessuna categoria sociale, né tanto meno anagrafica.



### Il Cyber-stalking

I nuovi media hanno dato vita ad un altro fenomeno preoccupante il cyber-stalking (il termine deriva dal lessico venatorio inglese to stalk) che sta prendendo piede tra gli adolescenti. Le statistiche parlano chiaro, Eurispes in una sua indagine ha stabilito che ne è stato vittima l'87% dei giovanissimi che sono, infatti, incapaci di gestire rifiuti e relazioni interpersonali difficili.

Di solito, si è assuefatti nel percepire in qualità di cyber-stalker un individuo adulto, in realtà alcuni adolescenti ostentano condotte indiscrete e inopportune, che reiterate nel tempo, po-

trebbero apparire come segnali di un potenziale disturbo. Sono i cosiddetti baby cyber-stalker che si manifestano, qualche volta, come adolescenti che necessitano addirittura di un mero contatto visivo con la vittima scelta, la quale, in certe circostanze, fa pervenire al suo oppressore segnali di indifferenza e di rifiuto, che tuttavia, sono interpretati dal sopraffattore, come convalida di un amore contraccambiato. Non è detto, però, che tutti gli adolescenti cyber-stalker siano adolescenti psicotici, sebbene, differenti forme di persecuzione si inseriscano nell'ampio quadro psicopatologico. Notevoli gesti irregolari, replicati nel tempo, tuttavia, possono essere identificati, quali comportamenti opprimenti. Il fenomeno "baby cyber-stalker" lascia intendere che questi soggetti, presumibilmente, abbiano avuto esperienze di distacco tanto intense da persone amate, a tal punto da congiungersi in maniera morbosa a qualcuno, proprio per il timore di restare soli.



Il baby cyber-stalker accresce il suo orientamento persecutorio, accentuando la sua presenza o il suo contatto con la vittima. Questi soggetti si riconoscono come individui bisognosi di riguardi e attenzioni e ricercano la compensazione a tali mancanze attraverso una relazione subordinata e/o refrattaria. Frequentemente, a causa della loro timidezza e indecisione, gli adolescenti cyber-stalker non reclamano un "amore" evidente, ma tendono a trasformare questa motivazione intrinseca in condotte opprimenti (lead overwhelming). Alcuni ragazzi non si rendono conto di incamminarsi in situazioni psicologi-

che difficili, giacché non riconoscono il loro malessere psicofisico; la loro fragilità si manifesta in segnali di disagio e di squilibrio cognitivo/sociale, che caratterizzano i baby cyber-stalker.

Alla base di un atteggiamento persecutorio sussistono sicuramente le condizioni sociali, le caratteristiche di personalità, i sistemi valoriali frequenti nella cultura di riferimento.

### Chi è vittima di cyber-stalking?

Le vittime, soprattutto di genere femminile, vengono adescate in chat. Ciò succede proprio nel mondo "virtuale di internet", dove è molto più facile tendere trappole che non nella vita reale. L'empatia che si crea nel territorio virtuale, tra due sconosciuti, è molto più forte e travolgente perché dà origine a spazi magici da condividere. All'interno di questa "favola" virtuale l'insidia dello cyber-stalker è molto più forte e molto più veloce rispetto alla realtà.

Gli adolescenti e i giovani che subiscono cyber-stalking spesso non hanno il coraggio di denunciare i comportamenti ossessivi perché inizialmente non li decodificano e quando lo fanno il senso di colpa per aver risposto a offerte allettanti o per aver lasciato correre superficialmente o, peggio, per aver provocato

tali comportamenti è più forte della paura del cyber-stalking stesso.

Ecco, in virtù di ciò, il consiglio è quello di porre fine subito a quei comportamenti ossessivi che nel tempo si inasprirebbero. Aniché sottovalutare il rischio bisogna evidenziare che si tratta di un fenomeno non passeggero che, a lungo andare può trasformarsi in un incubo.

Non si può dire con esattezza se esistono "tipologie" di persone predestinate a diventare vittime di stalking. Certo è che le statistiche dicono che la vittima è quasi sempre donna e, nel 70% dei casi, il molestatore è uomo, spesso legato alla vittima da un ex

amore, sia esso un fidanzato e/o un amico.

Certamente le persone più fragili o le persone che soffrono della "sindrome da crocerossina" sono più a rischio di molti altri. Le prime perché mettono meno paura al persecutore che viene, in qualche modo, soddisfatto proprio dalla loro debolezza. Spesso purtroppo, le persone fragili, soprattutto se parliamo di stalking legato a ex partner, tendono a colpevolizzare se stesse anziché il vero colpevole. Tendenzialmente si fanno carico delle molestie magari di un ex che non accetta il distacco e, anzi, pensano di avere il dovere di salvarlo, ragion per cui, prima di accorgersi di essere in pericolo, si lasciano perseguitare, continuando a rispondere alle insistenti chiamate o, peggio, accettando di incontrare lo stalker che, inevitabilmente, cercherà di reiterare i contatti. Le vittime manifestano ansia e paura: l'ansia è una mancata risposta di adattamento dell'organismo a una qualunque situazione di stress; la paura, invece, è un'intensa emozione derivata dalla percezione di un pericolo, reale o supposto.

L'ultima indagine Istat del 2018 tra i soggetti passivi del reato rileva che la parte del leone è costituita certamente dalle donne e, in particolar modo (il 58%), da coloro che hanno avuto, ovvero hanno in corso con lo stalker una relazione di coppia (le forme più diffuse di stalking sono l'isolamento o il tentativo di isolamento, il controllo, la violenza economica, e la valorizzazione; infine le intimidazioni). Il 25% fa invece riferimento, invece, a rapporti condominiali; il 15% a relazioni attinenti al posto di lavoro e solo lo 0,5% a rapporti familiari. Da notare che, attualmente, nella quasi totalità dei casi le violenze non sono denunciate, posto che il sommerso raggiunge quasi il 96% delle violenze subite da un non partner e il 93% di quelle da partner.

Il cyber-stalker può essere sia una donna che un uomo, di qualsiasi età e di qualsiasi estrazione sociale; può essere un estraneo, ma il più delle volte è un conoscente, un amico, un ex-compagno o un'ex-compagna, un collega che agisce spinto dal desiderio di recu-

perare il precedente rapporto, o per vendicarsi di qualche torto subito. Nella maggior parte dei casi è un "ex" che non riesce a rassegnarsi alla fine di un rapporto, sviluppando una vera e propria ossessione nei confronti della vittima, ma ci sono altri casi in cui, oltre alle fantasie ossessive di amore, si manifestano rabbia o vendetta nei confronti delle vittime.

Il cyber-stalker si caratterizza per un insieme di comportamenti molesti e continui; si approfitta dell'effetto cassa di risonanza offerto dal web per tormentare e denigrare la vittima attraverso i nuovi mezzi di comunicazione (e-mail, messaggistica istantanea, social network) dove si ha sempre più facile accessibilità. Tutto ciò, o parte di esso, se compiuto in modo persistente e tenace, induce ansia, paura e malessere psicologico o fisico nella vittima: si tratta di atti persecutori e chi li attua è un persecutore anche se esiste solo nella realtà virtuale. Un soggetto che commette un atto criminale deve essere punito come tale dalla legge! Il cyber-stalking si differenzia dalla semplice molestia per l'intensità, la frequenza e la durata della variegata congerie comportamentale.

In alcuni casi, ci si trova, invece, davanti a una persona con problemi di interazione sociale: è questo il caso più frequente del baby cyber-stalking che agisce in questo modo con l'intento di stabilire una relazione imponendo la propria presenza e insistendo anche nei casi in cui si sia ricevuta una chiara risposta negativa.

I soggetti attivi che si macchiano del reato di stalking, gli stalkers, potrebbero essere inquadrati in cinque tipologie di base:

1. "Il risentito", caratterizzato da rancori per traumi affettivi ricevuti da altri a suo avviso ingiustamente (esempio, un ex partner di una relazione sentimentale);
2. "il bisogno di affetto" desideroso di convertire a relazione sentimentale un ordinario rapporto della quotidianità;
3. "il corteggiatore incompetente" che opera stalking di breve durata, invadente soprattutto per ignoranza delle modalità relazionali e che, ar-



reca un fastidio senza rendersene conto;

4. "il respinto" rifiutato dalla vittima, caratterizzato dal volere vendicarsi dell'affronto subito;
5. "il predatore" il cui obiettivo è di natura essenzialmente sessuale, che ambisce ad avere rapporti sessuali con una vittima che può essere pedinata, spaventata (tipologia spesso riguardante pedofili e feticisti).

#### Nuovi bisogni

Gli ultimi vent'anni hanno visto una profonda trasformazione riguardo alle modalità di comunicazione e di interazione: la comunicazione tradizionale è stata, infatti, sostituita in buona parte da quella virtuale. Gli esempi più comuni, a tal proposito, sono le chat, le e-mail, gli sms. Questo rivoluzionario cambiamento ha soprattutto introdotto la creazione dei social: WhatsApp, Twitter, Ask.fm, Snapchat ecc.. I bambini e i ragazzi utilizzano il cyber-spazio soprattutto per motivi comunicativi.

Tra gli aspetti positivi nell'utilizzo del web vi sono, senz'altro, la raccolta e la ricerca di informazioni, la condivisione di file, immagini, video, la comunicazione immediata, anche se gli studi e le notizie quotidiane indicano diversi pericoli nell'interazione online. Esistono, purtroppo, nel navigare sul web rischi significativi: per esempio, la diffusione della pedofilia, il grooming (ossia l'adescamento online), le molestie, all'interno dei reati relativi al computer-crime, detto anche cyber-crime o crimine informatico.

Fino a un po' di anni fa la sicurezza ri-

guardava la protezione dai pericoli del mondo reale. Con l'avvento del cyber-spazio molte cose sono cambiate. Per i giovani e i giovanissimi uno dei rischi emergenti nella comunicazione virtuale e nella condivisione di file, foto e video è costituito dal cyber-bullismo. Tutte le ricerche hanno delineato un triste quadro psicologico e sociale nell'odierno panorama giovanile: vi sono sempre più testimonianze, da parte di bambini e ragazzi, di storie di prevaricazione sui social network, vissute anche in prima persona. Le ricadute sul piano psicologico non sono da sottovalutare, anche perché si tratta per lo più di soggetti che stanno attraversando una delicata fase di crescita emotiva e psichica. In alcuni casi, infatti, si sono verificati episodi di suicidio o di tentato suicidio da parte delle giovani vittime.

Altro fenomeno allarmante è dato dal fatto che spesso gli adulti (i genitori soprattutto) non sono a conoscenza del fenomeno, oppure hanno conoscenze o credenze superficiali rispetto al problema, per cui, a volte, diventa impossibile poter aiutare i propri figli in modo adeguato nell'utilizzo educativo e consapevole delle nuove tecnologie. Se prima si parlava solo di bullismo, l'espressione "cyber-bullismo" è abbastanza recente e di natura differente. Infatti, la definizione tradizionale di bullismo si ferma solo all'ambito scolastico, mentre quella di cyber-bullismo si espande e potenzialmente può coinvolgere tutto il mondo, attraverso il cosiddetto "effetto moltiplicatore" di internet.

A differenza del bullismo tradizionale,

che avviene solo nell'ambito scolastico e in luoghi fisici, il bullismo online può essere attuato 24 ore su 24 e non ha limiti né di spazio né di tempo. Gli adolescenti ne sono informati in modo poco approfondito, non ne conoscono la gravità e le conseguenze in generale; gli adulti hanno la tendenza a minimizzare gli eventuali rischi e pericoli dei social network, pensando si tratti soltanto di un gioco.

In realtà, anche un solo episodio di cyber-bullismo non monitorato può creare una spirale negativa che per la cyber-vittima significa non avere scampo: i casi di suicidio dovuti a ripetuti abusi da parte di bulli su internet ne dimostrano la gravità. Le ricerche internazionali indicano, d'altra parte, che il fenomeno può avere conseguenze di vasta portata: sintomi depressivi, paure, bassa autostima, pensieri suicidari. Secondo recenti statistiche il cyber-bullismo è considerato più pericoloso della droga e del rischio di contrarre una malattia sessualmente trasmissibile.

Il fenomeno, osservato da più punti di vista, pone due domande: perché alcuni sono vittime e perché altri diventano bulli. In ambedue le situazioni le motivazioni sono molteplici e possono riguardare sia gli uni che gli altri.

La prima delle motivazioni è da riscontrarsi nella mancanza totale di legalità che coinvolge ambedue i soggetti. Sia la vittima che il bullo non credono che esistano regole da rispettare: per l'uno le regole non garantiscono e quindi sono inutili, per l'altro dove esse non vengono rispettate è più facile diventare prepotenti.

Il potere, lo stare al comando, il prendere decisioni, l'essere importanti, lo stare in prima linea affascinano sia la vittima che ritrova tali atteggiamenti nella superiorità del bullo e del branco. Tale fascino non le permette alcuna forma di reazione, mentre il bullo che esercita tali poteri, non si ferma davanti a niente e utilizza qualsiasi mezzo.

Altro elemento comune è determinato dalla sofferenza: il piacere inconscio di soffrire e quello conscio di far soffrire. La vittima non si rende conto che, a volte, si crogiola nella sofferenza e tale

atteggiamento le impedisce di reagire; il bullo prova piacere a vedere l'altro soffrire, ne trae godimento, a volte oltre ogni limite.

Le motivazioni che portano al bullismo, al cyber-bullismo al cyber-stalking hanno, però, più rilevanza di quelle che portano a diventare vittima.

Il bullo, il cyber-bullo, il cyber-stalker approfitta sempre della mancanza di sorveglianza da parte degli adulti per perpetrare i suoi disegni. Trova emozioni in situazioni negative per sopprimere alla noia sociale; a volte è lui stesso escluso ed emarginato.

La scuola, gli amici e persino il gioco sono per lui privi di stimoli tanto che l'insoddisfazione e anche la monotonia delle giornate prendono il sopravvento e lo portano a sentirsi vivo solo con atteggiamenti e azioni estreme a danno della vittima.

In situazioni di normalità il bullo, il cyber-bullo, il cyber-stalker non commetterebbe mai ciò che il fascino del dominio e l'appartenenza al branco lo spingono e commettere: c'è in lui una sorta di dipendenza. La certezza della sua forza e la consapevolezza del divario tra la sua forza fisica e la paura e la debolezza della vittima lo spingono a un delirio di onnipotenza che scatena il pensiero che può fare ciò che vuole. A volte anche una semplice antipatia può spingerlo a trattare male un altro, a essere intollerante verso chi lui percepisce come diverso, senza che questi faccia niente di male.

Nel bullismo, nel cyber-bullismo, nel cyber-stalking aspetti che in situazioni normali si manifestano in maniera positiva possono degenerare; ad esempio, un soggetto che ha grande ascendente sugli altri e che diventa leader non riesce a controllare il proprio carisma e non è capace di gestirlo; lo esercita sugli altri, ma lo utilizza per fini personali e negativi. Anche stili educativi incongruenti possono essere fonte di disagio e dar luogo a comportamenti errati: viziare i bambini, accontentarli in tutto e per tutto fa nascere in loro la consapevolezza che si possa ottenere ogni cosa, sempre e comunque. Il bullo e il cyber-bullo non mostrano di avere empatia, non mostrano maturità e responsabilità, mostrano di

avere una distorta idea di moralità. Sono portati persino a giustificare le proprie azioni, facendo appello a scopi morali, oppure minimizzando l'accaduto e a considerare positivo, di conseguenza, il proprio comportamento. Altre volte, rinviando la responsabilità delle proprie azioni al gruppo ("l'ho fatto per il bene della classe") o attribuiscono la colpa alla vittima ("mi ha provocato, allora mi sono vendicato"). Tale situazione d'emergenza psico-sociale richiede, pertanto, un maggior controllo nell'utilizzo della rete, spesso non supportata da filtri di controllo dei siti visitati. Gli educatori, i genitori e i docenti hanno il dovere di offrire informazioni sulla sicurezza, oltre che acquisire una serie di indispensabili competenze informatiche indispensabili competenze in campo informatico e telematico; hanno il compito di promuovere "buone prassi" da insegnare e da trasmettere ai bambini, ai ragazzi e ai giovani, costantemente collegati in rete. Renderli capaci di affrontare situazioni anomali o di pericolo significa anche diffondere tra loro un'adeguata cultura della legalità e del rispetto dell'altro.

La conoscenza e la consapevolezza di tali rischi anche da parte dei genitori sono fondamentali per favorire un discorso di prevenzione e di protezione nella navigazione sul web. La famiglia, i contesti formali, e non formali come la scuola e l'oratorio, hanno un ruolo decisivo e importante per sviluppare nei giovani le competenze cognitive, sociali ed emotive necessarie per costruire relazioni significative anche online. Conoscere i rischi del web e saper utilizzare le tecnologie in modo consapevole e sicuro favoriscono la "metacognizione" sui concetti di privacy e di protezione dei dati personali, ancora poco chiari tra bambini e adolescenti, ma anche tra alcuni adulti.

Non dimentichiamo mai che uno dei pericoli più diffusi nell'utilizzo della rete e dei social network è rappresentato dall'anonimato e/o dalla costruzione di identità virtuali. Le ultime indagini dimostrano che molti giovani e adolescenti provano più angoscia e più paura a essere vittime di cyber-bullismo che di bullismo, diciamo così, tra-

dizionale. Non riuscire a conoscere il proprio carnefice che si nasconde nel mondo infinito del web provoca instabilità e forte senso di impotenza.

I ragazzi oggi cercano continuamente nuovi stimoli, soprattutto sociali, preferendo la comunicazione online per interagire e anche per mettersi in gioco. In Italia si stima che circa l'80% dei ragazzi si colleghi ogni giorno a internet: sono i cosiddetti "nativi digitali". I bambini e gli adolescenti sono nati e cresciuti nell'era digitale e percepiscono in modo differente il mondo virtuale rispetto agli adulti: hanno una concezione molto diversa per quanto concerne l'uso della nuova tecnologia. È come se il "prolungamento" della vita reale si svolgesse completamente nel virtuale: è difficile per un adolescente, oggi, distinguere il sé reale da quello virtuale; la vita sociale, le relazioni amicali e il proprio mondo interpersonale si svolgono per lo più online. Il web, in questi ultimi anni, si è trasformato per le nuove generazioni da archivio digitale a contenitore di relazioni; prima era usato come strumento per informarsi, studiare o effettuare download di file, oggi rappresenta soprattutto un modo per socializzare e condividere qualsiasi cosa in modo immediato. Sicuramente un utilizzo consapevole di internet, oltre a favorire l'interazione sociale, permette lo scambio di idee e opinioni, apre alla multiculturalità, alla conoscenza di nuove cose e al sorgere di nuovi interessi, all'acquisizione di nuove informazioni; permette lo scambio interculturale e inter-etnico, attiva connessioni più facili con tutti gli amici e facilita la formazione di nuove relazioni. I nuovi media favoriscono lo sviluppo di un particolare tipo di intelligenza, definita "relazionale": non a caso, uno degli aspetti che connota i nativi digitali è quello del file sharing, cui è legata la tendenza ad avere una vera e propria vita condivisa su internet. Il materiale di scambio comprende: immagini, fotografie personali, file di audio e video, registrazioni vocali. Quindi, ciò che spinge di più i teenager alla comunicazione e alla condivisione online è il bisogno di rimanere in contatto con i propri amici e coetanei.

Internet è, pertanto, utilizzato dai ragazzi per mantenere le proprie amicizie, esplicitare i propri sentimenti, le proprie paure e debolezze. Aspetti negativi sono parlare con gli sconosciuti oppure utilizzare la rete in modo solitario, come così come avviene, per esempio, attraverso il cosiddetto web surfing: si tratta di "vagare online" senza un obiettivo preciso, sprecando solo del tempo senza soffermarsi su un sito in particolare.

Descrivendo l'adolescenza, Huffaker ha spiegato che essa "rimane un punto cardine del cambiamento, e può essere intesa come un periodo di selezione, di regolazione e di riflessione, un momento in cui, il compito principale, rimane quello di capire l'identità".

Anche uno studio pubblicato su *Journal of Adolescence* conferma gli aspetti positivi descritti: "molti adolescenti usano internet come uno strumento per esplorare questioni relative alla propria identità, alla personalità e al modo per costruire con successo il proprio futuro".

I ricercatori hanno, però, scoperto una correlazione negativa tra l'uso eccessivo di internet e la chiarezza nella percezione di sé; il rischio maggiore sarebbe quello dell'isolamento. In questo quadro generale, l'evasione nella rete sembra essere un rischio da non sottovalutare, soprattutto per i più giovani, incapaci di coniugare la dimensione reale con quella virtuale perché si impoveriscono i rapporti interpersonali della realtà.

Altri studi hanno indicato che l'uso di internet a casa può provocare stati di solitudine e di depressione, in quanto è più il tempo speso online che nella vita reale. In una ricerca condotta dall'Università Cattolica di Milano sull'uso di internet e dei social network tra gli adolescenti e i giovani adulti lombardi, è emerso che "il tempo passato a navigare in rete arriva a toccare anche le tre ore al giorno, oltre a chi ammette di essere sempre online, con una particolare preferenza per i social."

In generale, vi è una crescente preoccupazione per l'uso eccessivo di internet e per i suoi potenziali effetti nocivi sul benessere psico-sociale dei bambini, dei ragazzi e degli adolescenti. Pa-

recchie ricerche hanno già affrontato e dimostrato i potenziali rischi dalla dipendenza da internet, come, per esempio, lo sviluppo di sintomi compulsivi, spesso molto preoccupanti e in rapida crescita negli ultimi anni. Anche i più giovani mostrano gravi segnali di questo problema, come la necessità impellente di stare sempre connessi e il disagio provato nel momento in cui non si è connessi per un certo periodo di tempo. Un uso eccessivo e distorto di internet e dei suoi strumenti può creare dipendenza come nella Sindrome di Hikikomori (letteralmente stare in disparte), che colpisce migliaia di adolescenti italiani (quasi 120.000) e milioni di giovani in tutto il mondo. Un interessante convegno sul tema "Supereroi fragili" tenutosi a Rimini, organizzato dal Centro studi Erickson, ha evidenziato come "gli adolescenti di oggi conoscano bene le tecnologie e il loro uso, ma non hanno l'esperienza e la malizia per cavarsela ed evitare i pericoli quando si presentano, nella vita reale come in quella virtuale." La mancanza di contatto sociale e il tempo prolungato su internet determinano solitudine, isolamento e una perdita delle capacità sociali e di interazione nella vita reale; i giovani riportano inoltre grosse difficoltà anche nel rendimento scolastico. A tale scopo esiste l'Associazione Hikikomori Italia che organizza incontri nelle scuole per informare, sensibilizzare e far riflettere criticamente.

Se è vero che il web permette un miglioramento delle proprie performance cognitive, psicologiche, neuronali e relazionali, è anche vero che esso deve esigere, come già dicevamo, una certa razionalizzazione di accesso: invece i teenager hanno un accesso illimitato a internet, soprattutto attraverso l'uso del cellulare. Naturalmente questa situazione rende i ragazzi più vulnerabili agli atti ostili online: se l'uso dei cellulari consente, mediante i social network, di entrare in relazione con l'altro, non si possono negare i pericoli legati all'abuso di internet per gestire la solitudine e l'isolamento dalla realtà, rappresentando l'unica possibilità di interagire con gli altri.

Secondo studi recenti, dietro alla di-



pendenza di internet vi sono carenze soprattutto di tipo affettivo: ecco perché i teenager si rifugiano nei social network, cercando di connettersi con più persone possibili. A tal proposito, una delle tendenze che sta emergendo è quella definita FOMO (Fear of missing out), ossia la paura di venire esclusi da un gruppo e di non essere all'altezza degli altri coetanei mentre si è scollegati dalle reti sociali o dove non sia possibile collegarsi a internet. Il fatto di non essere connessi porta a uno stato d'animo negativo che spesso è l'origine di alcuni sintomi compulsivi e ansiogeni: si è in costante confronto con gli altri anche quando si è offline: ciò mina, a lungo andare, l'autostima, alimentando stati d'agitazione che possono addirittura far cadere in depressione. Il rischio, oltre ad essere legati a un'errata percezione della propria identità, è quello di instaurare "relazioni par-

ziali", senza contatto fisico, emotivo: questa situazione può diventare patologica soprattutto quando i ragazzi iniziano a non avere più una vita sociale, a rinchiudersi in casa, ad avere problemi nel profitto scolastico e nella relazione con i genitori. Oltre al gambling (gioco d'azzardo) online, tra le nuove epidemie sociali, in questo caso riferite all'età evolutiva, si stanno diffondendo forme allarmanti di bullismo online e di cyber-stalking che comprendono la pedopornografia, l'adescamento, il furto di identità, l'uso eccessivo e la presenza di contenuti inadeguati per bambini e adolescenti. La possibilità di connettersi 24 ore su 24, senza un adeguato monitoraggio genitoriale o filtri di controllo adatti, favorisce l'espansione della cultura cyber-criminale. In particolare, vengono chiamate darknet le reti nascoste nel web, utilizzate da criminali che navigano in maniera anonima, senza lasciare traccia delle loro azioni, adoperate anche per adescare i minorenni soprattutto a fini sessuali o di truffa.

Se da una parte, un certo tipo di utilizzo della rete favorisce la costruzione di identità e di interessi, dall'altra un uso sbagliato apre le porte a stati di isolamento sociale, nonché a vere e proprie patologie. La vita virtuale corre il rischio, tra i più giovani, di favorire meccanismi disfunzionali come la depersonalizzazione, che, a lungo andare, causano sofferenze psichiche, oltre che un inadeguato senso di onni-



potenza, il quale si esplica nel detenere un potere incontrollato in rete che rende impossibile esaminare concretamente la realtà; anzi è una fuga da essa.

Un caso particolare è costituito dagli adolescenti che commettono atti violenti e poi si fotografano, si filmano, si registrano e diffondono le loro molestie attraverso internet, quasi fossero alla ricerca di una conferma negativa di se stessi, senza preoccuparsi delle conseguenze delle loro azioni. I dati che emergono dalla letteratura scientifica evidenziano come i giovani utenti dei social network riportino frequenze significativamente più alte di contatti con estranei rispetto a chi non naviga abitualmente in internet: questo a testimonianza del fatto che molti ragazzi trascorrono gran parte del loro tempo chattando e facendo nuove amicizie con sconosciuti incontrati online. Per esempio, in uno studio sulla condotta nell'utilizzo di internet di adolescenti tra gli 11 e i 16 anni sono stati osservati diversi rischi potenziali, tra cui: "uso

inappropriato della rete, abuso, dipendenza, violazione della privacy degli utenti".

Un'altra ricerca scientifica (Cash et al., 2013) ha evidenziato pericoli simili. In particolare, lo studio è nato per esplorare il rapporto tra i comportamenti a rischio e il suicidio nei social network. Il campione era costituito da adolescenti e giovani e riguardava il tipo di relazioni, la salute mentale, l'uso e l'abuso di sostanze stupefacenti, il metodo di suicidio. In particolare, la letteratura è concorde nel ritenere il cyber-bullismo e il cyber-stalking fattori presenti in alcuni casi di suicidio, anche se pesa la presenza di altri aspetti, come la malattia psichica e diverse forme di bullismo fisico. Oggi, comunque sia, il suicidio tra gli adolescenti viene messo in collegamento con le nuove tecnologie e con i nuovi mezzi di comunicazione; esistono video game (balena blu, momo, e altri) che

esaltano il masochismo, il suicidio e che facilmente amplificano le dinamiche di esclusione e di "etichettamento" spesso presenti nei gruppi dei ragazzi. Dal momento che viene coinvolto un pubblico molto vasto, si alimenta una ferita ancora più spiacevole e drammatica, vissuta in una fase di crescita, di delicato passaggio dal mondo infantile a quello adulto. Piuttosto che urlare la propria disperazione e il proprio malessere agli adulti e ai genitori, spesso le giovani vittime preferiscono il silenzio e, nei casi più gravi, anche il suicidio.

Per prevenire e contrastare il bullismo, il cyber-bullismo e il baby-cyber-stalking è importante approfondire alcuni aspetti.

Tali fenomeni fanno male a coloro che li subiscono, suscitano paura, senso di inadeguatezza, vergogna, disagio nelle relazioni, depressione e sensazione di essere vittima; fanno male a coloro che li compiono, promuovono illusione di onnipotenza, scambio di paura delle

vittime per rispetto e approvazione, tensioni per mantenere la posizione di preminenza; fanno male anche a coloro che assistono passivamente, creano amicizie forzate per paura, omertà per non aver problemi, timore di diventare a loro volta vittime.

Altro pericolo da non sottovalutare è che la vittima potrebbe, presto o tardi, avere una reazione spropositata, violenta, aggressiva, tanto da far male e farsi male, nel senso di trasformarsi da vittima a bullo, per una forma di sopravvivenza in una giungla in cui tutte le azioni sono giustificate. Molti bulli sono stati vittime perché il più delle volte non ascoltati e non sostenuti.

Le scuole nell'autonomia e nella gestione del potere decisionale hanno il compito di assumere la responsabilità di integrare l'offerta formativa con attività finalizzate alla prevenzione e al contrasto del bullismo, del cyber-bullismo e del cyber-stalking nell'ambito delle tematiche riguardanti "Cittadinanza e Costituzione", nonché l'Educazione civica. Riuscire a tradurre il sapere in comportamenti consapevoli e corretti, indispensabili a consentire alle giovani generazioni per esercitare la democrazia significa allontanare i fenomeni del bullismo, del cyber-bullismo, del baby-cyber-stalking, in quanto tutti hanno rispetto della diversità e delle regole della convivenza civile.

Necessita far comprendere ai bambini, agli adolescenti, ai giovani il concetto basilare secondo cui la propria e l'altrui sicurezza in Rete non dipendono solo dalla tecnologia adottata (software anti-virus, antimalware, apparati vari, ecc.), ma soprattutto dalla capacità di discernimento delle singole persone nel relazionarsi attraverso la Rete, impegnandosi per esorcizzare i fenomeni descritti.

Compito degli insegnanti è, pertanto, organizzare azioni ben calibrate per affrontare tali problematiche: fare opera d'informazione, divulgazione e conoscenza per garantire comportamenti corretti in Rete e non, intese ambedue come "ambienti di vita" funzionali a dar forma a esperienze significative a livello cognitivo, affettivo-motivazionale e socio-relazionale. Bullismo, cyber-bullismo e baby-cyber-

stalking si differenziano in particolare nella dimensione contestuale: nel cyber-bullismo e nel cyber-stalking gli attacchi non si limitano esclusivamente al contesto scolastico: la vittima può ricevere messaggi o e-mail dovunque si trovi e questo rende la sua posizione molto più difficile da gestire e tollerare. Nel bullismo digitale la responsabilità può essere condivisa anche da chi visiona un video, un'immagine e decide di inoltrarla ad altri. Il gruppo, quindi, acquisisce un ruolo, un'importanza, un coinvolgimento diverso<sup>1</sup>. In particolare, la portata del gesto aggressivo assume una gravità spesso superiore, con conseguenze estremamente gravi.



### Nuove sfide

In realtà, cosa possono fare il Ministero dell'Istruzione, le istituzioni scolastiche, i genitori o gli alunni stessi nel momento in cui ci si accorge di determinate situazioni per tentare di porvi freno e aiutare chi è in difficoltà?

Come abbiamo sostenuto, i fenomeni descritti costituiscono dritto e rovescio di una stessa medaglia, sono aspetti di un più ampio fenomeno sommerso che si sviluppa, il più delle volte, all'insaputa dell'adulto.

Interessante sarebbe capire come la scuola percepisce tali problematiche, il loro diffondersi tra gli studenti e le misure da adottare per prevenire, arginare e risolvere i fenomeni descritti, anche in considerazione del fatto che essi stanno assumendo il carattere di indicatori della qualità del servizio scolastico. Un servizio imbrigliato, ancora oggi, prevalentemente, nella rigidità

del metodo trasmissivo che non riesce a far fronte alle nuove emergenze e alle reali esigenze apprenditive degli alunni.

#### • Il primo passo è informare.

Sensibilizzare al fenomeno tutta la popolazione giovanile. Bullismo, cyber-bullismo, baby-cyber-stalking sono azioni con una forte connotazione psicologica; alcune forme sono riconosciute come reati anche dal nostro Codice Penale. È bene, quindi, che i giovani conoscano i fenomeni in tutte i loro aspetti.

#### • Il secondo passo è educare.

Educare all'uso consapevole delle tecnologie sia i potenziali carnefici, perché ne capiscano gli aspetti positivi, sia le potenziali vittime affinché imparino a distinguere le forme di molestie, che nel tempo potrebbero trasformarsi in veri e propri comportamenti persecutori e imparino a difendersi, ovvero, a trovare la forza per farsi aiutare con la consapevolezza di essere i primi responsabili della propria sicurezza.

#### • Il terzo passo è comunicare.

Insegnare a comunicare, a fidarsi degli adulti e a capire che l'aiuto richiesto può facilitare le soluzioni. Fornire gli strumenti per difendersi da queste forme di prevaricazione, per poter chiedere aiuto e per sapere a chi rivolgersi.

Tra le strategie più efficaci sono da includere quelle che si richiamano ai principi del coinvolgimento attivo e della partecipazione e, soprattutto, quelle che prevedono l'educare all'uso consapevole delle tecnologie. Una delle strategie vincenti è quella del focus group, basato sulla discussione di un gruppo di persone che permette di indagare i fenomeni, aiuta e facilita la relazione che si instaura tra più persone, abitua ad ascoltare le esperienze degli altri, a rispondere a domande e a porre interrogativi.

È necessario, pertanto, puntare sull'informazione e sulla comunicazione: in tal modo si pone attenzione alla prevenzione tesa a educare per costruire un sano sviluppo della persona nell'adolescente.

• **Il quarto passo è un approccio collaborativo tra scuola e famiglia.**

Urge un'ottica integrata tra scuola e famiglia per far fronte a comportamenti problematici, a nuove forme di disagio scolastico e di malessere sociale che impongono sul piano pedagogico-didattico l'esigenza di inquadrare l'intervento educativo, per valorizzare e sviluppare le potenzialità presenti nell'allievo con particolare attenzione sia alla sfera emotiva che a quella cognitiva, strettamente legate e determinanti ai fini dello sviluppo metacognitivo.

Bisogni della persona e azione educativa devono incontrarsi, pertanto, in una visione non solo accettata ma condivisa, fondata sull'integrazione tra educazione e istruzione, tra sfera emotiva e sfera cognitiva. Ne consegue che famiglia e scuola, quali contesti di crescita e di sviluppo, hanno una responsabilità comune con l'obbligo di porre al centro del proprio percorso il cammino formativo del figlio-alunno e il suo progetto di vita.



La famiglia costituisce l'ambiente emotivo-affettivo di cura; un bambino interiorizza norme, comportamenti e pratiche operative e sviluppa le prime competenze di base, come le capacità comunicative e relazionali. La famiglia fornisce al bambino basi solide su cui costruire e stabilizzare la personalità, le abilità e le caratteristiche del futuro adulto.

È la scuola che, subito dopo la famiglia, subentra come principale agenzia educativa. A contatto con una realtà esterna il bambino acquisisce conoscenze, specifiche abilità e competenze che, progressivamente, lo pongono in condizione di realizzare il proprio progetto di vita in modo autonomo e libero. La scuola accompagna

il bambino sulle vie dell'apprendimento, del sapere, del saper fare, del saper essere e del saper vivere e stare al mondo, consolida le competenze professionali, umane e sociali, imprescindibili per la crescita, lo sviluppo e la formazione del futuro cittadino.

La scuola, in quanto contesto formale, ha il dovere istituzionale di intervenire in maniera intenzionale e sistematica e, secondo il suo fine istituzionale, ha anche il compito di prendersi cura di tutti e di ciascuno, nessuno escluso: è chiamata, pertanto, ad adottare interventi educativi e didattici potenziati, individualizzati e personalizzati e a mettere in campo tutte le azioni ritenute funzionali al superamento di difficoltà specifiche, anche di quelle derivanti dal bullismo e dal cyber-bullismo o cyber-stalking

Per questo la famiglia e la scuola non possono estraniarsi rispetto a ciò che succede nella sfera individuale del soggetto che vive forme di disagio, tipiche della natura umana, bensì hanno un compito da condividere: quello formativo.

Da ciò deriva alla scuola un duplice impegno: instaurare con le famiglie relazioni di collaborazione e, contestualmente, incidere sulle loro responsabilità nel compito formativo. D'altra parte, proprio perché famiglia e scuola presentano differenze di ruoli, di mansioni, compiti e procedure sono chiamate a condividere finalità, obiettivi e prassi in funzione dei bisogni della persona-alunno, costruendo un clima di fiducia reciproca.

All'interno di questa cornice concettuale si colloca il Patto di corresponsabilità educativa, progetto condiviso per una migliore qualità dell'azione educativa, che coinvolge direttamente insegnanti, alunni e genitori.

La scuola costruisce con la famiglia un nuovo e più solido rapporto comunicativo attraverso una specifica alleanza formativa impegnata a far fronte alle continue esigenze di cambiamento della società e a rispondere ai bisogni di crescita responsabile degli studenti.

\**Presidente Sezione  
Fnism di Catanzaro*

## Bibliografia

- Art. acc. Guarini A., Brighi A., Barbieri D., Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyber bullismo, bia.unibiz, 2013.
- Art. Acc. Slonje & Smith, Another main type of bullying, Scandinavian journal of psychology, Wiley online Library 2008.
- Art. Acc. Tokunaga, Cyberbullismo in Thailand, 2010.
- Cash S. J., Bridge J. A., Epidemiology of youth suicide and suicidal behavior, Curr opin Pediatr, v. 21, n. 5, p. 613-9, oct. 2009. ISSN 1531-698X.
- CENSIS Rapporto sulla situazione sociale del Paese, Franco Angeli, Roma, 2019
- Enrico C., L'epoca delle relazioni in crisi, Franco Angeli, Milano 2013.
- EU.R.E.S. Ricerche economiche e sociali, 100 storie di bullismo. Narrazione, consapevolezza, intervento, ottobre 2019
- EURISPES, Rapporto Italia 2017.
- Faure Edgard, Rapporto sulle strategie dell'educazione, Editore Armando Armando, 1973.
- Fiammella B., Strati R.M., Cyber-stalking. Dagli sms, alle e-mail, ai social network, Altalex, febbraio 2016
- Genta M.L., Brighi A., Guarini A., Bullismo elettronico, Carocci, Roma, 2009.
- Genta M.L., Brighi A., Guarini A., Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento, Franco Angeli, Milano, 2013.
- Holmes J.B.J., La teoria dell'attaccamento, J.Bowlby e la sua scuola-Raffaello, Cortina Editore 2017.
- Hirschi T., Teoria del controllo sociale, 1969.
- Huffaker D., Ten blogs exposed: the private of teens madepublic, St Louii, Mo, Febraury 2006.
- Ingrascì & Picozzi, articolo di su Tuttoscuola 2017
- Israelasvili M. et al. Adolescents' over-use of the cyber-internet addiction or identlity exploration? Journal of adolescence, 2012.
- Machold C. et al. Social networking patterns/Hazards among irish teenagers, Dublin 2012.
- Menesini E. (a cura di) Bullismo le azioni efficaci della scuola, Erickson, 2002.
- Oliverio Ferraris A., La ricerca dell'identità, Giunti 2008.
- Olweus D., Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Giunti, Firenze, 2007.
- Patterson G., Families living with children, 1992.
- Pepler & Craig, articolo accademico Observations of bullying in the playground and in the classroom, 2000.
- Rapporto Ipsos, Save the Children, «I ragazzi e il cyberbullismo», febbraio 2013
- Rivers I., Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo, il Saggiatore, Milano, 2015.
- Scabini E., Rossi G., Famiglia e nuovi media.studi n. 26-2013.
- Studi della sezione "Atti persecutori" del Reparto Analisi Criminologiche dei Carabinieri.

# La guerra civile negli antichi e nei moderni con una riflessione sulle vicende italiane nel Novecento

(prima parte)

di Mario Carini\*

## Sommario:

- 1) introduzione al concetto di guerra civile;
- 2) la guerra civile nell'antica Grecia e a Roma;
- 3) Resistenza e guerra civile in Italia nel periodo 1943-1945;
- 4) narrativa e memorialistica della Resistenza e della guerra civile;
- 5) oltre la guerra civile, il significato della Liberazione.

## 1) Introduzione al concetto di guerra civile

Di tutte le esperienze che l'uomo, associato agli altri uomini e dunque membro di una collettività che si dà un'organizzazione, leggi e istituti per garantire l'esistenza e la funzionalità nel presente e nel futuro a sé stessa, si trova ad affrontare, certamente una delle più inquietanti, angosciose e, diciamo pure, terribili, è la guerra civile. Sia essa l'esito di una situazione interna, di lotte politiche evolutesi in forme rivoluzionarie, sia, invece, il prodotto di un intervento esterno, ad esempio l'invasione di un esercito straniero, la guerra civile, configurandosi (parafraasiamo una celebre citazione di Hobbes)<sup>1</sup> come *bellum civium contra cives*, spezza il corpo sociale, ossia la *societas* dei cittadini, provoca fratture e ferite difficilmente sanabili e, dopo aver causato un vero e proprio sisma, produce un nuovo stato di quiete sociale che vede la prevalenza soltanto di una delle due o più parti in conflitto, difficilmente dandosi la possibilità, come risultato finale, di una sintesi tra le opposte istanze che hanno animato la guerra civile<sup>2</sup>.

Ma che cos'è una guerra civile? Quale

il suo svolgimento, quali i suoi effetti sul corpo sociale e sulle coscienze degli individui membri della collettività organizzata? E il concetto che gli antichi ebbero della guerra civile che cosa può contenere di ancor valido alla luce delle esperienze storiche che gli Stati moderni hanno vissuto, in particolare nel Novecento, e in riferimento, soprattutto, all'Italia?

Se guardiamo al mondo antico come paradigma e prefigurazione di quello moderno, sia pur tenendo nel debito conto le differenze storico-politiche, nel senso più ampio, che sono proprie dei diversi contesti epocali, non abbiamo difficoltà a osservare che in vari momenti della storia greca e romana le situazioni di vera e propria guerra civile si presentarono nell'esperienza vissuta dai cittadini delle *pòleis* greche e della *res publica*, furono descritte e suscitavano le riflessioni di poeti, storici e filosofi. Di seguito accenneremo alle contese civili quali sono state descritte da alcuni significativi autori antichi.

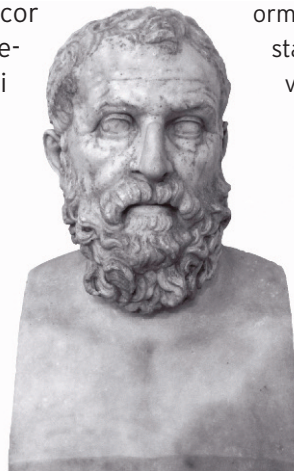
## 2) La guerra civile nell'antica Grecia e a Roma

La guerra civile determina la rottura traumatica dell'organizzazione sociale della comunità (la *polis* nel mondo greco), distruggendo l'armoniosa convivenza civile e portando la disgregazione sin nelle stesse famiglie. È una collettività intera che viene coinvolta nel conflitto tra i cittadini, scatenato dai capi del popolo, come nell'Atene del VI



secolo a. Ch. n. testimonia Solone (640-560 a. Ch. n.) nella famosa Elegia del Buongoverno (*Eunomi*):

“Questa inevitabile piaga<sup>3</sup> avanza ormai verso tutta la città, / e questa subito giunge all'odiosa schiavitù, / la quale ridesta il conflitto civile e la guerra che dorme, / dell'amabile giovinezza di molti distruttrice: a causa degli avversari, infatti, subito la molto amata città / logora gli amici in ingiuste riunioni. / Tra il popolo si aggirano allora questi mali: dei poveri, / molti giungono in terra straniera / venduti come schiavi e avvinti in indegni ceppi / [...] / così il male pubblico giunge a casa di ciascuno, / e le porte del cortile non valgono più a trattenerlo: balza alto al di là del recinto, e ti trova in ogni caso, / anche se uno si è rifugiato nel fondo del talamo”<sup>4</sup>.



Solone

Ricordiamo che Solone ebbe una parte importantissima nelle contese civili di Atene: scelto come arbitro con pieni poteri (*diallaktés*), istituì la costituzione timocratica che, eleggendo come criterio partecipativo alla vita politica il reddito annuo e non più l'appartenenza al *ghenos*, rappresentava un decisivo passo verso l'istituzione di un regime democratico. Nel frammento sopra citato il poeta ateniese mostra l'ineluttabile precipitare nella contesa civile della *polis*, stretta fra la prepotenza dei ricchi e le ruberie dei capi della fazione popolare, una contesa civile (il *male pubblico*) che non risparmia nessuno e penetra in ogni casa.

Ma per rappresentare efficacemente la città sconvolta dalla guerra civile i poeti, adattando un'immagine omerica (*Iliade* 15,624-629), creano un motivo che avrà larga fortuna nella letteratura occidentale. Da Alceo, contemporaneo di Solone, proviene, infatti, la celebre allegoria della nave squassata dai venti, che rappresenta la città di Mitilene scossa dalla contesa scatenata da Mirsilo per restaurare la sua tirannide dopo un periodo d'esilio:

“Non comprendo la direzione dei venti, / da questa parte rotola un'onda, / di là un'altra e noi in mezzo / siamo portati con la nera nave / fiaccati dal violento turbine; / l'acqua della sentina ricopre la base dell'albero, / la vela è tutta un cenicio trasparente, / grandi squarci la solcano, / le sartie cedono, i timoni [...] / il carico è devastato, una parte / va alla deriva, l'altra (?)...”<sup>5</sup>

Già utilizzata da Archiloco (frr. 105 e 106 W.), ma in riferimento ai compagni (*hetairoi*) impegnati contro i Traci per il possesso dell'isola di Taso, l'allegoria della nave è impiegata da Alceo con un significativo ampliamento semantico: essa rappresenta non più il gruppo dei compagni del poeta legati assieme da un giuramento di fedeltà nella lotta politica, ma l'intera città, squassata, come una nave nel mezzo dei flutti tempestosi, dalla contesa civile. Una immagine efficacissima, di forte impatto emotivo nel rappresentare il caos in cui precipita una comunità organizzata, che Alceo riprende in altri suoi carmi<sup>6</sup>.

Ancora, Teognide (fine VI - inizio V sec. a. Ch. n.) riprende il motivo allegorico della nave rappresentando la città di Megara, che ha visto il rovesciamento del governo aristocratico da parte della classe emergente:

“Ora, ammainate le bianche vele, andiamo alla deriva / fuori del mare di Melo, nella notte scura; / non vogliono vuotare la sentina, il mare sormonta / entrambe le fiancate, è difficile salvarsi; / sono loro ad agire: l'esperto timoniere, / che faceva buona guardia, è liquidato, / rapinano le merci con violenza, l'ordine è finito, / l'equa ripartizione non c'è più,

/ i facchini comandano: sopra i buoni, i cattivi, / temo che l'onda inghiottirà la nave”<sup>7</sup>.

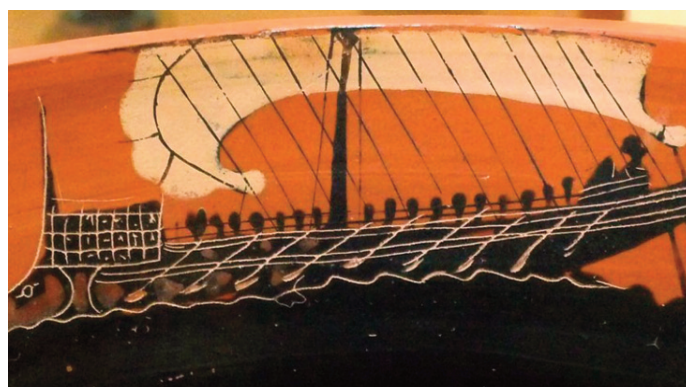
La trasparente fraseologia marinesca rimanda al contesto delle lotte politiche: le fazioni contrapposte sono identificate da termini connotati eticamente, i *buoni* e i *cattivi*, rispettivamente la vecchia classe dirigente, aristocratica e portatrice delle virtù morali, e i nuovi ricchi, spregiudicati affaristi asserviti al culto del denaro. Questi ultimi hanno scalzato i vecchi dirigenti dal potere e ora dominano commettendo soprusi e ruberie e trascinando la città alla rovina. Una contrapposizione, quella tra buoni e cattivi (*agathoi/esthloi* e *kakoi/deiloi*) che ritorna più volte nell'elegia teognidea, assumendo la forma della precettistica politica, come nei vv. 31-36, dedicati al giovanetto Cirno:

“Questo tu sappi<sup>8</sup> e gente vile non frequentare ma tienti stretto sempre ai buoni: bevi e mangia con loro, siediti con loro a banchetto e cerca di piacere a chi ha potere grande. Dai buoni il bene imparerai ma se ti mescoli ai vili perderai anche il senno che già possiedi”<sup>9</sup>.

Utilizzata da numerosi altri autori greci (Pindaro, Eschilo, Sofocle, Platone, ecc.), l'allegoria della nave-stato perviene a Orazio, che la sviluppa nell'ode 1,14, a significare la *res publica* prigioniera dei flutti tempestosi della guerra civile:

“Nave, che nuove onde porteranno / ancora al largo: come manovri? Attracca / con forza: la fiancata / è nuda di remeggio, / l'albero è lesa dal libeccio forte, / la carena non ha più cavi, non terrà a lungo un mare che comanda. / Non hai più vele intatte. / Non hai più gli Dei / per invocarli nelle brutte ore, / un'altra volta ancora”<sup>10</sup>.

Il poeta di Venosa allude in quest'ode, dall'evidente riecheggiamento alcaico e risalente all'estate del 43 a. Ch. n., al difficile momento che attraversava allora Roma, teatro delle manovre politiche e dei rovesciamenti di alleanze che avrebbero portato di lì a poco al secondo triumvirato (grazie all'intervento di Ottaviano, che impose con le armi la propria elezione al consolato a un riluttante senato, i bandi emanati contro Antonio e Lepido, all'indomani della guerra di Modena, furono abrogati e i tre *Sullae discipuli*<sup>11</sup> poterono stabilire il secondo triumvirato, una vera e propria magistratura avente copertura legale), con il suo ulteriore seguito di massacri, guerre e proscrizioni.



Tornando al versante della letteratura greca, a un grande storico, Tucidide (455-400 a. Ch. n. circa), si deve, nell'ambito della narrazione della guerra del Peloponneso, la descrizione di una guerra civile, quella avente come teatro Corcira, condotta con criteri scientifici attenti alla metodologia ippocratica: l'osservazione dei sintomi del degenerare della situazione politica e la diagnosi (le manifestazioni del morbo della guerra civile nel comportamento dei Corciresi). Lo storico ateniese ci ha lasciato pagine impressionanti per la descrizione della ferocia e della crudeltà con cui i democratici filoateniesi e gli oligarchici filospartani si scontrarono nell'isola, dal 427 al 425 a. Ch. n., in una lotta che coinvolse pressoché ogni famiglia (Tucidide, *Storie* 3,70-85). Vediamo come Tucidide narra la disgregazione dei rapporti civili nel segno della violenza e della sopraffazione e lo sconvolgimento delle coscienze che

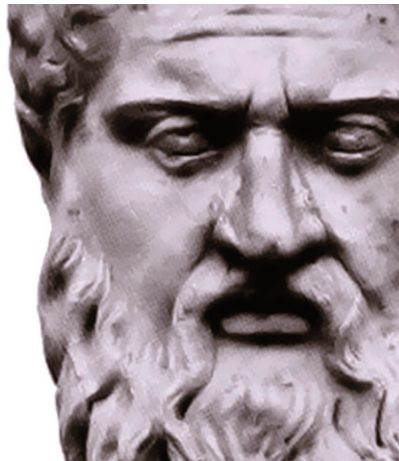
arma i cittadini trascinandoli in una spirale di vendette e di odi:

“E, lottando con tutti i mezzi per superarsi<sup>12</sup>, osarono compiere i fatti più inauditi e continuamente inasprirono le rappresaglie, non ponendo come loro confine la giustizia e l'utile della città, ma definendole a seconda del piacere che ciascuna delle due parti vi trovava; e, mentre cercavano di raggiungere il potere mediante una condanna motivata da un ingiusto decreto o l'uso della forza, erano pronti a soddisfare la bramosia di vittoria del momento. Sicché nessuna delle due parti praticava l'onestà, ma godevano di miglior fama coloro che con un manto di bei discorsi riuscivano a fare qualcosa in modo odioso. E i cittadini neutrali perivano per mano di entrambe le fazioni, o perché non si univano alla lotta o per l'odio che si provava perché scampavano alla morte. 83. Così nella stirpe greca a causa delle sedizioni sorse ogni genere di disonestà, e la semplicità d'animo, con la quale generalmente la nobiltà si accompagna, irrisa svanì, mentre lo schierarsi in campi opposti con sentimenti di diffidenza ovunque fu un'abitudine predominante. Giacché non era sufficiente a riconciliare né un discorso efficace né un giuramento spaventoso, ma tutti quanti, una volta che si trovassero in posizioni di superiorità, calcolando quanto fosse insperabile la sicurezza, si cautelavano dalle offese più di quanto non fossero capaci di fidarsi di qualcuno. E le persone dalla mente meno elevata di solito vincevano, ché temendo la propria inferiorità e l'astuzia dei nemici, cioè di essere vinti dai discorsi, e di essere prevenuti nelle insidie dall'astuzia della mente altrui, audacemente passavano all'azione. Gli altri invece, pensando nel loro disprezzo di accorgersi in tempo delle offese e di non dover prendere coi fatti quello che si poteva prendere con l'intelligenza, più di tutti cadevano indifesi”<sup>13</sup>.

È un passo molto importante, nel quale Tucideide, con parole ancor oggi attuali, denuncia drammaticamente lo scadimento del clima di convivenza civile, l'imbarbarimento della lotta politica (in questo caso tra ceti benestanti filospartani e massa popolare filoateniese), l'ingiustizia delle condanne comminate agli avversari, la ferocia dei massacri,

la sfrenata e trionfante demagogia che stravolge ogni concetto adattandolo al linguaggio del più forte, l'impossibilità per chiunque di ripararsi dalla violenza che regna incontrastata. La natura dell'uomo, commenta lo storico greco (in 3,84), la *physis* incline alla violenza e alla distruzione ha avuto il sopravvento sulle leggi e sulla giustizia, *nomos* e *dik*, le sole istituzioni che tutelino il vivere civile: anche in questa narrazione la prospettiva tucididea mostra quel pessimismo radicato, a proposito dei Greci, che gli viene dall'esperienza e dalla visione dei fatti e che gli fa giudicare la sua come un'epoca di profonda decadenza<sup>14</sup>. Ma quel che a noi interessa soprattutto è che nella narrazione delle contese politiche a Corcira gli ingredienti della guerra civile, così come essa si è sempre manifestata, anche nel Novecento, ci sono tutti: la traumatica divisione della collettività in due parti contrapposte, la falsità dei discorsi piegati alla propaganda della fazione, le ingiuste condanne, i massacri e le violenze, il coinvolgimento di tutti, anche di coloro che sono alieni dalla violenza, il peso degli odi che dilagano e dilanano i cittadini<sup>15</sup>.

Non possiamo, poi, non menzionare la



Platone

riflessione di Platone sul tema delle guerre civili, svolta nella *Repubblica*. In questo celebre trattato, scritto fra il 390 e il 367 a. Ch. n., ove Platone teorizza il suo stato ideale, nel dialogo tra Socrate e Glaucone, Socrate fa ammettere al suo interlocutore che le guerre tra i Greci sono guerre civili e perciò sacrileghe (Platone, *Repubblica* 470d:

“Guarda allora, diss'io<sup>16</sup>, come in questa che abbiamo ora riconosciuta per lotta intestina, quando qualcosa del genere accada, e una città venga a dividersi, se entrambi devastano i campi e bruciano le case gli uni degli altri, allora la lotta civile appaia sacrilega, e nessuna delle due parti animata da amor di patria - ché altrimenti non ardirebbero mettere a ferro e fuoco la loro nutrice e madre”<sup>17</sup>.

Per Platone la lotta civile è sacrilega (*aliteriodes*) in quanto stravolge i naturali rapporti di familiarità tra i Greci, i quali per comunanza di stirpe formano una unica comunità nazionale: è una riflessione che si innesta nel più ampio tema del panellenismo, che verrà più compiutamente svolto da Isocrate, nel segno del ristabilimento della concordia nazionale per volgere la grecità contro il suo naturale e storico nemico, ossia i Persiani.

A Roma, com'è noto, il lungo periodo di guerre civili che segnò il I secolo a. Ch. n. ebbe come esito la fondazione del principato da parte di Augusto. Ma prima di arrivare a questo esito, capitale nella storia di Roma e della civiltà europea, i romani dovettero sopportare una interminabile e moralmente estenuante sequela di massacri, esili e spoliazioni. Le evidenti allusioni che, anche sul piano autobiografico, cogliamo nelle lettere di Cicerone e in autori come Virgilio e Orazio ci lasciano la sgradevole impressione che i sommi autori della latinità dovettero essere loro malgrado testimoni di indicibili violenze, proprie di un'epoca in cui la vita umana non aveva pressoché alcun valore. Il dramma della guerra civile è echeggiato, com'è noto, da Virgilio nelle ecloghe I e IX delle *Bucoliche*, imperniate sul motivo autobiografico della espropriazione del potere paterno (l'ecloga I ci presenta il pastore Tiro felice, perché grazie all'intervento di un giovane benefattore, forse Ottaviano, ha potuto conservare il suo terreno, nell'ecloga IX due pastori, Licida e Meri, ricordano un loro compagno, Menalca, che è stato cacciato dalla sua terra: non è difficile scorgere nelle vicende di Tiro e Menalca quella personale di Virgilio che, in un primo momento, grazie all'intervento di Mecenate, poté sottrarre il suo

terreno alle espropriazioni decise dai secondi triumviri dopo Filippi). Nella parte conclusiva delle *Georgiche* 1,489-514, il Mantovano rappresenta un rapido ma impressionante quadro delle campagne devastate dalla guerra civile, con il contadino che arando vi trova giavelotti ed elmi arrugginiti, e prega gli dei indigeti, Romolo e Vesta che aiutino il giovane (Ottaviano) impegnato a soccorrere un secolo sconvolto, perché *saevit toto Mars impius orbe*<sup>18</sup>. Orazio apre l'epodo VII chiedendo concitatamente ai concittadini dove corrano brandendo le spade appena prima rinfoderate (*"Dove, dove correte, scellerati? Perché si brandiscono / spade da poco ringuainate?"*)<sup>19</sup> e trova la causa delle guerre civili nella maledizione del primo fratricidio, quello di Remo, che ricade sulla stirpe romana. Nell'epodo XVI, a ribadire i sentimenti di disperazione per l'atroce spettacolo delle guerre civili e il fosco presagio dell'imminente distruzione di Roma, il Venosino, immaginando di rivolgersi a tutto il popolo, esorta ad abbandonare per sempre l'urbe e a rifugiarsi nella paradisiaca terra delle Isole Felici:

"Noi attende l'Oceano che intorno alla terra ondeggia. / Raggiungiamo i beati campi e le Isole Felici, / ove il suolo non arato produce ogni anno il frumento / e non potata fiorisce sempre la vite..."<sup>20</sup>.

Il passaggio dalla *res publica* al principato augusteo, formalizzato con l'accettazione da parte di Ottaviano del titolo di *Augustus* (corrispondente al greco *sebastòs* e indicante l'accentramento di un potere carismatico, l'*auctoritas*, in capo a un individuo che perciò veniva ad esercitare un ruolo di supremazia su tutti gli altri consociati), su proposta di Munazio Plancio nella seduta senatoria del 15 gennaio 27 a. Ch. n., è stato analizzato, fra i numerosi altri studiosi, da un grande giurista, Emilio Betti, il quale, in un suo famoso saggio sulla crisi della repubblica romana<sup>21</sup>, ha coniato per quel turbinoso periodo quella che resta, a nostro giudizio, la migliore definizione della guerra civile, ossia "l'opposizione tragica di principi". Il Betti mette in rilievo la decisiva azione dei tribuni della

plebe, che adottarono una strategia politica ben precisa, finalizzata alla creazione di figure di autocrati (in un primo momento Pompeo e poi Cesare) che sapessero produrre gli auspicati mutamenti istituzionali in favore dei *populares*. In quest'ottica il passaggio al principato fu il naturale sbocco di un lungo periodo di guerre civili, interrotto da periodi di pace interna che coincisero con la crescita politica dei "signori della guerra", Cesare e Pompeo, ad opera dell'iniziativa dei tribuni (i quali, visto fallire con la tragica vicenda dei due Gracchi il tentativo, coraggiosamente condotto da parte di loro stessi

esponenti, di mutare l'assetto politico e socio-economico a favore dei *populares*, si diedero a favorire la creazione di un'autocrazia su base militare, facendo assegnare per via di plebiscito poteri politico-militari, gli *imperia*, sempre più estesi e lunghi, fino alla dittatura perpetua di Cesare, ottenuta nel 45 a. Ch. n., che però gli costò la vita per la famosa congiura delle idi di marzo del 44). Ma personaggi come Pompeo e Cesare, in quanto divenuti titolari di poteri che eccedevano i limiti costituzionali, erano destinati ad essere e ad agire *entrambi* al di fuori della legalità repubblicana. Pompeo aveva raggiunto prestigio e potere grazie, anzitutto, alle leggi votate per lui dai due tribuni della plebe, Aulo Gabinio (nel 67 a. Ch. n.) e Gaio Manilio (l'anno successivo)<sup>22</sup> che gli conferivano poteri amplissimi, comandi sulle truppe e sulla flotta, enormi mezzi finanziari, contro, rispettivamente, i pirati del Mediterraneo e Mitriddate VI Eupatore. A questi successi politici si aggiunsero poi, dopo l'accordo del primo triumvirato con Cesare e Crasso,<sup>23</sup> la *suprema potestas rei frumentariae* (ossia il controllo sugli approvvigionamenti della capitale), il consolato del 55 a. Ch. n. con Crasso e, in conseguenza, la luogotenenza per cinque anni in Spagna,<sup>24</sup> la nomina a con-

sole unico, *consul sine collega*, per far fronte alle violenze scatenate dai clodiani dopo l'assassinio di Publio Clodio nel 52 a. Ch. n. E intanto Pompeo si trovava nella situazione assolutamente privilegiata di detenere l'*imperium* proconsolare, ma stando a Roma (e dunque potendo comandare entro l'Urbe le sue truppe in caso di necessità)<sup>25</sup>. Cesare,



d'altra parte, aveva accumulato un potere e un prestigio non minori, anzi decisamente in ascesa l'uno e l'altro: già eletto pontefice massimo (carica perpetua) e pretore nel 63 a. Ch. n., probabile sodale di Catilina, console nel 59 a seguito dell'accordo del primo triumvirato e proconsole nelle Gallie e in Illirico, per l'eccezionale durata di cinque anni (anche questa volta per l'iniziativa formale di un tribuno della plebe, Publio Vatinio: *lex Vatinia de imperio Caio Caesaris*), conduceva trionfalmente la campagna di Gallia (58-52 a. Ch. n.), mentre Pompeo, legandosi sempre più al senato, rafforzava la sua posizione e Crasso, sperando di emulare la gloria di Cesare, era andato a morire a Carre, in Siria, nel 53 a. Ch. n., affrontando i Parti in una sfortunata campagna militare.

La guerra civile che a Roma si andava delineando si configurò come una resa dei conti tra Cesare e Pompeo, i sopravvissuti del primo triumvirato. Ricordiamola brevemente. Nel 50 a. Ch. n. vi fu l'impellenza per Cesare della scadenza della sua carica e la concomitante necessità di potersi candidare per il consolato del 49 *in absentia* (ossia in una situazione di privilegio, giacché i candidati dovevano essere presenti entro l'Urbe)<sup>26</sup>, saldando il periodo del pro-

consolato al nuovo consolato. Fatti i suoi calcoli sulla base del periodo concessogli dalla *Lex Licinia Pompeia*, Cesare confidava di poter detenere il proconsolato fino al 31 dicembre del 49. Invece Pompeo (che, ricordiamolo, era *proconsul ad urbem*, quindi con le truppe a disposizione) fece approvare due leggi, con le quali si disponeva la presenza dei candidati, ovviamente disarmati, entro l'Urbe e l'immediata successione nelle province di Cesare a partire dal 1° marzo del 50. Dopo inutili trattative, e dopo che il senato ebbe respinto la saggia proposta del tribuno della plebe Curione, per cui il senato avrebbe dovuto privare contemporaneamente di ogni potere Cesare e Pompeo, alla fine del 50 la situazione precipitò. I consoli in carica affidarono a Pompeo un comando straordinario per la difesa della patria, con la dotazione delle legioni, quindi il senato, di fronte all'estrema richiesta di Cesare di adottare la proposta di Curione, rispose con un ultimatum nel quale gli intimava di abbandonare la provincia e di rientrare a Roma come *privatus*. A questa intimazione poi fece seguire, stante l'ovvio diniego di Cesare, il *Senatus Consultum ultimum* del 7 gennaio del 49 a. Ch. n. e la proclamazione di *hostis rei publicae* contro lo stesso Cesare. Quindi il celebre passaggio del fiume Rubicone, la fuga di Pompeo e dei senatori anticesariani in Oriente, l'ingresso di Cesare a Roma con le sue truppe, la sua prima nomina a *dictator comitiorum habendorum causa*, ossia con il compito di organizzare i *comitia* elettorali (che videro l'ovvia elezione del dittatore al consolato per il 48), la risolutiva battaglia di Farsalo, l'assassinio proditorio di Pompeo in Egitto, le vittorie di Zela, Tapso e Munda, e il ritorno a Roma del condottiero trionfatore, pronto ad assumere la dittatura perpetua. Tutte fasi di uno scontro che fu una vera e propria guerra civile, estesa ben al di fuori dell'*ager Romanus*, uno scontro che va però inquadrato nel lungo periodo dei sommovimenti politici che interessarono Roma, fin dall'epoca dei Gracchi, e che furono il segno più evidente della crisi del vecchio ordinamento cittadino, incapace di reggere mediante le tradizionali istituzioni (il consolato e il senato) l'entità territoriale

che aveva ormai assunto la dimensione di uno stato-impero. È merito del Betti aver analizzato minutamente le cause della crisi della repubblica romana, attribuita al lento dissolversi delle strutture statali, il cui funzionamento era regolato da una costituzione, costruita come una "opera d'arte"<sup>27</sup>, che garantiva l'equilibrato e armonioso temperamento di due istanze opposte, la *libertas* dei *cives* e l'efficienza del governo. Ma a lungo andare le fatiscenti strutture non garantiscono più l'unità dello stato, che nella coscienza dei *cives* si era assai affievolita. Ecco dunque, secondo l'analisi del Betti, sorgere una nuova istanza costruttiva, che operava verso una concezione assolutistica dell'*imperium*, come unica capace di restaurare la coscienza dell'unità dello stato nei membri della collettività. Vennero perciò a scontrarsi, nel corso del I secolo a. Ch. n. - e questo è il senso più profondo della guerra civile tra i Romani - due istanze o principi opposti, entrambi egualmente legittimi. Il primo e più antico, operava per la mera restaurazione della vecchia costituzione romana (articolata negli organi del consolato e del senato), il secondo e più recente, invece, per la creazione di un *imperium* non soggetto a controllo esterno, quale vertice unico di un regime autocratico che potesse ridare nuova efficienza alle strutture statali (nel rispetto, sempre, della *libertas* dei singoli). E questo disegno autocratico era perfettamente legittimo, perché esplicitato dalle leggi fatte approvare da tribuni e consoli nel corso del I secolo a. Ch. n.: esse assegnavano poteri sempre più estesi e incontrollati a personaggi politici, che per ciò stesso assumevano una posizione egemone, come Cesare e Pompeo. I quali, però, si trovavano entrambi in una posizione di assoluta illegalità rispetto al vecchio ordinamento costituzionale, ma pretendevano ambedue di rappresentare la legalità repubblicana e di agire per la restaurazione di essa, tacciandosi reciprocamente di arbitrio ed eversione. La caratteristica della guerra civile tra i Romani fu infatti questa, che formalmente non mosse da istanze rivoluzionarie, agenti per l'esplicita creazione di un nuovo ordine

(cosa che avrebbe potuto produrre, per esempio, la celebre congiura di Catilina se avesse avuto successo): infatti, entrambi gli avversari, Cesare e Pompeo, affermavano (ci credessero o meno) di agire in difesa della libertà repubblicana reciprocamente conculcata. Due principi opposti, dunque, si contrapponevano, egualmente validi e legittimati, scatenando una tragica guerra civile: è ciò che il Betti chiama, per definire il *bellum civile* dei Romani, l' "opposizione tragica dei principi".

Non v'erano dunque buoni e cattivi nello scontro che oppose Cesare a Pompeo, bensì due figure, l'una rappresentante del vecchio ceto nobiliare senatorio, gli *optimates*, i *virii boni* ciceroniani, l'altra dei *populares* (le cui istanze erano state per lunghi decenni frustrate dalle repressioni della *nobilitas*, ma che grazie all'opera dei tribuni della plebe avevano trovato i sostenitori nei capi politico-militari come Cesare, e prima ancora Mario): due figure che si contrapponevano e che consideravano la politica come il teatro nel quale affermare la propria autocrazia personale. Autocrazia che fu alla fine astutamente affermata e posta a fondamento della costruzione statale da Augusto, mediante i due poteri dell'*imperium proconsulare maius et infinitum* e della *tribunicia potestas*<sup>28</sup>.

Ma "opposizione tragica dei principi", per stare alla definizione del Betti, vuol dire anche che la comunità cittadina (o nazionale) si divide in due parti, perfettamente legittimate in quanto portatrici di principi, istanze, valori entrambi validi e ammissibili, senza che si possa qualificare gli uni o gli altri come giusti o ingiusti. Sul piano etico-morale le due posizioni contrapposte risultano pertanto entrambe equilibrate e valide, perché giustificate dalle leggi, e si sottraggono a un giudizio di valore. Non è dunque possibile, in questo caso, la distinzione teognidea della popolazione in *agathoi* e *kakoi*, in quanto i cittadini, pur divisi in schieramenti contrapposti, combattono per principi che ritengono giusti e validi.

(continua)

\*Sezione Fnism di Roma/  
Regione Lazio "Gigliola Corduas"



## Note

- <sup>1</sup> Dal *Leviatano*, parte prima, cap. XIII (il *bellum omnium contra omnes* come originaria condizione naturale degli uomini).
- <sup>2</sup> "Di guerra civile in senso stretto si può parlare quando la frattura avviene all'interno di un singolo STATO": così in *Dizionario delle scienze sociali*, a cura di William Outhwaite - Tom Bottomore - Ernest Gellner - Robert Nisbet - Alain Touraine, edizione italiana a cura di Paolo Jedlowski, il Saggiatore, Milano 1997, s.v. *guerra civile* (di Claudio Pavone), p.321. Le anomalie che si verificano nelle strutture statali (fra cui l'abnorme esercizio del potere nei riguardi dei consociati) sono studiate nel saggio di Roman Schnur, *Rivoluzione e guerra civile*, a cura di Pier Paolo Portinaro, Giuffrè Editore, Milano 1986.
- <sup>3</sup> Il malgoverno dei capi del popolo, che praticando la rapina dei beni pubblici e privati e l'ingiustizia sistematica scatenano le contese civili.
- <sup>4</sup> Fr. 4 W., trad. di G. Colesanti in Luigi Enrico Rossi - Roberto Nicolai, *Corso integrato di letteratura greca*, 1. *L'età arcaica*, Le Monnier, Firenze 2007, p. 292.
- <sup>5</sup> Fr. 208a V., trad. di B. Gentili, in Luigi Enrico Rossi - Roberto Nicolai, *Corso integrato di letteratura greca*, cit., p. 374.
- <sup>6</sup> Fr. 6, 73, 249, 306i V.
- <sup>7</sup> Teognide, vv. 671-680, trad. di B. Gentili, in Luigi Enrico Rossi - Roberto Nicolai, *Corso integrato di letteratura greca*, cit., p. 403.
- <sup>8</sup> Riferimento all'esortazione, espressa ai vv. precedenti, di non inseguire onori, successi o lucro con azioni basse o con soprusi.
- <sup>9</sup> Teognide, vv. 31-36, trad. di F. Ferrari, in Luigi Enrico Rossi - Roberto Nicolai, *Corso integrato di letteratura greca*, cit., p. 297.
- <sup>10</sup> Trad. di Enzo Mandruzzato, in Orazio, *Odi e Epodi*, intr. di Alfonso Traina, trad. e note di Enzo Mandruzzato, Rizzoli, Milano 1992<sup>4</sup>, p. 109. Il Mandruzzato nella *Nota sulla cronologia*, che conclude il suo commento, assegna l'ode all'estate del 43 a. Ch. n.
- <sup>11</sup> Come li chiama ironicamente Giovenale (2,28) alludendo al fatto che ciascuno dei tre presumeva di avere il supremo potere (anche legislativo), come il celebre dittatore.
- <sup>12</sup> *Scil.* le due fazioni in lotta per il potere.
- <sup>13</sup> Tucidide, *Storie* 3,82,8-83,3, trad. di Franco Ferrari
- in: Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, vol. I (libri I-IV), Rizzoli, Milano 2009, rist., pp. 546-547.
- <sup>14</sup> Sulla prospettiva tucididea, improntata a sgomento e pessimismo per il destino della Grecia a seguito della guerra del Peloponneso, vd. Santo Mazzarino, *Il pensiero storico classico*, vol. I, Editori Laterza, Roma-Bari 1983, rist., pp. 274-285.
- <sup>15</sup> Un quadro delle devastazioni operate dalle guerre civili nelle città greche, con le improvvise esplosioni di violenza finalizzate a eliminare gli avversari politici e ad appropriarsi dei loro beni, è in Hans-Joachim Gehrke, *La «stasis»*, in *Storia Einaudi dei Greci e dei Romani*, a cura di Salvatore Settis, vol. V, *L'identità dei Greci. Gli spazi e le regole della convivenza*, Edizione speciale per Il Sole 24 ORE, su lic. Einaudi, Milano 2008 (1 ed. 1997), pp. 476-480 (con richiami a Tucidide 3,82).
- <sup>16</sup> Parla Socrate.
- <sup>17</sup> Trad. di Francesco Gabrieli, in Platone, *La Repubblica*, vol. II, Rizzoli, Milano 1986<sup>+</sup>, p. 190.
- <sup>18</sup> Virgilio, *Georgiche* 1,511.
- <sup>19</sup> Orazio, *Epodi* 7,1-2, trad. di Luca Canali, in Orazio, *Tutte le opere*, trad. di Luca Canali e di Marco Beck, Mondadori, Milano 2007, p. 391. Il poeta probabilmente allude alla nuova guerra civile che, dopo la pace di Brindisi del 40 a. Ch. n., stava per opporre Ottaviano a Sesto Pompeo, il figlio di Pompeo Magno, e che si sarebbe risolta nello scontro di Nauoloco (36 a. Ch. n.).
- <sup>20</sup> Orazio, *Epodi* 16,41-44, trad. di Luca Canali, in Orazio, *Tutte le opere*, cit., p. 415. Le Isole Felici, ossia i *beata arva*, le *divites insulae*, come le chiama Orazio, che giacciono agli estremi confini del mondo occidentale, erano conosciute dagli antichi come le Isole dei Beati (a partire già da Omero ed Esiodo: si ricordino *Odissea* 4,561-569 e *Opere e giorni* 170-173).
- <sup>21</sup> Emilio Betti, *La crisi della Repubblica e la genesi del Principato in Roma*, Pontificia Università Lateranense, Roma 1982 (l'opera fu presentata come dissertazione di laurea nel 1913). Del medesimo vd. anche: *Cause ed inizio della crisi della Repubblica in Roma*, estratto dal periodico "Il Filangieri", marzo-aprile 1914, pp. 1-52.
- <sup>22</sup> La *lex Manilia* venne difesa da Cicerone, pur consapevole dei rischi sotto il profilo della legalità che essa comportava, con l'orazione *pro lege Manilia*.
- <sup>23</sup> Grazie al quale Pompeo ottenne la ratifica degli atti da lui compiuti in Asia (e quindi il consolidamento di vaste amicizie e clientele) e, soprattutto, per i suoi soldati grandi assegnazioni di terre dell'*ager publicus* campano e stellatino, il che contribuì a rafforzare ancor più il legame fra il comandante e le sue truppe, consapevoli che a lui solo dovevano le loro fortune.
- <sup>24</sup> A imitazione di quella di Cesare in Gallia, ottenuta nel 59 a. Ch. n. con la *lex Vatinia* per la durata eccezionale di cinque anni, e rinnovata per altri cinque con la legge presentata dagli stessi Pompeo e Crasso (*lex Licinia Pompeia*) nel 55 a. Ch. n.
- <sup>25</sup> In violazione di una ben nota disposizione di Silla, che aveva distinto le competenze dei magistrati civili (consoli e pretori) e militari in *imperium domi* e *militiae* (ossia solo i consoli e pretori usciti di carica potevano detenere truppe, in qualità di proconsoli e propretori, ma soltanto nelle province, non entro il territorio dell'Urbe). Silla aveva così confermato la tradizionale disposizione che vietava l'ingresso entro il *pomoerium* della città di truppe armate (divieto temporaneamente sospeso soltanto in occasione del *triumphus* concesso dal senato al comandante vittorioso).
- <sup>26</sup> È evidente che Cesare non si sentiva affatto garantito nella sua incolumità, se, scaduto il mandato di proconsole e obbedendo alla legge, avesse congedato le truppe e messo piede a Roma come privato cittadino, per partecipare alla competizione elettorale.
- <sup>27</sup> Il Betti prende a prestito la definizione dal Burckhardt (che l'adopera per le signorie italiane, nel famoso saggio *La civiltà del Rinascimento in Italia*), ma senza l'intenzione di attribuire lo stato romano all'opera di un singolo individuo. Per l'uso e i limiti della formula burckhardtiana nel Betti vd. le osservazioni di Salvatore Tondo, *Profilo di storia costituzionale romana*, vol. II, Giuffrè editore, Milano 1993, pp. 61-62.
- <sup>28</sup> Rimando, per l'evoluzione e la qualificazione giuridica dell'*imperium* dalle origini ad Augusto, a: Emilio Betti, *Il carattere giuridico del principato di Augusto*, Società Tipografica «Leonardo da Vinci», Città di Castello 1915; vd. anche il mio lavoro *L'evoluzione dell'imperium dalla prima età repubblicana ad Augusto*, in "Miscellanea di Saggi e Ricerche", n. 1, anno scolastico 2003-2004, Liceo Classico "Orazio", Roma 2005, pp. 50-80.

# L'ECO

## della scuola nuova

- LEGGI
- DIFFONDI
- ABBONATI

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

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

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

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

# La Resistenza di maestri e maestre alla pedagogia dell'odio fascista

di Vito Andrea Marigiò\*

Quando si parla di Resistenza alla dittatura fascista si menzionano i grandi eventi bellici in cui apertamente si scontrarono forze antagoniste, libertarie e liberticide, soprattutto all'indomani dell'8 settembre data in cui il governo italiano, presieduto dal maresciallo Pietro Badoglio, annunciò l'armistizio con gli anglo-americani. Mentre il re Vittorio Emanuele III e Badoglio, con la poco dignitosa 'fuga di Pescara', abbandonarono Roma per raggiungere Brindisi, gli altri Italiani, militari e civili, si ritrovarono a dover decidere da che parte stare e in che modo difendersi. La storia seguente è nota a tutti.

Meno note, invece, appaiono quelle pagine della Resistenza italiana scritte già prima dei futuri scontri armati da uomini e donne di cultura che opposero con pervicacia i propri convincimenti ed ideali di libertà democratica alle manovre sempre più invasive ed oppressive della dittatura fascista. Se nel mondo accademico appena dodici docenti universitari su oltre milleduecento seppero negare il loro consenso al giuramento di fedeltà al fascismo, di cui l'esule Gaetano Salvemini si doleva fortemente, in quello della scuola tante figure di maestri e maestre condussero una loro personale campagna di resistenza culturale contro il dilagare dell'ideologia fascista. Lo fecero con gli strumenti a loro disposizione, con gli strumenti di una pedagogia che esaltava l'uomo al di là delle sue differenze di 'razza', il libero pensiero e la cultura della pace. Lo fecero sfidando, ora apertamente ora in modo più dissimulato, la politica scolastica del Regime che aveva colto la necessità di indottrinare fin da subito le giovani menti al mito dell'ubbidienza incondizionata e servile, al mito della guerra, come



forza forgiante il carattere dei futuri cittadini, al culto del Duce. Il filosofo Gallo Galli, voce narrante dell'educazione fascista scriveva: "La possibilità, la necessità della lotta armata è imminente alla coscienza nazionale, è presente in ogni momento di questa. ...E non c'è dunque educazione veramente, vigorosamente nazionale, che non sia anche educazione guerriera".

Sul fronte avverso erano schierati maestri e maestre che disattendendo questi principi educavano i loro allievi alla concordia tra i popoli, alla lotta contro le disuguaglianze sociali, alla condanna delle guerre coloniali. Il rischio era altissimo. Ne citiamo alcuni: Adalgisa Breviglieri (1874-1924) insegnante ad Ancona, licenziata dal fascismo, picchiata, incarcerata, morta per le sofferenze subite; Camilla Ravera (1889-1988), fu tra i fondatori del Partito Comunista d'Italia, perseguitata dal fascismo trascorse tredici anni tra prigione e confino; Alda Costa (1876-1944), socialista, più volte arrestata dai fascisti, morì in carcere; Anselmo Cessi (1877-1926), un patriota cattolico, ucciso mentre tornava a casa alla presenza della moglie; Carlo Cammeo

(1897-1921), maestro impegnato nella lotta per i diritti civili, ucciso a Pisa nella sua scuola, davanti i suoi allievi. A tal proposito vale la pena di leggere un bellissimo testo di Massimo Castoldi dal titolo 'Insegnare libertà. Storie di maestri antifascisti', pubblicato nel 2018 da Donzelli Editore, da cui traggio due significative biografie, del maestro Carlo Cammeo e della maestra Alda Costa, esempio di virtù morale e civica da narrare, divulgare, additare alle nuove generazioni di educatori, maestri, docenti di ogni ordine e grado della scuola italiana.

Alda Costa era nata a Ferrara il 26 gennaio 1876. Diplomatasi maestra insegnò a Ferrara e nella provincia. Aderì al Partito socialista, collaborando attivamente alla rivista 'Il Pensiero socialista' e alla successiva edizione 'La Scintilla'. Ferma oppositrice di modelli culturali inclini a favorire linee pedagogiche convenzionali e conformistiche, manifestò un'attenzione sincera ed affettuosa verso le problematiche sociali dei suoi allievi, figli di famiglie poverissime, spingendo le istituzioni cittadine a farsi carico di politiche di sostegno. Particolarmente attenta alla condizione fem-

minile, lanciò con i suoi scritti denunce chiare e nette contro lo sfruttamento delle bambine come nell'articolo *Né la culla né la tomba*, comparso nel 1906 sul 'Pensiero socialista'. Sul piano pedagogico sposò le teorie di Maria Montessori. Con l'avvento del Fascismo, le sue posizioni anti-interventiste e antibelliciste la esposero ad una situazione di crescente pericolo. Alla fine di marzo del 1917 manifestò la sua contrarietà a condurre i suoi allievi alla rappresentazione cinematografica celebrativa della presa di Gorizia. Così scriveva "Ciò non significa fare del patriottismo, è preparare inconsciamente o no delle future guerre: contribuire ad accrescere la dolorosa statistica della delinquenza minorile". Attaccata in modo vivace dalla stampa locale, compresa quella cattolica, Alda divenne facile bersaglio per vili attacchi personali. Nel luglio 1922 venne circondata da trecento fascisti, che la insultarono, le sputarono addosso, la oltraggiarono spogliandola delle sue vesti e costringendola a bere l'olio di ricino. Infine, le imbrattarono il viso col nerofumo, perché restia a celebrare il fascismo. Da quel momento in poi, fu una continua recrudescenza di violenze psicologiche e fisiche che le costarono la sospensione dall'insegnamento, il confino di cinque anni da scontare alle isole Tremiti, l'arresto il 9 dicembre del 1926 al carcere di Ancona e di seguito in altri plessi carcerari. Durante uno degli interrogatori cui fu sottoposta rivendicò con forza la sua fede socialista e la sua professionalità di maestra: "Io non ho mai ritenuto che vi esistesse incompatibilità fra la mia qualità di socialista militante ed il mio ufficio di maestra che ho sempre assolto scrupolosamente senza meritarmi mai nessun richiamo da parte dell'autorità scolastica e comunale". Anche in carcere non fece mancare la sua solidarietà, curando la moglie di un confinato, che aveva perso la vista. All'uscita dal carcere fu costretta a chiedere il pensionamento anticipato, ma la sua vita era diventata un inferno. Ritenuta 'una sovversiva e squilibrata di mente' fu arrestata dai fascisti nel 1942 e nuovamente liberata. Pur stremata nelle forze, volle far parte del CIn nell'estate del 1943 ma poco dopo i fascisti la ar-

restarono con altre 79 persone, per rappsaglia alla morte del federale fascista Igino Ghisellini. Alda Costa, debole e malata, morì nelle carceri di Copparo il 30 aprile del 1944. Benché il questore avesse ordinato un funerale in forma rigorosamente privata, la sua memoria rimase impressa nei suoi numerosi allievi come la 'cara, buona, affettuosa Maestra'.



Carlo Cammeo nacque a Tripoli, in Libia, nel 1897. Diplomatosi nel 1917, svolse la sua attività di maestro a Pisa, collaborando con il settimanale socialista *L'ora nostra*, sotto lo pseudonimo 'Libicus' o col proprio nome. Assistette impotente alle dure rappsaglie fasciste ai danni dei partiti politici contrari al regime, in particolare quello comunista e socialista. Nel 1921 morì il comunista Enrico Ciampi e poco dopo il fascista Tito Menichetti, entrambi pisani, a seguito di violenti tafferugli. Alle parole di vendetta dei fascisti, Carlo rispose con un articolo pubblicato su *L'ora nostra*, dal titolo *Incoscienza*. Queste le sue parole: "Sventolino le bandiere a lutto, e si scoprono le teste al passaggio del giovane ucciso (Tito Menichetti N.d.A); ma vada la maledizione e l'obbrobrio sui vili che fanno della sua morte un'indigna speculazione patriottica, su coloro che, dopo averlo fatto uccidere, vogliono esporre altre madri allo strazio angoscioso di perdere i figli". La mattina del 13 aprile 1921, mentre Carlo Cammeo era in servizio nella sua scuola, in via Contessa Matilde, fu raggiunto da alcune studentesse fasciste, forse irritate da una satira contro di loro scritta da Cammeo, che lo invitavano ad uscirono in cortile. Qui davanti agli occhi innocenti dei suoi allievi,



venne bloccato e freddato da due colpi di rivoltella da un gruppo di camerati. Il suo corpo cadde esanime ai piedi di un'acacia. I responsabili dell'omicidio non pagarono mai il fio del loro reato. Poco prima di essere ucciso aveva scritto sulla lavagna una poesia sulla mamma: "E fu il nido ond'io son nato/che al tuo ciel m'ha richiamato... /Solo qui mi parla al cuore/ della mamma il dolce amore".

Carlo Cammeo fu ucciso alla giovanissima età di 24 anni.

Massimo Castoldi scrive che "la storia dei maestri non è scritta, anche perché è molto difficile da scrivere. I documenti sono scarsi, se non inesistenti, le testimonianze lacunose". Sarebbe certamente auspicabile ed estremamente utile condurre un lavoro di ricerca storica ampio e ben documentato per rendere onore e merito ai numerosi maestri e maestre che con la loro testimonianza di servizio alla cultura della vita seppero contribuire a scrivere le pagine della Resistenza italiana contro il nazifascismo, su cui oggi si erge la nostra libertà repubblicana, futuro nostro e dei nostri figli.

\*Presidente Sezione Frisim di Manduria (TA)

## STORIA E SIMBOLI

# Il tricolore italiano

di Marco Chiauzza\*

Per ogni paese la bandiera è il simbolo dell'unità e dell'identità nazionale. In base all'art.12 della nostra Costituzione, "La bandiera della Repubblica è il tricolore italiano: verde, bianco e rosso, a tre bande verticali di eguali dimensioni". La storia di questo vessillo risale alla fine del XVIII secolo. Nel 1789, allo scoppio della Rivoluzione francese, il popolo adottò come proprio vessillo il tricolore blu, bianco e rosso: il blu e il rosso erano da tempo i colori della città di Parigi, dove si concentravano i principali eventi rivoluzionari; mentre il bianco era quello della dinastia regnante, che in quei primi mesi di insurrezione nessuno pensava ancora di abbattere. Il tricolore si presentò inizialmente sotto forma di coccarde appuntate sui vestiti, ma ben presto assunse l'aspetto della bandiera che, adottata ufficialmente come emblema nazionale nel 1794, ancora oggi rappresenta la Repubblica Francese. L'eco della rivoluzione si diffuse rapidamente in tutta Europa. In Italia, coloro che condividevano gli ideali di libertà e di uguaglianza da essa promossi cominciarono ad utilizzare il tricolore come simbolo di contestazione delle vecchie istituzioni e di rivendicazione dei diritti: sembra che esso sia stato utilizzato durante una manifestazione di protesta a Genova già nell'agosto del 1789. Dopo qualche incertezza, il verde sostituì il blu. L'origine di tale cambiamento non è del tutto chiara. Dapprima si trattò probabilmente di una semplice confusione. In effetti, nella stessa Francia rivoluzionaria vennero inizialmente utilizzate anche delle coccarde verdi, con riferimento sia alla speranza in un modo migliore, sia alla natura e dunque ai diritti naturali che si intendevano rivendicare; e le prime notizie provenienti dalla Francia nel nostro paese riportavano a volte erroneamente che gli insorti d'oltralpe esi-

bivano un vessillo verde, bianco e rosso. Più tardi, comunque, i seguaci italiani degli ideali rivoluzionari, che intendevano manifestare al tempo stesso la propria vicinanza alla Francia e l'aspirazione all'indipendenza nazionale, adottarono consapevolmente quella versione del tricolore, per rimarcare la differenza da quello francese. Nel 1796 le armate di Napoleone entrarono in Italia e il generale vi favorì la nascita di "repubbliche sorelle", che pur fra molte contraddizioni rappresentarono un primo embrione di Stato nazionale indipendente. In particolare, durante un'assemblea riunitasi il 27 dicembre di quell'anno presso il municipio di Reggio Emilia, venne proclamata la Repubblica Cispadana, comprendente alcuni territori emiliani e romagnoli; e il 7 gennaio 1797 la neonata repubblica adottò ufficialmente il tricolore quale propria bandiera: essa venne quindi ereditata da tutte le compagini statuali successivamente nate in Italia sotto la protezione delle armate francesi. Ca-



duto l'impero napoleonico nel 1814, vennero restaurati gli antichi Stati della penisola e i loro tradizionali vessilli, ma nei decenni successivi il tricolore rimase il simbolo di tutti i patrioti che si battevano per la libertà e l'indipendenza italiana, nell'ambito del variegato fenomeno storico del Risorgimento. Lo stesso re di Sardegna Carlo Alberto di Savoia, quando nel 1848 si mise a capo della Prima Guerra di Indipendenza contro l'Impero Asburgico, adottò la bandiera verde, bianca e rossa, che la monarchia sabauda volle mantenere anche dopo il fallimento di quel tentativo. Essa riprese ben presto la guida del movimento risorgimentale: il 17 marzo 1861, a seguito della Seconda Guerra di Indipendenza e dell'impresa dei Mille condotta da Garibaldi, venne proclamato il Regno d'Italia, e il nuovo Stato unitario ereditò dal Regno di Sardegna il tricolore, che avrebbe poi mantenuto anche dopo la sua trasformazione in repubblica nel 1946. La legge n. 671 del 31 dicembre 1996 ha istituito la Giornata nazionale della bandiera, comunemente nota come Festa del Tricolore, che si svolge ogni 7 gennaio a ricordo della sua adozione da parte della Repubblica Cispadana nel 1797.

\*Vicepresidente Fnism



Bandiera della Repubblica Cispadana

# Lo straniero nell'antichità: Xénos o Bárbaros?

## Lo straniero nel mondo greco fra ospitalità ed estraneità

di Marco Chiauzza\*

Per riflettere sul modo in cui i Greci si rapportavano agli stranieri è preliminarmente necessario ricordare che per molto tempo il mondo ellenico rimase frazionato in un gran numero di città-stato: pertanto, ad esempio, per un ateniese era straniero sia uno spartano o un tebano, cioè il cittadino di una *pólis* diversa dalla propria, sia un persiano o un fenicio, cioè un non-greco. Tuttavia, la situazione era molto diversa in un caso e nell'altro. Infatti, pur se politicamente divisi, i Greci ebbero sempre consapevolezza di appartenere ad un unico popolo, accomunato in primo luogo dalla lingua. Quando non erano in uno stato di guerra, le relazioni fra gli abitanti delle diverse *póleis* erano improntati ad uno spirito di reciproca ospitalità. Lo straniero era visto in primo luogo come l'uomo che, lontano dalla propria patria, aveva bisogno di aiuto e doveva essere accolto nel migliore dei modi: egli era dunque l'ospite per eccellenza, e un unico termine, *xénos*, esprimeva entrambi i concetti. Diverso era il caso dei non-greci: essi erano indicati con il termine *bárbaros*, una parola onomatopeica con cui si sottolineava il fatto che parlavano lingue incomprensibili, che a un orecchio greco potevano addirittura apparire come una sequenza di suoni privi di significato, appunto una sorta di *bar-bar*. Nel corso dei secoli l'atteggiamento dei Greci nei confronti degli stranieri in questo senso più radicale è comunque mutato più volte, in conseguenza dell'evolversi delle condizioni storiche.

### Achei e Troiani

Nell'Iliade, Achei e Troiani, pur divisi dalla guerra, sembrano accomunati

dalla stessa cultura, ma soprattutto non sussiste fra loro un reciproco odio o disprezzo, né i Greci manifestano un senso di superiorità nei confronti dei loro nemici. Per quanto composto nell'VIII secolo, il poema omerico riflette probabilmente la situazione del II millennio a.C. - cioè dell'epoca in cui è ambientata la guerra di Troia - quando gli Achei erano accomunati in un universo con gli altri popoli del bacino orientale del Mediterraneo in un universo culturale sostanzialmente unitario.

### La svolta: lo scontro con i Persiani

Del progressivo mutamento dell'atteggiamento degli Elleni nei confronti degli stranieri è testimone l'evoluzione del significato del termine *bárbaros*. Per tutta l'età arcaica, esso aveva indicato semplicemente chi parlava una lingua diversa da quella ellenica, ma la situazione cambiò radicalmente all'inizio del V secolo, quando una coalizione di città greche capeggiata da Atene e Sparta si scontrò vittoriosamente con l'impero persiano. Ben presto quella vicenda venne interpretata non solo come un conflitto politico-militare, bensì come un vero e proprio scontro di civiltà, in cui si erano contrapposti modelli di vita e valori antitetici: la libertà contro la schiavitù, la virtù contro la lassatezza dei costumi. I Greci cominciarono allora a rivendicare la propria superiorità nei confronti non solo dei Persiani, ma anche di tutti gli altri popoli. E proprio in questo periodo il termine *bárbaros* cessò di in-



dicare semplicemente lo straniero, per assumere la connotazione di disprezzo che ha ancora oggi la parola italiana "barbaro".

### Aristotele: la presunta superiorità dei Greci

Di tale concezione si cercò ben presto di fornire giustificazioni scientifiche e filosofiche. Verso la fine del V secolo, il medico Ippocrate aveva ipotizzato un'influenza del clima sull'indole dei popoli. Riprendendo tale spunto, Aristotele rivendicò nella *Politica* la presunta superiorità dei Greci sui popoli vicini sulla base di considerazioni ambientali. Secondo lui, infatti, i climi rigidi del nord favorivano la nascita di uomini coraggiosi ma intellettualmente ottusi; al contrario, nei climi caldi del vicino oriente si potevano più facilmente sviluppare le facoltà intellettive, ma anche caratteri moralmente rilassati: solo negli abitanti della Grecia, grazie al suo ambiente temperato, potevano manifestarsi contemporaneamente coraggio e intelligenza. La spiegazione data da Aristotele della presunta superiorità degli Elleni altro non era, in fondo, che la riproposizione in chiave biologico-naturalistica del concetto di virtù come *medietà* (*mesótēs*), che svolge un ruolo centrale in tutta la sua riflessione etica e politica.

### Antifonte: un pensatore controcorrente

La cultura greca del V e IV secolo a.C. fu dunque dominata dalla convinzione di una radicale differenza fra gli Elleni e gli altri popoli, e di una superiorità congenita dei primi sui secondi. In tale situazione, solo pensatori anticonformisti e intellettualmente rivoluzionari come i sofisti potevano opporsi al senso comune. Alcuni di loro, infatti, teorizzarono il carattere meramente convenzionale delle norme stabilite dai singoli Stati, rispetto a ciò che è vero e giusto per natura. In particolare, Antifonte ritenne che da tali presupposti derivasse anche la sostanziale arbitrarietà di tutte le differenze fondate sulle leggi umane, compresa quella - allora ritenuta fondamentale e irriducibile - fra Greci e barbari. Per il sofista, infatti, tutti gli uomini sono uguali per natura, a cominciare dalle identiche condizioni biologiche della loro esistenza, mentre sono solo le convenzioni - cioè le differenti leggi umane cui sono sottoposti - che li rendono reciprocamente diversi.

### Una nuova svolta: l'ellenismo

Esprimendo tali concezioni, Antifonte rappresentava certamente un'eccezione rispetto al pregiudizio largamente diffuso fra i Greci circa la presunta inferiorità dei popoli non ellenici. Tuttavia, alla fine del IV secolo a.C. le conquiste di Alessandro Magno posero le basi per un parziale superamento di tale pregiudizio. L'impero fondato dal re macedone e gli Stati nati dalla sua dissoluzione crearono una nuova civiltà, comunemente nota come ellenismo, in cui la cultura ellenica si fuse con quelle persiana, egizia, mesopotamica, fenicia, ebraica e altre ancora. In tale contesto, si attenuò progressivamente la contrapposizione fra Greci e barbari, e alcuni intellettuali poterono sostenere che dovevano essere considerati idealmente elleni tutti coloro che condividevano la loro cultura, ormai diffusasi su un territorio ben più vasto dell'originaria patria greca, qualunque fosse la loro origine etnica. Contestualmente, nella nuova realtà politica venne di fatto meno l'indipendenza delle *póleis*, e con essa anche il ristretto patriottismo cittadino che le aveva caratterizzate.

### Il cosmopolitismo stoico

Anche il pensiero filosofico rifletté il nuovo contesto. Particolarmente significativo fu l'atteggiamento assunto dallo stoicismo, una corrente filosofica che esprimeva i caratteri propri dell'ellenismo nella stessa figura del suo fondatore, Zenone di Cizio, pensatore di cultura greca ma di origini fenicie. Gli stoici elaborarono il concetto di cosmopolitismo, in base al quale ogni uomo avrebbe dovuto concepire sé stesso non già come appartenente ad una singola patria territorialmente ristretta, bensì come cittadino (*polítis*) del mondo (*kósmos*). In particolare, tale condizione era propria del saggio, perché solo lui era consapevole che il mondo è - appunto - un cosmo, cioè - secondo il significato originario del termine - un unico ordine armonico e razionale. In base alla dottrina stoica, infatti, esiste un'unica materia comune all'intera realtà, e un'unica forma che quella materia permea dall'interno, concepita come la ragione (*lógos*) universale, di fatto identificata con Dio, che governa l'universo. Per il saggio, che comprende l'unità armonica del cosmo e concepisce sé stesso come parte di quella unità, le divisioni fra città, Stati e popoli appaiono necessariamente marginali rispetto al senso di comune appartenenza al genere umano.

### Il governo romano dell'ecumene

#### Lo stoicismo a Roma

A partire dal II secolo a.C. la civiltà ellenistica penetrò anche nel mondo romano: alla fine del I secolo l'intero bacino del Mediterraneo venne unificato sotto l'impero di Roma, e da quel momento quell'immenso territorio ebbe nell'ellenismo un orizzonte culturale comune. Con l'ellenismo penetrarono a Roma anche le scuole filosofiche che lo caratterizzavano: in particolare, proprio lo stoicismo divenne quasi la filosofia ufficiale dei suoi ceti dirigenti. Nel nuovo contesto l'idea stoica di cosmopolitismo acquisì una nuova valenza. Per la prima volta, infatti, l'unificazione di tutta l'umanità in una sorta di cittadinanza universale cessava di essere un mero ideale filosofico, per diventare una concreta prospettiva po-

litica. Roma, infatti, governava con le medesime leggi un impero immenso, nel quale convivevano pacificamente popoli originariamente distinti, ma ormai largamente accomunati non solo dall'obbedienza ad un'unica autorità, bensì anche da un patrimonio culturale largamente comune: il dominio romano, insomma, sembrava estendersi a tutta l'ecumene (*oikoumén*), ovvero l'insieme del mondo abitato dagli uomini, o almeno all'intero mondo civilizzato.

### L'esperienza filosofica e politica di Seneca

Nel I secolo d.C., si fece interprete di tale situazione Lucio Anneo Seneca, massimo rappresentante dello stoicismo romano, tanto nelle sue riflessioni filosofiche quanto nella sua concreta azione politica. Infatti, in quanto precettore e poi consigliere dell'imperatore Nerone, ritenne per qualche anno di poter collaborare a fare del dominio romano la realizzazione dell'ecumene come patria comune del genere umano, retta da un sovrano illuminato, ispirato da un atteggiamento di temperanza e benevolenza verso gli uomini: quasi l'incarnazione politica dell'unico governo razionale e divino dell'universo, in cui "la natura ci produce fratelli generandoci dagli stessi elementi e destinati agli stessi fini" (Ep. 95).

### L'eredità politica e giuridica dello stoicismo romano

Il progetto di Seneca si rivelò un'illusione, e si concluse con il fallimento della sua esperienza di consigliere dell'imperatore e con il suicidio. Tuttavia, le idealità cui si era ispirato non andarono del tutto smarrite. Nel II secolo l'impero, giunto alla sua massima estensione territoriale, fu governato per un ventennio da Marco Aurelio, che tentò di ispirare la propria vita e la propria azione di governo ai principi dello stoicismo che espresse letterariamente nei suoi *Pensieri*; e nel 212, sia pure in un contesto largamente mutato, l'imperatore Caracalla concesse la cittadinanza romana a tutti i cittadini liberi dell'impero, dando così concretezza politica e giuridica all'idea di cosmopolitismo.

\*Vicepresidente Nazionale Fnism

# Viaggiando intorno alla mia stanza

## Vissuti e riflessioni di studenti immigrati stranieri all'epoca del Coronavirus

Testimonianze dallo sportello filosofico del liceo Einstein di Torino

di Chiara Castiglioni\*

In qualità di docente presso il liceo Einstein di Torino e di ideatrice-referente dello sportello filosofico di sostegno allo studio della lingua italiana (L2) per studenti immigrati stranieri (di cui descrivo le attività nell'articolo *Filosofia come cura di sé e bene comune. Percorsi di consulenza e pratica filosofica per studenti immigrati stranieri*, pubblicato nel numero precedente della presente rivista), ho modo di vivere anche all'interno dell'ambito scolastico questo tragico momento di avvento dell'epidemia Covid-19 e di osservare le sue ripercussioni sulla vita degli studenti e di noi insegnanti.

Condividendo la mia personale percezione dell'evento, ho cercato di mettermi in dialogo il più possibile con i ragazzi, promuovendo un lavoro a distanza, attraverso la didattica online, che da un lato mantenesse la continuità sul piano dell'apprendimento della lingua italiana, ma che al tempo stesso offrisse, come è nello spirito dello sportello filosofico fin dal suo nascere, anche un'occasione e uno spazio per intercettare, esprimere ed elaborare insieme i vissuti emotivi degli studenti, provocati da questa particolare situazione di improvviso isolamento, previsto dalle misure di sicurezza sanitaria.

La clausura in casa, a cui siamo stati tutti all'improvviso costretti, mi ha riportato alla mente il prezioso e quanto mai attuale libro di Xavier De Maistre, *Viaggio intorno alla mia camera*, scritto dall'autore durante i suoi arresti domiciliari nella cittadella di Torino nel 1790 (per espiare un duello con un commilitone), testo citato non a caso da alcuni giornali quotidiani proprio in questo periodo. La situazione della detenzione domiciliare presenta infatti, per



alcuni aspetti, una forte analogia con quanto stiamo attualmente vivendo.

“Viaggiando intorno alla mia stanza” è diventato così uno dei motivi ispiratori delle riflessioni che ho promosso con gli studenti e il titolo di uno dei temi che ho assegnato loro in questi giorni, ispirandomi proprio a De Maistre.

I ragazzi hanno accolto con interesse e creatività l'invito e la sollecitazione a utilizzare al meglio questo improvvisato stato di “detenzione” come risorsa per riflettere sul proprio spazio familiare (la propria camera/casa simbolo della propria vita), per ripercorrerlo e approfondirlo nelle sue molteplici dimensioni: di interiorità, memoria, relazioni/convivenza familiare, sogni e immaginazione.

Questa nuova e inedita prospettiva offre agli studenti, e a tutti noi, la possibilità di soffermarci con un nuovo sguardo sulle nostre esistenze e sulla vita in generale, e può diventare una grande potenzialità di trasformazione e apprendimento, un'occasione pre-

ziosa di un lavoro profondo su di sé, che i ritmi della vita frenetica, che conduciamo abitualmente in occidente, non concedono.

Nella dimensione della “mancanza” prodotta dall'isolamento, e caratterizzata dalla sospensione di spazi e tempi ordinari, avviene la “straordinaria” riscoperta di valori fondamentali, spesso dati per scontati: il senso di comunità, la solidarietà, la relazione con la natura. L'impossibilità di incontrarsi dal vivo con gli amici, ad esempio, fa riscoprire l'importanza della socialità quale valore fondamentale, spesso dimenticato e sostituito da relazioni a distanza tramite i social network (utilissimi peraltro in questa contingenza); dall'altro lato, per alcuni questo isolamento può essere l'occasione di una scoperta eccezionale, quella della solitudine, perlopiù rifuggita in situazione di normalità, e ora esplorata quale possibile risorsa preziosa per riflettere su di sé e rigenerarsi, per poi potersi relazionare agli altri e al mondo in modo rin-

novato; infine si ha la possibilità di sperimentare ritmi di vita più lenti e in sintonia con i nostri ritmi biologici e della natura, di fare esperienza del vuoto (così esorcizzato nelle società occidentali!) e dell'ozio, nel senso positivo in cui ne parla Bertrand Russell in *Elogio dell'ozio*.

"In te redi, in interiore homine habitat veritas" ("Ritirati in te stesso, è nell'interiorità umana che abita la verità") scriveva S. Agostino. Questo richiamo forzato al "ritiro" sembra essere una sorta di contrappasso agostiniano rispetto al primato dell'"esteriorità" delle società contemporanee, allo spirito dei tempi attuali, in cui ciò che conta è l'aver e l'apparire più che l'essere, a tutti i livelli (nel senso dell'illuminante e sempre attuale testo di Erich Fromm *Avere o essere?*), e che ha portato alla devastazione del pianeta e a un modello di sviluppo insostenibile, in cui l'uomo, dal punto di vista della Natura appare come il virus più distruttore e pericoloso.

A questo proposito, riecheggiano anche le parole di un altro filosofo, Pascal: "Tutta l'infelicità degli uomini deriva da una cosa sola: non sapersene stare tranquilli in una stanza".

Questo isolamento ci rende consapevoli anche della capacità/incapacità che abbiamo di stare in nostra compagnia, in colloquio con noi stessi: *La vita della mente*, opera della grande filosofa, Hannah Arendt. Uno dei

detenuti partecipanti ai laboratori filosofici, che ho realizzato in carcere diceva: "Comprendo sempre di più quanto sia importante 'il due in uno', di cui parla la filosofa, il sapersi fare 'buona compagnia' con la propria mente. Se no qui dentro c'è proprio da impazzire! La Filosofia ci aiuta molto in questo". Tutti noi, e a maggior ragione in questa contingenza storica, possiamo realizzare quanto sia vera questa affermazione.

Sappiamo farci buona compagnia con la nostra mente? Abbiamo coltivato bene la nostra mente e il nostro cuore

in modo da poter governare e reggere al meglio la solitudine in caso di necessità? Siamo consapevoli di quanto la nostra visione del mondo influenzi la nostra felicità e infelicità e quella degli altri? La scuola ha cura in questo senso nell'educare i giovani e nello sviluppare quella che Edgar Morin definisce "una testa ben fatta"? In *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* Morin scrive: "La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena", criticando un'idea nozionistica di sapere e p r o m o v e n d o un'idea di conoscenza interdisciplinare ed ecologica, che metta al centro

la dimensione umana e emotiva dell'apprendimento e l'"apprendere ad apprendere" quale finalità fondamentale di una buona educazione.

Questo momento storico può rappresentare un momento davvero importante per riflettere su questi interrogativi a livello individuale e col-

lettivo (sociale e istituzionale), e per ripensare i nostri attuali modelli educativi ed economici nella direzione di una maggiore sostenibilità ed equità.

Questa contingenza, inoltre, sul piano personale, può of-

frire una preziosa e unica occasione per condurre una sincera pratica filosofica su se stessi, finalizzata ad esplorare i confini della nostra identità e ad indagare più a fondo dentro di sé, a partire da queste domande, come ho invitato gli studenti a fare all'interno delle attività dello sportello filosofico. Io per prima ho fatto questo esercizio di meditazione, scoprendo nuove prospettive sul mio mondo quotidiano. Ad esempio, ho avvertito in modo più forte l'importanza di un contatto più profondo con la Natura (e di un accordo con i suoi ritmi che infonde

calma profonda e serenità nell'anima) e ho osservato la tendenza intellettuale del pensiero ad assumere uno sguardo che, anche se inconsapevolmente, pecca sempre un po' di antropocentrismo. La Natura va rimessa al centro delle nostre vite! Trovo che il momento attuale sia un'opportunità unica per fare esperienza di sé in modo rinnovato, in senso psicologico e filosofico.

**"La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena"**

Gli studenti hanno accolto positivamente questo invito alla riflessione, elaborando temi, frammenti di pensieri, interviste, immagini, di cui voglio qui riportare alcuni estratti più significativi, espressivi delle

loro visioni del mondo e dei loro vissuti emotivi. Alcune testimonianze manifestano la possibilità di volgere in positivo questa situazione critica di isolamento, altre invece rappresentano vissuti di ansia e paura legati agli aspetti più tragici del momento attuale.

Per motivi di privacy indichiamo solo l'iniziale del nome degli studenti citati. Voglio iniziare con alcuni estratti dal bellissimo tema "Viaggiando intorno alla mia stanza" di G., ragazza cinese, che immagina che nella sua camera ci siano tante porte che può aprire e che la mettono in contatto con altri mondi possibili, espressione da un lato dei suoi desideri, dall'altro lato del suo studio della storia dell'umanità.

"Voglio fare un viaggio intorno alla mia stanza, che mi porti un po' di felicità. E allora inizio a immaginare di viaggiare con persone a cui voglio bene. Immagino che la mia camera sia una stanza in cui ci sono tante porte da aprire. Ora ho appena aperto la porta che mi conduce in un bellissimo paesaggio molto silenzioso... non c'è inquinamento qui, la natura è splendida e tutte le persone sono amichevoli. Ho pochi giorni per stare qui però. La esploro e scopro che è un'isola bellissima. E mi piace tantissimo questo posto, dove l'aria è pulita e tutto è in-



contaminato: non c'è internet, non c'è rumore, non c'è depressione. È un luogo che ti cura il cuore qui. A un certo punto ritrovo anche le mie sorelle, e i miei nonni e sono felicissima, ma di colpo realizzo che è un sogno e che devo rientrare. Rientro dalla porta e mi ritrovo nella mia stanza con le mascherine antivirus e a vivere come un'anziana! Dopo qualche giorno decido di aprire un'altra porta e mi ritrovo a viaggiare nella storia, in un dopoguerra: vedo che ci sono tante persone che sono in difficoltà, molte non hanno neanche il cibo per sopravvivere e sono in grave povertà, ma ce la fanno a vivere lo stesso. Mi hanno fatto capire che anche se siamo in difficoltà, se attraversiamo delle crisi nella vita, possiamo farcela a vivere lo stesso, e poi tanto passerà tutto. Ho capito la lezione e ho deciso di tornare nella mia camera, e anche se è stato un viaggio veloce ne ho capito il senso. Sono ritornata a casa mia e ho iniziato a fare le cose che devo fare. Però non ho ancora capito il senso della vita... una cosa sola è certa: tutti si muore alla fine, qualsiasi vita si faccia. In questo c'è uguaglianza! Muoiono le persone, ricchi e poveri, e gli oggetti che si rompono, e la natura che viene rovinata anche dall'uomo. Fra miliardi di anni chissà come sarà la terra? Cosa c'è dopo la morte? Mi faccio troppe domande, che non hanno una risposta e non so da chi e da dove le troverò mai le risposte. Questa è la ruota della vita: nascere, crescere e morire. Adesso la cosa più importante è cercare di vivere comunque bene, sapersi anche divertire un po' e migliorare grazie a questa crisi, che mi ha fatto capire tante cose. Di qui in poi concludo il mio viaggio intorno alla mia stanza; spero non aprirò più quelle porte, perché questo vorrà dire che ho una cosa negativa da risolvere e che voglio scappare via dalla realtà e dalla mia stanza. Un sorriso ogni giorno fa bene alla vita!".

Segue il racconto di L., ragazzo peruviano, da lui intitolato "La vita di uno studente in quarantena": "Sono passati all'incirca sei settimane da quando questo virus ci ha obbligati a stare a

casa, e questo ha portato molti cambiamenti nelle nostre vite. Le emozioni che provo di più sono: la noia, la disperazione, la paura, la tristezza. Sono preso dalla preoccupazione per i miei parenti, che sono in un altro continente, dove la situazione non è uguale come in Italia; certo in Italia ci sono molte più vittime e morti, ma nel continente del Sud-America in certe città, tra le quali anche la mia città, Lima

preoccupazione, ma la preoccupazione è sempre stata presente nella mia vita già prima, ad esempio la paura di arrivare in ritardo a scuola, dimenticare i compiti, essere investito, essere derubato, ecc. Un'altra cosa che è cambiata nella mia vita è il modo di fare scuola: le lezioni a distanza e i compiti che ci mandano i professori; non è facile continuare così, ma dobbiamo fare del nostro meglio affinché le scuole riaprano



(Perù), la polizia è autorizzata a fare dei giri notturni in tutti i quartieri, con ordini di sparare a qualsiasi persona che trova in giro di notte dopo una certa ora, senza permesso di uscire. Prego e ringrazio Dio che protegga i miei parenti da questo pericolo, ed ogni notte io, miei fratelli e mia madre, facciamo delle video-chiamate con loro per salutarli.

Parlando di me qui a Torino, da quando è arrivato questo virus, la mia vita non è cambiata poi molto, cioè le poche cose che sono cambiate sono il fatto che non vado più a scuola e che non posso più uscire e poi basta; io sono di quelle persone che passa normalmente il 95% delle sue giornate a casa, mentre l'altro 5% sono momenti speciali, in cui decido di uscire. In questo momento particolare, sto vivendo la mia vita con tranquillità, certo c'è la

e possiamo finalmente ritrovarci tutti insieme in classe come prima!

Infine, per me questo virus non è che un altro virus che l'umanità sta affrontando, certamente più pericoloso di altri virus, perché si è portato via molte vite e provoca uno stato critico per molti governi e una crisi grave nella economia, ma sono sicuro che l'essere umano potrà riprendersi e potrà superare anche questa avversità, come è sempre stato nel corso della storia".

Segue la testimonianza di J. ragazza cinese: "Questa situazione mi ha fatto sembrare che siamo così vicini alla morte...penso troppe cose e non faccio quasi niente a casa. È la prima volta che spero di tornare a scuola! spero che passi presto questa crisi.

Sto già pensando a quando inizieremo

la scuola: mi devo impegnare e ho un po' paura di stare con i compagni adesso e non per il coronavirus, ma perché dopo tanto tempo che non ci parliamo ho paura di non saper più parlare bene la lingua italiana e di sbagliare. In questo periodo sono cambiata... Non ho quasi parlato e non ho quasi sentito più nessuno e ho avuto anche un po' dei problemi riguardanti me stessa... Si un po' sono cambiata, sono anche cresciuta forse. Non vedo l'ora di tornare a scuola, così capisco di più cosa mi sta succedendo, stando di nuovo insieme ai miei compagni!”.

Riportiamo la riflessione di C., ragazza brasiliana: “La mia vita è cambiata molto dall'inizio della quarantena. Da quando non vado più all'allenamento di atletica due giorni alla settimana, non esco più con le mie amiche almeno una volta alla settimana, e sinceramente studio di meno, anche se ci sono più compiti da fare. La mia camera è condivisa con il mio fratellino, che ha otto anni. La nostra camera per fortuna è abbastanza grande per noi due; entrambi abbiamo i nostri mobili, letto, armadio e scrivania. Quindi alla fine, viviamo entrambi nello stesso posto. Il difficile per lui è rispettare il mio lato, ma essendo che lui è piccolo, devo accettarlo e non posso disturbarlo.

Ultimamente io ho provato a fare diverse cose per mantenermi impegnata, come leggere dei libri, guardare dei film che non ho mai guardato, cucinare con mia madre, e onestamente sto anche provando a rilassarmi di più. Per rimanere attiva, sto sperimentando lezioni di yoga o di cardio online. Nelle ultime giornate mi sono esercitata almeno tre volte nella settimana. Sfortunatamente sto vivendo questo momento con un bel po' di ansia. Da molto tempo, già prima del coronavirus, ho dei problemi con la mia ansia, ma di recente sto lavorando con le persone necessarie per migliorare questo mio stato emotivo. Ma in questo momento che stiamo vivendo, è un po' difficile non avere ansia e paura. Non è una situazione facile da capire e non si sa come rea-

gire. Cerco di mantenere contatto, scrivendo via internet, sia con gli amici italiani della mia vita quotidiana prima della quarantena, sia con gli amici degli Stati Uniti e del Brasile. Non è così facile, ma siccome nessuno di noi ha molto da fare in questo momento, alla fine parliamo abbastanza, comunicando forse più di prima! Facciamo delle video-chiamate, ci mandiamo dei messaggi, o mandiamo dei video per ridere un po'. Anche con la mia famiglia abbiamo provato, io e i miei genitori, a mantenere il contatto con le mie due nonne che abitano da sole. In relazione alla scuola, sto ancora avendo tante difficoltà a mantenere un programma/una routine quotidiana. Devo fare quello che gli insegnanti danno come consegne, e studiare di più, ma in realtà è difficile fare tutto questo da sola in una stanza, senza un insegnante davanti che mi parla e comunica dal vivo. La scuola-online non è facile, e io non vedo l'ora di poter tornare ad andare a scuola e rivedere i miei compagni”.

Citiamo alcuni estratti dall'intervista di V., ragazza italiana: “Tutto sommato sto vivendo bene questo periodo. Il ritiro in casa mi fa stare più tempo con la mia famiglia e i ritmi più lenti e tranquilli mi danno pace e riesco a studiare meglio e anche a sentire gli amici con calma. Leggo di più e trovo più concentrazione nello studio. E ho meno ansia di dover fare tutto di corsa. Poi certo mi manca la socialità e spero presto di poter rivedere i miei compagni di classe e i professori, e spero di cuore che nel mondo possa finire questa situazione di crisi e emergenza, che sta facendo soffrire tante persone”.

Segue la riflessione di M., ragazza egiziana: “Questi giorni di crisi sono molti difficili e passano con tristezza, perché le persone stanno morendo a causa del Coronavirus. In questo periodo mi alzo presto, faccio colazione,

mi metto a studiare, faccio i compiti e poi guardo il telegiornale. Le mie emozioni principali sono ansia, la miseria e la paura. Ogni giorno che passa, mi sento più triste perché tante persone stanno morendo e anche perché i medici non hanno ancora trovato una medicina per il virus. La relazione con i miei amici continua a distanza, e con la scuola facciamo videolezioni con i professori e in questo modo possiamo vederci e parlar anche a lungo. La relazione con la mia famiglia è normale come sempre.

Sono molto triste perché il virus non c'è solo in Cina ed in Italia, ma anche in Egitto, il mio paese origine, e ora è diffuso in tutto il mondo. Spero che passi presto questo brutto periodo e mi auguro con tutto il mio cuore che tutto andrà bene”.

**“Una vita senza indagine non è degna di essere vissuta”**

Un altro tema che ho assegnato agli studenti in questo periodo riguarda Socrate e il tema della ricerca filosofica; seguono alcuni estratti dai loro lavori, ispirati alla celebre affermazione

socratica nell'*Apologia di Socrate* di Platone: “Una vita senza indagine non è degna di essere vissuta”.

Riportiamo un estratto dal tema di F., ragazzo peruviano: “Per me questa frase ha molto senso, ma allo stesso tempo non lo ha. Perché dipende dal punto di vista di ogni persona. Per me questa frase ha senso, se considero a fondo il significato di “indagine”: la parola indagine significa ‘ricerca, conoscenza o scoperta di qualcosa’ allora, possiamo immaginare una vita senza ‘curiosità’? Una vita dove l'essere umano ha perso il completo interesse per lo sconosciuto? No. Per me sarebbe una vita vuota, carente di significato. La parola ‘curiosità’ sta dietro la parola ‘indagine’ ed è la spinta alla ricerca e alla conoscenza. Come scrive Platone, la curiosità e la meraviglia sono l'anima della filosofia e della ricerca!”.

Citiamo un brano dal tema di M., ragazzo siriano: "Sono d'accordo con la citazione di Socrate: 'Una vita senza indagine/ricerca non è degna di essere vissuta'. Non ci fosse un motivo, uno scopo oppure una cosa che muovesse la nostra vita, allora perché vivremmo? E la ricerca su noi stessi, sulla vita e sul mondo che ci circonda è sicuramente il fine principale della vita e la scintilla della indagine filosofica! L'essere umano ha questa straordinaria capacità di riflessione su di sé e sulla vita, che è il miracolo della coscienza, che ci apre a noi stessi e all'universo. E possiamo vedere quanto questo sia vero soprattutto in questo momento storico".

Segue un estratto dal tema di A., ragazzo albanese: "Perché la ricerca è così importante da dare dignità a una vita? Perché come individui dobbiamo garantire la sopravvivenza della specie e per fare questo c'è bisogno di progresso scientifico, che deriva dalla ricerca. L'ignoranza secondo tanti filosofi è l'origine di tutti i mali, ed è contraria allo spirito del progresso. Se la tua vita la usi solo per i tuoi fini personali e egoistici e non la spendi anche in ricerca, per far progredire tutta l'umanità, non costruisci un'esistenza degna. E questo lo sento vero, in questo momento storico di emergenza ancora di più. Penso alla ricerca internazionale, ad esempio, che si sta facendo per trovare una medicina contro il coronavirus. È un buon esempio di solidarietà attraverso la conoscenza e la ricerca".

Segue un estratto dal lavoro di G., ragazza cinese: "Cos'è la vita? Che senso ha? Certe volte mi faccio queste domande, ma non ho mai una risposta. È giusto 'il sapere di non sapere' di Socrate, che ci spinge a indagare sempre di più, ma a non avere mai un punto di arrivo fermo e definitivo. Io non sono una credente e credo solo alla scienza, pensavo che la scienza potesse spiegare tutto, ma ho sbagliato. Anche la scienza può spiegare soltanto alcune cose, ma non tutto. Quindi le cose che non puoi spiegare con la ragione, puoi crederle con la

fedele, soltanto con l'aiuto della religione. La vita è una continua indagine, una ricerca infinita, che rimarrà però senza risposte definitive su tutto. Nessuno sa tutto, neanche gli dèi sanno, quindi dobbiamo sempre fare ricerca nella vita, come umanità e nelle nostre vite personali, ma senza mai sperare o credere di sapere tutto. Sinceramente, ad oggi, non ho ancora capito cos'è la vita...Non ho ancora una risposta, ma sto cercando di darmi una risposta, sono in ricerca. Ogni tanto di sera, sdraiata sul letto, mi metto a ripensare alle cose che hanno un senso per me. E mi dico: 'Gli umani nascono, crescono e muoiono; è una cosa che capita da tutte le parti in tutto il mondo! Questo è il ciclo e il senso della vita: che nessuno può esserci per sempre!' E forse neanche la terra può esserci per sempre, come stiamo vedendo con questa situazione del coronavirus...Cosa ne sappiamo? Magari un giorno scomparirà...Quindi l'unica cosa importante è cercare di stare bene nella mia vita, nel momento presente, in modo che non rimanga alcun rimpianto.

Nessuno può darci una risposta precisa sul senso della vita in generale, non esiste un'indagine che porta a una risposta che sia giusta o sbagliata sulla nostra esistenza, ma l'unica risposta possibile è cercare di viverla al meglio possibile, giorno dopo giorno".

Ringrazio di cuore tutti gli studenti per queste generose, appassionate e preziose testimonianze, che mettono in luce attraverso i vissuti personali, potenzialità e criticità della situazione attuale di crisi che stiamo vivendo a causa della pandemia.

Dalle loro parole di amore per la vita, che scorre forte nonostante le difficoltà, si aprono orizzonti di speranza, per un futuro di rigenerazione spirituale globale, che sia in grado di raccogliere la sfida per un modello di sviluppo di maggiore equità e giustizia per tutti e di sostenibilità per l'ambiente e le generazioni a venire.

\*PhD in Filosofia

## Bibliografia

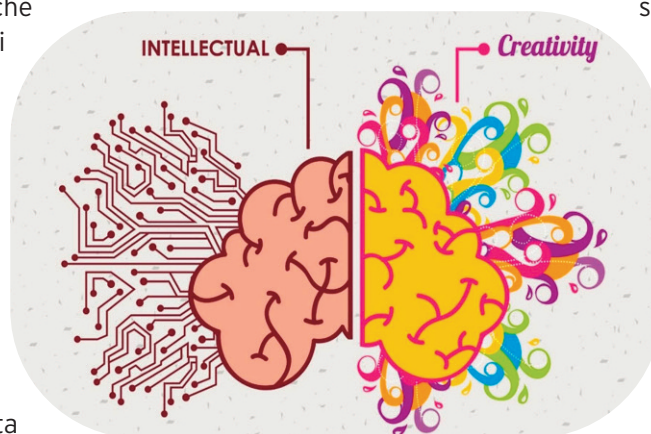
- Agostino, *Confessioni*, Garzanti, Milano 2014.
- Agostino, *Soliloqui*, Bompiani, Firenze 2017.
- Achenbach G.B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano 2004.
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi, Io e tu*, Ed. San Paolo, Milano 1993.
- Borgna E., *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017.
- Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014.
- Castiglioni C., *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi ed esperienze*, Mursia, Milano 2017.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- De Maistre X., *Viaggio intorno alla mia camera*, Mondadori, Milano 1997.
- Epitteto, *Manuale*, BUR, Milano 2012.
- Ferry J. L., *Vivere con filosofia. Trattato di filosofia a uso delle nuove generazioni*, Garzanti, Milano 2010.
- Fromm E., *Avere o essere?*, Mondadori, Milano 2018.
- Galimberti U., *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.
- Jaspers K., *Psicologia delle visioni del mondo*, Astrolabio, Roma 1950.
- Jedlowsky P., *Storie comuni. La narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000.
- Ran Lahav, *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004.
- Ran Lahav, *Uscire dalla caverna di Platone. Consulenza filosofica, pratica filosofica e auto trasformazione*, Loyev Books, Hardwick-Vermont (Usa) 2017.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Madera R., L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003.
- M. Montanari, *La filosofia come cura*, Mursia, Milano 2012.
- M. Montanari, *Vivere la filosofia*, Mursia, Milano 2013.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Panikkar R., *La confidenza. Analisi di un sentimento*, Jaca Book, Milano 2013.
- Pascal B., *Pensieri*, Bompiani, Milano 2000.
- Platone, *Apologia di Socrate*, Bompiani, Milano 2000.
- Ricoeur P., *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e linguaggio* (a cura di D. Jerolimino), Guerini e Associati, Milano 2000.
- Russell B., *Elogio dell'ozio*, TEA, Milano 2017.
- Seneca, *I Dialoghi*, Mondadori, Milano 1990 (in particolare: *Della brevità della vita, Della vita felice, Della tranquillità dell'animo*).

# La creatività uno strumento per avvicinare la scuola a distanza

di Francesca Lucarelli\*

Il tempo sospeso della pandemia: un tempo di attesa, di domande e di distanze, eppure un tempo da vivere, da comprendere, da scoprire, da cui non si può fuggire. In questo tempo anche la scuola affronta una sfida enorme: quella di rimanere vicina ai bambini per accompagnarli a elaborare pensieri, operare connessioni, trovare parole che permettano loro di dare senso a ciò che stanno vivendo. Si tratta di aiutarli a sviluppare resilienza, intesa come la capacità di riorganizzare le proprie risorse in funzione di una situazione critica, per trovare nuovi equilibri e conservare un rinnovato e positivo senso di se stessi. Sappiamo che la relazione è il più potente catalizzatore dell'apprendimento, sappiamo che è nella relazione che si cresce e che una relazione fatta di presenza, di sguardi, cenni del viso è insostituibile, ma quello attuale è il momento dell'emergenza e occorre partire da quanto abbiamo a disposizione, utilizzandolo creativamente. Henri Poincaré sosteneva che "La creatività è unire elementi esistenti con connessioni nuove". Gli elementi esistenti per noi sono le tecnologie informatiche, una comunità educante che oggi si allarga ancora di più, le nostre idee, le nostre professionalità. Si tratta, allora, quindi di integrare ogni elemento, affinché la didattica a distanza non precluda il lavoro di gruppo, la valorizzazione dei talenti personali, l'espressione delle emozioni e l'utilizzo del corpo. Va da sé che tale integrazione non può avvenire trasportando le modalità tipiche della classe a casa, ma occorre disporre di una chiave diversa: la creatività. Per creatività intendo quel processo generativo che interessa tanto gli inse-

gnanti quanto gli studenti. Creatività è mettere in campo tutte le strategie possibili affinché essa stessa possa fiorire nei bambini e generare nuovo pensiero e apprendimento. Più che mai ora sembra importante che le proposte di lavoro passino attraverso modalità espressive e creative, che attingano al mondo interiore del bambino e gli permettano di



elaborare le sue emozioni. Le attività di cui parlo non corrispondono a lavoretti manuali, sono molto di più. Sono veri e propri compiti creativi, proposti da insegnanti creativi che cercano i mezzi per rispondere a questa inedita situazione. Attività che non escludono l'acquisizione di nuove competenze, anzi, favorendo l'integrazione dell'emisfero destro e sinistro del cervello sostengono lo sviluppo delle competenze trasversali, ritenute fondamentali per far fronte alle sfide che il nuovo scenario prospetta. Mentre l'emisfero sinistro mette in ordine, spiega e dà un nome, l'emisfero destro fornisce informazioni autobiografiche ed emotive e tiene conto del contesto globale. La loro integrazione conferisce senso di controllo, elaborazione di strategie e resilienza: tutto quanto necessario per fronteggiare questo delicato momento. La creatività, inoltre, è

un processo nel quale coesistono aspetti cognitivi, conativi, emotivi e contestuali, in cui le intelligenze lavorano insieme, contrastando il pericolo di un apprendimento "dalla testa in su", legato all'utilizzo della tecnologia informatica. Lo sviluppo della creatività permette di guardare alle cose da altre angolazioni e di scoprire aspetti mai notati prima, di scorgere nuove situazioni, nuovi lati di se stessi e nuove risorse. Proporre attività creative permette, anche, di realizzare l'inclusione anche a distanza, perché dà ad ognuno la possibilità di esprimersi in termini personali e con linguaggi propri. In diversi punti delle indicazioni nazionali per il curricolo si fa riferimento alla necessità di sviluppare la creatività nei bambini, al fine di sostenere il loro adattamento alla realtà, la consapevolezza e la responsabilità, l'iniziativa e l'imprenditorialità. Le attività, pertanto, dovrebbero essere legate al contesto di vita dei bambini, che, al momento, è rappresentato dalla propria abitazione, dalla famiglia e anche dai social. "Usando la casa come luogo di esplorazione, apprendimento e di riappropriazione dello spazio di vita e i social come luogo di incontro mediato dall'adulto, è possibile, anche a distanza, proporre attività che permettano di essere ascoltati, di parlare, di stimolare relazionalità, esercizio mentale, creatività e di esprimere e potenziare capacità di impegno." Di seguito farò riferimento ad alcuni esempi di integrazione della tecnologia in cui mi sono imbattuta e che reputo particolarmente interessanti per la loro caratteristica di raccogliere un gran numero di esperienze e di materiali utili. Farò anche riferimento ad alcune attività creative che credo si adattino al conte-

sto attuale. Naturalmente sono solo alcuni dei modi in cui l'integrazione delle tecnologie può avvenire. Ogni insegnante, infatti, "inventa" la sua integrazione calibrandola sugli alunni e sulle esigenze della classe.

Cominciando dalle esperienze che stanno maturando in questi mesi, il primo riferimento è al blog "Senza scuola" ([senzascuola.wordpress.com](http://senzascuola.wordpress.com)), creato dal movimento di cooperazione educativa.

Un gruppo di insegnanti ispirandosi ad un romanzo di David Almond, "La storia di Mina" propone una serie di attività che prendono l'avvio dalle dimensioni vissute dai bambini in questo momento. Le finalità del blog sono espresse chiaramente nel messaggio che ci accoglie nella loro home page: "L'apprendimento cooperativo a distanza in situazioni di emergenza; centralità dello studente, emozioni, corporeità, per l'inclusione e... non uno di meno". Nella sezione proposte troviamo le esperienze realizzate da "Maestri e maestre che in questi giorni stanno tentando di rendere significativo il tempo passato lontano dalla dimensione relazionale e collettiva della scuola".

Ho trovato particolarmente interessante lo spazio dedicato alle attività straordinarie che vengono descritte come attività, idee ed esperienze "a bassa intensità digitale", per scoprire e riscoprire la casa, il corpo e la famiglia. Le iniziative presentate in questa sezione propongono ai bambini di guardarsi intorno, di imparare da quello che osservano e di osservare le cose quotidiane con occhi nuovi. La casa diventa un vero e proprio ambiente di apprendimento legato a cose semplici e quotidiane. E' presente anche una sezione antologica in cui sono presenti scritti e suggestioni di diverso genere e di diversi autori legati al tema dell'emergenza e un ricco elenco di utili link.

Altra esperienza di integrazione, che potrebbe essere utile per gli spunti che fornisce, è quella della classe capovolta, che in tempi non sospetti, valorizzava il contributo della tecnologia nella didattica, integrandola con lavori di gruppo, discussioni e approfondimenti di vario genere. Nata nel 2007, dall'esperienza di due professori di Chimica negli stati Uniti, la classe capovolta consiste nel-

l'invertire il tradizionale ciclo di apprendimento fatto da lezione frontale e compiti a casa. Così, "alla spiegazione del docente si assiste da casa attraverso la videolezione e il giorno dopo, in classe, si svolgono esercitazioni, lavori di gruppo, discussioni, compiti autentici e ogni altro tipo di attività funzionale all'acquisizione, non solo di conoscenze, ma soprattutto di competenze disciplinari e trasversali". Il valore di questo tipo di approccio consiste, secondo le intenzioni dei suoi sostenitori, di offrire una facilitazione nella personalizzazione degli apprendimenti. Ciascun alunno a casa, potrà rivedere la lezione proposta dall'insegnante al suo personale ritmo di apprendimento, potrà approfondire i contenuti e gli spunti più interessanti, rivedere i punti meno chiari. Rispetto a quanto accade normalmente, in questo tipo di strutturazione a distanza dell'apprendimento, oggi manca il ruolo centrale della classe, della relazione e dei lavori di gruppo in presenza. In questo momento la parte in presenza dovrà, necessariamente, essere sostituita con una didattica a distanza sincrona in cui i ragazzi possano interagire fra di loro e con l'insegnante mediante piattaforme. Ultimo riferimento utile ai fini di un'integrazione delle tecnologie informatiche per una didattica a distanza "viva" è quello del manifesto della comunicazione non ostile ([paroleostili.com](http://paroleostili.com))

Il riferimento al manifesto nasce dall'importante di accompagnare i bambini nella conoscenza delle tecnologie e dei social, con cui si trovano ad interagire per molte ore al giorno, mostrando loro le regole per un utilizzo consapevole. Il manifesto mette in evidenza i capisaldi di una comunicazione rispettosa attraverso i social, partendo dal primo punto: virtuale è reale. Il sito offre diversi Webinar gratuiti per gli insegnanti sul tema della tecnologia e della comunicazione e vario materiale da utilizzare direttamente con i bambini, suddiviso per fasce d'età. Il punto di forza è l'uso di parole adatte ai bambini, per spiegare cose difficili con parole facili.

Vorrei segnalare, infine, una tecnica di scrittura espressiva, che per le sue caratteristiche mi sembra uno strumento adatto ad essere utilizzato in questo mo-

mento: il caviardage, una tecnica di scrittura espressiva che consente di creare un componimento poetico a partire da un testo già scritto. Si possono utilizzare pagine strappate da vecchi libri, da riviste o pagine in formato digitale. Si anneriscono le parti che non servono, mettendo in evidenza solo alcune parole, che hanno un senso per chi sta scrivendo, e che collegate insieme, danno vita ad un vero e proprio componimento poetico. Le pagine possono poi essere arricchite utilizzando il collage, la pittura l'acquerello o semplicemente lasciate così. Il risultato sono delle vere e proprie poesie visive, " Piccoli capolavori che, grazie alla contaminazione di diverse tecniche espressive, attraverso parole, segni e colori, danno voce a emozioni difficili da esprimere nel quotidiano." Il valore di questa tecnica, in questo preciso momento, sta nel fatto che il componimento della poesia non nasce da una pagina bianca, ma è sostenuta da parole già scritte che il bambino può "adottare" e combinare tra loro in modo originale. E' una tecnica utilizzabile anche da bambini che mostrano difficoltà nell'espressione scritta dei loro pensieri. Il Caviardage, che in origine, era una tecnica utilizzata a fini di censura, diventa quindi un canale che facilita l'espressione delle proprie emozioni utilizzando in libertà tecniche espressive diverse. In conclusione, la didattica a distanza non significa necessariamente didattica di lontananza, ma può significare didattica di riscoperta. L'apertura a questa nuova esperienza, con tutta la difficoltà che essa comporta, può farci tentare strade inesplorate, forse impervie, sconosciute, ma comunque strade che conducono ai ragazzi. Il filo rosso che può guidarci è rappresentato dalla creatività. Il processo creativo, che esso riguardi gli alunni o gli insegnanti, permette di trovare soluzioni nuove a problemi nuovi e come sostiene Vygotskij". Proietta l'uomo verso il futuro, pensandolo oggetto di una riscrittura in chiave di miglioramento". Esso implica "dialogo, democrazia, ascesi e gioia nello stesso tempo, ed è forse il mezzo, per l'uomo, di inventarsi inventando il mondo."

\*Sezione Fnism di Roma/  
Regione Lazio "Gigliola Corduas"

# Rientro a settembre: pronti, partenza, via Siamo davvero pronti?

di Daniela De Simone\*

Tra due mesi l'anno scolastico 2019/2020 sarà ufficialmente terminato, lasciando dietro di sé una inconsueta stanchezza, tanta confusione e interrogativi.

Ogni istituzione scolastica del nostro paese, in particolare la scuola dell'infanzia, si è trovata ad affrontare una sfida enorme rappresentata dalla didattica a distanza.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia sanno bene come la giornata educativa viva di abbracci e coccole verso i piccoli alunni, di esperienze dirette, laboratori, giochi e richieste di cure. La modalità didattica imposta dalla pandemia ha costretto alunni e insegnanti a rimodulare il proprio agire, senza perdere di vista, però, quelli che sono i punti cardine del fare scuola.

I docenti sono dovuti entrare nella dimensione mentale della didattica a distanza, prima attraverso l'apprendimento, partecipando ai diversi webinar prontamente realizzati da Enti di formazione, su come utilizzare lo strumento siamo andati incontro alla tecnologia per riuscire a portare la scuola nelle case dei bambini.

**Il processo è stato una vera rivoluzione per tutti!**

Il desiderio degli insegnanti era finalizzato a rendersi presenti ai piccoli allievi, affinché potessero comprendere che le maestre non erano scomparse, erano ancora presenti nelle loro giornate, anche se per tempi ridotti e senza possibilità di scambi fisici che potessero incoraggiare i loro sforzi ad apprendere, ma pur sempre disponibili ad ascoltare, incoraggiare e coccolare, seppure in maniera diversa.

È stato realizzato un buon lavoro! Le

maestre si sono riscoperte tecnologiche, capaci di ideare, realizzare e proporre video realizzati da loro, contenenti stimoli e contenuti inediti e accattivanti, di cui è capitato di sorprendersi per l'ottima realizzazione. Ma cosa accadrà da settembre?



Il Ministero dell'Istruzione ha stilato le Linee guida per il rientro a scuola.

Per la Scuola dell'Infanzia sono state prese a riferimento, le Indicazioni del Documento tecnico del CTS e le successive integrazioni.

Ma come dovranno comportarsi le maestre, come potranno far mantenere la distanza di sicurezza con bambini dai tre ai sei anni, come gestire le esigenze particolari che questa fascia di età esprime?

“Con riferimento ai servizi educativi per la prima infanzia, stante la necessità di contatto fisico che contraddistingue la relazione dei bambini col gruppo dei pari e degli adulti di riferimento, nonché gli aspetti di cura rivolti ai bambini da parte di educatori e personale ausiliario, occorre approntare modalità organizzative che contemplino la difficoltà di garantire il distanziamento fisico, se non tra gli adulti. Stante ciò è necessario prevedere pro-



toccoli di funzionamento dei servizi per l'accesso quotidiano, le modalità di accompagnamento e di ritiro dei bambini, nonché per l'igienizzazione degli ambienti, delle superfici, dei materiali. In particolare l'organizzazione delle attività educative e didattiche dovrà prevedere la valorizzazione e l'impiego di tutti gli spazi interni ed esterni, privilegiando ove possibile, e limitatamente al verificarsi di condizioni climatiche favorevoli, l'utilizzo di spazi aperti. Considerata la specificità dell'età evolutiva dei bambini frequentanti i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, si ritiene opportuno fornire di seguito alcune considerazioni di carattere esclusivamente metodologico e nel rispetto delle competenze riconosciute ai diversi attori istituzionali e agli enti gestori, specialmente con riguardo a specifici adattamenti legati alle singole realtà”.

È affidato alle maestre l'utilizzo dei dispositivi di sicurezza, che, sempre secondo le Linee Guida, dovranno essere fornite dai Dirigenti Scolastici. Anche gli spazi in cui si opera dovranno subire dei cambiamenti (privilegiando gli spazi all'aperto), al pari del gruppo sezione che dovrà essere suddiviso in piccoli gruppi di allievi.

Sempre le Linee Guida indicano come: “Nella riprogettazione degli spazi e

degli ambienti educativi, vanno seguite alcune accortezze così riassumibili:

- la stabilità dei gruppi: i bambini frequentano per il tempo previsto di presenza, con gli stessi educatori, insegnanti e collaboratori di riferimento;
- la disponibilità di uno spazio interno ad uso esclusivo per ogni gruppo di bambini, con i suoi rispettivi arredi e giochi che saranno opportunamente sanificati. Tutti gli spazi disponibili (sezioni, antisezioni, saloni, atri, laboratori, atelier) dovranno essere "riconvertiti" in spazi distinti e separati per accogliere stabilmente gruppi di apprendimento, relazione e gioco. Si potranno variare gli spazi solo dopo attenta igienizzazione. Si raccomanda una continua aerazione degli ambienti;
- la colazione o la merenda andranno consumati nello stesso spazio di esperienza dedicato al gruppo dei bambini; il pasto sarà consumato negli spazi adibiti alla refezione scolastica, adeguatamente organizzati, oppure secondo i suggerimenti di carattere generale più avanti impartiti;
- la suddivisione, con segnaletica mobile, degli eventuali spazi esterni disponibili per i diversi gruppi di bambini presenti nella scuola, con utilizzo da parte di ogni gruppo di un'area dedicata con i propri giochi, anche in tempi alternati, previa pulizia delle strutture. Già ora l'ingresso dei bambini avviene in una fascia temporale "aperta" (che spesso raggiunge i 90 minuti: dalle 7,30 alle 9,00), fascia che potrà essere adeguata alle nuove condizioni, programmata e concordata con i genitori. Analogamente potrà avvenire per le fasce di uscita, al termine dell'orario scolastico. Le attività educative dovranno consentire la libera manifestazione del gioco del bambino, l'osservazione e l'esplorazione dell'ambiente naturale all'esterno, l'utilizzo di giocattoli, materiali, costruzioni, oggetti (non portati da casa e frequentemente igienizzati), nelle diverse forme già in uso presso la scuola dell'infanzia. Se le condizioni atmosferiche lo consentono, l'esperienza educativa potrà svolgersi anche all'aperto, in spazi delimitati, protetti e privi di elementi di



pericolo, con la eventuale disponibilità di tensostrutture temporanee o ambienti protetti".

La necessità di mantenere sempre una viva l'attenzione sul rischio di un possibile pericolo per la salute di tutti coloro che vivono a contatto con i bambini e dell'importanza di tutelare chi a vario titolo interviene nell'ambiente scolastico, l'interrogativo che ci si pone è: potranno le indicazioni contenute nelle Linee guida trovare una reale applicazione?

L'ostacolo principale alla loro attuazione riguarda la mancanza degli spazi, mancanza di aule, di spazi interni ed esterni per poter dividere i bambini per piccoli gruppi.

Il Ministero dell'Istruzione ha stanziato i fondi per l'edilizia scolastica e per la messa a norma degli edifici secondo le misure antisismiche. Una misura che si è resa necessaria da molto tempo e che in questo momento si associa alla mancanza di luoghi fisici per mettere in sicurezza la salute anche in assenza di sisma. Risulta più che mai necessaria la collaborazione con gli Enti locali e le famiglie, con queste ultime, poi, sarà necessario concordare l'orario d'ingresso dei loro figli a scuola, al fine di poter organizzare gli accessi in tutta sicurezza, evitando che i bambini si abbraccino sulla soglia della scuola e nello spazio comune, prima di entrare nel loro "gruppo".

Vengono poco considerate le esigenze delle famiglie, dei loro orari di lavoro che non consentono, il più delle volte,

ingressi flessibili. Anche in questo caso, come sarà possibile rendere applicabile quanto Ministero indica di fare?

E' responsabilità del Dirigente Scolastico organizzare modalità di rientro a scuola, tenendo conto delle esigenze della propria realtà scolastica e con un occhio alle Indicazioni ministeriali.

Si profilano sfide difficili da affrontare e quasi impossibili da vincere, poiché le esigenze di ognuna delle parti coinvolte nel processo rappresentano un grandissimo ostacolo alla messa in pratica delle Linee guida.

Pur rilevando incertezze e perplessità su come avviare l'anno scolastico 2020/2021, occorre riconoscere il grande lavoro condotto dal Ministero dell'Istruzione in un tragico momento storico, che ha manifestato la preoccupazione e il desiderio di tutelare il diritto alla salute di tutti gli operatori della scuola e degli studenti di ogni ordine e grado.

Rappresenta una speranza condivisa riaprire le porte delle scuole il prossimo settembre, ma siamo pronti a farlo veramente?

Certamente non mancherà l'impegno nel voler dare ai bambini la scuola di cui hanno diritto, proteggendo la loro crescita e il loro benessere.

*\*Sezione Fnism di Paola (CS)*

## Bibliografia

Decreto n. 39 del 26 giugno 2020, Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.

**DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO**

Domenico Milito

**COMITATO DIRETTIVO**Marco Chiauzza, Fausto Dominici,  
Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE**Francesco Paolo Casavola, John Polesel,  
Maria Josè Martinez Segura.**COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE**

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

**REDAZIONE**Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquinta, Emiliana Lisanti,  
Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.**DIREZIONE E REDAZIONE**

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)  
00185 Roma[www.fnism.it](http://www.fnism.it) - [fnism@fnism.it](mailto:fnism@fnism.it)**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO**Mario Carini, Anna Maria Casavola, Chiara Castiglioni, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Daniela De Simone, Francesca Lucarelli,  
Vito Andrea Mariggì, Domenico Milito, Carla Savaglio.**EDITORE**

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

**ABBONAMENTI**

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

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

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su - c.c.b. UNICREDIT IBAN:  
IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

La FNISM, Federazione nazionale Insegnanti – Ente Terzo Settore – fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia. Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., ricercatori e docenti universitari strutturati e/o a contratto.

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

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

La Federazione, quindi, è impegnata nel rendere forte e significativa la dimensione europea dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, innesta e organizza rapporti di scambio e di partenariato con le associazioni di livello europeo e internazionale con cui condivide i principi statutariamente prefigurati.

L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il

**c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572****Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.**

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

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

**FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma - oppure: [presidente@fnism.it](mailto:presidente@fnism.it).**

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Giugno 2020

**IMPAGINAZIONE E STAMPA**

Grafica Di Marcotullio sas

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

[info@graficadimarcotullio.com](mailto:info@graficadimarcotullio.com) - [www.grficadimarcotullio.com](http://www.grficadimarcotullio.com)**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma