

# L'ECO

## della scuola nuova

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

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

ISSN: 0012-9496

### Sommario

#### Editoriale

di Domenico Milito

4

#### Mozioni XXXVI Congresso Nazionale

6

#### I nuovi strumenti progettuali e valutativi per lo sviluppo di menti consapevoli, critiche e creative

di Carla Savaglio

10

#### Consigliera per la parità di genere e Consigliera di Fiducia

per la prevenzione e il contrasto alle discriminazioni e alle molestie sessuali nei luoghi di lavoro

di Emiliana Lisanti

13

#### Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

15

#### Strumenti di osservazione nei contesti educativi e tecniche d'intervento

di Maria Anna Formisano

19

#### La didattica tra modelli, stili e maestria

di Giovanna Caforio

22

#### 100 anni fa il Milite Ignoto 1921 - 2021

di Anna Maria Casavola

25

#### Postmoderno e mondo antico un percorso interdisciplinare

di Marco Chiauzza

37

#### La valenza epistemologica del dialetto

di Marcella Crudo

40

#### Amica matematica

di Gemma Pucci, Lucia Sibiano

43

#### L'inclusione scolastica

Riflessioni a margine della Sentenza TAR 2858/2021 e della successiva nota ministeriale n. 2044 del 17 settembre 2021

di Elisabetta Dell'Atti

EDITORIALE

## XXXVI Congresso Nazionale

### Bilancio di un triennio

**I**l XXXVI Congresso nazionale della FNSIM si è svolto il 28 dicembre 2021 con inizio alle ore 9.30 nel plesso Ruggero Bonghi in Via Guicciardini n. 8 dell'Istituto Comprensivo "Guicciardini" a Roma, indetto e convocato in applicazione delle norme statutarie, con il seguente ordine del giorno:

1. Insediamento degli organi congressuali;
2. Relazione politico-organizzativa del Presidente;
3. Dibattito;
4. Presentazione di mozioni e documenti congressuali, discussione e approvazione;
5. Elezione degli Organi statuari.

#### Nuovo organigramma

##### Presidente

Domenico Milito

##### Vicepresidenti

Marco Chiauzza e Paola Farina

##### Giunta Esecutiva

Marco Chiauzza, Paola Farina, Emiliana Lisanti, Sonia Migliuri

##### Presidente del Consiglio Nazionale

Elio Notarbartolo

##### Vicepresidenti Consiglio Nazionale

Fausto Dominici e Maria Anna Formisano

##### Collegio dei Garanti

Alisia Rosa Arturi (presidente), Achille Maria Notti e Saverio Gallizzi

##### Collegio dei Revisori

Carla Savaglio (presidente), Marcello D'Angelo e Vincenzo Scalcione

Hanno partecipato, con diritto di voto e di parola, i delegati, parte in presenza e parte online, designati dalle sezioni nelle pieno rispetto delle norme statutarie.

I nominativi dei partecipanti risultano riportati nei fogli allegati al presente verbale, acquisiti anche attraverso le procedure di registrazione con l'uso delle tecnologie informatiche e telematiche. Di tanto ha provveduto a effettuare l'accertamento Rosa Iaquina, che, nella fase preparatoria, ha espletato ogni corrispondente incombenza segretariale.

Il Congresso in apertura, preso atto della comunicazione di Anna Maria Casavola da cui risulta la sua volontà di essere esonerata da incarichi associativi nel subentrante triennio, ha designato all'unanimità Presidente del Congresso Achille Maria Notti, che, dopo aver ringraziato i delegati per il compito attribuitogli, ha dichiarato aperto il XXXVI Congresso nazionale della Fnism, invitando il Presidente Nazionale della Federazione in carica, Domenico Milito, a relazionare sull'attività politico-organizzativa svolta per effetto del mandato affidatogli nel precedente Congresso del 17 febbraio 2018.

Il Presidente, dopo avere rivolto a tutti il proprio saluto e aver ricalcato che il suo agire durante il trascorso mandato è stato sempre ispirato alle idealità della Fnism nel pieno rispetto della tradizione associativa, ha succintamente focalizzato alcune fasi riguardanti l'operato della Federazione nel trascorso triennio, purtroppo prevalentemente condizionato da quanto implicato, a livello nazionale e internazionale, dal subentrare e diffondersi della perdurante pandemia da Covid-19. Essa è comparsa e si è diffusa a distanza di un solo anno dalla data di celebrazione dell'ultimo Congresso. In tale arco di tempo l'attenzione è stata rivolta alla riorganizzazione della Fnism con la volontà di ampliare, in un continuo crescendo, i

livelli di protagonismo degli Organi statuari.

La linea assunta sin dall'inizio è stata quella di ampliare i livelli di confronto e di collaborazione con l'intenzione di contribuire al consolidamento e all'arricchimento dell'operato delle sezioni esistenti, puntando all'ampliamento della rete



Plesso Ruggero Bonghi dell'Istituto Comprensivo "Guicciardini", Roma.

nazionale. Passaggio nevralgico ha riguardato il cogliere l'esigenza espressa da Marcello D'Angelo, Antonio Pepe e Antonio Santoro di intraprendere, e portare avanti con successo, quel processo che ha permesso alla Federazione di aderire al Terzo settore, come evento giuridicamente caratterizzante la natura autentica della Fnism basata su un tipo di volontariato ispirato ai valori alti della Costituzione italiana.

Tale azione si è intersecata con un intenso impegno orientato a promuovere e a sostenere iniziative che, attraverso un'incisiva azione di formazione dei docenti e dei dirigenti per la loro riqualificazione in servizio, sono risultate efficaci anche per diffondere la nostra linea protesa a difendere e a valorizzare la scuola di Stato, considerata strumento indispensabile per la difesa dell'assetto democratico e repubblicano del Paese.

Per tale motivo le sezioni sono state sostenute nella progettazione di seminari e corsi di aggiornamento e di formazione realizzati a livello locale, mentre a livello nazionale, facendo di necessità virtù, sin dal periodo del

primo lockdown, la presenza e la vicinanza alle sezioni e a tutti gli iscritti sono state garantite mediante iniziative di formazione progettate e realizzate anche attraverso l'uso della Piattaforma ministeriale Sofia; il tutto grazie alla disponibilità di tanti nostri associati, dotati di comprovate competenze di formatori.

Particolare importanza è stata attribuita (e si continuerà a farlo con maggiore forza e vigore nella fase successiva al Congresso) alla collaborazione instaurata dalla Fnism con le Società scientifiche sul versante della ricerca e della sperimentazione in ambito educativo, nella consapevolezza che l'innalzamento della qualità dei processi formativi non può che essere favorita dalla cooperazione tra mondo

della scuola e università. In special modo, condividiamo con la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) la necessità di continuare ad affrontare in modo "serio, responsabile e scientifico" aspetti e problemi che rendono difficile il lavoro formativo.

Per quanto ha riguardato l'organizzazione interna della Federazione, idea ispiratrice di fondo è stata quella del coinvolgimento "per delega", raccogliendo risultati apprezzabili in termini partecipativi e di assunzione di responsabilità su diversi versanti. Si pensi, per esempio, alle deleghe assegnate per il FONADDS a Marco Chiauzza, per l'ASviS (Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile, impegnata a operare nell'ambito del nuovo quadro strategico approvato dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, denominato "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile"), a Marco Chiauzza, Paola Farina, Rosa Iaquina, Emiliana Lisanti e Sonia Migliuri.

Particolare importanza hanno rivestito anche le deleghe affidate a Maria Anna Formisano per il Coordinamento nazionale per le politiche dell'infanzia e della sua scuola e a

Marcello D'angelo per il Movimento europeo. Altro settore di particolare interesse è stato quello riguardante l'Osservatorio per la Parità di genere, attivato dalla Rete per la parità, a cui la Fnism ha garantito l'assidua partecipazione attraverso i propri rappresentanti. Per la prossima agenda, lungo il solco della tradizione, il Presidente ha ribadito che qualora venga riconfermato nella carica, si prodigherà affinché le sezioni tutt'ora impegnate nella procedura finalizzata a risultare dotate di uno statuto aderente, per forma e sostanza, al modello prefigurato dalla vigente normativa per il Terzo settore possano finalmente cogliere l'obiettivo. Altra sfida riguarderà l'espansione e il potenziamento, a livello capillare, delle sezioni Fnism sul territorio nazionale. Si procederà, altresì, in direzione dell'internazionalizzazione della Fnism attraverso il recupero e il rilancio delle iniziative assunte in passato, raccordandosi con altre associazioni professionali e con le Università presenti nell'UE e oltre.

Si ritiene ciò indispensabile soprattutto volendo continuare a guardare in avanti e a contribuire, fattivamente e fermamente, a ogni iniziativa intesa come valida per affermare i valori della nostra Costituzione, in primis quello della solidarietà, ritenuto fondamentale per il soddisfacimento del diritto allo studio e l'accesso alla Cittadinanza attiva. È risultato chiaro, quindi, l'impegno che si vuole assumere per far sì che vengano a determinarsi le condizioni funzionali a un più incisivo protagonismo della Fnism in settori determinanti per la qualità della vita nel nostro Paese. A tal proposito sarà tenuto in buon conto il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (soprattutto con riguardo alla Missione 5 e alla Missione 4), che, necessariamente, dovrà vederci protagonisti sul territorio nazionale tanto nella fase di progettazione quanto in quella di realizzazione e valutazione delle attività riguardanti il Terzo settore che

ci impegnano direttamente, poiché pongono al centro fattori quali l'infanzia (intesa come età che la Convenzione ONU comprende nell'arco di tempo 0/18 anni), la disabilità e le non autosufficienze.

Di seguito all'intervento del Presidente è stata avviata la presentazione delle mozioni già pervenute alla Segreteria, durante la fase preparatoria del Congresso, per posta elettronica. Marco Chiauzza è stato invitato a intervenire per illustrare le due mozioni della sezione di Torino intitolate "Abolizione prove scritte negli esami di Stato" e "Sperimentazione Liceo quadriennale". Dopo ampio dibattito le due mozioni sono state approvate all'unanimità. La parola è passata poi a Sonia Migliuri che per la sezione di Cosenza ha illustrato la mozione intitolata "Perché la Fnism ha aderito al Terzo settore", anch'essa approvata all'unanimità. È seguito l'intervento di Elio Notarbartolo, che, dopo avere accennato ai contenuti della mozione della sezione di Napoli intitolata "Superare le limitazioni del numero chiuso riguardanti il Corso di laurea in Medicina e Chirurgia e il Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria" e dopo un breve confronto, ha appalesato la decisione di ritirare la mozione. Le mozioni delle sezioni di Torino e di Cosenza vengono riportate in calce al presente comunicato.

Si è proceduto, quindi, allo svolgimento delle operazioni connesse con le candidature per il rinnovo degli Organi statutari. Il Congresso ha preso atto della volontà di riconferma da parte di quanti abbiano ricoperto cariche relative agli Organi della Federazione, tranne che per quella di Vice presidente del Consiglio nazionale, in considerazione della dichiarata indisponibilità di Anna Maria Casavola.

Al fine di favorire le operazioni di voto, anche in considerazione del ricorso alle tecnologie informatiche e telematiche con piattaforma Meet

per l'espressione di voto da parte di chi partecipa da remoto, si è insediata, di fatto, la Commissione elettorale, presieduta da Rosa Iaquina, con il coinvolgimento di Gabriella Arruzzolo e di Marcello D'Angelo.

All'atto di procedere alla votazione del Presidente nazionale della Federazione, il Congresso ha conferito la carica a Domenico Milito per acclamazione. Il Presidente, dopo aver ringraziato i presenti, ha manifestato la volontà di riconfermare nella carica di Vice presidenti Marco Chiauzza e Paola Farina.

Per quanto ha riguardato l'elezione della Giunta esecutiva, a seguito delle candidature e dei voti attribuiti, sono risultati eletti i componenti: Marco Chiauzza, Paola Farina, Emiliana Lisanti e Sonia Migliuri. Per quanto concerne la carica di Presidente del Consiglio Nazionale, il Congresso, preso atto della disponibilità di Elio Notarbartolo, lo ha riconfermato nella carica per acclamazione.

A seguire, dopo le espressioni delle candidature e le operazioni di voto, sono risultati eletti Vice presidenti del Consiglio Nazionale Fausto Dominici e Maria Anna Formisano.

Il Collegio dei Garanti e il Collegio dei Revisori sono stati riconfermati nella loro composizione per acclamazione.

I nuovi eletti, prendendo la parola, hanno ringraziato i partecipanti al Congresso e, nella reciprocità, è stato espresso l'augurio di buon lavoro e di buon anno 2022.

La seduta Congressuale è stata tolta alle ore 14.00.

Il nuovo organigramma della Federazione è riportato in prima di copertina della rivista.

*Domenico Milito*

## MOZIONE DELLA SEZIONE FNISM DI COSENZA AL XXXVI CONGRESSO NAZIONALE - ROMA 28 DICEMBRE 2021

## Perché la Fnism ha aderito al Terzo Settore

La sezione FNISM di Cosenza esprime vivo apprezzamento per l'evoluzione statutaria e organizzativa che ha portato la Federazione e, di conseguenza, le sezioni a essa aderenti, a tradursi in Associazione appartenente al Terzo Settore.

È ormai acclarato che la FNISM, quale Associazione di Promozione Sociale (ASP), si è configurata già nel 2019 nella veste di Ente di Terzo Settore.

Com'è noto il Terzo Settore, che esiste da decenni, è stato riconosciuto giuridicamente in Italia nel 2016, a seguito della Legge delega n. 106, e regolamentato con Decreto Legislativo n. 117 del 2017.

Oggi, per Terzo Settore si intende quel complesso di Enti privati costi-

tuiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale.

Vengono così, riconosciuti il valore e la funzione sociale degli Enti di Terzo Settore, dell'associazionismo, dell'attività di volontariato e della cultura e pratica del dono quali espressione di partecipazione, solidarietà e pluralismo.

Lo sviluppo del Terzo Settore oggi avviene salvaguardando la spontaneità e l'autonomia.

Esso è in grado di offrire un originale, concreto e incisivo apporto nel perseguimento di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale, anche mediante forme di collaborazione con lo Stato, le Regioni, le Province autonome, gli Enti locali e le altre pubbliche amministrazioni.

La FNISM, approfondendo il suo impe-

gno proprio nella promozione sociale, si è trasformata in un'Associazione rientrante nel Terzo Settore, con l'intento di regolamentare il volontariato ormai riconosciuto come forza incisiva, se non determinante, nello svolgere attività che assumono una particolare rilevanza per amministrare il bene pubblico.

La FNISM, pertanto, dopo aver adeguato il proprio Statuto, si è iscritta al Registro Unico Nazionale del Terzo Settore, strumento fondamentale di conoscenza degli Enti no profit, che, riportando alcune informazioni di base, consente a chiunque di conoscere le specifiche connotazioni delle organizzazioni.

## MOZIONE DELLA SEZIONE FNISM DI TORINO AL XXXVI CONGRESSO NAZIONALE - ROMA 28 DICEMBRE 2021

## Sperimentazione liceo quadriennale

Malgrado il parere contrario del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, il Ministro Bianchi insiste nella proposta di ampliare enormemente l'ambito di applicazione della sperimentazione di riduzione a soli quattro anni dei percorsi tecnici e liceali della scuola secondaria di secondo grado. Tale sperimentazione, cautamente inaugurata nel 2017 in 100 scuole ed estesa a 200 l'anno successivo, verrebbe allargata nell'anno 2022/2023 a ben 1000 istituti.

La motivazione dichiarata della riduzione del ciclo di studi secondari è quella di anticipare l'ingresso all'università o nelle attività produttive, equiparando l'età di uscita dalla scuola dei giovani italiani a quella prevista per i loro colleghi nella maggior parte dei paesi eu-

ropei, e favorendone di conseguenza la competitività nei loro confronti per quanto concerne l'accesso al mondo del lavoro. In realtà, non esiste alcuna evidenza scientifica circa gli eventuali effetti positivi di tale equiparazione; ed è un fatto che i diplomati e i laureati italiani - con tutti i limiti e i difetti che si devono riconoscere al nostro sistema formativo - vengono largamente apprezzati all'estero.

Ben più evidenti appaiono, invece, i possibili effetti negativi: si pensi, per esempio, al fatto che lo studio di alcune discipline normalmente affrontate negli ultimi anni del ciclo secondario, e che presuppongono un adeguato sviluppo non solo delle facoltà cognitive ma anche della più complessiva personalità del discente, verrebbe anticipato di un anno: un lasso di tempo solo apparentemente

breve e che invece nel periodo dell'adolescenza può rappresentare un'eternità.

D'altra parte, anche ammesso che fosse condivisibile l'obiettivo di anticipare la conclusione del percorso scolastico, l'ipotesi della riduzione a quattro anni del ciclo secondario appare superficiale e semplicistica. La sperimentazione, infatti, non prevede alcuna modifica negli obiettivi formativi di quel ciclo, ma solo un aumento del carico orario di ogni singola annualità al fine di compensare parzialmente - e in termini meramente quantitativi - l'eliminazione di un'annualità: in pratica, si tratterebbe di farcire in quattro anni gli studenti dei medesimi contenuti attualmente sviluppati in cinque.

In ogni caso, l'anticipo della conclusione del percorso scolastico -

qualora proprio lo si ritenesse un obiettivo auspicabile, il che è tutto da dimostrare - potrebbe essere ottenuto anche con altre modalità: per esempio, come aveva a suo tempo ipotizzato il Ministro Berlinguer, pensando all'unificazione della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado - che attualmente si distendono lungo otto anni - in un unico ciclo settennale; oppure - probabilmente con migliori risultati - all'anticipo dell'obbligo scolastico a cinque anni di età. In ogni caso, qualsiasi ipotesi, per essere pedagogicamente sensata, andrebbe

valutata all'interno di un ripensamento complessivo dei contenuti e degli obiettivi dell'intero ciclo scolastico e delle sue diverse fasi.

Merita infine di essere sottolineato che il massiccio ampliamento del numero di scuole che dovrebbero adottare la riduzione del ciclo secondario viene prospettato senza che siano stati resi noti i risultati della prima e limitata fase di sperimentazione iniziata nel 2017. Sperimentazione la cui validità scientifica lascia peraltro molto a desiderare. I percorsi quadriennali, infatti, sono stati presentati fin dall'inizio - tanto dal Ministero quanto dei singoli istituti scolastici che li hanno adottati

- come proposte di eccellenza, verso le quali, pertanto, sono stati perlopiù orientati sia alcuni dei docenti più qualificati, sia gli studenti provenienti da contesti culturali e socioeconomici privilegiati. Insomma, qualora anche la sperimentazione potesse in futuro vantare risultati lusinghieri, è assai dubbio che essi potrebbero effettivamente essere riconosciuti come meriti intrinseci della soluzione adottata e non invece come la solita profezia che si autoavvera: l'esatto opposto di quanto suggerito dalle più elementari procedure scientifiche.

## MOZIONE DELLA SEZIONE FNISM DI TORINO AL XXXVI CONGRESSO NAZIONALE - ROMA 28 DICEMBRE 2021

### Abolizione prove scritte Esami di Stato

Recentemente un comitato studentesco ha proposto di eliminare anche per quest'anno le prove scritte dall'Esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione; e da parte sua il Ministro Bianchi è sembrato simpatizzare per tale soluzione, peraltro da lui stesso già precedentemente ventilata. Ora il Ministro prende tempo, rimandando ai prossimi mesi qualsiasi decisione definitiva in merito. Nell'attesa di indicazioni - che si spera arrivino in tempo utile per adeguare il lavoro di studenti e docenti alle modalità dell'esame - è tuttavia opportuno avanzare sin d'ora qualche considerazione.

Se l'obiettivo della proposta è quello di attenuare lo stress e l'ansia degli studenti al termine di un anno ancora difficile per gli strascichi della pandemia, essa potrebbe pure essere presa in considerazione, anche se merita rilevare che - a oggi - l'anno scolastico si sta svolgendo in modo sostanzialmente regolare, senza che siano previste sospensioni generalizzate della didattica in presenza; per cui un regolare Esame

di Stato con i due scritti - come previsto dalla normativa - sarebbe un importante segnale in vista del tanto agognato - a volte non senza qualche punta retorica - ritorno alla normalità. Ben più grave sarebbe, però, se l'intenzione ancora non del tutto esplicitata del Ministro fosse quella di ridurre definitivamente l'esame a un colloquio generico e poco concludente. Un'ipotesi di tal genere potrebbe essere interpretata, infatti, come un fin troppo facile ammiccamento all'umana e comprensibile aspirazione di una parte degli studenti a una facilitazione e banalizzazione del momento conclusivo del loro percorso scolastico. L'ansia e lo stress degli studenti si riducono favorendo lo sviluppo di modalità di insegnamento e apprendimento più coinvolgenti e creative - e non semplicisticamente più facili - nella convinzione che faccia parte del percorso formativo di ognuno anche l'acquisizione della capacità di risolvere problemi a di affrontare gli ostacoli.

Negli ultimi decenni in Italia si è assistito a una costante diminuzione della competenza linguistica degli studenti, cioè della competenza fondamentale

per qualsiasi processo educativo. Per fermare tale degrado culturale non ci si può certo limitare alla riproposizione di metodologie e modelli didattici ormai superati, ma neppure pensare di eliminare dall'Esame di Stato le prove scritte di italiano e delle materie caratterizzanti i singoli percorsi di studio, soluzione che non farebbe altro che avallare il declino e accelerare una drammatica corsa al ribasso già da tempo in atto.

Non si può insomma sfuggire al sospetto che l'eventuale scomparsa delle prove scritte si configurerebbe come l'ennesima riforma a costo zero, alla ricerca di qualche facile consenso politico presso una parte della popolazione studentesca e delle famiglie, evitando di impegnarsi in un ben più profondo e proficuo processo di innovazione nella scuola, che comporterebbe invece cospicui investimenti, non solo dal punto di vista strettamente finanziario, ma anche in termini di intelligenza e creatività progettuale.

# I nuovi strumenti progettuali e valutativi per lo sviluppo di menti consapevoli, critiche e creative

di Carla Savaglio\*

## Abstract

La scuola, fondamentale agenzia di formazione, deve cercare di rispondere in modo efficace ai grandi bisogni educativi del nostro tempo, caratterizzato da forte dinamicità, problematicità e complessità.

Si tratta di sviluppare, nell'ambito della scuola, intesa come comunità educante, una progettualità formativa strategica che, riconoscendo una funzione preminente alla centralità della persona, chiama direttamente in causa la necessità della costruzione di percorsi di apprendimento formativi in un contesto di diffusa relazionalità.

Condizione imprescindibile è data dall'intenzionalità pedagogica che, attraverso la progettazione, può definire quell'agire educativo finalizzato a sviluppare un sapere diffuso, fatto di conoscenze interiorizzate, capaci di dare origine a comportamenti efficaci e competitivi basati su competenze cognitive, sociali e contestualizzate<sup>1</sup>.

Proprio l'azione progettuale rappresenta un'importante opportunità di riflessione e confronto tra i soggetti coinvolti, impegnati a individuare le scelte didattiche e le strategie più idonee per il soddisfacimento dei diversificati bisogni formativi delle alunne e degli alunni.

Chiave di volta, quindi, è una scuola che si connota come comunità professionale in cui poter condividere finalità, obiettivi e strategie, all'interno di una logica progettuale flessibile, caratterizzata dal dialogo, dalla collegialità e dalla condivisione e orientata a fornire un preciso orizzonte di senso all'azione educativa rivolta a favorire lo sviluppo di menti consapevoli, critiche e creative.

Una scuola autenticamente ispirata ai principi e ai valori costituzionali non può che avvalersi di un modello di progettazione partecipata implicante il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti interessati (dirigenti, docenti, genitori e altri soggetti, istituzionali e non, presenti sul territorio).

Prevale, così, un'interazione dialogica e dinamica, che, partendo da un'attività di ricerca finalizzata all'individuazione dei bisogni formativi sfocia in una previsione di risorse differenziate funzionali a soddisfare le esigenze affiorate.

La scuola che progetta costruisce, così, la sua identità e sceglie soluzioni pianificate, impegnandosi a soddisfare le necessità del contesto sociale in cui si trova a operare attraverso un'azione sinergica che va oltre l'oggetto culturale inteso tradizionalmente come sommatoria dei soli contenuti disciplinari.

Essa è chiamata a rivolgere la massima attenzione al soggetto che apprende e alla valorizzazione dell'apprendimento in contesti applicativi che favoriscano l'esplorazione e la ricerca, creando le migliori condizioni per sviluppare competenze adeguate in percorsi formativi tesi anche a "recuperare", sia sotto il profilo cognitivo e conoscitivo sia sotto quello comportamentale e relazionale, gli allievi in difficoltà di apprendimento, a rischio di dispersione scolastica e, sempre più di frequente, in situazione di devianza sociale<sup>2</sup>.

Si tratta di una sfida complessa che chiama in causa responsabilità e competenze da parte degli attori nell'attua-



zione di una progettazione formativa che, considerando centrale la maturazione/costruzione delle competenze, assume come filo conduttore, non soltanto i temi disciplinari, ma anche e soprattutto i diversi settori di interazione tra la studentessa/lo studente e la realtà, quali quelli della ricerca scientifica, della progettazione, della comunicazione, dell'espressione, delle relazioni sociali, dell'azione professionale, etc..<sup>3</sup> La progettualità diventa, allora, strategica, giacché richiede al dirigente e ai docenti la capacità di delineare una proposta formativa coerente con le finalità del nostro sistema educativo d'istruzione e di formazione in un arco temporale medio/lungo, rendendo esplicita la *mission* della scuola nel perseguimento delle priorità fissate per il servizio attraverso l'assunzione di scelte e di azioni specifiche nel periodo di riferimento.

In tale scenario, con l'emanazione della Legge delega n. 107/2015 (concernente la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), che, tra l'altro, ha riscritto l'art. 3 del D.P.R. n. 275/1999, tutte le scuole, nel corrente anno scolastico, sono impegnate nell'aggiornamento di documenti strategici, quali il PTOF (Piano

triennale dell'offerta formativa) e il RAV (Rapporto di Autovalutazione), istituito con il D.P.R. n. 80/2013.

Con riguardo all'anno scolastico in corso, che si caratterizza, in termini di progettualità, come anno conclusivo del triennio 2019-2022 (comprensivo degli aa.ss. 2019-20, 2020-21, 2021-22), il PTOF è predisposto per il triennio 2022-2025.

Certamente, in un momento in cui si registrano importanti ripercussioni dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, che ha implicato nel recente passato la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche, su tutto il territorio nazionale le istituzioni scolastiche, nella pianificazione del nuovo PTOF, hanno cura di garantire, innanzitutto, l'espletamento della didattica in presenza, quale momento imprescindibile e indispensabile nel percorso di sviluppo psicologico, di strutturazione della personalità e dell'abitudine alla socializzazione, la cui mancanza può tradursi in una situazione di deprivazione sociale e psico-affettiva delle future generazioni, come, del resto, evidenziato nel *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2021/2022*, adottato con il D.M. n. 257 del 6 agosto 2021.

Muovendo dalla consapevolezza che, a seguito della situazione emergenziale, le scuole hanno dovuto trasformare la difficoltà del momento in un volano per la ripartenza e per l'innovazione, la sfida, oggi, è assicurare l'essenziale valore formativo della didattica in presenza, il recupero dei ritardi e il rafforzamento degli apprendimenti, la riconquista della dimensione relazionale e sociale, insieme a quella che si auspica essere la ripresa civile ed economica del Paese, come lo stesso succitato *Documento* evidenzia.

Proprio in questa direzione, è ritenuto importante il riferimento al cosiddetto *Piano scuola estate 2021*, che si configura come un "ponte formativo" per il nuovo inizio, punto di partenza di un percorso di trasformazione ed evoluzione del sistema tendente ad accompagnare le istituzioni scolastiche

nell'organizzazione e gestione di iniziative, per rinforzare e potenziare le competenze disciplinari e relazionali di alunne/i, recuperando, almeno in parte, la socialità perduta e accompagnarli al futuro scolastico in una cornice di senso.

Il Piano, proposto alle scuole con Nota del M.I. n. 643 del 27 aprile 2021, consta di tre Fasi da espletare su base volontaria delle studentesse/degli studenti, delle loro famiglie e dei docenti: la Fase 1 (giugno 2021), relativa al rinforzo e al potenziamento delle competenze disciplinari e relazionali, è finalizzata a incrementare le competenze delle alunne e degli alunni e favorirne l'apprendimento attraverso una partecipazione diretta nella costruzione del sapere; la Fase 2 (luglio-agosto 2021), concernente il rinforzo e il potenziamento delle competenze disciplinari e della socialità, tende a favorire l'avvio di un percorso finalizzato al ripristino della normalità, consentendo di riprendere contatti con la realtà educativa e al contempo rafforzare le competenze relazionali con forte attenzione a coloro che si trovano in condizione di fragilità; la Fase 3 (settembre 2021), riguardante l'introduzione al nuovo anno scolastico, prefigura la creazione di scenari di solidarietà e fiducia negli altri, preparando alla ripartenza e attivando un percorso che supporti alunne/i nell'affrontare la prossima esperienza scolastica, anche ricorrendo alla didattica innovativa, con una particolare attenzione ai temi dell'inclusione e della collaborazione.

In tale prospettiva, il Piano suggerisce, in particolare, la promozione di attività didattiche su tematiche legate al rinforzo disciplinare in un'ottica laboratoriale e di *peer tutoring*, avvalendosi delle innovazioni didattiche di cui si è fatta esperienza nell'ultimo anno, quali la didattica *blended*, *one-to-one*, *cooperative learning*, realizzando unità formative brevi, personalizzate e responsabilizzanti.

Ripartendo da queste "relazioni di comunità", nel nuovo scenario epidemiologico e vaccinale, in cui viene rafforzata l'esigenza di bilanciamento tra sicurezza (in termini di contenimento del rischio di contagio), benes-

sere socio-emotivo di alunne/i e personale della scuola, qualità dei contesti educativi e dei processi di apprendimento, rispetto dei diritti costituzionali alla salute e all'istruzione, l'elaborazione del nuovo PTOF (triennio 2022/2025) e l'eventuale aggiornamento del PTOF annuale (a.s. 2021-2022) implicano notevole attenzione e impegno da parte dei docenti, delle famiglie e dei dirigenti, con particolare riferimento alle scelte progettuali.

Tali orientamenti muovono, come da prassi, dagli indirizzi per le attività della scuola e dalle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico, a cui è assegnata la competenza di dare indicazioni specifiche, recependo le priorità di miglioramento individuate con il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e dichiarate nel Piano di Miglioramento (PdM).

Per quanto riguarda, in particolare, l'Atto di Indirizzo 2019-2022, al quale si riferisce l'eventuale aggiornamento del PTOF annuale per l'a.s. 2021-22, vi è da considerare che le scuole, a causa del *lockdown* e dell'interruzione della didattica in presenza hanno dovuto riorganizzare la didattica con tutte le difficoltà causate dall'inedita contingenza e da problemi oggettivi più o meno significativi a seconda delle diverse realtà territoriali e specifiche di istituto.

Per tali ragioni si è venuta a determinare la necessità di rivedere nell'anno scolastico successivo (2020-2021) il succitato Atto di indirizzo 2019-2022, al fine di modificare e integrare alcune Sezioni del PTOF, quali, a esempio, quelle riguardanti le misure contenitive di prevenzione e protezione, la riorganizzazione flessibile del tempo scuola e della didattica, la riorganizzazione del lavoro del personale ATA, la rimodulazione dei traguardi attesi al termine del secondo anno del triennio progettuale (2019-20, 2020-21, 2021-22).

Durante il corrente anno scolastico, ogni dirigente ha proceduto con l'emanazione di un nuovo Atto di indirizzo, propedeutico al PTOF del triennio 2022-2025 e, in taluni casi, all'aggiornamento di quello precedente, allorché si sia voluta effettuare la

revisione del PTOF relativo all'ultimo anno della triennalità già conclusa.

Tale documento rappresenta uno strumento molto importante che rende possibile, com'è risaputo, la definizione di un'ipotesi culturale e di linee operative di indirizzo nel contesto di una cultura organizzativa in cui centrale è il concetto di scuola come luogo pedagogico, connotato da una progettualità educativa collegiale<sup>4</sup>, tesa a individuare gli obiettivi strategici dell'offerta formativa e gli obiettivi del servizio nell'ambito delle scelte di gestione e di amministrazione.

Non vi è dubbio che, in questa ottica, è rilevante considerare la necessità di promuovere il "fare scuola di qualità per tutti"<sup>5</sup>, non lasciando indietro nessuno e utilizzando tutta la dedizione umana e professionale possibile, nonché gli strumenti pedagogici, didattici e operativi disponibili in una scuola che guarda al futuro.

Una scuola, pertanto, aperta a tutti che, valorizzando l'autonomia responsabile e solidale, rivolge grande attenzione al tema della fragilità e ai bisogni delle persone, all'educazione all'emotività e all'affettività nella costruzione di comunità inclusive e partecipate; una scuola in cui si ha la certezza che le competenze necessarie per crescere come persone e come cittadini si fondano sulla capacità di promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri: ecco perché, da questo punto di vista, le "competenze per la vita" (riconducibili anche alle competenze per la cittadinanza attiva di cui al D.M. n. 139 del 22 agosto 2007) e le "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (di cui alla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018) restano il riferimento guida anche sul piano curricolare, sia per il primo che per il secondo ciclo di istruzione<sup>6</sup>.

Partendo da questi principi, la predisposizione del nuovo PTOF è un passaggio fondamentale per tutte le istituzioni scolastiche, giacché rappresenta una considerevole opportunità di riflessione e confronto sulla *vision* di ciascuno e sulla *mission* che si intende

realizzare nella collaborazione, condivisione e compartecipazione.

Nell'accingersi a pianificare la nuova progettazione, punto di partenza ineludibile è rappresentato, senza dubbio, dal Rapporto di Autovalutazione (RAV), soprattutto per quanto riguarda le sue sezioni descrittive (contesto, esiti e processi) e la considerazione delle priorità per fissare i traguardi di



lungo periodo (non solo quelli relativi al miglioramento); del resto, l'autovalutazione d'istituto non va considerata in modo statico, ma come uno stimolo alla riflessione continua sulle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto dalla scuola<sup>7</sup>, da cui muovere per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare la nuova progettazione formativa, nonché il Piano di Miglioramento (PdM).

Per la predisposizione del PTOF è importante ricordare che il Ministero dell'Istruzione rende disponibile una piattaforma all'interno del portale SIDI (Sistema Informativo dell'Istruzione), che presenta una struttura semplice ed elastica; cosicché, ogni scuola può apportare regolazioni e personalizzazioni all'interno delle sezioni per rendere il PTOF corrispondente alle specifiche esigenze e alla peculiarità dell'istituzione scolastica stessa, scegliendo di utilizzare o meno le sezioni o le sottosezioni presenti nell'indice: non ci sono, infatti, campi obbligati e ogni parte presenta spazi aperti.

Proprio per le scuole che utilizzano la piattaforma PTOF in ambiente SIDI, attualmente semplificata in quanto prevede la documentazione dei soli aspetti strategici a oggi prefigurabili, l'aggiornamento è facilitato dall'analisi suggerita nella quinta sezione relativa a *Il monitoraggio, la verifica e la rendi-*

*contazione*, che si configura come spazio di lavoro intenzionale e volontario, per cui quanto riportato dalle istituzioni scolastiche non è oggetto di pubblicazione; attraverso la suddetta quinta sezione le scuole sono guidate a riflettere sulle eventuali revisioni che intendano apportare alla progettualità, tenendo in considerazione, a esempio, le ripercussioni dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 sull'offerta formativa degli ultimi due anni e le indicazioni contenute nel succitato *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2021/2022, adottato con il D.M. 6 agosto 2021, n. 257*<sup>8</sup>.

In particolare, la sottosezione *Monitoraggio* è finalizzata a sostenere la riflessione delle scuole sugli aspetti più rilevanti emersi nel corso dell'anno scolastico precedente e sull'analisi dell'impatto che essi hanno avuto, anche grazie all'eventuale consultazione da parte della scuola degli indicatori degli esiti intermedi raggiunti fino a quel momento; nella sottosezione *Verifica*, invece, le istituzioni scolastiche possono, per ogni *Priorità-Traguardo* e per ogni *Obiettivo formativo* definito nel PTOF, descrivere le attività svolte e indicare i risultati intermedi raggiunti, raccogliendo, così, gradualmente gli elementi utili all'aggiornamento della progettualità e alla rendicontazione sociale da realizzare alla fine del triennio di riferimento.

Si ritiene utile qui precisare che per tutte le scuole, anche per quelle che non utilizzano la piattaforma del Ministero, le sezioni del PTOF 2022-2025 riguardano le seguenti sezioni: *La scuola e il suo contesto* (Analisi del contesto e dei bisogni del territorio, Caratteristiche principali della scuola, Ricognizione attrezzature e infrastrutture materiali, Risorse professionali); *Le scelte strategiche* (Priorità desunte dal RAV, Obiettivi formativi prioritari- art. 1, comma 7, Legge n. 107/15, Piano di miglioramento, Principali elementi di innovazione); *L'offerta formativa* (Traguardi attesi in uscita, Insegnamenti e quadri orario, Curricolo di Istituto, Iniziative di amplia-



mento curricolare, Attività previste in relazione al PNSD - Piano Nazionale per la Scuola Digitale, PCTO - Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, ex attività di alternanza scuola-lavoro, Valutazione degli apprendimenti, Azioni della scuola per l'inclusione scolastica, Piano per la didattica digitale integrata); *L'organizzazione* (Modello organizzativo, Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l'utenza, Reti e Convenzioni attivate, Piano di formazione del personale docente e Ata).

Nell'ambito delle suddette sezioni, però, proprio con l'intendimento della semplificazione, sono segnalati per il corrente anno scolastico, particolarmente, alcuni aspetti strategici, quali l'Analisi del contesto e dei bisogni del territorio (sezione *La scuola e il suo contesto*); le Priorità strategiche e priorità finalizzate al miglioramento degli esiti (sezione *Le scelte strategiche*); Insegnamenti attivati (sezione *L'offerta formativa*); Organizzazione (sezione *L'organizzazione*); tali aspetti strategici sono, comunque, implementabili da parte delle singole istituzioni scolastiche secondo le specifiche esigenze.

Certamente, in una progettazione formativa coerente ed efficace, elementi rilevanti da considerare, nelle sezioni di riferimento, oltre all'attuale situazione sanitaria, sono quelli riconducibili alle novità normative introdotte già lo scorso anno scolastico, come la valutazione nella scuola primaria, effettuata con giudizi descrittivi e non più con voti numerici (O.M. n. 172/2020), e l'insegnamento trasversale di educazione civica e relativo curriculum (Legge n. 92/2019).

Resta ferma l'opportunità per le scuole di avvalersi delle forme ordinarie di flessibilità derivanti dall'autonomia, che consente di configurare ogni singola realtà scolastica come un laboratorio permanente di ricerca educativa e didattica in un percorso di miglioramento continuo.

Vale qui ricordare la teoria di De Bartolomeis, secondo cui il laboratorio non è soltanto una struttura fisica ma essenzialmente un processo di formazione che sottende la condivisione di

obiettivi, metodi e progettualità tra docenti e alunne/i;<sup>9</sup> fare laboratorio implica, pertanto, la capacità di lavorare insieme, accrescere l'autonomia, lo spirito di gruppo, la consapevolezza delle proprie competenze e delle risorse del gruppo, sviluppare la creatività: in altre parole costruire una migliore relazionalità<sup>10</sup>.

Muovendo da questa consapevolezza, appare ineludibile la necessità di assicurare la predisposizione di ambienti di apprendimento coinvolgenti e partecipati oltre che di adottare scelte didattiche efficaci e ineludibili per favorire la formazione di cittadini consapevoli, dotati di pensiero critico e creativo, preludio, questo, essenziale per la crescita del Paese, sia sul piano economico sia su quello sociale.

Si tratta di un'azione progettuale alquanto complessa che la scuola, nella sua globalità, deve intraprendere, cercando di dare senso alla varietà delle esperienze, anche al fine di ridurre in modo sostanziale la notevole frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la realtà scolastica: sullo sfondo resta lo sviluppo dello "strumento testa" nel rispetto delle *formae mentis* da far confluire verso una fondamentale competenza, che è quella di conoscere e controllare il proprio modo di apprendere, considerandolo un bene inestimabile di cui avvalersi durante l'arco dell'intera esistenza, nella consapevolezza che le competenze non sono innate ma si acquisiscono e che il loro sviluppo è condizionato dalla progettazione formativa in un ambiente di apprendimento attivo, in cui l'alunno possa analizzare la propria esperienza, interpretarla alla luce dei saperi disciplinari e rielaborarla in termini personali<sup>11</sup>.

Ciò è reso possibile se la scuola si connota come comunità professionale che condivide finalità, obiettivi e strategie, all'interno di una logica progettuale flessibile e aperta alle esigenze formative degli alunni e del contesto in cui vivono, che si nutre di un costante lavoro di riflessione, confronto democratico e ricerca innovativa.

## Note

- <sup>1</sup> Cfr.: C. Petracca, *Progettare per competenze*, Elmedi, Milano, 2003.
- <sup>2</sup> G. Mondelli, *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma, 2006, p. 38.
- <sup>3</sup> R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013, p.129.
- <sup>4</sup> M. Costa, *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in *Pedagogia Oggi*, 2, 2015, 181-199.
- <sup>5</sup> Miur, *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*, 17 maggio 2018.
- <sup>6</sup> Comitato di esperti di cui al D.M. 21 aprile 2020, n. 203, "Scuola ed emergenza Covid-19", *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Rapporto Finale, 13 luglio 2020.
- <sup>7</sup> V. Brunetti, M. De Pasquale, G. D'Onghia, G. Montefusco, *Autovalutazione d'Istituto professionalità docente. Proposte modelli strumenti operativi*, Edizioni dal Sud, Bari, 2014, p. 7.
- <sup>8</sup> Miur, Nota prot. n. 21627 - 14 settembre 2021.
- <sup>9</sup> Cfr.: F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma, 2018.
- <sup>10</sup> G. Moretti (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2003, p. 241.
- <sup>11</sup> A. Curatola, *L'azione formativa personalizzata nella scuola dell'infanzia e primaria*, Anicia, Roma, 2009, pp. 93-102.

## Riferimenti bibliografici

- Brunetti V., De Pasquale M., D'Onghia G., Montefusco G., *Autovalutazione d'Istituto professionalità docente. Proposte modelli strumenti operativi*, Edizioni dal Sud, Bari, 2014.
- Costa M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in *Pedagogia Oggi*, 2, 2015.
- Curatola A., *L'azione formativa personalizzata nella scuola dell'infanzia e primaria*, Anicia, Roma, 2009.
- De Bartolomeis F., *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma, 2018.
- Mondelli G., *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma, 2006.
- Moretti G. (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2003.
- Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013.
- Petracca C., *Progettare per competenze*, Elmedi, Milano, 2003.

\*Presidente del Collegio dei Revisori

# Consigliera per la parità di genere e Consigliera di Fiducia

## per la prevenzione e il contrasto alle discriminazioni e alle molestie sessuali nei luoghi di lavoro

di *Emiliana Lisanti\**

### Abstract

Dopo l'illustrazione dell'identikit della consigliera/consigliere di parità di genere nelle sue articolazioni territoriali e la focalizzazione delle principali funzioni attribuite a tali figure dalla normativa nazionale vigente in materia, diventano oggetto di argomentazione alcuni settori di interesse specifico quali le discriminazioni dirette e indirette, le molestie e le molestie sessuali. Proprio riguardo a queste ultime vengono tratteggiati gli adempimenti e i compiti derivanti dall'applicazione del "Codice europeo" con riguardo ai datori di lavoro, ai sindacati e ai Consiglieri di Fiducia, prendendo in considerazione l'importanza della formazione ai fini della prevenzione di fenomeni deleteri di cui necessita prevenire e inibire la diffusione.

### Abstract

After the illustration of the identikit of the councilor / councilor of gender equality in its territorial divisions and the focus of the main functions attributed to these figures by the national legislation in force on the subject, some sectors of specific interest such as direct discrimination and indirect, harassment and sexual harassment. Precisely with regard to the latter, the obligations and tasks deriving from the application of the "European Code" are outlined with regard to employers, trade unions and trusted advisors, taking into consideration the importance of training for the purpose of preventing deleterious phenomena which needs to be inhibited from diffusion.

Come è noto, la figura della consigliera, ovvero del consigliere, della parità di



genere affonda le sue radici in una normativa da ritenere ormai consolidata nel nostro Paese e in sintonia con quanto è venuto a evolversi a livello di Unione Europea e di politiche internazionali riguardanti il profilo specifico. Imprescindibile e ancora attuale fonte normativa nazionale di riferimento concernente il profilo e le funzioni della suddetta figura resta il Decreto Legislativo n. 198 del 11 aprile 2006, che ha provveduto a riassetto, riunire e coordinare tutte le disposizioni riguardanti la prevenzione e la rimozione di ogni forma di discriminazione fondata sul sesso.

Si tratta del famoso Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, posto in essere, attraverso un'accurata azione di coordinamento, dal Governo pro tempore sulla base della delega espressa dal Parlamento con l'art. 6 della Legge n. 246 del 28 novembre 2005.

In buona sostanza, il Codice è sorto a seguito di un impegnativo e oculato processo attraverso cui si era provveduto ad apportare le modifiche indispensabili e necessarie e a garantire,

tra l'altro, la coerenza logica e sistematica delle norme pregresse riguardanti la complessa materia e a formalizzarle attraverso un linguaggio semplificato.

Proprio il Codice di cui in narrativa descrive l'articolazione della figura della consigliera, o del consigliere di parità, e di quella del supplente e le loro articolazioni territoriali.

Infatti, esistono le consigliere ovvero i consiglieri a livello Nazionale, regionale, di città metropolitana e provinciale.

Alle consigliere o ai consiglieri effettivi si affiancano i consiglieri supplenti.

A tale carica si accede attraverso una procedura concorsuale di valutazione comparativa.

Le consigliere (o consiglieri di parità), effettive e supplenti, sono nominate con decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, di concerto con il Ministro per le Pari Opportunità.

Le consigliere e i consiglieri di parità, così come recita l'art. 13, comma 2, del citato D.L.gvo, svolgono funzioni di promozione e di controllo dell'attuazione dei principi di uguaglianza e opportu-

nità e di non discriminazione tra donne e uomini nel lavoro.

Lo stesso comma 2 precisa che nell'esercizio delle funzioni loro attribuite, le consigliere e i consiglieri di parità sono pubblici ufficiali e hanno l'obbligo di segnalare all'autorità giudiziaria i reati di cui vengono a conoscenza per ragione del loro ufficio.

Il mandato ha la durata di quattro anni ed è rinnovabile per una sola volta.

L'art. 15 del Codice esplicita i compiti e le funzioni delle consigliere e dei consiglieri di parità fra cui rientrano: la rilevazione delle situazioni di squilibrio di genere, svolgendo le funzioni promozionali e di garanzia contro le discriminazioni nell'accesso al lavoro, nella formazione e nella progressione professionale e di carriera; la promozione di progetti di azioni positive, anche attraverso l'individuazione delle risorse dell'U.E. nazionali e locali finalizzate allo scopo; la promozione della coerenza della programmazione delle politiche di sviluppo territoriale rispetto agli indirizzi dell'U.E. e di quelli nazionali e regionali in materia di pari opportunità; la promozione delle pari opportunità dell'ambito delle politiche attive del lavoro comprese quelle formative.

Settore di particolare interesse appare quello riguardante l'attività di informazione e formazione culturale sui problemi delle pari opportunità e sulle varie forme di discriminazione.

A livello territoriale le consigliere e i consiglieri di parità esplicitano specifiche richieste alle direzioni del lavoro territorialmente competenti per acquisire informazioni sulla situazione occupazionale, maschile e femminile, in relazione allo stato delle assunzioni, della formazione e promozione professionale, delle retribuzioni, delle condizioni di lavoro, della cessazione del rapporto di lavoro.

La consigliera o il consigliere di parità presenta un rapporto annuale sull'attività svolta, redatto sulla base di indicazioni fornite dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali agli organi che hanno provveduto alla designazione e alla nomina.

Nel libro III del Codice, di cui al D.L.gvo 198/2006 espressamente dedicato alle

“Pari opportunità tra uomo e donna nei rapporti economici” risultano declinati alcuni settori ritenuti di particolare interesse, con ricadute significative anche sul mondo della scuola e della formazione.

È proprio su alcune loro implicazioni che ci si intende soffermare in questa sede.

Il primo settore afferisce al concetto di discriminazione, solo apparentemente facile da interpretare ma in effetti alquanto sottile, insidioso e, per certi aspetti, complicato.

Per questo motivo il testo normativo ha provveduto a formalizzare la diversificazione semantica di due specifiche accezioni: quella di discriminazione diretta e quella di discriminazione indiretta.

Per quanto concerne la prima essa riguarda qualsiasi disposizione, criterio, prassi, atto, fatto o comportamento, nonché l'ordine di porre in essere un atto o un comportamento che produca un effetto pregiudizievole, discriminando le lavoratrici o i lavoratori in ragione alla loro appartenenza di genere. Rientra comunque nella discriminazione diretta qualsiasi trattamento meno favorevole rispetto a quello di un'altra lavoratrice o di un altro lavoratore posto in essere in una situazione analoga.

La discriminazione indiretta, invece, viene a determinarsi allorché una disposizione, un criterio, una prassi, un atto, un patto o un comportamento apparentemente neutro pongono, o possono porre, i lavoratori di un determinato sesso in una posizione di particolare svantaggio.

Il secondo settore riguarda, quello delle molestie e delle molestie sessuali a loro volta considerate come vere e proprie forme di discriminazioni così come sono discriminazione i trattamenti meno favorevoli, a danno di una lavoratrice o di un lavoratore, per il fatto di aver rifiutato i comportamenti indesiderati intesi come molestie e molestie sessuali o anche il fatto di essersi dovuti sottomettere.

Le molestie *tout court* consistono in quei comportamenti indesiderati posti in essere per ragioni connesse al sesso (cioè all' "appartenenza di genere")

aventi lo scopo, ovvero l'effetto, di violare la dignità di una lavoratrice o di un lavoratore e di creare un clima intimidatorio ostile e degradante, umiliante o offensivo.

Lo stesso effetto viene generato, così come sostiene l'art. 26, comma 2, del D.L. gvo n. 198/2006, dalle molestie sessuali intese specificamente, come quei comportamenti indesiderati a connotazione sessuale, espressi in forma fisica, verbale o non verbale, posti in essere con lo scopo di provocare o provocanti l'effetto prima richiamato.

In tale scenario tra i compiti della consigliera ( o del consigliere) per la parità di genere rientrano prioritariamente quelli connessi con la formazione e la prevenzione.

In effetti perseguire l'obiettivo di contribuire all'istaurazione di un clima rispettoso dei principi a cui si ispirano la vita democratica e il senso stesso della cittadinanza attiva in ogni luogo di lavoro implica adoperarsi per far sì che si diffonda sempre più la consapevolezza circa le problematiche che possono venire a determinarsi e si attivino diffusamente le figure e gli strumenti previsti dall'ordinamento per la salvaguardia dei diritti di ogni lavoratrice e lavoratore sul versante della parità di genere.

Si tratta di una galassia molto complessa e difficile da inquadrare anche qualora ci si voglia limitare a rivolgere l'attenzione verso una realtà ristretta come quella riflettente un territorio provinciale.

Si pensi, per esempio all'attivazione in ogni luogo di lavoro, cioè in ogni pubblica amministrazione e in ogni realtà produttiva del settore privato, del terzo settore e del volontariato, di quelle figure previste dall'ordinamento ponendo in essere quanto necessario per renderle concretamente esistenti ed efficaci.

A mo' d'esempio si prenderà in esame quanto previsto dalla normativa in vigore per la prevenzione e la lotta contro le molestie sessuali in ogni realtà lavorativa.

La fonte originaria di riferimento è il Codice di condotta contro le molestie sessuali, allegato alla Raccomandazione CEE n. 93/131, recepito nei tanti

Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro siglati in epoca successiva, ivi compreso quelli riguardanti il Comparto scuola.

Chiaramente tale Codice di condotta, è sorto con lo scopo di fornire orientamenti pratici ai datori di lavoro, ai sindacati, alle lavoratrici e ai lavoratori sul problema della tutela della dignità sul posto di lavoro e la sua applicazione riguarda tanto il settore pubblico quanto quello privato.

Il Documento europeo con le sue raccomandazioni risulta di particolare attualità: ai datori di lavoro si chiede di prendere in considerazione in sede di contrattazioni collettive l'inserimento negli accordi di clausole adeguate allo scopo di creare un ambiente di lavoro in cui non vi sia posto per comportamenti indesiderati a connotazione sessuale o di altri comportamenti che offendano la dignità degli uomini e delle donne sul posto di lavoro.

Ai datori di lavoro è richiesto di formalizzare una dichiarazione di principio che sancisca il diritto di lavoro, l'illiceità e l'inammissibilità delle molestie sessuali, nonché il diritto di tutti i lavoratori e lavoratrici a protestare nel momento in cui diventano destinatari di ricatto sessuale. In tale dichiarazione di principio dovrà essere specificata la procedura di denuncia in caso di molestie sessuali per ottenere un'adeguata assistenza e per sapere esattamente presso chi sporgere querela.

Il Codice di Condotta adottato dalla Commissione europea ha raccomandato ai datori di lavoro di designare una Consigliera/consigliere di fiducia o anche detta "collega comprensiva/o" incaricata di fornire consulenza e assistenza ai dipendenti oggetto di attenzione moleste, assumendo la responsabilità di contribuire alla soluzione di qualsiasi problema sia con mezzi informali che formali.

A tal proposito, è appena il caso di ricordare che per il comparto scuola già il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del 2007, recependo le disposizioni del Codice di Condotta europeo, aveva provveduto a prefigurare in ogni scuola, ormai dotata di autonomia funzionale, la designazione della Consigliera ovvero del Consigliere di Fiducia.

A tale figura istituzionale, come del resto a ogni altra analoga designata in qualsiasi contesto lavorativo, non poteva che essere attribuita l'attività di prevenzione da porre in essere attraverso iniziative di tipo culturale, formativo e informativo, per diffondere una cultura improntata al rispetto della dignità delle persone a livelli tali da garantire un sereno ambiente di lavoro e l'eliminazione di ogni forma di discriminazione, facendosi carico del compito di sostegno e di assistenza delle persone vittime di molestie sessuali richiedenti il suo intervento per la soluzione informale e/o formale dei casi.

In ogni ambiente di lavoro il consigliere di Fiducia, designato dal datore di lavoro in armonia con i rappresentanti delle organizzazioni sindacali, dovrebbe possedere i requisiti culturali e professionali necessari da sviluppare anche attraverso un'adeguata formazione il cui onere ricade sull'amministrazione di appartenenza<sup>1</sup>.

Chiaramente oltre a buone capacità relazionali il Consigliere di Fiducia dovrebbe essere in grado di operare con assoluta discrezione e riservatezza, meritando la stima dell'amministrazione, del personale e di quanti risultino coinvolti nella realizzazione dei prodotti ovvero dell'erogazione dei servizi (stakeholders).

In effetti il Codice di condotta europeo chiama in causa anche i sindacati, precisando che le molestie sessuali rappresentano un problema tanto per i datori di lavoro quanto per le rappresentanze sindacali.

Perciò da sempre è stato raccomandato, come buona norma, che i sindacati formulassero apposite dichiarazioni di principio e adottassero le necessarie misure per creare la consapevolezza del problema riguardanti le molestie sessuali sul posto di lavoro al fine di contribuire all'instaurazione di un clima in cui siffatti abusi non risultassero né consentiti né ignorati.

Ruolo protagonista è stato attribuito alle organizzazioni sindacali anche in materia di formazione ritenuta come mezzo importante per prevenire il verificarsi di comportamenti a connotazione sessuale e per risolvere effica-

cemente i problemi qualora il fenomeno si venga a determinare.

Chiave di volta per prevenire il verificarsi di comportamenti a connotazione sessuale dal Codice europeo è ritenuta la formazione, tendendo al raggiungimento dell'obiettivo connesso con la sensibilizzazione dei partecipanti circa le responsabilità che ciascuno assume per essere in linea con la "politica del datore di lavoro" primo e ultimo garante del fatto che i fenomeni degenerativi nell'ambito dei rapporti umani e lavorativi non debbano mai verificarsi. La formazione è prefigurata, invece, come specialistica per coloro che siano chiamati a svolgere un ruolo ufficiale di denuncia delle molestie sessuali.

Tale tipologie di formazione potrebbe essere concretizzata attraverso la costituzione di gruppi di destinatari appartenenti a diverse realtà lavorative chiamate a espletare il compito di consigliere di fiducia ovvero di "Colleghi comprensivi", tenendo presente che tale ruolo può essere svolto dagli stessi esponenti sindacali oppure dai cosiddetti gruppi di sostegno delle donne. Concludendo, si manifesta l'auspicio che nei luoghi di lavoro diventi sempre più alto il livello di attenzione verso ogni misura che serva a prevenire gravi episodi riguardanti in termini sempre più diffusi, la cronaca scandalistica, oltre che nera, della stampa quotidiana.

## Note

<sup>1</sup> Milito D., Savaglio C., La funzione del Dirigente scolastico, Edisud, Salerno, 2008, pag. 307

## Bibliografia

- Donna 'A., Le pari opportunità. Condizione femminile in Italia e integrazioni europea, Laterza, Roma, 2006
- Graglia M., Le differenze di sesso, genere e orientamento, Carocci Faber, Roma, 2019
- Milito D., Savaglio C., La funzione del Dirigente scolastico, Edisud, Salerno, 2008
- Pescosolido A.M., La Paideia contemporanea e le diverse famiglie, Anicia, Roma, 2021
- Ruspini E., Le identità di genere, Carocci, Roma, 2009

\* *Presidente Fnism  
Montalbano Jonico*

# Elementi di docimologia

(parte prima)

di Vincenzo Bonazza\*

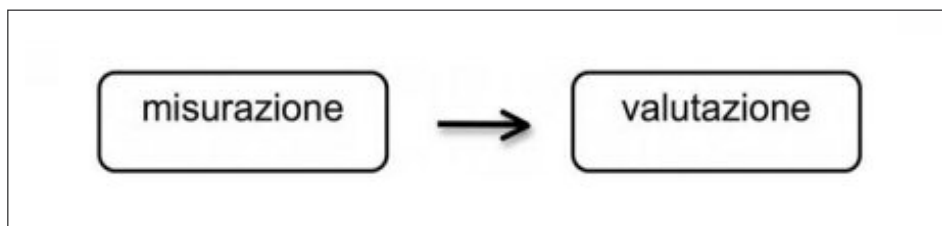
## Misurazione e valutazione

Nella didattica più consueta non vi è separazione tra la fase della rilevazione dei dati e quella della valutazione vera e propria. Ponendosi in una prospettiva docimologica, invece, si dovrà, innanzitutto, accertare l'apprendimento avvenuto mediante la *misurazione* ed esprimere solo successivamente il giudizio di *valutazione*: la misurazione consiste nell'acquisizione ordinata di informazioni sugli apprendimenti degli allievi, mentre la valutazione nell'esprimere un giudizio sulle informazioni ricavate, anch'essa in funzione di criteri stabiliti a priori.

Desideriamo mettere in rilievo che la *scelta dell'oggetto di valutazione* è il passo da compiere *prima* di procedere nella direzione appena indicata; non si potrà misurare e tanto meno valutare con precisione qualcosa se, in via preliminare, non vi sia stata un'indicazione precisa di ciò che dovrà costituire l'oggetto da rilevare. L'attenzione dovrà essere focalizzata sugli *obiettivi di apprendimento* e sulle *competenze*: ricordiamo che tali traguardi permettono al docente di precisare ciò che l'allievo saprà fare dopo aver percorso un itinerario apprenditivo.

Approfondiremo nelle righe seguenti il concetto di misurazione iniziando con il dire che esso prevede tre tappe: la *stimolazione*, la *registrazione* e la *lettura*.

La *stimolazione* si utilizza per incitare gli allievi a manifestare le abilità culturali acquisite nella scuola. Lo stimolo varia a seconda delle prove adottate: gli item nelle prove oggettive, la domanda nell'interrogazione, ecc..



La *registrazione*, invece, consiste nell'acquisizione delle abilità culturali manifestate dagli allievi in risposta agli stimoli precedentemente veicolati; senza di essa le variegate prestazioni degli allievi non potrebbero essere ricordate e quindi analizzate. La *lettura* è la fase conclusiva; grazie a essa le informazioni ricavate vengono raccolte e ordinate. Il docente *corregge* ciò che gli allievi hanno prodotto: distingue gli errori dai comportamenti positivi prestando attenzione a non esprimere giudizi.

Si arriva, poi, alla valutazione vera e propria che consiste nell'esprimere un giudizio sui risultati forniti dalla misurazione. Possiamo affermare che la valutazione attribuisce *significato* ai dati raccolti, li *giudica*, cioè li considera da un punto di vista strettamente educativo.

## Lo strumento di valutazione

Definiamo *strumento di valutazione* la sollecitazione mirante a ottenere una specifica informazione concernente le abilità culturali presenti negli allievi: lo strumento di valutazione è ritenuto in letteratura un *artificio*, elaborato intenzionalmente per reperire informazioni sulle abilità culturali possedute dagli allievi.

Gli strumenti in uso o, comunque, potenzialmente impiegabili nella scuola per rilevare gli apprendimenti sono molteplici. Per comprendere le loro caratteristiche formali utilizzeremo

uno dei criteri di classificazione, basato sulla *tipologia degli stimoli* e sulla *tipologia delle risposte*. Avendo evidenziato che lo strumento valutativo è un artificio predisposto per sollecitare e ricavare informazioni sui processi apprenditivi, diciamo che il criterio di classificazione adottato in questa sede riguarda le *caratteristiche* dello stimolo e della risposta. Relativamente alle necessità contingenti della didattica, si potranno predisporre prove con stimoli aperti o chiusi; con risposte aperte o chiuse: aumentando la chiusura dello stimolo si predisporrà una prova di valutazione che non lascia all'allievo ampi margini di interpretazione; aumentando l'apertura della risposta si offrirà all'allievo la possibilità di organizzarla in maniera sempre più autonoma.

Se lo stimolo non è accuratamente predisposto e la risposta è lasciata libera si avrà a che fare con prove a stimolo aperto e a risposta aperta, come, a esempio, nel caso del *tema*: questo strumento, in genere, presenta uno stimolo *aperto* a diverse interpretazioni (sono rare le tracce che favoriscono un'interpretazione univoca) e una risposta aperta, elaborata cioè in piena autonomia da parte dell'allievo. Se invece lo stimolo è strutturato e la risposta è aperta ci si troverà di fronte alle prove definite *semistrutturate* (tra le quali rientrano anche i compiti autentici): occorre precisare

che in questo caso le risposte, pur essendo aperte, necessitano di indicazioni precise circa la loro stesura come la lunghezza, l'ordine dei dati o dei concetti da esporre, ecc..

Un'ulteriore tipologia di prove è quella che possiede sia lo stimolo che la risposta *strutturati*: sono le prove oggettive di profitto; in questo caso l'allievo in ragione dello stimolo deve scegliere l'alternativa di risposta che ritiene più pertinente alla richiesta.

### Attendibilità e validità

Ogni valutazione, compresa quella educativa, necessita del rispetto di due requisiti: l'*attendibilità* e la *validità*.

**Attendibilità.** Le informazioni che provengono da uno strumento di valutazione devono essere, almeno tendenzialmente, precise, cioè rispecchiare le conoscenze reali dell'allievo: se una misurazione è stata precisa c'è da aspettarsi che, ripetendo la misurazione anche più volte a distanza di tempo, i dati rimangano costanti (anche se raccolti da insegnanti diversi). La costanza degli esiti rilevati dimostra empiricamente che la misurazione ottenuta è stata attendibile. Abbiamo detto che le funzioni di uno strumento di valutazione sono due: la stimolazione e la registrazione; ebbene per poter avere una misurazione attendibile la stimolazione dovrà essere: *rappresentativa dei contenuti dell'insegnamento* (in caso contrario ci si ritrova senza le informazioni necessarie per decidere l'itinerario più produttivo dal punto di vista didattico); *uguale per tutti* (in caso contrario, come è possibile mettere a confronto le prestazioni tra loro?); *priva di ambiguità* (in caso contrario, come è possibile pretendere che l'allievo risponda correttamente?). A ciò si deve aggiungere che le stesse *modalità della somministrazione* (ci riferiamo, a esempio, allo stato emotivo del docente) possono essere una causa della inattendibilità di una misurazione.

Nel caso della registrazione, l'attendibilità dipende dal tipo di prove che si utilizzano: quelle di tipo orale, in ge-

nera, sono poco precise in quanto la registrazione avviene nella memoria del docente e, di conseguenza, diventa tutt'altro che semplice ricordare, a esempio, i diversi repertori degli allievi, oppure discernere quelli utili ai fini della misurazione da quelli che non lo sono. Nel caso delle prove scritte, invece, la probabilità di avere una registrazione imprecisa è quasi nulla essendo la registrazione una copia fedele di ciò che l'allievo ha manifestato.

**Validità.** Diciamo che uno strumento di valutazione è valido quando la misura che esprime ha rilevato effettivamente l'oggetto della misurazione: stabilito, quindi, l'oggetto della misurazione in relazione agli obiettivi di apprendimento, è fondamentale che la prova sia adatta a sollecitare quel tipo di obiettivi. Al riguardo è necessario utilizzare con attenzione una tassonomia e prestare attenzione al linguaggio: qualsiasi misurazione anche la più corretta dal punto di vista tecnico, e quindi anche la più attendibile, perde efficacia didattica se non è strettamente legata all'oggetto della misurazione.

### Attenzione al tecnicismo!

Se alla valutazione intendiamo attribuire il compito di *reperire informazioni sull'andamento degli apprendimenti* al fine di poter decidere quali itinerari intraprendere per ottimizzare la qualità dell'istruzione, è necessario prestare la massima attenzione alle *modalità di costruzione* degli strumenti deputati a tale compito. L'utilizzo degli strumenti valutativi dovrà essere riorientato a partire dall'acquisizione di concezioni didat-

tico-docimologiche rinnovate. Se ci si fermasse a un rinnovamento delle strumentazioni (pur essendo esso di grande importanza) permanerebbe comunque la logica elitaristica propria del fare scuola *tradizionale* che continua a riprodurre le disuguaglianze. Se ci si limitasse esclusivamente alle soluzioni tecniche (migliorare l'utilizzo di uno strumento, imparare a utilizzarne uno nuovo, ecc.) si correrebbe il rischio di cadere in un *tecnicismo*, utile quanto si vuole, ma incapace di affrontare il problema nella sua essenza. Una vera e propria *cultura della valutazione* potrà decollare solo nel momento in cui la valutazione inizierà a essere considerata *parte integrante dell'itinerario formativo*.

[continua nel prossimo numero]

### Bibliografia

- Bonazza V., *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2005 (sec. ed.)
- Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma 1968
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma 2006 (sec. ed.)
- Notti A. M., *Introduzione alla Docimologia*, Ediprint, Palermo 1995
- Notti A. M., C. Coggi (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano 2003

\* Professore associato di Pedagogia sperimentale - Unipegaso

# Strumenti di osservazione nei contesti educativi e tecniche d'intervento

di Maria Anna Formisano\*

## Abstract

Il contributo intende approfondire il tema dell'osservazione con particolare riguardo agli strumenti e alle tecniche osservative utilizzati nei contesti educativi come valutazione ecologica per l'osservazione nel mondo scolastico. La pratica osservativa ha un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento-apprendimento in quanto rappresenta la modalità di rilevazione di dati e la bussola di orientamento per indicatori di setting, azioni psicoeducative e relazioni interpersonali. L'articolo presenta una serie di procedure utili per l'osservazione nei "learning environments", attraverso il richiamo alle principali teorie e agli autori che hanno analizzato le prospettive di impiego, i limiti e le potenzialità. L'approccio che giustifica l'osservazione qui proposta è quello relazionale, che legge il fenomeno osservato attraverso le lenti dell'analisi relazionale e delle teorie dell' enactment.

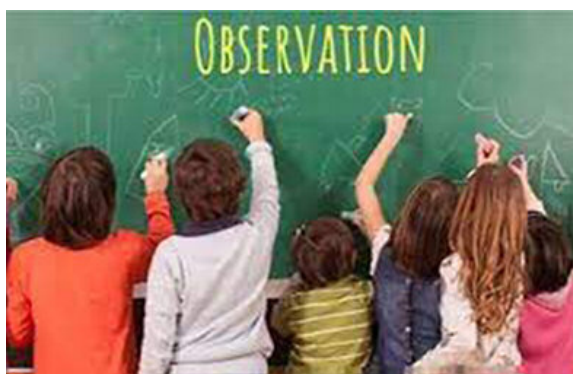
**Parole chiave:** osservazione, tecniche, strumenti, approccio relazionale-enactment

## Abstract

The contribution intends to deepen the theme of observation with particular regard to the observational tools and techniques used in contexts as an ecological assessment for observation in the school world. Observational practice plays a fundamental role in the teaching-learning process, as it represents the method of data collection and the orientation compass for setting indicators, educational actions and interpersonal relationships. The article presents a series of useful procedures for observation in "learning

environments", by referring to the main theories and authors who have analyzed employment prospects, limits and potential. The approach that justifies the observation proposed here is the relational one, which reads the phenomenon observed through the lenses of relational analysis and of the theories of enactment

**Keywords:** observation, technique, tools, relational analysis-enactment



## Premessa

L'azione educativa è efficace nella misura in cui il docente riesce a osservare il contesto classe in maniera naturale e relazionale. L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione di un determinato fenomeno (Mantovani, 1995) e si configura come processo cognitivo, che si inserisce in un progetto di relazione, socializzazione e interazione. Per comprendere i bisogni dell'allievo è fondamentale, infatti, relazionarsi, socializzare e interagire all'interno di un quadro osservativo molto ampio che prevede l'uso sistematico di alcune tecniche. Spesso, però, i docenti tendono a far corrispondere l'osservazione scolastica con la percezione globale di

tutto quanto accade nello spazio e nel tempo a loro noto. In questo senso l'osservazione subisce le impressioni e i pregiudizi dell'osservatore, che si trasformano tout court in interpretazioni soggettive e personali. Durante la fase osservativa si introducono diverse procedure operative, conosciute come "osservazione partecipante" e "non partecipante". Nell'osservazione partecipante l'osservatore interviene nella situazione osservata, interagendo con i soggetti osservati, con cui vi è sintonia nella condivisione di un quadro comune. Questa tipologia di osservazione viene adoperata all'interno delle istituzioni scolastiche e presume il coinvolgimento congiunto di ricercatori e docenti. Osservare un fenomeno significa dare attenzione all'ambiente in cui la situazione si manifesta, per raccogliere indicazioni attendibili, facendo una successione di operazioni utili

a produrre risposte a domande sulla realtà (Boudon, 1970).

Applicando l'analisi svolta possiamo dedurre che:

- ogni forma di conoscenza e di sapere dipende anche dalla mente dell'osservatore;
- la conoscenza di un fenomeno è dipendente dai parametri culturali stabilizzati dagli osservatori;
- i criteri di valutazione nascono nei parametri culturali di tali osservatori, i quali, seguendo un metodo rigoroso, conferiscono oggettività agli stessi;
- la formazione dell'osservatore lo porta a condividere un determinato paradigma, nel momento in cui procede alla formulazione del giudizio.

Ne deriva che la pratica osservativa deve essere utilizzata in maniera programmata con la circoscrizione del campo, la registrazione del fenomeno e i diversi step da attivare. Già Metelli di Lallo (1967) poneva il tema dell'effettiva osservabilità dei fenomeni complessi e unitari o entità collettive, sia nelle forme dirette e immediate, che in quelle controllate. In questo scenario, la competenza osservativa diviene base di partenza per il docente, in quanto l'intervento psicoeducativo non può prescindere dall'osservazione. Partendo da questo presupposto si progettano interventi diversificati a seconda dell'utenza con cui ci si trova a operare. Chi vuole educare non può fare a meno di avere la padronanza delle tecniche osservative da applicare alle diverse situazioni che ci si trova ad affrontare. A tal fine il docente deve attuare un piano di azione che, partendo dallo scopo dell'osservazione, stabilisce:

- chi osserva;
- perché osserva;
- che cosa osserva;
- come osserva;
- dove osserva;
- quando osserva;
- per quanto tempo osserva.

Per essere attendibile l'osservazione deve occupare un arco di tempo proporzionato, in cui l'osservatore registra i fenomeni di studio, anche attraverso l'ausilio di apposite schede strutturate e non, per poi codificare i dati rilevati.

È bene essere consapevoli del fatto che l'osservazione in ambito educativo è molto complessa perché si corre sempre il rischio di "contagiare" i fenomeni oggetto di studio con vissuti, conoscenze e aspettative personali. Per ridurre tale rischio è opportuno predisporre dettagliatamente la procedura osservativa in modo da limitare l'incidenza di variabili soggettive, grazie anche all'ausilio di dispositivi che favoriscono la riproducibilità dei dati raccolti.

Occorre promuovere una ricerca osservativa efficace organizzando i li-

velli di complessità crescente che prevedono la rilevazione di micro-unità osservabili, la costruzione di una piccola "mappa di osservazione"; l'uso standard dei tempi dell'osservazione, l'organizzazione degli spazi e la presenza di particolari tecniche e strumenti.

La capacità di osservazione degli insegnanti in tutto il percorso formativo dell'alunno risulta necessaria per individuare le strategie più idonee a garantire il successo formativo, evitando valutazioni improvvisate e possibili errori di giudizio. Di seguito si riportano alcune tra le principali difficoltà riscontrabili e le possibili strategie di miglioramento. Una prima criticità riguarda le condizioni psicofisiche del docente-osservatore che potrebbero rendere meno attendibili i dati rilevati.

In ambito educativo, dove l'osservazione si configura come modo di porsi



quotidiano di fronte alla realtà, questo rischio non è da sottovalutare. Altro possibile errore si potrebbe resentare nelle osservazioni descrittive, quando il linguaggio usato per descrivere gli eventi influenza il messaggio e il contenuto che vogliamo trasmettere.

In breve, l'osservazione diventa parte integrante dell'agire educativo secondo criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo (Mortari, 2010), poiché l'osservazione è la modalità privilegiata per lo studio scientifico in ambito scolastico. Essa fa sì che uno studioso, o l'insegnante stesso, possa comprendere ciò che accade negli ambienti

educativi, favorendo, inoltre, la lettura di interazioni, atteggiamenti e convinzioni che fanno da sfondo al contesto classe e alla rete di relazioni in essa presenti.

### Strumenti e tecniche nella prospettiva dell'enactment

La necessità di dover osservare in maniera efficace ed efficiente richiede la costruzione di strumenti e tecniche spesso trascurate o poco sviluppate. Comprendere questo significa prestare attenzione al mondo dell'allievo, osservando il costruirsi della sua storia personale attraverso le dinamiche familiari, i luoghi di vita e la loro organizzazione, le figure significative, i codici comunicativi, i mediatori, le risorse umane, economiche e psicologiche, la qualità di vita e i valori di riferimento (Pavone, 2014). Alla base dell'osservazione vi è l'impegno psicopedagogico circa l'utilizzo di strumenti e di protocolli osservativi.

Per poter operare in questa direzione è necessario utilizzare strumenti specifici come check-list, scale di valutazione e sistemi di categorie e griglie. Per quanto riguarda la check-list è necessario che la lista sia formulata a priori, comprendendo tutti i possibili comportamenti che interessano il fenomeno da studiare.

La scala di valutazione che ha finalità descrittiva è utile per determinare la posizione del soggetto osservato relativamente a un determinato comportamento riportato nello strumento.

La rilevazione dei dati mediante gli inventari o sistemi di segni comprende un elenco di azioni che possono accadere in un determinato periodo di tempo. Nello specifico per sistema di segni si intende un elenco di comportamenti o di incidenti critici che possono, o meno, capitare durante l'insegnamento in classe. La modalità di codifica dei dati consiste nell'annotare il comportamento osservato quando si manifesta.

La griglia consente l'osservazione di un singolo individuo nel contesto e prevede una serie di categorie di comportamenti attraverso cui è possibile decodificare la realtà educativa del singolo o del gruppo.



Sulla base di queste premesse si può affermare che l'osservazione in ambito scolastico aumenta il livello di conoscenza del comportamento degli alunni, permette di formulare precise ipotesi e identificare il significato di determinati comportamenti, abbandonando la casualità e l'improvvisazione a favore di un comportamento di ricerca psicoeducativa.

Negli ultimi anni una delle modalità di ricerca più utilizzata è stata quella dell'osservazione in classe (Wragg, 1994; O' Leary, 2014), spesso collegate al sistema di credenze e convinzioni personali.

Ed è proprio il sistema di convinzioni che influenza le decisioni educative intraprese e che non è, comunque, sufficiente per spiegare il reticolato sociale in cui ciascuno esprime il proprio modo di essere anche mediante processi di transfert e controtransfert. In altre parole l'educatore entra a far parte del problema dell'allievo, nell'ottica dell' enactment.

Il campo educativo è invaso da scariche emozionali e da comportamenti che coinvolgono sia l'educando sia l'educatore. Folgheraiter (1998) usa un'esemplificazione molto efficace per illustrare questo orientamento: quando osserviamo l'acqua non cogliamo mai le molecole di ossigeno e di idrogeno separate, mentre quando siamo in presenza di una interazione tra due soggetti, generalmente riusciamo a vedere i comportamenti singoli, ma non a scorgere la realtà sintetica - la relazione appunto - che ne scaturisce.

L'approccio che giustifica l'osservazione qui proposta è quello relazionale, in base al quale le relazioni sono unità semplici (i cui confini sono identificabili) ma non sono isolate, in quanto ciascuna rimanda ad altre relazioni fino a disegnare una rete complessa di connessioni che si estende nello spazio e nel tempo (Donati, 2007).

La prospettiva sostenuta è quella dell'enactment, termine introdotto nella letteratura psicoanalitica da Ja-

cobs (1986) e ripreso da Boesky nel 1992, come "messa in atto del transfert", tendenza del paziente a persuadere e a condurre l'analista a una reciproca partecipazione. All'interno del contesto educativo si sviluppano situazioni interazionali le cui radici, spesso, sono inconsce, poiché basate da induzioni emotive reciproche, che



rimandano al concetto di enactment. È opportuno che sullo sfondo della valorizzazione della pratica osservativa sia ben visibile tale approccio, al fine di guardare lo sviluppo umano con gli occhi di scienziato interessato a osservare e comprendere (Trabalzini, 2003) le interazioni in classe. Queste sono fondate su relazioni, all'interno delle quali avvengono degli scambi, tra l'altro non sempre consapevoli. In questo panorama, l'osservazione educativa deve, quindi, avere come oggetto i rapporti tra individui e tra individui e contesto, poiché contestualizzare i comportamenti per comprenderli è un principio basilare, considerando che l'osservatore, per definizione, interagisce e influenza ciò che si osserva (Sullivan, 1953).

Di conseguenza occorre ampliare il campo di osservazione tanto da includere lo spazio in cui il fenomeno si è verificato poiché ogni contesto ha una serie di regole sottintese che assegnano una specifica chiave comunicativa. Ad esempio interrompere

l'insegnante per fare una domanda, può assumere un significato diverso in relazione alla situazione relazionale in cui ha luogo: si pensi alla situazione didattica in cui l'insegnante spiega o a un momento informale quale l'intervallo. Pertanto, i modi, gli strumenti e l'intersoggettività vanno considerati come pietra miliare dell'osservazione.

Ne deriva la necessità di contestualizzare i comportamenti, studiando le medesime attività in contesti diversi, a favore dell'enactment, una situazione interazionale le cui radici sono inconsce. L'osservazione secondo la prospettiva dell'enactment diventa la base di partenza per questo nuovo modo di intendere la scuola e per capire in quali circostanze si manifestano comportamenti problematici e in quali non compaiono affatto.

La "observational practice" qui intesa va oltre l'abituale pratica occasionale di cui tutti i docenti si servono per avere un'impressione globale di ciò

che avviene. Volendo traslare la prospettiva dell'enactment in ambito educativo è necessario che, come l'analista esterna ai suoi pazienti le vecchie internalizzate configurazioni interpersonali (Mitchell, 1988), analogamente il docente-osservatore riconosce il proprio coinvolgimento nella relazione educativa anche attraverso una serie ripetuta di azioni di correzione specifiche.

È anche vero, tuttavia, che quando un soggetto si sente osservato può aumentare la performance per soddisfare i desideri dell'osservatore producendo così un vero e proprio "effetto Hawthorne" (l'aumento di produttività era relazionata al ruolo di supervisione svolto da capi e ricercatori).

Durante la pratica osservativa l'educatore-osservatore deve comprendere come il soggetto osservato si avvicina all'osservazione, preparandolo psicologicamente ed emotivamente, poiché i fenomeni e le persone sono complesse nella loro globalità e ne-

cessitano di una "cura osservativa". Non si può non rilevare che occorre una certa pratica nell'osservare, per stabilire le cause di alcuni comportamenti e anche per sottolineare la capacità del soggetto di segmentare e ricomporre un'intera sequenza comportamentale in modo finalizzato al raggiungimento di un'intenzione (Carassa, 2000) e portare avanti il concetto di cura osservativa.

### Conclusioni

In merito alle tecniche osservative nel contesto classe si ribadisce che tali pratiche implicano la capacità di restituire una fotografia rispettosa della realtà, nonché l'abilità nel mettere per iscritto un avvenimento osservato, rilevando la consequenzialità degli eventi e restituendola al lettore; un percorso che può, grazie ai suoi vari passaggi e alle risorse che mobilita favorire la crescita professionale del docente (Martini, 2019). Appare, dunque, fondamentale che i docenti acquisiscano una competenza osservativa, descritta come una componente essenziale per distinguere nella complessità della classe le situazioni significative.

Non può esserci alcun insegnamento senza osservazione, ci si apre all'altro e si diventa consapevole di essere un individuo che si muove tra le persone e con le persone, dove spesso il coinvolgimento relazionale non viene riconosciuto e affrontato.

Partendo dal concetto di cura osservativa e enactmente è possibile riconoscere il coinvolgimento relazionale, imparando a gestirlo con accuratezza e meticolosità sempre all'interno di una pratica osservativa significativa. La pratica osservativa permette di instaurare un legame educativo -relazionale basata sulla fiducia e sulla credibilità. Osservare significa innanzitutto mostrare rispetto per il soggetto osservato nell'ottica dell'enactment. Attenzione, cura, riguardo sono atteggiamenti che predispongono all'incontro con l'altro, poiché le barriere osservative possono essere il primo ostacolo per una efficace rete di relazioni sociali.

### Bibliografia

- Albanese O., Fiorilli C., Gabo la P. & Zorzi F. (2008). Promozione del benessere negli insegnanti. In C. Guido & G. Vemi (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante* (pp. 85-108). Bari: Ragusa Grafica Moderna
- Atkinson J.W (1974). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino
- Blandino G. & Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Cortina
- Bleger J. (2018). *Psicologia della Condotta*. Roma: Armando Editore
- Boal A. (2009). *Il poliziotto e la maschera*. Molfetta (Ba): La Meridiana
- Boesky D. (1990) *The psychoanalytic process and its components Psychoan. Quartely*
- Boffo V. (2007). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Milano: Apogeo
- Bolger, N., Davis, A., e Rafaeli, E. (2003). *Metodi diario: catturare la vita come è vissuta*. *Annu. Rev. Psychol.* 54, 579-616. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145030
- Bolin F.S. (1988). *Helping student teachers think about teaching*. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 48-55
- Bottero E. (2007). *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: FrancoAngeli
- Boudon R.(1970). *Metodologia della Ricerca sociologica*.Bologna:Il Mulino Bressan R. &
- Carassa A. (2000). *Expertise: la conoscenza entra in azione*. In: G. Mantovani (ed.) *Ergonomia* (pp.123-150). Bologna: Il Mulino
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- Cottini L., Morganti A., *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015
- Cottini L., Rosati L. & Bovi O. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi
- Crepet P. (2006). *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*. Torino: Einaudi
- Darling-Hammond L. & Bransford J. (Eds.) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: Jossey-Bass
- De Bartolomeis F. (1976). *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli
- De Landsheere G. (1979). *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*. Teramo: Giunti&Lisciani
- Donati P. (2007), «L'approccio relazionale al capitale sociale», in Donati P. (a cura di), «Il capitale sociale. L'approccio relazionale, Sociologia e politici- che sociali», X, 1, pp. 9-39
- Doudin P.A. & Curchod-Ruedi D. (2009). *Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants*. *Revue Pédagogique Hep*, 10, pp. 55-58
- Felisatti E. & Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CleUP
- Folgheraiter F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: Franco Angeli
- Folgheraiter F.(1998) *Teoria e metodologia del servizio sociale : la prospettiva di rete*. Milano: F. Angeli
- Formisano M.A. (2019). *Osservazione e guida all'apprendimento: tra psicoeducazione e neuroscienze*. Salerno: Area Blu Edizioni
- Mantovani S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori
- Martini B. (2019). *Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari*. In B. Martini & L. Perla (eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 59-72). Milano: FrancoAngeli
- Maturana H. & Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti
- Meazzini P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*. Firenze: Giunti
- Metelli di Lallo C.(1967). *Analisi del discorso pedagogico*. Book Review. M. Buccellato. *Rivista di Storia Della Filosofia*
- Mitchell S. A. (1988). *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri
- Mitchell S. A., Black M. J. (1995). *L'esperienza della psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri
- Mizzau M. (1974). *Prospettive della comunicazione interpersonale*. Bologna: Il Mulino
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero
- Montgomery, D. (2012). *Helping teachers develop through classroom observation* (2nd ed.). New York: Routledge
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori
- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano: Mondadori
- Sullivan H.S *Interpersonal Theory of Psychiatry*, 1953. New York: Norton
- Trabalzini P., *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909-1934)*, in «Scuola e Città», a. L, 30 aprile 1999, pp. 131-139
- Trabalzini P., *Maria Montessori: liberazione e normalizzazione*, in «Vita dell'Infanzia», a. XLVII, n. 2, 1998, pp. 9-13
- Wragg, E. C. (1994). *An Introduction to classroom observation*. London - New York: Routledge

\*Presidente Fnism Valli-Sarno-Irno

# La didattica tra modelli, stili e maestria

di Giovanna Caforio\*

## Abstract

Il presente lavoro intende evidenziare come i processi didattici si declinino attraverso una pluralità di modelli scientifici che, tuttavia, non possono prescindere dagli stili personali di insegnamento e da quella qualità, altamente soggettiva, definita maestria (mastery), capace di adattarsi alle diverse situazioni e contesti. La didattica, pertanto, si costituisce quale azione plastica e flessibile, felice connubio di scienza più agire professionale.

## Abstract

This work intends to highlight how didactic processes are executed through a plurality of scientific models which, however, cannot exclude personal teaching styles as well as highly subjective quality being capable of adapting to different situations and contexts (mastery). Therefore didactics, constitutes itself as a plastic and flexible action, an effective merger of sciences plus professional action.

La complessità dei saperi, delle scienze, della società nel suo complesso impone riflessioni profonde sul senso dell'azione educativa in generale e delle pratiche di insegnamento in particolare, nella consapevolezza, si spera ormai acquisita, che sapere e sapere insegnare, non sono necessariamente sovrapponibili, così come orientava l'assioma di gentiliana memoria, ma risentono della necessità di rispondere a imperativi ben più urgenti dettati dalle nuove esigenze del mondo che cambia. Per definizione la didattica è la scienza dell'insegnamento e ne indica l'azione nelle sue diverse sedi, espressioni e problemi connessi, quali l'organizzazione scolastica, la programmazione/progettazione, la valutazione nella pluralità



delle sue forme, il versante tecnologico, ecc.. Si declina nella didassi, che si profila quale agire didattico e ne indica il versante professionale, la *sin-tassi* dell'insegnamento. C'è, poi, una didattica speciale, avente a oggetto la formazione perseguita in situazioni speciali, che prevede, cioè, l'instaurarsi di un rapporto educativo tra soggetti che presentano caratteristiche di particolare diversità rispetto alla maggior parte dei membri di quella particolare comunità. È attività scientifica di ricerca e di sperimentazione, volta ad accrescere la conoscenza dei soggetti interessati da disabilità, puntando i riflettori euristici, ermeneutici, divulgativi su alcuni problemi e condizioni particolari, quelli intitolati alla diversità, alla disabilità, al deficit, allo svantaggio, alla situazione di handicap, all'emergenza, in estrema sintesi alle questioni che rientrano nell'ambito dei bisogni educativi speciali. Per dirla con Canevaro, *didattica specifica, nel senso che gli elementi di didattica generale vanno riformulati e adattati alla didattica che quei soggetti e quella situazione presentano ed esigono*, al fine di conseguire guadagni educativi nel senso della migliore au-

tonomia e autodeterminazione possibile. La Didattica si declina attraverso modelli e stili. Il modello è uno schema teorico rappresentativo degli elementi che intervengono nell'attività didattica che intreccia aspetti teorici con aspetti metodologici. Esso evoca una forma standardizzata, una categoria, una sistemazione stabile nel tempo e nello spazio dai connotati chiari e univoci. Ogni modello sottintende un modo di concepire la scuola, il processo di insegnamento-apprendimento, il ruolo del docente; in definitiva è dotato di un'antropologia e di una pedagogia proprie. I tradizionali modelli didattici si sviluppano dalle matrici del comportamentismo e del cognitivismo e, nella pratica di insegnamento, includono le nozioni di imitazione, significato, elaborazione, gestione e riflessione. I modelli attuali, che si sviluppano a partire dal postcognitivismo e dalla centralità della relazione nel processo di insegnamento, includono le nozioni di negoziazione, mediazione, esempio, responsabilità, guida e cambiamento. Ci sono, poi, modelli didattici sperimentali che inglobano le nozioni di disponibilità, plasticità, educabilità e

modificabilità. Sia in pedagogia che in didattica il concetto di modello, pur nelle differenti espressioni, mantiene una vocazione prescrittiva di schemi operativi entro cui realizzare azioni educative istituzionalizzate nella scuola, così come segnala Elio Damiano, a meno che non li si intenda come luoghi di riferimento didascalico, a uso teorico-esplicativo, come segnalato da Cosimo Laneve, che definisce il modello *un tipo di approccio (filosofico, psicologico, sociologico, epistemologico, metodologico, curricolare, pedagogico) che oscura, inevitabilmente, le altre componenti in una sorta di alone esteso a tutta la situazione, ove la parte, l'opzione privilegiata, sta per il tutto*. Risulta, invece, realistico e significativo concepire la didattica in senso polireferenziale, correlato a una pluralità di spunti e convinzioni e a una complementarità degli approcci. Lo stile, invece, è una categoria che appartiene sia alla modalità del lavoro mentale, dai tratti tendenziali più che verificabili, probabili più che certi, in relazione ai contesti, ai soggetti e alle caratteristiche personali, sia all'agire didattico, quale modo di procedere plastico e adattato, convissuto e riflesso, scientificamente orientato e professionalmente vissuto. Come osserva Ausubel, *anche se i principi dell'apprendimento scolastico hanno un ruolo rilevante nel processo educativo, non si possono tradurre direttamente e senza mediazione nella pratica scolastica; essi forniscono semplicemente delle direttive generali lungo le quali sviluppare la ricerca degli interventi diretti in classe*. All'agire didattico, dunque, pertiene la categoria dello stile in quanto il lavoro dell'insegnamento, e quanto a esso correlato, non può prescindere dalla presenza attiva e problematica della mente umana, essendo proprio la mente la fondamentale entità che, attraverso le declinazioni cognitiviste, fa irruzione nelle scienze umane del '900, conferendo una specifica curvatura alle opzioni relative ai processi di insegnamento-apprendimento. A fronte dell'assoluta complessità della mente umana, quindi della sua irriducibilità a semplificazioni, etichettature

o visioni esclusive, non può darsi un protocollo di comportamento che possa delinearci in modelli o in forme e, in tal senso, reso normativo, né, tantomeno, un insieme di parcellari tecniche o modalità di azione in assenza delle necessarie consapevolezza teoriche. Pertanto la didattica si profila attraverso l'unione di scienza più agire professionale. Infatti, oltre a una didattica programmata e modellizzata, c'è una *maestria* dell'insegnamento che ragiona quotidianamente su se stessa, che conosce l'*andar random*, il navigare a vista, il compiere percorsi illineari, reticolari, il valorizzare le scelte professionali, ma sulla scorta di una costante riflessione sul proprio agire e sull'esperienza, nonché di un confronto teorico formalizzato,

**“insegnamento come arte, ossia una competenza che, pur nella prospettiva delle conoscenze socializzate, si costruisce come evento personale e contestualizzato”**

sottratto alla suggestione dell'immediato e del gratificante. La competenza didattica coniuga il sapere e l'agire in un percorso di costruzione orientato, ma personale, dunque professionalmente vissuto. Come insegna Bruner, tra i saperi accreditati e i saperi individuali, prende forma *l'insegnamento come arte, ossia una competenza che, pur nella prospettiva delle conoscenze socializzate, si costruisce come evento personale e contestualizzato*. Accade non di rado che il pensiero scientifico giunga a comprendere i significati semplici e spontanei che il buon senso, la memoria e la conoscenza popolare avevano da tempo intuito. Si tratta di un sapere comune, diffuso e popolare che, in di-

verse situazioni, anticipa il sapere scientifico, o parti di esso e, talvolta, ne rileva i tratti più qualitativi e che, nei saperi professionali, è riconosciuto, appunto, come *maestria* (*mastery*). Quella maestria e buon senso, espressione di artigianalità, alla maniera bruneriana, della prestazione più raffinata e creativa che gli educatori, dai sofisti in avanti, hanno perseguito e posseggono e che li mette nella condizione di farsi conduttori di percorsi di formazione, così come insegna la storia attraverso le figure di Socrate e Platone, Gesù e gli apostoli, S. Francesco d'Assisi e S. Domenico, Tolstoj e Gandhi, Don Milani e Bruno Ciari e tanti altri le cui intuizioni hanno costituito l'ossatura dei futuri impianti teorici professionali. A ciò rimanda anche la lettura dell'insegnamento tradizionale, avveratosi principalmente nelle scuole dell'infanzia e primarie, nel privato dell'aula, dove si è espressa la maestria del maestro. Essa è il manifesto dell'intelligenza pedagogica di educatori e insegnanti che spontaneamente si pongono nella posizione di *aiuto allo sviluppo* nella consapevolezza che insegnamento e apprendimento sono entrambi plastici e mutevoli, sensibili agli stati dell'io e alle condizioni psicodinamiche (emotività e affettività). Tale condizione, in Bruner, si configura come pedagogia popolare, diffusa capacità personale di chi si dedica all'educazione e all'insegnamento, che costituisce una piattaforma esperienziale e teorica di giusto rilievo, a cui occorre sempre riferirsi, quale base di partenza per il lavoro speculativo e teorico, quindi interpretando un percorso che procede dalla teoria popolare a quella scientificamente formalizzata. Si tratta di una competenza che riguarda un insieme di conoscenze quali: lo stato psichico o mentale degli allievi, la loro condizione di agio o disagio, di avvenuta comprensione o non comprensione; i modi migliori per mostrare, insegnare, dialogare; il modo di organizzare i contenuti da trasmettere, ecc.. Insegnamento e apprendimento si declinano come due processi tendenzialmente distinti, ma

che si intrecciano, inevitabilmente, per effetto della stessa natura mentale o cognitiva. Pertanto, così come insegnare significa conoscere, intuire il lavoro cognitivo degli allievi, allo stesso modo apprendere significa *arrovellarsi* intorno alla figura dell'insegnante, a ciò che egli veicola con la parola, l'esempio, il gesto, l'immagine, al fine di coglierne il messaggio e le logiche specifiche in un continuo intreccio di tecnica e maestria. Ogni processo didattico è mediato dalla relazione umana e dalle sue forme che insegue l'allievo, lo rincorre, lo stana, ne avverte lo stato mentale, cerca nelle pieghe del comportamento e dà luogo al dialogo educativo. La didattica, quindi, si delinea essenzialmente come mediazione e come *relazione d'aiuto*, in analogia con il fare pedagogico che vede l'insegnamento come un rapporto educativo tra persone, tra persone e ambienti e tra persone, ambienti e situazioni che, a fronte della loro complessità, singolarità e imprevedibilità, inevitabilmente rimandano alla mediazione educativa, resa oggi ancora più urgente proprio a fronte della complessità della stessa azione didattica, votata alla interazione tra diversi. Pertanto, tra modelli, stili e maestria, l'azione didattica si propone di rileggere e approfondire le cono-

scenze, riflettere sulle conoscenze, fare emergere le risorse, pluralizzare gli stili cognitivi, ritornare sulle questioni con un andamento insistente e ricorsivo, rileggere, reinterpretare, ri-verbalizzare le conoscenze pregresse, valorizzare il giusto tempo (nell'accezione roussoniana del perdere tempo per guadagnare tempo). L'opzione tempo, in particolare, curva la prospettiva processuale che vede l'apprendimento dalla parte del soggetto e del suo percorso di costruzione delle conoscenze e delle abilità. Valorizzare il giusto tempo, insistere sull'infinita pluralità di modi e soluzioni nell'apprendere e nell'insegnare significa dare cittadinanza a un'azione di insegnamento che si protrae nel lavoro mentale, che "perde tempo", che scava, che trova le pieghe più recondite del ragionamento e del sentire, che va in profondità, che mira alla *qualità delle teste* e della didattica stessa. In questa pedagogia dell'indugio, che *e-duce* lo sviluppo, fa propria la forma della *relazione d'aiuto*, cerca l'incontro e lo scontro tra concetti e sa attendere la loro comparsa, anche nelle vesti più personalizzate, si realizza la relazione didattico-educativa che permette di *crescere insieme con, cambiare mantenendo i legami con ciò che circonda, essere in relazione con,*

ridando senso e significato a ogni singola situazione e favorendo una modificazione nella rappresentazione che il soggetto ha di sé e della sua vita. La didattica sul campo, tra scienza e professione, attraverso il sapere professionale e la personale maestria, coltiva e integra le diversità di cui ciascuno è portatore, esaltandole, incontrandole nella loro singolarità e operando per la promozione della crescita e dello sviluppo umano in ogni contesto e situazione di vita.

#### Bibliografia

- A. Canevaro, *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Laterza, 1999  
 D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, F. Angeli, 1978  
 J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997  
 P. Crispiani, *Didattica cognitivista*, Roma, Armando editore, 2004  
 E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1993  
 G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005  
 C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, Brescia, La Scuola, 1993

\*Vicepresidente FNISM  
sezione di Manduria (TA)

# L'ECO

*della scuola nuova*

*Frism*

- 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 Frism - Federazione Nazionale Insegnanti

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

# 100 anni fa il Milite Ignoto 1921 – 2021

di Anna Maria Casavola\*

L'idea di onorare una salma sconosciuta di un combattente, caduto con le armi in pugno, risale in Italia al 1920 e fu propugnata dal generale Giulio Douhet e subito condivisa da tutte le altre nazioni che avevano partecipato al conflitto. Questo perché la Prima guerra mondiale fu caratterizzata, tra le altre cose, per la prima volta da un enorme numero di perdite umane tra morti, feriti, mutilati e dispersi. Era stata una guerra totale con eserciti di massa e coscrizioni di massa e fu anche un'ecatombe di massa. Anche se non mancarono perdite tra le popolazioni civili, in tutti gli Stati belligeranti la morte mieté vittime soprattutto tra gli uomini in uniforme e soprattutto tra i giovani. La media dei caduti negli eserciti europei oscillò intorno al 7-10 %, nell'esercito italiano questa percentuale sale al 13%. Trentasei milioni erano nel 1915 gli italiani e cinque milioni e duecentomila furono i soldati mandati al fronte. Se togliamo le donne, metà circa di quei trentasei milioni e poi tra gli uomini togliamo i bambini e gli anziani, ricaveremo che un uomo su due fu spedito in quell'immane carneficina che fu la Grande Guerra. E si calcola che tra i seicentocinquantamila e più caduti almeno 260mila non avessero più di 25anni. Questo immenso sacrificio di vite umane sviluppò un'attenzione particolare al ruolo sociale dei caduti, che era sconosciuto nelle precedenti guerre, nelle quali i soldati deceduti venivano sepolti in fosse comuni senza alcun onore particolare. Questa volta il peso dei morti fu sentito come un debito che ogni Stato doveva pagare ai cittadini superstiti, per aiutarli nel cordoglio e offrire un senso al sacrificio dei loro figli. Si propose così la lettura della morte in guerra come morte sacrificale e, sull'onda della spiritualità cri-



stiana che permeava tutta la cultura europea, si istituì una religione laica della Patria e un culto dei morti raffigurati, nei numerosi monumenti funebri loro eretti, a somiglianza dei modelli classici e cioè in forme piene di compostezza ma anche di forza e vitalità. Insomma una concezione eroica del caduto quale moderno eroe greco, finalizzata a simboleggiare le virtù e l'identità dell'intera nazione e nel contempo proposta come modello di comportamento per tutta la gioventù.

## Oggi solo considerando l'enormità di questo lutto di massa,

il numero altissimo dei dispersi - per l'Italia oltre un terzo del numero totale - si possono comprendere la rilevanza e straordinarietà che ebbe all'epoca la creazione del culto del soldato sconosciuto che rappresentava tutti i soldati morti in guerra. Non si può però non accennare all'appropriazione indebita che di questi monumenti e di queste morti fece successivamente il regime fascista, che li celebrava negli stessi anni in cui si apprestava a preparare una nuova guerra, allora "ogni mutilato, ogni reduce divenne uno strumento inconsapevole della propaganda del regime, ogni paesino innalzò la sua stele ai morti con un fa-

scio littorio o un'aquila romana" (G. Rochat, *Gli storici italiani e la grande guerra*, in M. Isnenghi (a cura di), op. cit. p.109).

Ma che senso può avere per noi, a cento anni di distanza, la rivisitazione del mito del milite ignoto? Quale lezione potrebbe suggerirci? Anche noi viviamo un momento particolare, certo non

paragonabile a quello tragico del dopoguerra 1918-1921, ma siamo reduci da una epidemia che non ci siamo ancora lasciata alle spalle e che ha mietuto un numero considerevole di morti, come in una moderna guerra, con in atto una crisi economica dalla quale cerchiamo di risollevarci con grandi sforzi e su cui incombe anche la minaccia ambientale, e tuttavolta ci troviamo, come allora, con un tessuto sociale lacerato da tante divisioni e contrapposizioni, ultimamente accompagnato da episodi di proteste violente. Fare memoria del mito del Milite ignoto che significato potrebbe avere? E perché è bene, utile, farlo conoscere alle giovani generazioni? Perché, probabilmente, potrebbe renderci più umani, meno insensibili, di come oggi siamo, alle infinite morti dei "senza nome", nelle guerre, negli attentati, nelle migrazioni forzate e nei viaggi della speranza in fondo al mare. Perché potremmo riviverlo in chiave moderna come simbolo del sacrificio per il bene comune, un valore perenne, attuale sempre. Perché potrebbe, spogliato della retorica ormai anacronistica e dell'idea perniciosa di belligeranza, aiutare a ricompattarci come Paese, a farci sentire nazione, non nel senso nefasto del nazionalismo ma nel quadro di una ritrovata e

necessaria collaborazione tra i popoli della terra. Mi viene spontaneo ricordare la citazione del filosofo Ernest Renan "La nazione è una grande solidarietà, costituita dal sentimento dei sacrifici compiuti e da quelli che si è ancora disposti a compiere insieme

### Proviamo ora a rivivere, servendoci delle cronache,

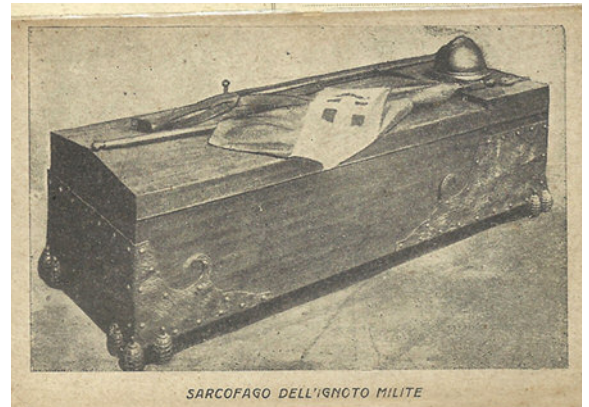
e dei documenti dell'epoca, come avvenne nella cattedrale di Aquileia la scelta di quella salma tra undici bare di soldati ignoti. Nel duomo di Aquileia, una madre, Maria Bergamas, toccò con le mani tremanti una delle undici bare che erano state prescelte e vi depose un velo nero. Poi accennò un segno di croce e cadde svenuta in ginocchio. Il feretro del prescelto partì il giorno dopo per Roma per essere tumulato al Vittoriano, le rimanenti bare furono invece seppellite nel limitrofo cimitero di guerra. Maria Bergamas, una popolana di Trieste, aveva avuto questo onore perché il figlio, Antonio, un irredento, che aveva disertato dall'esercito austriaco per arruolarsi nelle file italiane, era caduto in combattimento senza che il suo corpo potesse essere identificato, perché il cimitero di guerra in cui era stato sepolto, era stato devastato da un bombardamento. Questa la toccante lettera, che Antonio, quasi presago, aveva scritto prima di morire a sua madre.

*"Domani partirò per chissà dove, quasi certo per andare alla morte. Quando tu riceverai questa mia, io non sarò più. Forse tu non comprenderai questo, non potrai capire come, non essendo io costretto, sia andato a morire sui campi di battaglia. Perdonami dell'immenso dolore che io ti reco e di quello che io reco al padre mio e a mia sorella, ma credilo mi riesce le mille volte più dolce il morire in faccia al mio paese natale, al mare nostro per la Patria mia naturale, che il morire laggiù nei campi ghiacciati della Galizia o in quelli sassosi della Serbia, per una patria che non era la mia e che io odiavo. Addio mia mamma amata, addio mia sorella cara, addio padre mio. Se muoio, muoio con i vostri nomi amatissimi sulle labbra, davanti al nostro Carso selvaggio".*

### Ed ecco come erano state prescelte le undici bare

Negli anni fra il 1919 e il 1921 a seimila soldati e a duecento ufficiali e cappellani militari fu ordinato di andare alla ricerca dei resti dei soldati caduti e rimasti insepolti, o mal sepolti. Dalle mulattiere e dai sentieri della montagna, i seimila soldati erano scesi reggendo sulla spalle i dolorosi fardelli, e guidando per la cavezza l'unico essere che li aiutava, il mulo, che portava sul groppone, avvolti nei teli, i resti raccolti sulle cengie, nei valloni, negli anfratti. Dalle rudimentali teleferiche costruite durante la guerra e ancora funzionanti, erano stati calati a valle, legati su assi, i morti raccolti presso le trincee, nei camminamenti e intorno alle baracchette della montagna. Per quest'opera di raccolta i piccoli cimiteri montani avevano cessato di esistere e i loro silenziosi abitatori trasportati giù in basso, in cimiteri più grandi e razionali, ove erano stati nuovamente composti. Alla designazione delle salme venne prescelta una commissione costituita da un generale e un colonnello, da un tenente mutilato e da un sergente decorato di medaglia d'Oro, da un caporal maggiore e da un soldato semplice decorato di medaglia d'Argento, affinché tutto l'esercito nei suoi vari gradi e nelle sua qualifiche fosse rappresentato. La commissione iniziò la sua opera muovendo dallo Stelvio e passando da cimitero a cimitero, alla ricerca degli undici soldati sconosciuti che potessero rappresentare tutti gli altri Caduti : doveva essere scelta una salma per ciascuna delle zone di Rovereto, Dolomiti, Altipiani, Grappa, Montello, Basso Piave, Cadore, Gorizia, Basso Isonzo, San Michele; e da Castagnevizza fino al mare, affinché fra le salme potessero avere rappresentanza ideale anche i Caduti dei reparti da sbarco della Marina. Se durante l'operazione di dissepolitura appariva un qualunque elemento che anche indirettamente potesse portare all'identificazione anche parziale del caduto (a esempio una mostrina o una fiamma)

le spoglie venivano nuovamente sotterrate. Nulla doveva fornire elemento atto alla identificazione: soltanto gli esami della stoffa, i brandelli delle divise e degli indumenti, le stellette, le scarpe, i chiodi di queste dovevano costituire altrettanti elementi che servissero a contraddistinguere le salme di italiani da eventuali caduti nemici sepolti insieme, come spesso era successo in conseguenza dei frequenti combattimenti corpo a corpo.



### Finalmente finita l'operazione, gli autocarri militari

trasportarono le undici salme scendendo rispettivamente a Trento, a Schio, a Bassano, infine a Udine, e poi ad Aquileia." Iniziò così, in quei giorni, senza che nulla fosse stato preordinato e organizzato, una serie di manifestazioni di popolo che presero avvio come prende vita e moto l'acqua: dapprima a piccole polle sulle alte valli, poi a ruscelli, infine a torrenti confluenti in fiumi maestosi." Per noi oggi è difficile immaginare, o ricostruire col pensiero, ciò che invece fu una realtà di vita italiana in quell'ottobre 1921. Da quell'ora, dovunque le salme passarono, la commozione dilagò e straripò fino a creare un unico sentimento che legava in un vincolo profondo la coscienza delle folle inginocchiate. L'itinerario prescelto dovette essere assai più lungo di quello usuale e diretto, poiché moltissimi sindaci di paesi friulani avevano fatto pressioni affinché le salme potessero transitare e soffermarsi almeno un minuto a ricevere il reverente saluto delle popolazioni" Non paga di ammassarsi e di inginocchiarsi lungo le strade, la gente aveva dovunque innalzato

archi con fronde verdi, le case erano addobbate come per le solennità religiose, dalle finestre pendevano coperte variopinte, tovaglie e perfino scialli neri e grembiuli delle vecchie contadine che in quel modo umile e antico come la loro povertà volevano tuttavia partecipare tangibilmente alla cerimonia. In alcuni paesi la popolazione volle accompagnare gli autocarri seguendoli a piedi fino al paese successivo, quasi a consegnare materialmente le salme agli altri conterranei. Le madri, al passaggio, levavano alti sulle braccia i bambini affinché questi gettassero i fiori. Una commozione che si esprimeva in lunghi silenzi - eloquenti al pari dei canti fra i quali si ripeteva di chilometro in chilometro il motivo della Leggenda del Piave. Mille voci di fanciulli delle scuole elementari accolsero ad Aquileia il corteo, intonando con fierezza la Canzone del Piave. Finalmente nella cattedrale furono sistemate le undici bare e Maria Bergamas, fu - come abbiamo detto - la madre designata a scegliere la salma del « Milite Ignoto. Riviviamo anche noi la scena: Quattro medaglie d'Oro, il generale Paolini, il colonnello Marinetti, l'ufficiale medico Paolucci e il tenente Baruzzi scortano e reggono Maria Bergamas che lascia il suo posto tra le altre madri e ora si avvicina tremante verso il centro della cappella. Avendo le undici bare tutte attorno, pare non regga allo strazio e all'impegno, piega le ginocchia e si accascia, nasconde il volto fra le mani, china il capo. Tutti i presenti la fissano e non staccano gli occhi da quei suoi capelli bianchi che spiccano a piede delle bare, il silenzio è totale nell'attesa del gesto che infine sciogla l'ormai insopportabile tensione. Maria Bergamas ha un trasalimento, sembra decidersi e a un tempo essere trattenuta in attesa che il cielo le dia ispirazione. Infine si solleva, lentamente, guarda le bare, si porta verso il lato destro e quindi procede in avanti, quasi avesse deciso di voler dapprima passare dinanzi a ognuna, a interrogarle in silenzio, a salutare i figli che

contengono. È dinanzi alla prima, si sofferma, la oltrepassa, ma improvvisamente ogni capacità e volontà di resistenza le viene meno, la donna cade in ginocchio davanti alla seconda bara, un braccio le si leva a testimonianza e invocazione alto sul legno, la mano si posa sul coperchio e depone un velo



nero, accenna un segno di croce. Ecco, è segnato: questo sarà il Soldato Ignoto. Le altre madri e le vedove allora si avvicinano a quella bara e a ogni altra, a toccarle con le dita rese esangui, a baciarle; il profondo istinto femminile vuole dividere fra tutti gli undici caduti lo stesso amore, affinché esso trabocchi in egual misura da tutte le bare, si diffonda a tutte le pianure e ai monti, a tutti i camposanti, a tutte le fosse, e raggiunga tutti i caduti d'Italia. La seconda bara a destra viene sollevata da combattenti mutilati e trasportata sul catafalco centrale: quello del "Milite Ignoto".

### Il viaggio in un treno speciale, appositamente predisposto,

dura vari giorni toccando numerose località come le stazioni di una via crucis, e lungo il percorso del treno si inginocchiano gli uomini e le donne, i militari e i civili, i sacerdoti e i laici, i nazionalisti e coloro che portavano all'occhiello il distintivo con la falce e il martello. Infine, viene il 4 novembre: al Vittoriano, sotto la statua della dea Roma è aperto il loculo che attende il Milite. Si calcola che più di trecentomila persone siano accorse per quel giorno da ogni parte d'Italia, e che più di un milione di italiani sono ammassati sulle strade di Roma. Il corteo avanza lungo Via Nazionale; vi sono

rappresentati i soldati di tutte le armi e di tutti i servizi dell'esercito. Dinanzi al gran monumento, in piazza Venezia, carabinieri, fanti, marinai, sono schierati in quadrato, mentre 335 bandiere dei reggimenti attendono il Soldato. Ormai il corteo con la bara sull'affusto di cannone potrebbe affacciarsi alla piazza e giungere, ma si arresta: si attendono le dieci precise, l'ora che tutta Italia sa e attende. E infatti, alle dieci, campane vicine, poi lontane, prima di tutta Roma, poi di tutta Italia suonano a stormo a salutare il Soldato che ascende i gradini mentre il rombo dei cannoni da Monte Mario e dal Gianicolo evoca una realtà tragica che nel cuore dei superstiti resterà a ricordo per tutta la vita. Ma

ora la salma è dinanzi al loculo spalancato: tutti vedono che è ombra e silenzio. Il Re Vittorio Emanuele III bacia la medaglia d'Oro, che viene fissata sul feretro con un martello d'oro. Ora un soldato semplice pone sulla bara l'elmetto del fante. I militari presenti e i rappresentanti delle nazioni straniere sono sull'attenti, tutto il popolo è in ginocchio, la bara è ora nel loculo, il Soldato Ignoto è finalmente sul suo altare, ha portato con sé qualcosa di altri seicentomila invisibili. A questo punto la pietra tombale viene sollevata e chiude il sepolcro. Ora pace, per sempre, e gloria, per sempre, al Soldato Ignoto.

### Note

- <sup>1</sup> Nel Vittoriano, cioè il monumento funebre a Vittorio Emanuele, che era rimasto vuoto, in un sacello, ai piedi della Statua della Dea Roma, fu posto il corpo del soldato Ignoto e il luogo da allora è divenuto per la nazione un simbolo sacro, l'altare della Patria, presidiato ininterrottamente 24 ore su 24 da reparti delle Forze Armate.

### Bibliografia

- Bedeschi G., *Prima guerra mondiale*, in *Storia Illustrata* anno 1969, del mese di luglio, numero 140, *Il milite Ignoto, Sacrificio del cittadino in armi per il bene superiore della nazione*, Convegno di Studi storici, Stato Maggiore della Difesa, 13, 14 ottobre 2021.

\*Sezione FNISM di Roma



# Postmoderno e mondo antico un percorso interdisciplinare

di Marco Chiauzza\*

## Il Novecento ripensa le origini

La possibilità di definire il postmoderno resta problematica, se non autocontraddittoria, dato il rifiuto, nell'ambito delle differenti manifestazioni culturali che a vario titolo possono essere fatte rientrare in tale categoria, di qualsivoglia rigidità, punto fermo o solidità concettuale: tutte caratteristiche, queste, che per molti versi rimandano invece alla modernità. Ne risulta conseguentemente difficoltosa anche l'individuazione dei punti di contatto fra l'esperienza filosofica antica e quella del postmoderno. Più praticabile pare quindi il tentativo di cogliere le tangenze e i rimandi che connettono il pensiero *lato sensu* contemporaneo con i contenuti elaborati dalla riflessione occidentale nei suoi primi secoli di storia, dai cosiddetti presocratici alla scuola neoplatonica, cercando al tempo stesso di evidenziare in questo contesto soprattutto le tematiche che più esplicitamente sembrano ricondurre alla postmodernità. E ciò in una duplice direzione: se per un verso il Novecento si è ripetutamente interrogato sulle origini, o ne ha comunque subito il fascino; per altri aspetti è forse possibile individuare nell'antichità spunti che paiono anticipare problematiche proprie della contemporaneità.

Nella prima direzione, il percorso può iniziare con la lettura nietzscheana della tragedia greca, la quale, partendo apparentemente da premesse schopenhaueriane, conduce in realtà alla piena accettazione della dimensione dionisiaca dell'esistenza, dove la vita si sprofonda nel caos e nella mancanza di senso. Significativo è poi il tentativo intrapreso da Heidegger di rintracciare nell'inizio della riflessione filosofica la possibilità di un pensiero non metafisico, il cui riemergere, dopo millenni di erramento (e al culmine dell'erramento stesso), potrebbe oggi tornare a caratterizzare l'esperienza della contemporaneità. Per molti versi postmoderno - in questo caso si dovrebbe forse dire "postantico" - è sicuramente l'approccio tentato dallo scrittore argentino J.L. Borges alla cultura delle prime fasi della civiltà occidentale, da lui rivisitata con distaccata ironia e al tempo stesso come fonte di metafore potentemente allusive alla condizione di smarrimento e di perdita di punti di riferimento assoluti che caratterizza la condizione dell'uomo novecentesco.

Nella direzione opposta, numerosi sono gli autori antichi che anticipano tematiche proprie della cultura filosofica e scientifica contemporanea: dal collegamento esplicitamente individuato dal sofista Gorgia fra l'inconsistenza ontologica e la possibilità dell'esperienza artistica; alla presenza nell'ambito stesso del pensiero platonico - all'apparenza così solidamente metafisico - di spunti che alludono alla tecnica

come strumento di trasformazione della stessa struttura del reale; alle intuizioni epicuree sulla legittimità delle spiegazioni multiple dei fenomeni fisici, nonché sulla relativa indeterminazione del comportamento microscopico delle particelle, che ricordano da vicino teorie e atteggiamenti della scienza contemporanea.

Questi collegamenti sotterranei fra le più recenti manifestazioni della cultura occidentale e le sue remote origini non riguardano solamente l'ambito filosofico o quello scientifico: nelle più significative esperienze artistiche e letterarie del XX secolo sono ugualmente presenti numerosi spunti di rilettura del passato o, piuttosto, di interpretazione della condizione dell'uomo di oggi attraverso il filtro della civiltà antica. È tuttavia proprio in seno alla filosofia - e in una prospettiva tipicamente postmoderna - che la rilettura dell'antico trova forse la sua più significativa teorizzazione: il ripensamento della *chôra* platonica da parte di Jacques Derrida recupera nella decostruzione di quel vocabolo il senso del ritorno alle origini, ricollegandolo significativamente alla figura di Socrate, filosofo ironico per antonomasia, come "ironico" è in genere l'approccio novecentesco al passato.

## Nietzsche: nichilismo e libertà

Una delle eredità nietzscheane che maggiormente ha influito sulla cultura del XX secolo, con particolare riferimento alle tendenze che vengono comunemente definite postmoderne, è l'individuazione di un possibile esito liberatorio del nichilismo. Nella sua formulazione esplicita, si tratta di una conquista della fase più matura del pensiero del filosofo tedesco, strettamente connessa all'annuncio della morte di dio e alle sue conseguenze.

In una prima fase della sua storia, l'umanità ha dovuto costruirsi un mondo di valori e concetti assoluti (la Verità, il Bene, Dio stesso), tali da consentirle di tenere sotto controllo il caos, il disordine, la mancanza di senso dell'esistenza. È l'epoca del platonismo e delle sue tarde propaggini fino al trionfo del cristianesimo. In quest'epoca l'uomo instaura un curioso rapporto fra il mondo assoluto e quello in cui concretamente egli si trova a vivere: per un verso il mondo delle idee - o quello ultraterreno dell'escatologia cristiana - in quanto costituisce la regione dei valori, fornisce un senso al mondo empirico; d'altro canto quest'ultimo, nel confronto con il suo modello, risulta radicalmente svalutato. In una seconda fase, lo stesso obbligo morale della ricerca della verità, che apparteneva costitutivamente ai valori assoluti propri dell'epoca precedente, porta alla scoperta dell'origine tutta umana di quei valori e così allo smarrimento della loro

stessa assolutezza: è l'annuncio della morte di dio quale loro simbolo e incarnazione suprema. Ed è anche il momento di un nichilismo passivo, nel quale l'uomo, persi i riferimenti ideali, sente venir meno, in maniera ancor più drammatica di prima, il senso del mondo nel quale egli vive, che della realtà ideale era pur sempre un riflesso, per quanto pallido e sbiadito. Ma subentra allora la terza e ultima fase, quella del nichilismo attivo: in essa l'uomo si accorge che il venir meno della trascendenza non toglie affatto valore al mondo, ma consente al contrario di ritrovarne tutto intero il senso nel mondo stesso, in una prospettiva radicalmente immanentistica: la scomparsa dell'iperuranio riconduce tutto il significato nel mondo empirico, cioè, per usare l'espressione nietzscheana, alla terra; la morte di dio non rende più l'uomo disperato, ma trasforma l'uomo stesso in una divinità creatrice.

Come si è detto, è questo uno dei grandi lasciti di Nietzsche a certa cultura del Novecento, per la quale il segno, il significante, non necessita più di alcun rimando a un significato, ma può trovare una piena legittimazione in sé stesso: si può, insomma, vivere in superficie senza doversi continuamente richiamare a una pretesa sostanzialità (si ricordi che *substantia* è "ciò che sta sotto"). La nietzscheana mancanza di essere diventa una condizione di libertà e creatività.

### Nietzsche e l'età tragica dei greci

Nell'opera giovanile su *La nascita della tragedia*, gli aspetti sopra rilevati non sono esplicitamente teorizzati, anche perché l'autore si muove ancora nella prospettiva della metafisica schopenhaueriana: tuttavia, l'adesione a quella prospettiva è in effetti più apparente che reale, come riconoscerà lo stesso Nietzsche alcuni anni più tardi.

Ciò che dell'immagine schopenhaueriana del mondo lo aveva affascinato era l'idea di un suo fondo caotico e irrazionale, che egli identifica nel principio dionisiaco a suo avviso così massicciamente presente nella cultura greca, soprattutto nella sua fase arcaica. Ma quel principio, qui ancora rappresentato in forma metafisica, era in realtà il preludio all'idea radicalmente antimetafisica di un'assenza di strutture fondanti della realtà.

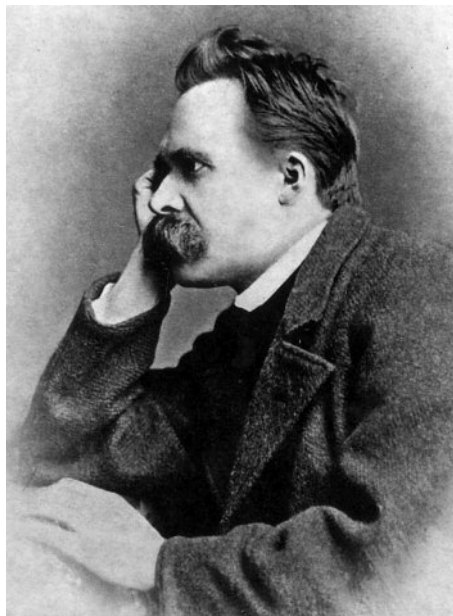
La sostanza maligna del mondo di Schopenhauer (la Volontà) si stava già trasformando inavvertitamente nella mancanza pura e semplice della sostanza. Parallelamente, dall'invito a sfuggire alla tragicità dell'esistenza rifugiandosi nella *Noluntas*, nasceva la tentazione di tuffarsi nel caos dionisiaco, ritrovando, nella mancanza di senso, la vita come unico senso a sé stessa.

*Questo processo del coro della tragedia è il fenomeno drammatico originario: vedere se stessi trasformati davanti a sé e agire poi come se si fosse davvero entrati in un altro corpo,*

*in un altro carattere. Questo processo sta all'inizio dello sviluppo del dramma. C'è qui qualcosa di diverso dal rapsodo, che non si fonde con le sue immagini, ma che, simile al pittore, le vede fuori di sé con occhio contemplante; qui c'è già un annullamento dell'individuo per l'ingresso in una natura estranea. E invero questo fenomeno si presenta in modo epidemico: tutta una schiera si sente a questa maniera ammalata. [...]*

*L'incantesimo è il presupposto di ogni arte drammatica. In questo incantesimo chi è esaltato da Dioniso vede sé stesso come Satiro, e come Satiro guarda a sua volta il dio, cioè nella sua trasformazione egli vede fuori di sé una nuova visione, come compimento apollineo del proprio stato. Con questa nuova visione il dramma è completo.*

(F.Nietzsche, *La nascita della tragedia*, trad. it. di S. Giannetta Milano, Adelphi, 1977<sup>2</sup>, pp. 59-60)



Friedrich Nietzsche

### Nietzsche e l'eterno ritorno

L'idea dell'eterno ritorno è molto antica e caratterizza gran parte del pensiero greco. Il recupero operato da Nietzsche testimonia senza dubbio anche la sua predilezione per la filosofia presocratica: una concezione ciclica del tempo è chiaramente presente, infatti,

almeno in Empedocle. Tuttavia, nella forma che assume in questo pensatore, la ciclicità non si configura come un ritorno assolutamente puntuale di ogni evento, anche il più insignificante, bensì come un infinito ripresentarsi di situazioni nel complesso analoghe.

Da questo punto di vista, l'idea nietzscheana è più vicina, semmai, a quella degli stoici, che avevano pensato a un succedersi di mondi perfettamente identici anche nei minimi particolari, separati gli uni dagli altri da periodiche conflagrazioni universali. Ma negli stoici quella concezione aveva una valenza profondamente metafisica, che esprimeva la possibilità di ritrovare, al di sotto del fluire apparentemente disordinato degli enti sensibili, una Ragione universale che di quel fluire era in grado di rendere conto; al contrario, nella rilettura che ne dà il pensatore tedesco, l'eterno ritorno configura la possibilità di attribuire finalmente un valore assoluto al fluire in quanto tale, in una situazione in cui il caos già intuito ne *La nascita della tragedia* si è ormai trasformato nella mancanza di Essere che caratterizza la riflessione del Nietzsche maturo e che fonda la possibilità di una definitiva liberazione dell'uomo e della sua transizione all'oltreuomo.

In *Così parlò Zarathustra* si descrive una visione, nella quale l'incedere verso l'alto - simbolo di liberazione - dell'antico profeta persiano viene ostacolato dallo spirito di gravità, mezzo nano e mezzo talpa, il quale, pesando sulle sue spalle, rappresenta tutte quelle concezioni che rendono difficoltoso per l'uomo il cammino che può condurlo a superare sé stesso e diventare oltreuomo.

In tale visione, il sentiero e la porta carraia sono una rappresentazione della concezione lineare del tempo: infatti, come la porta carraia divide il sentiero in due parti che procedono indefinitamente in entrambi i sensi, così, nel tempo inteso come fluire lineare e unidirezionale, l'attimo presente separa l'infinito passato, destinato a non tornare mai più, dall'infinito futuro che ancora deve scorrere.

Il demone, interrogato, avanza l'ipotesi della ciclicità del tempo, ma Zarathustra lo rimprovera perché l'eterno ritorno, così come egli lo concepisce, è qualcosa di ben diverso dalla versione un po' banale che di esso ha fornito lo spirito di gravità e che corrisponde, in fondo, all'interpretazione che ne avevano dato gli stoici. È nella visione del pastore che si esprime l'autentico significato dell'eterno ritorno nietzscheano.

Il tempo soffoca l'uomo e ne annulla le energie, tanto se viene concepito come lineare quanto se è inteso come ciclico in maniera banale. Nel tempo lineare, infatti, nessun evento - e quindi neppure alcuna azione umana - può assumere un valore assoluto, in quanto è inevitabile che ogni istante distrugga quello che lo ha preceduto e che non tornerà mai più; né maggior spazio si dà all'agire umano nella concezione banalmente ciclica, in cui ogni fatto altro non è che l'eterna ripetizione di quanto già avvenuto infinite volte.

La concezione che emerge dalla visione del pastore è quella di una possibile liberazione da questa schiavitù, attraverso l'immagine del tempo come ciclo nel quale sia tuttavia possibile inserirsi con una scelta, la quale, per un verso, spezza il fatalismo e la passività della ripetizione, ma, d'altra parte, viene ad assumere, per questo stesso inserirsi nel circolo, un carattere di eternità, e quindi di assolutezza. Ciò è possibile perché l'eterno ritorno non è una pura dottrina cosmologica che si limiti a dichiarare come funziona il mondo (ancora una volta, l'Essere manca): essa è al tempo stesso - e soprattutto - un insegnamento "etico", l'invito rivolto all'uomo a vivere come se ogni suo atto dovesse eternamente ritornare, assumendo così a valore assoluto.

*E, davvero, ciò che vidi, non l'avevo mai visto, Vidi un giovane pastore rotolarsi, soffocato, convulso, stravolto in viso, cui un greve serpente nero penzolava dalla bocca.*

*Avevo mai visto tanto schifo e livido raccapriccio dipinto su di un volto? Forse, mentre dormiva, il serpente gli era strisciato dentro le fauci e - lì si era abbarbicato mordendo.*

*La mia mano tirò con forza il serpente, tirava e tirava - invano! non riusciva a strappare il serpente dalle fauci. Allora un grido mi sfuggì dalla bocca: "Mordi! Mordi!*

*Staccagli il capo! Mordi!", così gridò da dentro di me: il mio orrore, il mio odio, il mio schifo, la mia pietà, tutto quanto in me - buono o cattivo - gridava da dentro di me, fuso in un sol grido.*

*Voi, uomini arditi che mi circondate! Voi, dediti alla ricerca e al tentativo, e chiunque tra di voi si sia mai imbarcato con vele ingegnose per mari inesplorati! Voi che amate gli enigmi!*

*Sciogliete dunque l'enigma che io allora contemplai, interpretatemi la visione del più solitario tra gli uomini!*

(F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, trad. it. di M. Montanari, Adelphi, Milano, 1968, p. 194)

I due aspetti della dottrina, in realtà, si richiamano a vicenda: solo colui che crede nell'eterno ritorno è in grado di vivere appieno le proprie esperienze poiché non le concede come destinate irrimediabilmente a perdersi; ma solo colui che si immerge con gioia nel flusso della vita e ne gode ogni istante può desiderare l'infinito ripresentarsi di questo istante e il suo assolutizzarsi. Non sfuggirà, comunque, l'aspetto "ironico" di questa rilettura nietzscheana dell'eterno ritorno presocratico e stoico - peraltro influenzata anche da alcune teorie scientifiche contemporanee: l'antica dottrina viene indebolita, svuotata della sua valenza metafisica, e, da visione del mondo estremamente "pesante" e panrazionalistica, si trasforma in un'immagine lieve, "superficiale" e per ciò stesso liberatoria.

### Gorgia e il nichilismo antico

L'atteggiamento intellettuale del sofista Gorgia, la cui lunghissima esistenza copre l'intero V sec. a.C., anticipa per alcuni versi il cosiddetto nichilismo attivo teorizzato da Nietzsche. Il pensatore greco, infatti, non si limita a una generica dichiarazione scettica sull'inconoscibilità e incomunicabilità dell'Essere, ma giunge, attraverso il capovolgimento e stravolgimento delle famose argomentazioni eleatiche, alla ben più radicale negazione dell'Essere stesso.

*Non è senz'altro vero quello che diceva Gorgia: sosteneva che l'essere riesce oscuro, se non coincide con l'apparenza; l'apparenza è inconsistente, se non coincide con l'essere.*

(Gorgia, Fr. Diels-Kranz 82 B 26 in *Sofisti. Testimonianze e frammenti*, a cura di M. Untersteiner, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 145)

Tale inconsistenza ontologica, d'altra parte, non conduce a una situazione di smarrimento, bensì a un senso di liberazione delle capacità creative dell'uomo, in particolare di colui (l'oratore, il sofista, il poeta) che è padrone delle tecniche incantatrici della parola e dell'arte.

In effetti, l'assenza dell'Essere comporta il venir meno dell'obbligo di dire la Verità, cioè, per esprimersi alla maniera di Parmenide, del seguire la via "che dice che è". La parola, il gesto artistico, non avranno più la funzione di imitare la realtà, dal momento che non vi è più nulla che possa fungere da modello in questa attività di imitazione; essi, piuttosto, costituiranno lo strumento onnipotente di una libera produzione di mondi.

E di fronte a tali mondi non ci si dovrà o potrà più porre la domanda circa la loro maggiore o minore aderenza alla realtà: in una situazione ancora dominata dall'obbligo morale di dire la verità, chi inganna è eticamente riprovevole e chi si lascia ingannare intellettualmente debole; ma, nei mondi della produzione artistica e letteraria, giusto sarà chi è capace di creare mondi e immagini convincenti e coinvolgenti, saggio lo spettatore che in tali mondi e immagini si saprà calare senza residui.

*Fiori allora la tragedia e fu celebrata dai contemporanei come audizione e spettacolo mirabile, poiché creava con le sue finzioni e passioni un inganno, dice Gorgia, pel quale chi*

*inganna, agisce meglio di chi non inganna, e chi è ingannato è più saggio di chi non è ingannato.*

(Gorgia, Fr. Diels-Kranz 82 B 23 in G. Reale, *Storia della filosofia antica. Dalle origini a Socrate*, Milano, Vita e pensiero, 1984, p.254)

Con una significativa anticipazione di certe poetiche novecentesche e postmoderne, il mondo non è più il modello o la pietra di paragone della validità dell'immagine, ma è quest'ultima a divenire essa stessa mondo: la realtà è tutta nella "superficialità" dell'immagine e non in un suo ipotetico e metafisico "aldilà". Per usare ancora una volta le espressioni nietzscheane, se l'Essere manca, allora esistono solo le interpretazioni.

Lo stesso Nietzsche, in una fase del suo pensiero, avrebbe visto nell'arte la forma e il luogo della liberazione dell'uomo, per passare successivamente a una visione "estetica" dell'intera esperienza esistenziale dell'oltreuomo, capace, in mancanza di punti di riferimento metafisici stabili, di creare sé stesso e i propri valori: sarà questo, appunto, il nichilismo attivo.

È significativo, peraltro, che, se in Nietzsche quest'ultimo atteggiamento si configura come un superamento delle certezze della modernità ottocentesca che affondavano le loro remote radici in ultima istanza nel platonismo, Gorgia svolge le sue argomentazioni con almeno mezzo secolo di anticipo su Platone stesso. Egli confuta così *ante litteram* le critiche che quello, sulla base di un'impostazione solidamente metafisica, avrebbe mosso all'arte in quanto imitazione di imitazione, mostrando di non saper riconoscere quell'autonomia dell'esperienza artistica che decenni prima il sofista aveva potuto affermare con decisione sulle rovine dell'ontologia parmenidea.

Ancora una volta, dunque, la riflessione filosofica contemporanea mostra affascinanti e significative corrispondenze con il pensiero delle origini.

### Platone e le tecniche

La questione della tecnica è un aspetto fondamentale tanto della modernità quanto delle sue rivisitazioni postmoderne. L'età moderna è per definizione l'età della tecnica. Da Bacone, Galileo e Cartesio fino all'industrialismo ottocentesco e al mito positivista - e in qualche misura marxista - del progresso, essa si è caratterizzata per il tentativo di costruire il *regnum hominis* sulla natura. Tale tentativo è stato diversamente criticato o reinterpretato da parte della cultura contemporanea.

Su un piano strettamente filosofico, si potrebbero ricordare le considerazioni nietzscheane sul fatto che l'uomo che ha ormai acquisito il controllo tecnologico del proprio mondo sente sempre meno il bisogno della protezione e dello schermo di regole comportamentali e certezze concettuali, ciò che lo prepara alla trasvalutazione dei valori e all'avvento dell'oltreuomo: un'interpretazione che ripropone, al tra-

monto dell'età del positivismo, un nuovo modo di cogliere il significato liberatorio della tecnica.

E si potrebbe anche citare, in senso più decisamente critico, la lettura heideggeriana, che fa della tecnica il punto estremo dell'età della metafisica, della riduzione dell'Essere agli enti - a cose strumentalmente a disposizione dell'uomo e delle sue esigenze - collegandola (non a caso, come si è visto) alla volontà di potenza teorizzata da Nietzsche; salvo poi suggerire che questa estrema e brutale manifestazione dell'oblio dell'Essere possa essere il preludio - proprio per la sua radicalità manifesta - di un capovolgimento, di un nuovo inizio che sia in grado di recuperare la differenza ontologica fra gli enti e l'Essere, assumendo un atteggiamento di rispetto nei confronti di questo.

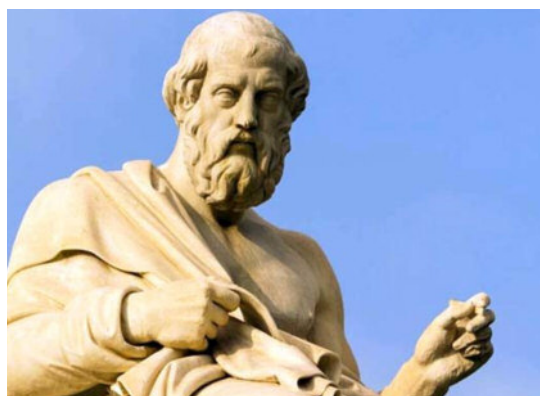
Ma si potrebbero anche sottolineare, più in generale, le preoccupazioni suscitate dall'indiscriminato sfruttamento delle risorse naturali, che da alcuni decenni hanno raggiunto vasti strati dell'opinione pubblica (e cui pure Heidegger non era stato estraneo); o ancora le inquietudini di fronte ai più recenti sviluppi delle biotecnologie, che propongono la possibilità, a un tempo affascinante e angosciata, di modificare in qualche misura le strutture stesse della realtà biologica. Questi ultimi progressi, infatti, tendono a far venir meno alcuni paradigmi che avevano retto l'interpretazione della realtà per secoli, a cominciare dall'idea di una netta distinzione fra la natura, sostanzialmente immutabile almeno nelle sue strutture di fondo, e la realtà umana, soggetta a mutazioni e modificazioni.

Per molti versi, tale paradigma plurisecolare aveva trovato il suo punto di partenza nella concezione platonica, secondo la quale - come ben si chiarisce nel *Parmenide* - mentre esistono certamente, quali modelli eterni e immutabili, le idee relative a concetti astratti di natura etica o logico-geometrica (la Giustizia in sé, l'Uguaglianza in sé) e forse si danno

anche quelle degli enti naturali (il Cavallo in sé); certamente non sono ammissibili le idee degli oggetti artificiali, dal momento che è poco verosimile immaginare che nell'Iperuranio sussistano gli archetipi eterni del tavolo o della sedia. E tuttavia è proprio in un dialogo di Platone che tale impostazione subisce un'incrinatura.

Nel *Cratilo*, nel contesto di una complessa discussione

sulla natura e l'origine del linguaggio, si sottolinea, riprendendo un'argomentazione già parzialmente svolta nella *Repubblica*, come le tecniche di uso (che utilizzano determinati strumenti) possano fornire indicazioni a quelle di produzione (che tali strumenti forniscono), suggerendo loro le indicazioni per la loro fabbricazione ed elaborandone di fatto un modello perfetto e assoluto, una vera e propria Idea in senso platonico. Se dunque altrove si era esclusa la possibilità di



Platone

idee di oggetti artificiali proprio perché era difficile immaginare l'esistenza di loro modelli eterni, qui, pur nell'ambito limitato di una tecnologia elementare, si avanza l'ipotesi che la tecnica possa in qualche misura trasformare le stesse strutture paradigmatiche della realtà.

*SOCRATE A che guarda il falegname quando fa la spola? non forse a quel qualche cosa che si diceva atto per sua natura a tessere? ERMOGENE Senza dubbio. SOCR. Bene, se la spola, nel farla, gli si spezzi, egli ne rifarà un'altra guardando alla spola che gli si è spezzata, o a quella idea cui guardava anche prima, quando fece la spola che gli si spezzò? ERM. A quella idea, mi sembra. SOCR. E codesta non sarebbe giustissimo che la chiamassimo la "spola in sé? ERM. Mi pare di sì. SOCR. Orbene, se è vero che a tesser vesti o leggiere o grosse o di lino o di lana o di qualsiasi altra specie, bisogna spole, bisogna pure che tutte queste spole abbiano l'idea della spola; e che quella particolar natura di spola che si riconobbe la meglio adatta per ogni tessuto, codesta natura bisogna che il tessitore di spole renda all'opera sua tutte le volte che fa una spola. Non è così? ERM. Sì.*

*(Platone, Cratilo, trad. it. di L. Minio-Paluello, in Opere complete, vol.2, Bari, Laterza, 1975<sup>2</sup>, pp.22)*

Il teorico delle forme eterne e immutabili finisce così inaspettatamente per dischiudere un sia pur tenue varco all'eventualità di un'azione dell'uomo sullo stesso mondo delle idee, anticipando problematiche che oggi si sono fatte di pressante e per molti versi drammatica attualità.

### **Epicuro e la fisica contemporanea**

Nel corso del Novecento le certezze della cultura occidentale non sono state messe in discussione solamente sul piano strettamente filosofico, ma anche in molti altri settori, a partire da quello scientifico.

Fra le molte novità radicali che caratterizzano la fisica contemporanea, accanto alla teoria dei quanti e alla relatività einsteiniana, meritano di essere citate due concezioni che hanno modificato il solido impianto del meccanicismo, che aveva dominato la cultura scientifica fra XVII e XIX secolo, nonché per alcuni versi il concetto stesso di verità, messo in crisi parallelamente dalle corrosive riflessioni nietzscheane.

Ci riferiamo alla possibilità di spiegazioni multiple in ambito fisico e al principio di indeterminazione formulato da Heisenberg. La prima concezione nacque in riferimento alla spiegazione di alcuni fenomeni ottici e alla connessa questione della natura - ondulatoria o corpuscolare - della luce. Dopo molti anni di discussione, ci si rese conto che le due ipotesi non potevano essere considerate alternative e che anzi la luce doveva essere spiegata *contemporaneamente* in termini di corpuscoli (fotoni) e di onde: mentre infatti certi fenomeni che la riguardano possono essere interpretati solo in base alla teoria corpuscolare, altri implicano necessariamente il ricorso a quella ondulatoria.

L'idea che due spiegazioni scientifiche reciprocamente contraddittorie sul piano logico (la luce è o non è un insieme di

corpuscoli; è o non è un'onda) possano e debbano essere accettate entrambe per salvare i fenomeni sconvolgeva la solidità del determinismo meccanicistico classico, che aveva sempre presupposto l'univocità dei rapporti causali e quindi delle teorie che ne rendono conto. Ma il principio di causalità venne eroso nel Novecento anche dalle considerazioni di Heisenberg, secondo il quale è impossibile determinare con precisione e contemporaneamente la posizione e la velocità di una particella subatomica, in quanto l'intervento dell'osservatore - strutturalmente ineliminabile - fa sì che con quanto maggiore rigore viene definito uno dei due aspetti, tanto più imprecisa risulta la misurazione dell'altro.

Anche sul terreno della scienza, dunque, parallelamente a quanto avveniva in altri ambiti culturali, le certezze della modernità venivano messe in discussione dalla riflessione novecentesca: si tratta, anche in questo caso, del venir meno della solidità della struttura del reale. E anche in questo caso, più che di un rifiuto o di un attacco frontale alle teorie precedenti, si tratta di una loro rivisitazione che ne ridimensiona la portata e le indebolisce nelle loro pretese di assolutezza: il principio di indeterminazione, per esempio, non nega la validità del determinismo, ma lo limita a un certo livello di approfondimento dell'indagine sulla realtà, escludendone invece la piena utilizzabilità man mano che dalla dimensione macroscopica si passi a quella subatomica: e si ricordi che il medesimo discorso potrebbe valere anche per la teoria della relatività che riconosce entro certi ambiti il valore della fisica newtoniana.

Questo atteggiamento "ironico" della scienza novecentesca nei confronti di quella moderna configura le specifiche modalità del suo distacco e al tempo stesso del suo intimo legame con essa. È tuttavia curioso notare che, mentre per alcuni versi la scienza contemporanea prende le distanze dalla modernità deterministica e meccanicistica - e si configura quindi come una scienza per alcuni versi "postmoderna" - essa trova interessanti corrispondenze in alcune concezioni fisiche dell'antichità, in particolare in alcune tesi di Epicuro, che pure si muoveva sotto molti aspetti nel filone inaugurato da Democrito, prototipo del meccanicismo nei primi secoli della cultura occidentale.

Anche per il filosofo ellenistico, infatti, vale il principio delle spiegazioni multiple dei fenomeni fisici; così come della possibilità di un *clinamen*, di una deviazione imprevedibile e totalmente casuale nel movimento degli atomi - sia pur minima e riguardante solamente le parti minime della materia - tale da rompere le leggi del determinismo assoluto, senza peraltro mettere radicalmente in discussione l'ordine dei fenomeni naturali.

*Il calare della luna e il suo successivo crescere potrebbe avvenire sia per la conversione di questo corpo, sia per omogenea conformazione dell'aria, sia per occultamento, e in tutti gli altri modi richiesti dai fenomeni che accadono presso di noi per il prodursi di un siffatto cambiamento d'aspetto; a meno che, per amore verso il metodo di un'unica spiegazione, non si disprezzino tutte le altre, senza capire che cosa è possibile conoscere all'uomo e che cosa non lo è, e desiderando per questo sapere ciò che non si può. Inoltre, la*

*luna può avere luce propria o anche riceverla dal sole: e in vero presso di noi si vedono molti corpi che hanno luce propria e molti che la ricevono. E nessuno dei fenomeni celesti si oppone a ciò, purché si tenga sempre a mente il metodo delle molteplici spiegazioni, e si badi a porre delle ipotesi e dei principi causali che con questi fenomeni sono in accordo, e non, ponendo mente invece a ciò che in accordo non è, attribuirgli stoltamente un'importanza esagerata e scivolare in un modo o nell'altro nel metodo dell'unica spiegazione.*

(Epicuro, *Epistola a Pitocle*, in *Opere*, trad. it. di G. Arrighetti Torino, Einaudi, 1973<sup>2</sup>, p. 84)

Si deve naturalmente ricordare che l'interesse di Epicuro era prevalentemente etico: in assenza della possibilità di determinare in ogni caso con certezza l'unica spiegazione valida di uno specifico fenomeno, è bene comunque poterne avanzare alcune possibili interpretazioni, che ci consentano in ogni caso di escludere il ricorso a potenze divine e ci garantiscano con ciò la serenità dell'animo; e la declinazione incausata degli atomi è anche e soprattutto una garanzia di libertà dell'uomo e quindi della sua possibilità di scegliere un comportamento appropriato al raggiungimento del piacere e della felicità.

Ma è comunque interessante rilevare le innegabili convergenze fra le intuizioni di questo antico pensatore e le concezioni emerse nel Novecento dalla crisi e dal superamento della fisica moderna.

*Sullo stesso argomento desidero che tu sappia anche questo:*

*i corpi, quando cadono verticalmente trascinati nel vuoto dal loro stesso peso, in un momento del tutto indefinito e in un luogo incerto si sviano un poco dal percorso, così poco che appena ne puoi dire mutato il cammino.*

*Se infatti non usassero deviare, precipiterebbero tutti in basso attraverso il vuoto profondo simili a gocce d'acqua,*

*non si sarebbero prodotti gli scontri, non avrebbero luogo gli urti*

*fra i corpuscoli primordiali: in tal modo la natura non avrebbe generato mai nulla.*

[...]

*Infine, se ogni moto è sempre legato ad altri,*

*e quello nuovo sorge dal moto precedente in ordine certo, se i germi primordiali con l'inclinarsi non determinano un qualche*

*inizio di movimento che infranga le leggi del fato,*

*così che da tempo infinito causa non sussegu a causa,*

*donde ha origine sulla terra per i viventi questo libero arbitrio, donde proviene, io dico, codesta volontà indipendente dai fati,*

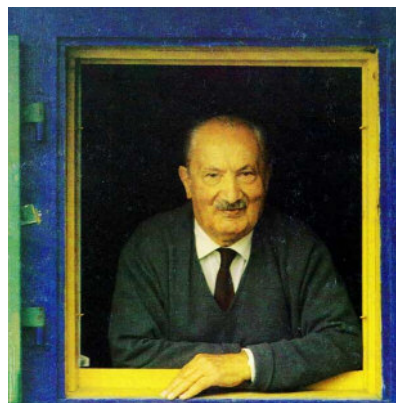
*in virtù della quale procediamo dove il piacere ci guida,*

*e deviamo il nostro percorso non in un momento esatto, né in un punto preciso dello spazio, ma quando lo decide la mente?*

(T. Lucrezio Caro, *La natura delle cose*, trad. it di L. Canali, Milano, Rizzoli, 1996<sup>2</sup>, pp.173-175)

### Heidegger e i pensatori greci arcaici

Rispetto alla fase del pensiero heideggeriano rappresentata da *Essere e tempo*, nel corso degli anni Trenta del Novecento matura una svolta che si esprimerà soprattutto negli scritti pubblicati a partire dal decennio successivo: tale svolta, pur ricollegandosi a spunti già ben presenti nel periodo precedente, si configura come un passaggio dalla filosofia dell'esistenza alla riflessione esplicitamente ontologica.



Martin Heidegger

Di questa nuova fase è testimonianza un saggio dedicato al famoso - e unico - frammento di Anassimandro. Heidegger parte da una traduzione letterale e tradizionale di quel frammento, del quale fornirà, alla fine, un'interpretazione radicalmente nuova e, secondo la maggior parte degli studiosi, forzata e sostanzialmente infondata. In effetti, il suo

metodo di indagine dopo la svolta si basa spesso sulla rilettura di testi poetici o filosofici e in particolare, come in questo caso, dei frammenti dei pensatori greci arcaici.

Questa rilettura non è motivata dall'esigenza del rigore filologico e dal tentativo di ricostruire nella maniera più fedele possibile la civiltà di quel popolo così lontano nel tempo. Si tratta, invece, di far parlare quella stessa prospettiva ontologica che accomuna noi e gli antichi pensatori, entrambi coinvolti in un unico destino, di cui essi rappresentano il mattino e noi la sera. Secondo il consueto procedimento heideggeriano, l'essenza dell'Essere viene chiarita attraverso un'indagine linguistica. Esso è *alétheia*, cioè verità: questo termine è composto da *a* - che indica la negazione e dalla radice della parola *léthe* (oblio), presente anche nel verbo *lantháno* che significa "nascondere". In quanto *alétheia*, quindi, l'Essere è un uscire fuori dall'oblio e dal nascondimento.

Tuttavia, il fatto che il nascondersi, sia pure per venir superato dal disvelamento, entra a comporre la parola che indica la verità e quindi l'Essere suggerisce che il rimanere nascosto è comunque una dimensione costitutiva dell'Essere stesso e che quel disvelamento non è mai completo e si accompagna sempre a un aspetto che rimane inespresso.

Anche l'analisi della temporalità dell'Essere si fonda su un'indagine linguistica: si tratta, in questo caso, della parola *epoché*, in greco "sospensione", che Heidegger collega all'accezione di "epoca storica" che ha in molte lingue moderne.

L'epoca è la forma propria della temporalizzazione dell'Essere: ogni epoca indica una particolare modalità di sospensione dell'Essere, il quale, in quanto *alétheia*, se per un verso si disvela, per l'altro rimane sempre in qualche misura in sé stesso, sospeso appunto.

Rapporti sempre diversi si configureranno fra ciò che si manifesta e ciò che rimane nascosto in questa sorta di dialettica del disvelamento; e ognuno di questi rapporti costituirà un'epoca dell'Essere e, con ciò, un'epoca della storia dell'uomo e della sua civiltà. L'Essere, dunque, in ogni epoca si temporalizza in un Mondo, che si configura come un e-vento, nel senso del parziale venir fuori dell'Essere, il quale è intrinsecamente storico; ed è su tale storicità che si fonda la storia della civiltà umana.

Nella sua interpretazione dei filosofi arcaici, Heidegger si avvale della tecnica del pensiero rammemorante, che consiste nel ripensare il pensiero del passato. Se in ogni epoca l'Essere si è manifestato, ma, a un tempo, è anche rimasto nascosto, allora, rileggendo le parole dei pensatori greci arcaici nella prospettiva di un'altra epoca, o, come in questo caso, della fine di un'epoca di cui essi hanno rappresentato l'inizio, sarà possibile far emergere il non detto di quanto è detto nei loro frammenti.

Tuttavia, anche nella nostra epoca l'Essere rimane sospeso e parzialmente nascosto: la dialettica di disvelamento e nascondimento è intrinseca alla natura dell'Essere. In altri termini, il lavoro interpretativo del pensiero rammemorante è un lavoro infinito, rispetto al quale rimarrà sempre un fondo nascosto, in cui l'Essere rimane sospeso, ma la cui irriducibilità costituisce peraltro la modalità propria del suo manifestarsi. È comunque solo quest'opera di ripensamento delle origini del pensiero occidentale che ci potrà fornire un'ancora di salvezza nella situazione attuale, caratterizzata dal più radicale e drammatico oblio dell'Essere. L'epoca nella quale stiamo vivendo è quella della metafisica, in cui si è persa di vista la differenza ontologica, cioè la differenza fra Essere ed enti.

La metafisica - e la tecnica che ne è l'ultima e più radicale espressione - si fondano su una volontà di dominio da parte dell'uomo: l'Essere, una volta ridotto a mero insieme di enti, tende a diventare strumento del soddisfacimento delle esigenze umane. Nell'età della tecnica, in cui l'oblio dell'Essere si fa più estremo e drammatico, può diventare fondamentale il ruolo del pensiero rammemorante.

Esso, infatti, ripensando nella sera dell'Occidente metafisico quanto all'alba di quel mondo è stato detto e portandone alla luce il non detto, potrà forse consentire di gettare uno sguardo più acuto sul destino della nostra epoca e di aprirne una nuova, conducendo al recupero della differenza ontologica e di un più autentico rapporto con l'Essere, di cui l'uomo torni a essere pastore ponendosi nei suoi confronti in un atteggiamento di rispettoso ascolto.

*L'uomo sta per slanciarsi su tutta la terra e nella sua atmosfera, sta per impadronirsi da usurpatore del regno segreto della natura - ridotto a "forze" - e per sottoporre il corso della storia ai piani e ai progetti di una dominazione planetaria. Quest'uomo in rivolta non è più in grado di dire sem-*

*plimente che cosa è, di dire che cos'è che una cosa è. Il tutto dell'ente è divenuto l'unico oggetto di un'unica volontà di conquista. La semplicità dell'essere è sepolta in un oblio totale. Quale fra i mortali avrà la possibilità di spingersi col pensiero sino nel fondo dell'abisso di questo sconvolgimento? Si ha un bel cercare di chiudere gli occhi di fronte a questo abisso. Si possono innalzare paraventi su paraventi. Ma l'abisso resterà sempre lì dinanzi.*

*Le teorie della natura, le dottrine della storia, sono impotenti di fronte allo sconvolgimento. Esse confondono tutto nell'inconoscibile, perché esse stesse si nutrono della confusione che regna nei confronti della differenza fra ente ed essere. C'è qualche salvezza? Essa c'è in primo luogo e soltanto se il pericolo è. Il pericolo è se l'essere stesso va all'estremo e capovolge l'oblio che proviene dall'essere stesso.*

*Ma se l'essere, nella sua stessa essenza, mantenesse l'essenza dell'uomo? E se l'essenza dell'uomo riposasse nel pensare la verità dell'essere? Allora il pensiero deve poetare l'enigma dell'essere. Esso porta l'aurora del pensato nella vicinanza di ciò che è da pensarsi.*

*(M.Heidegger, Il detto di Anassimandro, in Sentieri interrotti, trad. it. di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze, 1968, pp. 347-348)*

### **Borges: dal labirinto al paradosso**

L'atteggiamento culturale dello scrittore argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) è per molti versi emblematico della condizione dell'uomo novecentesco e richiama a volte tematiche tipicamente postmoderne. A tale proposito, si potrebbe in primo luogo ricordare l'insistenza su immagini quali il libro, la biblioteca, lo specchio e soprattutto il labirinto, tutte allegorie della complessità e dello smarrimento che caratterizzano la contemporaneità. Ma altamente significativo è anche il rapporto a un tempo incuriosito e disincantato che egli assume di fronte alle problematiche filosofiche, in particolare quelle proprie della metafisica antica e tardoantica. Stando alla lettera delle sue affermazioni, infatti, lo scrittore appare interessato più al valore "estetico" che ai contenuti di quelle dottrine, che egli considera quale serbatoio inesauribile di tematiche e immagini per sviluppare una letteratura fantastica. Si tratta di un atteggiamento che potrebbe essere definito "postantico", in cui non si ha già un rifiuto delle tematiche forti del pensiero del passato, quanto piuttosto un loro indebolimento ironico, una loro lettura volutamente di superficie. E se in termini negativi ci troviamo qui di fronte al rifiuto di prendere troppo sul serio la solidità metafisica del reale così come è stata tipicamente presentata da molte filosofie dell'antichità, in termini positivi abbiamo altrove un'ermeneutica del passato in cui sembrano risuonare i richiami nietzscheani all'Essere che manca e al fatto che non ci sono che interpretazioni: se per un verso gli oggetti della letteratura e del pensiero paiono a Borges esistere solamente nella continua lettura e rilettura che la cultura ne ha fatto nel corso dei secoli; altrove egli trova negli stessi contenuti del pensiero antico - ma fino a che punto possono essere assunti nel loro pieno significato? - un'inquietante allusione all'inconsistenza ontologica del reale.

### Borges: la storia dell'eternità

Borges propone un'indagine sull'eternità e il tempo nei loro reciproci rapporti a partire dalla ricostruzione storica e dall'analisi delle principali teorie filosofiche sull'argomento, in particolare in ambito antico e cristiano. Come si è detto, egli concepisce questa ricognizione, almeno in apparenza, come una fonte di spunti letterari, di affascinanti paradossi da utilizzare nella creazione di immagini poeticamente evocative. Questo stile, che caratterizza soprattutto i racconti fantastici di Borges, nelle pagine qui riportate, che hanno in qualche misura la forma del saggio, emerge soprattutto nel titolo, *Storia dell'eternità*, chiaramente paradossale: come può l'eternità avere una storia? Si capisce così come, nell'ambito della filosofia antica, lo affascinino in particolare le concezioni che più ripugnano al senso comune, dalla negazione eleatica del movimento e del tempo; al mondo ideale platonico costituito di eterne, paradigmatiche essenze, immobili e immutabili; alla riduzione della molteplicità a unità operata da Plotino.

In effetti, Borges considera ognuna di quelle teorie come una specie di delirio o incubo dell'intelletto, destinato in breve tempo a perdere la propria forza di convincimento, mantenendo al più una sorta di valenza estetica: quella che ieri è potuta apparire una descrizione vera o verosimile della realtà si riduce oggi a un capitolo, se non a un paragrafo, della storia della filosofia. La scarsa fiducia nella possibilità di una comprensione razionale della realtà è certamente un segno della mancanza di certezze che caratterizza l'uomo contemporaneo.

L'intelletto ha una presenza rilevante negli scritti di Borges, ma non tanto come strumento di conoscenza, quanto piuttosto come costruttore di metafore e di architetture letterarie che alludono all'incomprensibilità o, addirittura, inconcepibilità dell'universo: quest'ultimo si presenta come un labirinto in cui perdersi, un gioco di specchi creatore di simmetriche e perfette allucinazioni.

Questo non significa che lo scrittore argentino non provi un sincero e serissimo interesse per i temi metafisici: essi, tuttavia, per lui, possono essere descritti, scandagliati, rappresentati in mille metafore, ma non si può pretendere di ricondurli definitivamente ai parametri dell'umana ragione. Fra gli argomenti che hanno maggiormente attirato la sua attenzione, vi sono appunto i paradossi dell'eternità e del suo rapporto con il tempo.

*Nessuna delle varie eternità che gli uomini hanno progettato - quella dei nominalisti, quella di Ireneo, quella di Platone - è un'aggregazione meccanica del passato, del presente e del futuro. È una cosa più semplice e più magica: è la simultaneità di quei tempi. Il linguaggio comune è quello stupefacente vocabolario "dont chaque édition fait regretter la précédente", i metafisici sembrano ignorarlo, ma così la pensavano. "Gli oggetti dell'anima sono successivi, ora Socrate e poi un cavallo" leggo nel quinto libro delle Enneadi, "sempre una cosa isolata che viene concepita e migliaia di altre che vanno perdute; ma l'Intelligenza Divina abbraccia tutte le cose. Il passato è nel suo presente, e anche il futuro.*

*Nulla trascorre in un mondo, dove persistono tutte le cose, tranquille nella felicità della loro condizione". [...] L'universo ideale al quale Plotino ci invita è meno studioso di varietà che di pienezza; è un repertorio seletto, che non tollera la ripetizione e il pleonasma. È l'immobile e terribile museo degli archetipi platonici. Non so se occhi mortali lo guardarono mai (fuorché nell'intuizione visionaria o nell'incubo) né se il remoto greco che lo ideò, riuscì talvolta a figurarselo, ma qualcosa del museo intuisco in esso: quieto, mostruoso e classificato...*

(J.L.Borges, *Storia dell'eternità*, trad. it. di L. Bacchi Wilcock, in *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 1997<sup>12</sup>, p. 524)



Jorge Luis Borges

### Borges: il labirinto

Nella poetica di Borges svolge un ruolo centrale il tema del labirinto. Fin dai più antichi miti greci, esso ha sempre simboleggiato l'incomprensibilità del mondo, la sua impenetrabilità per la ragione umana. Ma nelle opere dello scrittore argentino assume una connotazione più complessa e ambigua: se da un lato può rappresentare la mancanza di senso al di sotto dell'ordine e della regolarità apparenti, dall'altro può anche suggerire l'esistenza di un misterioso significato, nascosto nell'inestricabile intreccio in cui sembrano smarrirsi i fili della realtà.

Borges utilizza un apparato concettuale derivato dalle più disparate concezioni metafisiche, quasi un magazzino di idee bizzarre e spesso fra loro incoerenti, cui attingere per creare le invenzioni della sua letteratura fantastica. Così egli descrive un mondo che a volte appare il parto delirante di una mente demiurgica malata, mentre in altre occasioni sembra manifestare un ordine ossessivamente preciso, in cui tutti i singoli componenti, anche quelli che potrebbero apparire trascurabili, hanno una loro collocazione e un loro significato unici e insostituibili. Ma, in fondo, per l'uomo la realtà resta un labirinto in cui è fin troppo facile smarrirsi la via e anche sé stessi.

Borges ha sempre insistito sul fatto di essere incapace di percepire la realtà se non attraverso la mediazione delle interpretazioni letterarie: una volta che venne accompagnato sull'antica rocca incaica del Machu Picchu, che tanta impressione desta comunemente nei visitatori, dichiarò di non aver provato alcuna particolare sensazione perché non ri-



cordava nessun testo in cui vi fosse una descrizione di quelle rovine. Tale atteggiamento si venne accentuando nell'ultima parte della sua esistenza, in cui sprofondò progressivamente nella più completa cecità: questa menomazione sensoriale venne interpretata dallo scrittore quasi come una benedizione, che gli consentiva di vivere in un mondo di pura elaborazione intellettuale e fantastica.

Il labirinto parla Borges non è tanto un edificio reale, quanto un archetipo culturale elaborato e rielaborato all'infinito, simbolo eterno dell'assurdità e incomprendibilità del reale. Il punto di partenza è sì il labirinto minoico, ma non tanto quello storico e materiale che l'archeologia ha creduto di poter identificare nell'intricata architettura del palazzo di Cnosso, quanto il luogo attorno al quale si articolava il mito cretese, già esso, dunque, frutto di una produzione culturale che le successive riletture non hanno fatto che rendere sempre più complesso e impenetrabile.

*Questo è il labirinto di Creta. Questo è il labirinto di Creta il cui centro fu il Minotauro. Questo è il labirinto di Creta il cui centro fu il Minotauro che Dante immaginò come un toro con testa di uomo e nella cui rete di pietra si persero tante generazioni. Questo è il labirinto di Creta il cui centro fu il Minotauro che Dante immaginò come un toro con testa di uomo e nella cui rete di pietra si persero tante generazioni come Maria Kodama ed io ci perdemmo. Questo è il labirinto di Creta il cui centro fu il Minotauro che Dante immaginò come un toro con testa di uomo e nella cui rete di pietra si persero tante generazioni come Maria Kodama ed io ci perdemmo quel mattino e seguiamo a perderci nel tempo, quest'altro labirinto.*

(J.L. Borges, *Il labirinto*, trad. it. di D. Porzio, in *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 1998, p. 1385)

### **Borges: le reincarnazioni della tartaruga**

Il gioco di specchi giocato da Borges con il pensiero antico tocca forse il suo culmine nel breve articolo di cui riportiamo la pagina conclusiva. In esso si ritrovano tutte le caratteristiche tipicamente novecentesche e per alcuni versi postmoderne di questo autore così apparentemente e provocatoriamente inattuale.

Innanzitutto la scelta stessa dell'argomento, che privilegia quanto nella metafisica antica più urtava con il senso comune: l'Achille di Zenone è il simbolo stesso del paradosso, dell'assurdità della condizione umana.

In secondo luogo, il fatto che l'argomento eleatico non venga tanto analizzato in sé, quanto piuttosto nelle sue numerose riletture nel corso della storia della filosofia e della scienza, di cui Borges traccia un riassunto nelle pagine precedenti quella da noi riportata: la dottrina originaria di Zenone pare esistere solamente nelle interpretazioni che ne sono state date e - ancora una volta - non abbiamo che interpretazioni.

In terzo luogo, l'atteggiamento ironico nei confronti della filosofia, i cui contenuti paiono non interessare in sé - ed equivalersi approssimativamente tutti - ma essere apprezzati

per la loro potenzialità estetica e per il loro contenuto fantastico. Infine - ma è forse questo l'elemento centrale - l'ipotesi a un tempo agghiacciante e liberatoria del venir meno della consistenza della realtà: l'Essere manca e - per dirla con Schopenhauer - il mondo è una mia rappresentazione. Dall'accostamento di due metafisiche così apparentemente lontane nel tempo e nello spazio (l'eleatismo e l'idealismo tedesco) emerge la possibilità di annullare la differenza fra una presunta realtà oggettiva, la cui fedele riproduzione sarebbe il compito della mente umana, e questa stessa riproduzione: il mondo presenta le contraddizioni evidenziate da Zenone perché è il prodotto del soggetto, il quale, nel sognarlo, ha voluto tuttavia lasciare in esso elementi di irriducibile assurdità che gli ricordino continuamente la sua inconsistenza ontologica.

I paradossi del tempo e del movimento giocano per Borges lo stesso ruolo attribuito nel film *Matrix* ai *déjà vu*: in un mondo virtuale, che in realtà - ma cosa significa "realtà"? - è il prodotto di un gigantesco e sofisticatissimo software, quei momenti non sono che il risultato accidentale di errori di programmazione che consentono all'uomo di sfuggire momentaneamente alla gabbia del mondo informatizzato. Ancora un dubbio: cosa esprime meglio la libertà dell'uomo? Quei momenti in cui sfugge al sistema o il fatto stesso di essere in ultima istanza lui stesso il creatore di quel sistema, l'autore di quel mondo virtuale che è - forse - l'unico in cui egli può ancora vivere?

*È azzardato pensare che una coordinazione di parole (altro non sono le filosofie) possa assomigliare molto all'universo. E anche azzardato pensare che, di quelle coordinazioni illustri, qualcuna - magari in misura infinitesimale - non gli assomigli un po' più delle altre. Ho esaminato quelle che godono di un certo prestigio; oso affermare che solo in quella formulata da Schopenhauer ho riconosciuto qualche tratto dell'universo. Secondo questa dottrina, il mondo è un prodotto della volontà. L'arte - sempre - esige delle irrealità visibili. Mi basterà citarne una: la dizione metaforica o armoniosa o accuratamente casuale degli interlocutori di un dramma... Ammettiamo ciò che tutti gli idealisti ammettono: il carattere allucinatorio del mondo. Facciamo ciò che nessun idealista ha mai fatto: cerchiamo delle irrealità che confermino quel carattere. Le troveremo, credo, nelle antinomie di Kant e nella dialettica di Zenone.*

*"Lo stregone più grande" scrive in modo memorabile Novalis "sarebbe quello che si stregasse fino al punto di scambiare le proprie fantasmagorie per apparizioni autonome. Non sarà questo il nostro caso? "Io ritengo di sì. Noi (l'indivisa divinità che opera in noi) abbiamo sognato il mondo. L'abbiamo sognato resistente, misterioso, visibile, ubiquo nello spazio e stabile nel tempo; ma abbiamo ammesso nella sua architettura tenui ed eterni interstizi di assurdità per sapere che è falso.*

(J.L. Borges, *Reincarnazioni della tartaruga*, in *Discussioni*, trad. it. di L. Lorenzini, Milano, Adelphi, 2002, pp. 129-130)

### Kavafis e la rilettura neogreca della classicità

A prima vista, l'interpretazione del mondo antico fornita dal poeta greco Costantino Kavafis (1863-1933) può apparire quanto di più convenzionale si possa immaginare in questo campo. La riproposizione puntuale, a volta quasi pedestre, di temi e suggestioni elleniche, spesso al limite della citazione testuale e del virtuosismo pseudofilologico, pare ripetere, in pieno Novecento, la poetica ormai più che secolare del Neoclassicismo. Ma l'apparenza inganna.

Intanto, l'antichità greca nella quale si muove Kavafis e dalla quale trae gli spunti per la propria ispirazione poetica non è mai *stricto sensu* classica: essa sfugge all'Età di Pericle o nel tempo, o nello spazio, ovvero quantomeno nello spirito. Nel tempo, perché l'antichità rievocata nei suoi componimenti è per lo più quella successiva alla crisi della *pólis*, che riflette una vita cittadina ormai stanca, oppure il clima politico e culturale dei regni ellenistici, ovvero ancora la periferia greca dell'impero romano, fino alla sua trasfigurazione nel mondo bizantino.

Nello spazio, perché al cuore della civiltà greca egli spesso preferisce i mondi lontani e un po' esotici che quella civiltà vivono di riflesso, o che comunque risultano in vario modo ibridati con le culture orientali. Comunque nello spirito, poiché l'antichità di Kavafis è sempre in qualche misura barocca ed estetizzante, ellenistica al di là di qualsivoglia differente collocazione cronologica.

In secondo luogo, le lontane vicende presentate dal poeta - siano esse storiche, mitologiche o creazioni puramente letterarie - adombrano spesso ironicamente situazioni contemporanee che spaziano dalla contingenza politica alla polemica letteraria a volte minore o minima. E una buona dose di ironia traspare pure nel continuo gioco di specchi che rimanda da una tarda antichità popolata di efebi belli e torbidi alla quotidianità di Alessandria d'Egitto o di Atene a cavallo fra Ottocento e Novecento, in cui si mescolano amori proibiti e prostituzione. Il tutto è velato in Kavafis da un senso di profondo pessimismo.

Si tratta del pessimismo greco riscoperto da Schopenhauer e reinterpretato pochi anni prima da Nietzsche. Ma se quest'ultimo aveva individuato tale atteggiamento soprattutto nella fase precedente il presunto culmine della civiltà greca fra la fine del quinto e il quarto secolo avanti Cristo, in quell'età arcaica che aveva ribattezzato come l'età tragica dei greci; il poeta neogreco preferisce ritrovarlo nella lunga decadenza postclassica, in cui l'arte e la cultura sembrano preferire vivere in una superficie estetizzante per paura che un affondo troppo deciso possa svelare il caos e l'abisso



Konstantinos Kavafis

del nulla che attende inesorabilmente l'uomo.

Ciò è particolarmente evidente proprio quando Kavafis attinge apparentemente alle radici arcaiche e solide della civiltà greca, costituite in primo luogo dai poemi omerici: il pianto degli immortali cavalli di Achille sul fragile destino degli uomini riecheggia quasi testualmente l'originale, ma l'antico prototipo risuona dello spirito al tempo stesso ellenistico e novecentesco del poeta neogreco, il tutto accentuato dall'effetto ironico derivante dalla trasfigurazione della potenza espressiva del dialetto ionico di Omero nella modestia del greco moderno.

L'esito finale è simmetrico a quello della riflessione di Nietzsche: se questi, nella dottrina dell'eterno ritorno, aveva potuto innalzare il divenire, l'istante e l'apparenza al rango di assoluto, riscattandosi così da una giovanile quanto superficiale adesione al pessimismo schopenhaueriano; nel pianto dei divini cavalli si dimostra che la caducità del destino umano può macchiare anche la perfezione dell'eternità. Nel poeta neogreco la mancanza dell'Essere non trova un riscatto nella libertà e creatività dell'uomo, ma ripropone semplicemente l'angoscia dell'esistenza.

*Come videro Patroclo ammazzato*

*- era giovine, e forte, e coraggioso tanto -*

*i cavalli d' Achille levarono pianto:*

*il loro spirito immortale s'adirava*

*per quell'impresa della morte che miravano.*

*E scrollavano il capo, e le lunghe criniere si movevano.*

*Battendo il suolo con gli zoccoli, piangevano*

*Patroclo: lo sentivano estinto, senza vita,*

*povera carne vana - l'anima sua, sparita -*

*senza difesa più, senza più fiato,*

*dall'esistere, dentro il gran Nulla tornato.*

*S'avvide Zeus del pianto delle bestie*

*immortali, e si dolse. E disse: "Fui leggero,*

*alle nozze di Pèleo: meglio era davvero*

*non far dono di voi, miei poveri cavalli!*

*Che avevate a che fare in quelle tristi valli*

*terrestri, fra mortali infelici, trastullo della sorte?*

*Voi, cui non guata la vecchiezza né la morte,*

*accorano precarie sventure; e voi nel giro*

*dei loro amari crucci gli uomini irretirono".*

*Ma le bestie di nobile natura*

*piangevano di morte la perenne sventura.*

(C. Kavafis, *I cavalli d'Achille*, in *Poesie*, trad. it. di F. M. Pontani, Milano, Mondadori, 1972<sup>3</sup>, p. 29)

## De Chirico e Montale: la pittura metafisica e l'anello che non tiene

Se già alla fine del XIX secolo la complessa riflessione di Nietzsche aveva messo radicalmente in discussione lo stesso concetto di verità, il Novecento si configura per molti versi come il secolo della crisi delle certezze. E in un'epoca in cui gli strumenti dell'indagine scientifica e filosofica appaiono a molti inadeguati alla scoperta della verità, si riaffaccia la convinzione che l'arte e la letteratura possano essere un mezzo più adatto allo scopo.

Alcuni autori, sia in ambito artistico che letterario, concepiscono l'accesso alla verità più come una sorta di inattesa rivelazione dell'Essere che come il risultato di un paziente lavoro di ricerca, in consonanza con alcune riflessioni, pur successive di qualche decennio, di un filosofo come Heidegger.

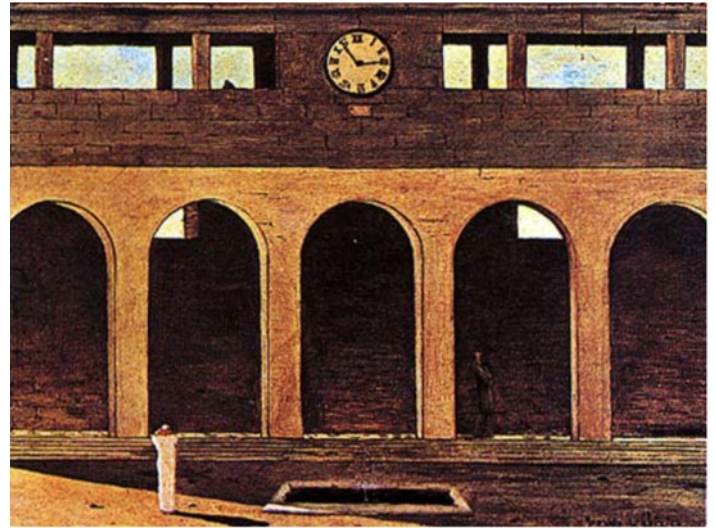
Giorgio De Chirico è il principale esponente della corrente pittorica nota come "metafisica". Tale denominazione suggerisce l'idea di un mistero che si colloca al di là delle apparenze e che attende di essere svelato o di rivelarsi. Nelle piazze semideserte rappresentate dall'artista un Sole mediterraneo evidenzia con la nettezza delle luci e delle ombre le forme essenziali di un'architettura dalle linee classiche. Pochi individui isolati aspettano immobili il manifestarsi di un evento non precisato, in un clima di velata inquietudine e di sospensione del tempo.

Il mondo apparentemente semplice delle piazze italiane dipinte da De Chirico è in effetti carico di mistero e la limpida luce che le illumina custodisce l'enigma almeno nella stessa misura in cui lo svela. La linearità delle forme non ha nulla di banale, ma evoca piuttosto l'essenzialità della struttura metafisica del reale indagata dai filosofi antichi e che l'uomo può sperare di cogliere solamente ponendosi nella silenziosa attesa di un'improvvisa rivelazione.

Ma la novecentesca crisi delle certezze gnoseologiche del razionalismo moderno si manifesta anche in ambito letterario. Ciò che non può essere raggiunto con i metodici sforzi conoscitivi della scienza o della filosofia pare allora attingibile, anche se solo fugacemente, nell'ambito dell'esperienza poetica.

In molte poesie di Montale alcune realtà quotidiane e all'apparenza insignificanti del paesaggio ligure diventano promesse e occasione di inattese rivelazioni metafisiche, pur nell'aridità di un mondo che appare altrimenti privo di senso. È questo un momento di inquieta sospensione dell'ordine regolare della natura, in cui gli enti paiono sul punto di manifestarci la loro essenza metafisica e sembrano essere espressione di una dimensione divina.

Lo strumento di questa esperienza eccezionale può essere anche la più insignificante delle sensazioni (un colore, un profumo...), capace tuttavia di aprire nella rigida concatenazione dei fenomeni naturali uno spiraglio che consenta di gettare uno sguardo al di là del muro che abitualmente ci separa dall'essenza profonda delle cose. La solarità ligure che caratterizza molti dei componimenti di Montale e che costituisce il teatro di inattese quanto fugaci rivelazioni metafisiche può ben ricordare le luci e le ombre che si stagliano



(De Chirico, *L'enigma dell'ora*, olio su tela, 1911, Milano, Collezione privata)

nette nelle piazze di De Chirico, anch'esse pregne di verità nascoste: entrambe le esperienze artistiche, poi, sembrano evocare l'antica credenza greca e mediterranea nella peculiarità dei momenti panici, in cui, al culmine della calura e nell'abbagliante Sole delle ore centrali della giornata, il tempo sembra fermarsi e possono manifestarsi misteriose divinità.

Così, l'importanza riconosciuta all'esperienza poetica quale mezzo di manifestazione dell'Essere, di cui l'uomo deve saper cogliere in segnali, può richiamare un'analoga sottolineatura presente nell'ultima fase della riflessione heideggeriana. Ma Montale stesso riconobbe un esplicito collegamento fra la propria poetica e una specifica dottrina filosofica. Si tratta del cosiddetto "contingentismo", sviluppato alla fine dell'Ottocento dal filosofo francese Emile Boutroux.

Quest'ultimo aveva analizzato il concetto di causalità, sottolineando come, poiché la causa si distingue per definizione dall'effetto, quest'ultimo non vi può essere totalmente ricondotto, neppure implicitamente, ma dovrà sempre contenere qualcosa di radicalmente nuovo e imprevedibile. Veniva così meno il presupposto delle concezioni deterministiche e si delineava un'immagine della realtà caratterizzata in termini di creatività e - appunto - di contingenza, nel senso che nessun evento del mondo dipende mai in maniera rigidamente necessaria da quelli che lo hanno preceduto, pur essendone ovviamente influenzato.

Ritroviamo simili suggestioni nello "sbaglio di Natura" e nell'"anello che non tiene": le rivelazioni metafisiche di cui ci parla la poesia montaliana si attuano in un istante di interruzione delle ferree leggi che sembrano governare il mondo fenomenico, mettendoci "nel mezzo di una verità" e concedendoci, al tempo stesso, una momentanea liberazione dal "gelo del cuore".

L'immutabile e rigido ordine della natura, che tanta filosofia e letteratura aveva interpretato come la massima espressione della perfezione del mondo e della bontà divina, è per il poeta ligure una sorta di prigione dalla quale si può e

si deve tentare di evadere, come avevano già angosciosamente intuito alcune correnti filosofico-religiose gnostiche della tarda antichità.

Vedi, in questi silenzi in cui le cose  
s'abbandonano e sembrano vicine  
a tradire il loro ultimo segreto,  
talora ci si aspetta  
di scoprire uno sbaglio di Natura,  
il punto morto del mondo, l'anello che non tiene,  
il filo da disbrogliare che finalmente ci metta  
nel mezzo di una verità.  
Lo sguardo fruga d'intorno,  
la mente indaga accorda disunisce  
nel profumo che dilaga  
quando il giorno più languisce.  
Sono i silenzi in cui si vede  
in ogni ombra umana che si allontana  
qualche disturbata Divinità.

(E. Montale, *I limoni*, in *Tutte le poesie*, Milano, Mondadori, 1990<sup>2</sup>, p.11)

### Derrida e chôra: decostruzione di una parola

Con *Il segreto del nome* Jacques Derrida ci propone una navigazione all'interno del misterioso universo dei nomi e si serve, per questo difficile viaggio, del nome *chôra*, coniato da Platone come *triton ghenos*, terzo genere, all'interno del *Timeo*.

Per seguire l'operazione di "decostruzione" di *chôra* da parte del filosofo francese, possiamo immaginarla "al femminile": magmatica sostanza, indifferenziata e pre-esistente alla Natura, così come il Demiurgo la compone; ma tale immaginazione verrà ben presto dissolta nell'analisi derridiana che sottoporrà a critica ogni determinazione semantica e ogni connotazione logica di quella parola. Il nome infatti, quando giunge, non promette né mantiene, ma resta "straniero alla persona", e *chôra* è l'emblema di tutti i nomi, occasione per un esercizio virtuoso di decostruzione. Essa eccede la legge naturale del logos, ma non scivola nel mito; sta piuttosto a indicare un luogo, ancora ignoto, che ci interroga sulla possibilità stessa di nominare qualche cosa. Se il problema di Platone è quello di non codificare il pensiero in modo definitivo, ma piuttosto di lasciarlo libero nella possibilità infinita di avvicinarsi al vero, la tensione di Derrida è parimenti rivolta a mantenere "libero" il nome,

che sia *chôra* o qualunque altro, sottraendolo a ogni tentazione classificatoria di genere. Essa non è né maschile né femminile; non è corruttibile né intelligibile e, pratica già sperimentata, comprensibile più con l'essere che non è, che con l'essere esistente e noto.

Qualunque traduzione: "luogo", "posto", "area", "regione", "contrada" o qualunque figura già indicata da Platone, e cioè "madre", "nutrice", "ricettacolo", "porta-impronta", resta presa nei ricettacoli dell'interpretazione, rendendone inevitabile e sospetto l'anacronismo. Ne consegue la difficoltà a proporre non solo un significato "giusto", ma addirittura una parola giusta per *chôra*.

Essa non ha essenza e, anzi, *anacronizza* l'essere, non proponendosi né come soggetto, né come oggetto di interpretazione. Sottraendosi a qualunque determinazione, sfugge a ogni operazione ermeneutica; abbandona l'articolo con il quale la indichiamo, riducendosi a semplice parola non evocatrice di cose, né di concetti. Allora, si potrebbe obiettare, a che scopo Platone la evoca? Risulta forse inutile usarla nel discorso filosofico?

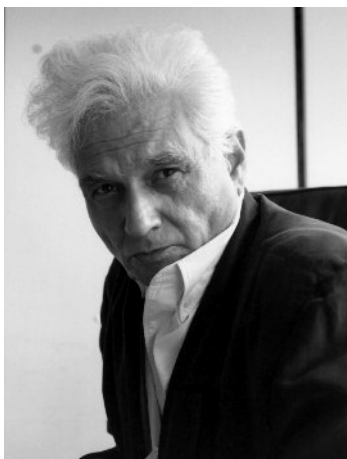
Derrida dice che essa, pur non potendo ricevere per sé nessuna proprietà, tuttavia può "lasciarsi prestare" le proprietà di ciò che riceve. A questo punto dell'analisi, Derrida propone le conclusioni alle quali è giunto: *Chôra* non rappresenta alcuna determinazione; si pone fra il dio sensibile e quello intelligibile; si propone come chiasmo fra tutte le possibili coppie presenti nella vasta *enciclopedia* del *Timeo*. *Chôra* riceve ogni determinazione sensibile o razionale che sia, ma solo provvisoriamente, per consentire una *mise en abyme*, utile a considerare l'originario come elemento da cui si parte sempre di nuovo, valido in ogni tempo e in ogni luogo.

La sua indeterminatezza serve a rappresentare, nel solo modo con cui si può spiegare, ciò che non è ancora chiaro alla ragione: il verosimile. Il Demiurgo, infatti, nello svolgere il suo compito, segue un paradigma che non lo porterà mai a fare rivivere il vero, ma a raffigurare solo il verosimile: *chôra* non rappresenta perciò il mito come elemento sostitutivo di una verità non raggiunta, ma, diversamente, è indice di un verosimile che dovrà rimanere tale.

Anche Socrate, come *chôra*, è ricettacolo; egli riceve i discorsi di coloro che induce a parlare, con assoluta disponibilità e trasparenza: "e io sono qui tutto in ordine per queste cose e sono il meglio disposto di tutti a riceverli (i discorsi)." (*Timeo*, 20c). Socrate accoglie tutti i discorsi, anche quelli più ingenui, che risultano spesso essere più

adatti a conservare meglio, nella memoria, ciò che è originario, e gioca con essi, giostrando fra realtà attuali e ipotesi ideali, sempre alla ricerca della vita e del movimento nella città ideale, quasi compiaciuto di non trovare nella realtà quel paradigma che vive nei suoi dialoghi.

Platone, nel *Timeo*, si identifica con il suo maestro, e indica



Jacques Derrida

in Socrate il referente ultimo della parola e dei discorsi, che rimandano a lui gli eterni interrogativi sulle origini e oltre, perché: "Non si risalirà ai primi principi [...] Bisogna andare più lontano, riprendere tutto ciò che si era potuto considerare sin qui come l'origine". Questo ritorno alle origini diventa quindi in Derrida un nuovo metodo.

*Al posto della chôra, ci si accontenterà allora di dire prudentemente: la parola, il nome comune, il concetto: la significazione o il valore di chôra? Queste precauzioni non basterebbero; esse presuppongono delle distinzioni (parola/concetto, parola-concetto/cosa, senso/referenza, significazione/valore, nome/nominabile, etc.) le quali implicano*

*esse stesse la possibilità, almeno, di un essente determinato, distinto da un altro e di atti che lo prendono di mira, lui o un suo senso, attraverso degli atti di linguaggio, designazioni o segnalazioni. Tutti questi atti fanno appello a generalità, a un ordine delle molteplicità: genere, specie, individuo, tipo, schema, etc. Ciò che possiamo leggere, sembra, di chôra nel Timeo è che "qualche cosa", che non è una cosa, mette in causa queste presupposizioni e distinzioni: "qualche cosa" non è una cosa e si sottrae a quest'ordine delle molteplicità.*

(J. Derrida, *Il segreto del nome*, trad. it. di F. Garritano, Milano, Jaka Book, 1997, p. 54)

\*Vicepresidente Nazionale FNISM

## La valenza epistemologica del dialetto

di Marcella Crudo\*

Un discorso sulla poesia dialettale potrebbe sembrare anacronistico considerando che i punti di riferimento della società contemporanea sono soggetti a un processo rapido di obsolescenza e di ricambio. Recuperare e valorizzare le culture altre, le tradizioni, le identità locali e territoriali significa anche salvaguardare la cultura in toto.

Da sempre, pertanto, la letteratura dialettale ha posto e pone degli interrogativi sulla sua validità e il dibattito culturale in merito si presenta veramente interessante per cui, per un discorso epistemologico è necessario partire da lontano.

"Ecco perciò la sola Italia presenta una varietà di almeno quattordici volgari. I quali poi si differenziano al loro interno, come a esempio in Toscana il Senese e l'Aretino, in Lombardia il Ferrarese e il Piacentino; senza dire che qualche variazione possiamo coglierla anche nella stessa città. (...) Pertanto, a voler calcolare le varietà principali del volgare d'Italia e le secondarie e quelle ancora minori, accadrebbe di arrivare, perfino in questo piccolissimo angolo di mondo, non solo alle mille varietà, ma a un numero anche superiore."

È questa la realtà linguistica italiana che Dante Alighieri ci presenta in un passo del I libro del "De vulgari eloquentia", e la realtà linguistica nazionale in generale e calabrese in particolare, oggi, non differisce molto da questa formula dantesca.

Esistono nel panorama linguistico della nostra Nazione una miriade di parlate che hanno tutte una comune radice, ma che si differenziano non solo da città a città o da paese a paese, ma anche da rione a rione dello stesso nucleo urbano.

In Calabria, a esempio, la nostra regione, la parola lumaca si dice nella città di Catanzaro "vermitura", in provincia "virredda" o "cozzifavula", a Reggio Calabria "valalaci", e la mamma viene chiamata nell'ambito dei diversi rioni dello stesso capoluogo di Regione mamiccedda, mammaredda, o' ma, mammà. Sarebbe un compito filologico e glottologico difficilissimo che presupporrebbe anni di studi e di ricerche affrancare la poesia dialettale dai tanti giudizi negativi che da sempre la connotano, ma servirebbe, nello stesso tempo, a dimostrare



ciò che di poetico si manifesta nella produzione di autori le cui esperienze liriche passano attraverso le proprie "intuizioni pure a priori", attraverso le esperienze linguistiche personali e particolari del territorio che hanno dato loro i natali. Le posizioni sulla validità scientifica del dialetto, naturalmente, sono diversificate e contrastanti.

C'è chi afferma, come il critico Gianfranco Contini nel suo saggio "Excursus continuo su Tonino Guerra", di non credere nell'esistenza categorica di una poesia dialettale e di considerare che i migliori poeti dialettali non abbiano molta dignità epistemologica.

C'è invece chi, come Pier Paolo Pasolini nella sua "Poetica", tende a immaginare la poesia dialettale come "categoria" che costituirebbe, per forza del dialetto o del "naif", una riserva di poesia ecologicamente difesa dall'inquinamento della letteratura.

Non manca chi annuncia la morte della poesia in dialetto e chi rinnova dubbi sull'attitudine del dialetto come linguaggio poetico.

Tante le teorie e le ipotesi, ma per impostare correttamente un giudizio epistemologico sul dialetto bisogna partire dai due saggi di benedetto Croce: "La letteratura dialettale riflessa, la sua origine nel Seicento e il suo ufficio storico" e "Poesia popolare e poesia d'arte". I due saggi costituiscono una pietra miliare per chi si occupa di letteratura dialettale o popolare.

Nel primo saggio Croce distingue una letteratura dialettale riflessa e una letteratura dialettale spontanea. La prima presuppone l'esistenza di una letteratura in lingua che si pone, non "come un nemico, ma come un modello"; la seconda è definita spontanea perché persiste accanto a quella riflessa, senza modello, con proprie leggi nell'ordinario popolare del volgo che la crea per uso e bisogni espressivi che vanno dai motti alle leggende, dai versi satirici a quelli morali. Nel secondo saggio "Poesia popolare e poesia d'arte" Croce distingue la poesia popolare da quella d'arte con un semplice diagramma di natura psicologica negando alla poesia popolare qualità specifiche e riconoscendole, secondo la sua Estetica per la quale forma e contenuto sono inscindibili, una sola unità di misura costituita dalla semplicità, "ritrae semplici contenuti in corrispondenti semplici forme".

La scelta del dialetto, comunque, per attuare un programma di realismo, non ha nulla di riduttivo, né di antitetico rispetto alle grandi e fondamentali istanze della letteratura: basti ricordare poeti come Belli e Porta per i quali l'adozione del dialetto significa, piuttosto che chiudersi nella cerchia del campanilismo, aprirsi alle novità della cultura europea. Porta e Belli avevano usato i dialetti come il mezzo più naturale per far emergere tutta la profonda umanità dei loro personaggi; il Porta, con il dialetto mila-

nese, rappresenta il mondo nobiliare, il Belli, con il dialetto romano, descrive la società attraverso gli occhi delle classi meno abbienti, traendo i propri stimoli dal Manzoni.

E che dire di Giacinto Gallina che nella sua "La famegia del santolo" si ispira al modello goldoniano: è il periodo in cui fiorisce la letteratura regionale verista, ispirata a far conoscere con intenti spesso apologetici e sempre illustrativi, zone poco conosciute d'Italia e gruppi sociali trascurati.

Il dialetto diventa un elemento che completa il ritratto che si vuol dare di un certo ambiente. Ferdinando Russo e Salvatore Di Giacomo si collocano in quest'ambito di regionalismo verista e hanno l'intento di dare un quadro il più fedele possibile degli strati popolari più umili della Napoli degli inizi del Novecento.

In quegli stessi anni si svolge l'esperienza di Giovanni Pascoli la cui ricerca del vocabolo dialettale non risponde più al bisogno documentario dei veristi, ma muove dall'esigenza "nostalgica di una lingua registrata in qualche luogo ideale, ma sottratta all'uso quotidiano".

La poesia di Pascoli è simile a quei dialetti che cantano ispirati dall'amore per il loro luogo natio e che cercano nel dialetto la lingua semplice, priva di incrostazioni letterarie, adatta ad affrontare i temi delle piccole cose.

Secondo queste affermazioni la tesi di Croce che distingue tra poesia dialettale riflessa e poesia dialettale spontanea ha un valore convenzionale come afferma nel suo saggio Gianfranco Contini. Il Nostro, in un elzeviro su Dante scrive: "primo antico delle nostre lettere, Dante ha elaborato le categorie che classificano ancora la poesia duecentesca e tra l'altro ha descritto nel "De vulgari eloquentia" quell'improprium paradisiaco degli indigeni mediocri, eventualmente in forma ineccepibile che si oppone alla poesia letteraria" permettendo di capire come la distinzione di Croce sia da ricondurre alle origini.

La situazione linguistica italiana si è frantumata andata modificando fra le due guerre e, dopo la seconda, si è formata una lingua comune che ha diminuito il divario tra lingua scritta e lingua parlata. Ma in questo italiano parlato, diffuso

dalla burocrazia e dai mezzi di comunicazione, le parole appaiono riviste, sono diventate "monete di rame", buone solo per gli scambi quotidiani, restie a esprimere l'intensità della poesia. Il poeta sceglie, allora, le parole dialettali "parole di legno" come le chiama Calzavara, capaci di modificarsi sotto l'uso, di caricarsi di illusioni, di essere connotative, al contrario di quelle denotative della pubblicità, della televisione e di quella lingua che Pasolini ha definito "aziendale". Il dialetto è diventato, pertanto, per molti poeti dialettali contemporanei quella lingua "sottratta all'uso quotidiano" di cui parlava Contini e proposta da Pascoli. Pasolini ancora in "Poesia popolare italiana - Passione e ideologia" propone un modello di letteratura sociologica, usando il termine sociologico non come sinonimo di sociale, ma come corrispettivo scientifico spiegando che le scienze linguistiche hanno evidenziato l'importanza della "nozione di bilinguismo con il corollario immediato che ogni lingua letteraria è una lingua speciale, velleitaria e affettiva".

La poesia popolare è il prodotto del rapporto tra le classi sociali e il bilinguismo come corollario scientifico, aggiunge Pasolini, di conseguenza sottolinea due aspetti.

A tal proposito osserveremo che quando la poesia è iniziativa di un individuo di classe superiore (direzione discendente) il suo risultato sarà sempre una poesia culta che nel contatto con il mondo inferiore assume il carattere di "macaronico o squisito".

Se invece la poesia è iniziativa di un individuo di classe inferiore (direzione ascendente) il suo risultato sarà quello che si chiama poesia popolare, un'acquisizione di stati culturali e stilistici provenienti dalla classe dominante e assimilati secondo una fenomenologia da studiarli, nell'ambito di una cultura inferiore e primitiva.

Come afferma Montale nel suo articolo "La musa Dialettale" del 15 gennaio 1952 sul Corriere della sera, i poeti dialettali ricorrono al dialetto "come lingua vera e propria quando la lingua nazionale si rivela insufficiente e impropria a una ispirazione".

L'attenzione che i poeti dialettali rivolgono alla parola, alla fonetica è rilevata

dalla ricerca di musicalità che caratterizza tanta poesia contemporanea. Chi scrive in dialetto non intende esprimere una cultura legata a quel particolare strumento espressivo, tant'è che il dialetto usato non è un dialetto parlato in un preciso luogo, ma una specie di dialetto illustre che si pone su posizioni identiche a quelle della poesia in lingua e va alla ricerca di un linguaggio lontano da quello retorico e banale del quotidiano.

E ancora Montale, nell'articolo citato, afferma che "Gli Ermetici, da Ungaretti in poi si sono ricavati una loro lingua, quasi un dialetto del linguaggio aulico della poesia corrente".

Anche Pasolini opta per l'inserimento della poesia dialettale nella tradizione di lingua e spiega che questo poteva realizzarsi "usando il proprio dialetto come metafora dell'italiano".

Dario Fò ha emulato i linguaggi medievali dando voce ai derelitti e usando la lingua come arma. Il "Grammelot" di Fò è una lingua anche gestuale.

La scelta del dialetto come lingua della poesia è un tentativo di rispondere all'esigenza della poesia contemporanea di ritrovare una parola pura, del tutto diversa da quella scelta dall'uso quotidiano. La scelta nasce dall'esigenza di usare un linguaggio che esisteva in un tempo in cui quelle parole erano usate per quello che volevano dire, un linguaggio che esiste ancora, accanto a quello della cultura. La scelta dialettale avviene su una linea comune per i poeti in dialetto anche se sarebbe una forzatura voler elaborare una formula valida per tutti.

In polemica con una lingua che non è l'italiano letterario, ma quello dei mass-media, dei gerghi scientifici e di mestiere, in cui le parole sono diventate come gli oggetti anonimi del consumismo, incapaci di servire allo scopo della comunicazione, il poeta sceglie le "parole di legno" che sanno caricarsi della storia di chi le usa e permettono di pensare l'uomo inserito in un ordine coerente di fenomeni, speranze, progetti, rapporti anche con il metafisico e l'assoluto.

Come afferma Manacorda in "Nostro tempo" esaminando la poesia di Albino Pierro trova nel linguaggio di Tursi il dialetto che permette a lui, esule nella città

dell'alienazione e dell'angoscia, di rivivere il paese del ricordo.

Ignazio Buttitta ne "lo faccio il poeta" dà voce alla Sicilia e ancora Pasolini nel suo scritto "Sulla poesia dialettale" afferma che scrivere in dialetto "risponde a un bisogno profondo di diversità e il poeta dialettale avverte nel suo dialetto una dignità inattesa, quasi un'immediata grazia, pensando il dialetto come lingua-poesia".

Come non ricordare Michele Pane e Vittorio Butera in cui si ritrovano i luoghi dell'infanzia e dei ricordi dove il linguaggio appreso da bambini, consente di mantenere un serbatoio linguistico che contiene testimonianze lessicali del mondo agro-contadino, delle botteghe artigiane, della vita quotidiana.

Il dialetto è la lingua del cuore, dell'infanzia, dei ricordi rappresenta un "carnaleontismo idiomatico" è ritmo, musica che crea un linguaggio stupendo attraverso l'improvvisazione che è la più alta forma di preparazione che possa esistere nella poesia.

Scrivere versi in dialetto in questa nostra epoca, come facciamo anche noi, ha altre motivazioni, non è un semplice esercizio, non significa collocarsi ai margini di una cultura maggiore, appartiene alla generazione che si è nutrita delle esperienze più significative del nostro tempo e che ha scelto di scrivere in lingua spontanea prevedendo e vivendo la fine di tutta un'epoca.

I poeti dialettali cercano la propria varietà espressiva nella linea della poesia dialettale spontanea, parallela, come diceva Croce, disponibile per la sua duttilità a esprimere qualunque genere e non nella linea della poesia in lingua che vive oggi un momento di crisi, nonostante il proliferare di tante voci poetiche.

La particolare situazione linguistica italiana, come già detto, è costituita da una secolare coesistenza tra lingua nazionale e una variegata mappa di lingue particolari espressione della vita dei centri maggiori della penisola e presenta un dualismo insanabile: da un lato la crisi della poesia precedente, dall'altro l'impossibilità di creare un rinnovamento delle forme. Si capisce, così, come in questo contesto si inserisca il lavoro di intellettuali di intelligenza e di sensibilità.

L'uso delle lingue particolari conserva e

tramanda i valori che tali centri mantengono e si confronta con una realtà in continuo movimento per aggiornare i mezzi di registrazione mettendo sempre meglio a fuoco la condizione dell'uomo di oggi con le sue paure e la sua solitudine.

Nel rispetto, sempre, delle altre loqueli che hanno pari dignità linguistica ed epistemologica, noi ci siamo espressi in una lingua calabrese che, filtrata dalla nostra esperienza, ha avuto la capacità di esternare i sentimenti e i valori di tutta una comunità.

La poesia del "disincanto", così è stata definita la nostra che ci ha permesso di recuperare il senso di alienazione che attanaglia e turba il vivere quotidiano, nasce da un unico sentire, l'amore per la nostra terra, in quanto la poesia, nella sua più alta espressione, è un mezzo di comunicazione che supera, al di là dello spazio e del tempo, ogni campanilismo. Il dialetto, pertanto, è una lingua a tutti gli effetti e, tornando a Dante e al suo "De vulgari eloquentia", ha la dignità di essere lingua di cultura di cui devono essere consacrati definitivamente la legittimità e il valore anche come strumento di espressione letteraria.

## Bibliografia

- Inglese G., a cura di, Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, Bur Rizzoli, Milano
- Contini G., *Elzeviro, Excursus continuo su Tonino Guerra*, Rizzoli, Milano, 1972
- Pasolini P. P., *La Poetica*, Rivista "Nuovi Argomenti", Milano, 1959
- Croce B., *Saggio, La letteratura dialettale riflessa, la sua origine nel Seicento e il suo ufficio storico*, Laterza, Bari, 1952
- Croce B., *Saggio, Poesia popolare e poesia d'arte*, Gius Laterza, Bari 1930
- Montale E., "La musa Dialettale", articolo, *Il Corriere della Sera*, 15 gennaio 1952
- Leonardi L. a cura di, Dante in Gianfranco Contini, Edizioni Galluzzo, Firenze, 2014
- Grignani M. A., *Lo sperimentalismo di Ernesto Calzavara*, Longo, Ravenna, 2006
- Pasolini P. P., *Saggio, Poesia popolare italiana-Passione e ideologia*, Garzanti, Milano, 1955
- Manacorda G., *Saggio, Albino Pierro*, in Rivista "Nostro tempo", *La nuova Italia*, Firenze, 1972
- Buttitta I., *Io faccio il poeta*, Feltrinelli, Bologna, 1972
- Fò D., *Manuale minimo dell'attore*, Einaudi, Torino, 1997

\*Presidente FNISM Catanzaro

# Amica matematica

di Gemma Pucci, Lucia Sibiano\*

Che cosa pensano gli studenti della matematica? Perché è considerata una materia ostica? Che ruolo possono avere la scuola, la didattica e le famiglie per incrementare l'affezione verso il pensiero matematico?

Riportiamo il punto di vista della prof.ssa Rosetta Zan (docente di didattica della matematica presso l'Università di Pisa e Presidente della Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica - CIIM) come sintesi di un'indagine da lei stessa compiuta nel 2016:

"Le difficoltà in matematica sono spesso fonte di un disagio personale, come emerge bene dalla narrazione autobiografica di un campione di 1600 studenti tra primarie e secondarie ai quali è stato assegnato un tema dal titolo *Io e la matematica*. Fa impressione leggere del senso di inferiorità, inadeguatezza, rassegnazione, paura nei confronti della matematica a scuola: *"Per me la matematica è solo una perdita di tempo perché una volta imparati i numeri si può anche smettere, invece no, si continua e le lezioni incominciano a torturarti piano piano ed è una sensazione bruttissima quando scrivo e non capisco, e mi sembra di scendere all'inferno: il sudore scende dalla testa ai piedi, divento tutto rosso e mi sembra di esplodere"*. [Andrea, 3A primaria].

"Io, quando c'è matematica, ho sempre paura e mi viene freddo". [Eleonora, 1A secondaria di I grado].

Come nasce la **disaffezione nei confronti della matematica** lungo il percorso scolastico degli studenti italiani? Se, infatti, la matematica è inizialmente una delle materie preferite, perché veloce, con il passare degli anni diventa una delle più ostiche e, nei casi più gravi, può provocare addirittura un **sentimento di rifiuto** tale da influire

pesantemente sulle scelte di vita dell'allievo, che in molti casi sceglie una scuola o un corso di studi in base alla matematica che non c'è. Cosa si può fare per prevenire / trasformare il disamore verso questa disciplina e far comprendere le **potenzialità e i vantaggi** della matematica nella costruzione del pensiero dei cittadini di domani? Oggi, a esempio, molte persone si dimostrano incapaci di utilizzare il **pensiero razionale** tipico della matematica: non hanno spirito critico nel filtrare le informazioni (come i dati riportati dai mezzi di comunicazione), si lasciano influenzare dalle mode del momento, subiscono passivamente decisioni prese da altri, non sanno cosa significa sostenere o contrastare un'opinione con argomenti adeguati. Le testimonianze degli allievi ci raccontano anche i motivi che stanno alla base del deterioramento del rapporto con la matematica e ci danno quindi suggerimenti per intervenire. Un'emozione negativa che ricorre è la **noia**, associata a una pratica **didattica estremamente ripetitiva e poco stimolante**, in cui la memoria ha un ruolo più importante del ragionamento e dell'intuizione. La frustrazione e il senso di inadeguatezza vengono da fallimenti ripetuti, drammatizzati dal confronto con gli altri. L'ansia o addirittura il panico hanno origine **dalla paura di sbagliare e dalla lotta contro il tempo**. La famiglia spesso non aiuta. Pensiamo a un ragazzino che a casa si sente dire *"Sei proprio negato, hai preso tutto da tuo padre!"*, poi a scuola prende insufficienze e si sente confermare che *"non è portato"*: la **convincione di non potercela fare** influenzerà le sue scelte per il futuro, della scuola superiore da intraprendere, del tipo di professionalità da co-



struisci, di come affrontare le **difficoltà**. In altre parole scuola e famiglia gli danno un **"orientamento in negativo"**, indicandogli che cosa scartare piuttosto che quali strade idonee prendere rispetto alle attitudini" (Rosetta Zan).

## STEP 1 - Il docente COACH: facilitatore dell'apprendimento

La professoressa Zan parla di disagio personale e disaffezione nei confronti di questa disciplina. Sono trascorsi quasi sei anni dall'indagine, ma il clima relazionale studente - matematica è rimasto pressoché invariato.

La **prima cosa su cui focalizzare l'attenzione** è che spesso si pensa che la matematica possa essere compresa solo da pochi, da chi ha una innata "inclinazione", da chi ha un Q.I. intellettuale alto, da chi ha avuto sollecitazioni in famiglia rivolte alla comprensione di formule, simboli, figure.

È necessario eliminare alla radice il timore reverenziale verso questa materia! Avere una predisposizione positiva verso l'apprendimento della matematica aiuta ad avvicinarsi verso tutti gli oggetti matematici. Avere paura non paga!

È compito del docente abbattere questo preconetto iniziale negli studenti e guidarli verso una prima fase di sco-

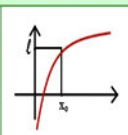


perta di sé: posso farcela, voglio concentrarmi sui concetti fondamentali, voglio scoprire i miei tempi di apprendimento della matematica. In altre parole il docente inizialmente deve assumere il ruolo di "coach", proprio come avviene in una squadra di football, pallacanestro, pallavolo. Fare leva sulla sfera emozionale degli studenti è fondamentale per la creazione di un clima disteso e rasserenante. In tal modo, nella classe, tutti avranno la consapevolezza che arriveranno alla meta, ognuno con i propri mezzi e i propri tempi, a piccoli passi. Nessuno avrà paura di fare errori perché, se il docente - coach avrà fatto un buon lavoro iniziale, lo studente avrà la consapevolezza che incorrere in uno sbaglio di ragionamento o di risoluzione può rappresentare un punto di partenza: interagire con l'insegnante, manifestando perplessità e dubbi, rappresenta il primo stadio per costruire i processi logico - deduttivi esatti, le strategie risolutive efficaci, il bagaglio di conoscenze appropriato. La spinta motivazionale promossa dal docente deve passare necessariamente attraverso la comunicazione. In questa fase è opportuno gratificare gli studenti anche in relazione a piccoli miglioramenti, utilizzando espressioni di incoraggiamento e sostegno per aumentare il senso di autostima e, di rimando, l'apprendimento del discente.

La seconda cosa da considerare è che la matematica è anche **LINGUAGGIO**. Leggerla, scriverla, comprenderla sintatticamente e semanticamente e parlare correttamente la sua specifica lingua costituiscono le quattro competenze che, al termine di un percorso scolastico, lo studente dovrebbe acquisire, in relazione al grado di scuola che frequenta. L'insegnamento della matematica deve necessariamente basarsi sull'acquisizione del suo linguaggio. Non è raro imbattersi in studenti che, aprendo un libro di matematica, inorridiscono alla visione di simboli, formule e grafici perché non abituati a capirne il significato. Facciamo subito un paragone: l'analisi di un testo lette-

rario, narrativo o poetico, richiede un'ottima capacità di comprensione sia a livello contenutistico che formale. In particolare se si tratta di un testo poetico il primo passo consiste nell'effettuare una parafrasi cioè, sostituire, le parole poetiche con vocaboli di uso comune e facilmente comprensibili. Allo stesso modo l'analisi di un testo matematico dovrebbe prevedere la medesima azione. I simboli devono essere decodificati in modo che l'intera proposizione scritta in linguaggio matematico risulti di facile comprensione allo studente.

#### ESEMPIO:

insiemistica, algebrica, mista		
Data una funzione $y = f(x)$ : sia $D$ il suo dominio e sia $x_0$ un punto di accumulazione per $D$		
$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = l$		$\forall l \exists I_{x_0} : \forall x \in I_{x_0} \cap D - \{x_0\} \Rightarrow f(x) \in I_l$
		$\forall \varepsilon > 0 \exists \delta > 0 : \forall x \in D : 0 \neq  x - x_0  < \delta \Rightarrow  f(x) - l  < \varepsilon$
		$\forall \varepsilon > 0 \exists I_{x_0} : \forall x \in I_{x_0} \cap D - \{x_0\} \Rightarrow  f(x) - l  < \varepsilon$

Il nodo concettuale dell'insegnamento della matematica in un quinto anno del liceo scientifico è certamente il concetto di limite. Il riquadro sopra riportato esplicita la definizione di limite finito in un punto declinandola in tre versioni, diverse apparentemente, ma di uguale significato.

Il simbolismo presente nella definizione, se "tradotto", diventa di facile interpretazione. Basta porre l'attenzione su:

1. significato dei quantificatori (universale ed esistenziale);
2. significato di punto di accumulazione;
3. intorno di un punto;
4. corrispondenza tra grafico e definizione.

Il docente coach ha il compito di facilitare il processo di comprensione del testo scritto in linguaggio specifico, così da ridurre il più possibile il senso di disagio degli studenti rispetto a formule e simboli. Interpretare un testo matematico, sia esso una pagina di manuale scolastico o testo divulgativo, è una delle prime azioni da attivare in classe per sconfiggere paure e demotivazioni da parte degli studenti. In una

seria programmazione didattica dovrebbe essere sempre pianificato un tempo dedicato proprio a questo processo.

#### STEP 2 - Scegliere un testo e seguirlo, una linea pratica e mentale rassicurante

Riportiamo il parere di Francesco Dell'Accio, professore Associato di Analisi Numerica del Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria. Egli sottolinea che un'alta percentuale di studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Matematica, nel seguire i corsi del primo anno, manifesta difficoltà a studiare utilizzando

il testo consigliato dal professore del corso. Nell'era digitale gli studenti preferiscono i video tutorial per aiutarsi nella comprensione dei concetti, anziché utilizzare "lo strumento didattico" libro di testo. Probabilmente, continua il prof. re

Dell'Accio, ciò dipende dalla percezione temporale dei giovani di oggi: essi non sono abituati ai tempi lunghi di lettura/riflessione che impiegherebbero leggendo una pagina di testo, cercando di capire cosa c'è scritto, piuttosto che guardare una "pillola" su YOUTUBE, risorsa più immediata e certamente consultabile in un tempo massimo di 3 o 4 minuti. I ragazzi preferiscono gli strumenti più immediati alle risorse "lunghe". È importante, allora, abituare i discenti all'uso consapevole del libro di testo, facendo loro comprendere che, se un testo viene scelto da un docente come strumento guida del corso, evidentemente quel libro risulta valido per affrontare lo studio della matematica sia per la parte teorica sia per la parte pratica. Il docente coach, in classe, deve necessariamente prevedere un momento iniziale della lezione da dedicare alla lettura delle definizioni, degli esempi significativi in relazione alla lezione prevista, con particolare riguardo al linguaggio e al significato dei simboli, una lettura accompagnata che possa sensibilizzare lo studente verso la riflessione personale e verso una conoscenza consape-

vole. Un lavoro metodico in questa direzione abituerà i ragazzi ad accostarsi al libro di testo, riconoscendo in tal modo l'importanza del "tempo lungo" di apprendimento. Al giorno d'oggi i libri utilizzati a scuola hanno anche la versione digitale, più flessibile e ricca di risorse per lo studente. L'interazione testo/lettore risulta molto efficace perché consente di studiare in autonomia utilizzando una serie di strumenti compensativi come software che possono supportare anche lo studio degli studenti DSA. Il testo digitale consente, altresì, di evidenziare e prendere appunti, proprio come si è soliti fare sul libro cartaceo, creare sintesi di parte di testo, costruire schemi che rappresentino, graficamente, la rete di relazioni tra più concetti. Usare la versione digitale del libro di testo da parte degli studenti diventa una vera e propria attività laboratoriale, un'azione del "saper fare".

### STEP 3 - Sollecitare le abilità degli studenti

Nell'insegnamento della matematica è utile considerare le abilità naturali dello studente, non solo le abilità di calcolo, ma anche quelle legate alla tipologia di generazione a cui appartiene. Nei nativi digitali, a esempio, il senso percettivo "vista" è più sviluppato rispetto a quello dell'ascolto.

L'uso di un software come GeoGebra, a esempio, può essere di ausilio nella comprensione di alcuni concetti geo-

metrici come proprietà delle figure nel piano cartesiano e nello spazio e nella lettura di grafici di funzioni reali con particolare riguardo alle caratteristiche analitiche principali delle stesse funzioni. Questo software di matematica dinamica, indicato per tutti gli ordini di scuola, ha in un unico semplice pacchetto geometria, algebra, foglio di calcolo, grafici, statistica e analisi matematica. GeoGebra supporta in modo efficace sia l'istruzione in tutte le discipline STEM, sia le innovazioni didattiche da sperimentare in classe. Utilizzando GeoGebra lo studente "guarderà" gli oggetti attraverso la loro rappresentazione e si accosterà a essi con maggiore familiarità perché sarà in grado di percepirla, osservando e notando immediatamente ciò che "raccontano" potrebbe risultare di difficile comprensione. L'uso sistematico di un software di ausilio come questo consente anche di "maneggiare" gli oggetti ruotandoli, traslandoli, modificandoli con trasformazioni di rimpicciolimento e allargamento, attività volte alla scoperta del sapere matematico con particolare attenzione alla geometria del piano e dello spazio.

### Conclusione

Le considerazioni fatte in precedenza sono frutto di nostre osservazioni sistematiche con allievi di secondaria superiore di 2° grado. Nel corso degli anni abbiamo percepito mutamenti nell'approccio emotivo che gli studenti hanno

manifestato nei confronti della matematica. Quello che è emerso, e che continua a manifestarsi, è che i discenti hanno l'esigenza di legare il più possibile questa disciplina al mondo reale. Nel corso degli anni abbiamo cambiato il nostro modo di fare didattica, privilegiando le discussioni aperte e i momenti di riflessione collettiva per incentivare la formazione dei nostri studenti in modo da fornire loro un'immagine più chiara della matematica come fatto culturale, come disciplina ispiratrice di una mentalità e di un metodo di conoscenza, di analisi e di simbolizzazione del mondo in cui viviamo. I riferimenti a modelli matematici e le letture dei dati di situazioni e fenomeni concreti sono presenti nel nostro insegnamento quotidiano. Le azioni descritte negli step 1, 2 e 3 rappresentano, a nostro avviso, quello che noi definiamo *l'insieme basilico delle buone pratiche per l'incentivazione della comprensione della matematica*.

### Bibliografia

Zan R., *Difficoltà in Matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Springer Verlag, 2007  
Tomassucci Fontana L., *Far lezione*. La Nuova Italia, Firenze, 1997

### Sitografia

[www.geogebra.org](http://www.geogebra.org)

\*Docenti di Matematica e Fisica del Liceo Pitagora di Rende (CS)



**EGEA**  
GLOBAL SERVICES S.r.l.

EGEA Global Services s.r.l. - Con sede a Luzzi (CS) - è un'Azienda specializzata in attività di Ristorazione, Pulizia, Portierato, Gestione Bar e nella somministrazione di alimenti e bevande tramite Distributori Automatici.

L'esperienza in possesso di EGEA Global Services è frutto della tradizione e della competenza imprenditoriale portata da chi da anni opera in questo settore. La professionalità, la passione e l'entusiasmo che la componente umana mette nel proprio lavoro hanno reso Egea un'importante azienda del settore.

# L'inclusione scolastica

## Riflessioni a margine della Sentenza TAR 2858/2021 e della successiva nota ministeriale n. 2044 del 17 settembre 2021

di Elisabetta Dell'Atti\*

Nel momento della piena ripresa delle attività scolastiche, il 17 settembre scorso il Ministero dell'Istruzione ha diramato la circolare n. 2044 con la quale ha inteso fornire indicazioni operative alle scuole, alla luce della recente Sentenza n.2858 del TAR Lazio che ha accolto il ricorso proposto da alcune Associazioni Nazionali di famiglie e docenti impegnati in prima linea nella promozione di politiche e prassi inclusive, annullando i provvedimenti impugnati, di seguito indicati per completezza di informazione, estrapolandoli dal dispositivo della Sentenza:

"1. Il Decreto del Ministero dell'Istruzione, di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze n. 182 del 29.12.2020, recante "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66" e dei relativi allegati e in particolare:

- dell'allegato B) - Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D. Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche;
- dell'allegato C) - Scheda per l'individuazione del Debito di funzionamento;
- dell'allegato C1) - Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza; - del modello di PEI per la scuola dell'infanzia;
- del modello di PEI per la scuola primaria;

- del modello di PEI per la scuola secondaria di primo grado;
- del modello di PEI per la scuola secondaria di secondo grado;
- 2. la nota circolare n. 40 del 13.1.2021, avente a oggetto "Modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e nuovo modello di PEI ai sensi dell'Art. 7, comma 2-ter del decreto legislativo 66/2017. Decreto del Ministro dell'istruzione 29 dicembre 2020, n. 182";
- 3. del concerto del Ministero dell'Economia e delle Finanze, acquisito con note prot. 20507 del 10.10.2020, allo stato non noto alle ricorrenti;
- 4. del conseguente Decreto Dipartimentale del Ministero Istruzione, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, n. 75 del 26.1.2021 e relativo allegato A, recante "Misure di accompagnamento delle istituzioni scolastiche alle nuove modalità di inclusione; previste dal decreto legislativo 13 maggio 2017, n. 66 e alle disposizioni contenute nel Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n 182";
- 5. del preliminare verbale del 31.8.2020 della Consulta delle Associazioni dell'osservatorio permanente per l'inclusione scolastica;
- 6. di ogni ulteriore atto presupposto, precedente, conseguente e/o connesso, ancorché non conosciuto".

### A.S. 2020-2021 ovvero... fare e disfare...

Pur se colte nell'immediato da un comprensibile disorientamento, le scuole, peraltro da tempo, ormai, avvezze a gestire rapidi cambi di fronte e, come nave sì in gran tempesta, ma non già senza nocchiere, bensì capaci di tenere la barra dritta, ancorandosi al quadro giuridico-pedagogico fondativo del sistema pub-

blico di educazione e istruzione, colgano l'opportunità palesatasi con il recente pronunciamento giudiziario-amministrativo di riaprire sul tema dell'inclusione scolastica un ampio e approfondito dibattito che, ancora oggi, non può dirsi esaurito nelle sue prospettive attuative.

Ripercorrendo in breve i tratti salienti del processo di repentino, benché graduale adeguamento delle scuole alle indicazioni operative previste dal DI n.182/2020 e di tutti gli altri atti a esso connessi, nell'a.s. 2020/2021, rileviamo come le scuole, certamente non scerve da un iniziale disorientamento, abbiano comunque, avviato un allineamento delle prassi interne all'impianto previsto dai dispositivi amministrativi, poi annullati dalla Sentenza n. 2858/2021; nel contempo, con consueto e accorto lavoro metariflessivo sull'agito, in quanto comunità professionali che apprendono riflettendo sulle pratiche messe in atto (*learning organization*), le scuole, pur comprendendo la *ratio* e gli scenari potenzialmente migliorativi rinvenibili nei citati atti amministrativi, tuttavia non hanno taciuto le perplessità per l'impatto effettivo che sarebbe potuto discendere dall'applicazione concreta di tali misure, in mancanza, talvolta, di condizioni strutturali di sistema che permettessero la piena realizzazione di quell'approccio integrato e sistemico all'inclusione tra vari soggetti istituzionali e non, rendendolo diffuso in tutti i contesti geografici del Paese, e temporalmente continuativo, vale a dire attraverso una governance territoriale piena, capace di assumere il progetto di vita della persona diversamente abile in dimensione multiprospettica e, permanente nelle dimensioni spazio-temporali in cui l'esistenza umana si realizza.

Le principali azioni avviate dalle scuole di adeguamento alle misure introdotte dalla normativa nell'A.S. 2020-2021 sono essenzialmente riassumibili come segue:

- costituzione del GLO provvisorio con decreto emanato dal Dirigente scolastico, secondo le nuove modalità di composizione previste dagli artt. 3 e 4 del DI 182/2020 e delle allegatoe Linee Guida.
- elaborazione in sede di GLO, del PEI provvisorio, documento propedeutico all'individuazione del fabbisogno delle risorse professionali, secondo i criteri e le modalità previste dal DI 182/2020 e relativi atti e sulla base dei modelli nazionali di PEI;
- azioni di formazione interna, autoformazione tra pari, partecipazione alle iniziative di accompagnamento promosse dal Ministero e/o dalle Scuole Polo per l'Inclusione a livello territoriale.

#### A.S. 2021-2022: *Ab imis fundamentis* oppure ritorno alle origini?

Nell'a.s. 2020-2021, dunque, le scuole avevano avviato un adeguamento alle disposizioni, ora ritenute illegittime dal Tribunale Amministrativo; sin dall'inizio del corrente anno scolastico si è proceduto alla rimodulazione della prassi in fase di consolidamento: quindi, una sorta di 'doppio disorientamento'.

Si sa, la mente umana, ama restare nella zona di comfort, rifugge dal cambiamento perché destabilizzante, ma l'essenza costitutiva dell'esistenza è ontologicamente flusso costantemente dinamico, ricerca continua di equilibrio tra 'nuovo' e 'vecchio', un inesauribile processo di accoglimento del 'nuovo' che, per dirla alla Piaget, va prima 'assimilato' e poi 'accomodato' nelle strutture cognitivo-emozionali che riconfigurano permanentemente la conoscenza e la comprensione del mondo. In tale processo siamo tutti immersi: sia come singoli individui che come comunità organizzative-istituzionali e pertanto, chiamati, ad accogliere con resistenza e con disponibilità a cogliere dai cambiamenti opportunità evolutive, ristrutturando *modus operandi* organizzative. È dalla lettura integrale della citata Sentenza, che le scuole possono superare quel 'doppio disorientamento': non si

tratta di rifondare prassi inclusive *ad imis*, ma di riancorare scelte e azioni sia alle norme di rango primario nazionale in materia di inclusione scolastica, che ai riferimenti legislativi e ai documenti programmatici in materia di portata europea e internazionale, autorevolmente ribaditi nella Sentenza e di assumerli come piattaforma giuridico-pedagogico-culturale che sostanzia la progettazione educativo-didattica e organizzativa dell'intero processo inclusivo delle persone diversamente abili.



Sede del TAR del Lazio

Alla luce di tali considerazioni, nel mentre si riprendono alcuni passaggi fondamentali del dispositivo della Sentenza cui si rinvia per completezza di informazioni - si intende proporre alcuni fasi costitutive del processo inclusivo scolastico con relative indicazioni operative, nella consapevolezza della non esaustività del tema a tale intervento che meriterebbe ben altri spazi di approfondimento.

Appare fondamentale nella fase prodromica alla progettazione dell'intervento educativo-didattico personalizzato creare un sistema interno e dialogante con l'esterno funzionale a:

- individuare i fabbisogni nell'attivazione dei primi contatti Scuola\_Famiglia, a cura del Dirigente Scolastico;
- curare la raccolta della documentazione afferente la certificazione della disabilità, con un'interazione sinergica tra Uffici Amministrativi- Segreteria Didattica e Figure di sistema individuate nell'organigramma d'istituto;
- accogliere le famiglie, anche con un supporto di tipo comunicativo- relazionale adeguato;
- attivare le prime interlocuzioni con

soggetti istituzionali e non: Uffici Territoriali per la richiesta delle risorse professionali, ASL; altre associazioni/soggetti/specialisti con cui la famiglia interagisce, ecc.;

- costituzione del GLO.

Su questo punto è necessario recuperare quanto affermato dalla Sentenza, che ha ritenuto illegittima la procedura prevista dal DI 182/2020, nel passaggio in cui afferma che il GLO provvisorio è costituito con decreto emanato dal Dirigente scolastico, secondo le nuove modalità di composizione previste dagli artt. 3 e 4 del DI 182/2020 e delle allegatoe Linee Guida. Tali indicazioni, non solo differivano da quelle contemplate dalla normativa primaria, in particolare dagli artt. 7 e 9 del D.L.gs. n. 66/2017, ma "attribuivano ex novo specifici poteri a determinati soggetti in assenza di previsione legislative in merito, anche in riferimento alle disposizioni sulla partecipazione dei genitori al GLO, alla responsabilità erariale dei suoi componenti e alla qualificazione delle misure di sostegno alla stregua di una "provvidenza".

Su tale punto, l'art. 3, co. 6 del decreto n. 182/2020, prevede che "Il Dirigente scolastico può autorizzare, ove richiesto, la partecipazione di non più di un esperto indicato dalla famiglia", mentre - rileva la Sentenza, la disposizione di cui all'art. 15, co. 10 della legge n. 104/1992 contempla, invece, la partecipazione al gruppo di lavoro di "figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità", utilizzando dunque il plurale, non il singolare. Inoltre, ai Ministeri dell'Istruzione e dell'Economia e Finanze "non è stata attribuita dal Governo alcuna facoltà di disciplinare il funzionamento dei gruppi di lavoro in materia di inclusione scolastica, finisce addirittura per conferire, in via autonoma, un potere di autorizzazione al dirigente scolastico che incide sulle garanzie procedurali delle famiglie e/o degli alunni disabili, ponendosi in evidente contrasto rispetto a quanto contemplato dalla normativa di rango primario sopra richiamata. Sempre in tema di partecipazione degli esperti esterni

nominati dalla famiglia al GLO, peraltro, va altresì sottolineato come un'ulteriore disposizione limitativa in tal senso si rinviene anche nelle linee guida allegate al decreto, anch'esse impugnate nell'odierno giudizio. A pagina 9 del documento in parola, per vero, si legge che "Uno specialista privato può essere individuato quale partecipante del GLO solo se dichiara di non essere retribuito dalla famiglia". Anche in tale contesto, dunque, oltre a essere ribadito che il professionista esterno possa essere uno soltanto, si aggiunge un ulteriore requisito, oltremodo restrittivo peraltro, senza che nessuna norma primaria abbia mai autorizzato una limitazione di tal fatta."

Ciò va letto insieme all'altra novità introdotta dal DI 182/2020, quella relativa all'elaborazione in sede di GLO, del PEI provvisorio, documento propedeutico all'individuazione del fabbisogno delle risorse professionali, secondo i criteri e le modalità previste dal DI 182/2020 e relativi atti e sulla base dei modelli nazionali di PEI.

La redazione del PEI provvisorio redatto ai sensi del DI 182/2020, di fatto implica come "concrete modalità per l'assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza", il doversi riferire da parte del GLO non più ai livelli di gravità indicati sulla certificazione di disabilità in età evolutiva e sul Profilo di Funzionamento (P.F.), che la Sentenza, invece, ha ribadito essere "atti prodromici, normativamente e logicamente antecedenti rispetto alla redazione del PEI", ma alle seguenti disposizioni del DI 182/2020 che individuano dei range di ore assegnabili.

Il Giudice amministrativo su questo punto ha precisato che ancora non sono state redatte le linee guida sulle modalità di certificazione di disabilità in età evolutiva e sul Profilo di Funzionamento (P.F.) da parte delle ASL, passaggio necessario per creare un 'sistema di vasi comunicanti' tra la fase di individuazione-certificazione della disabilità a cura dei soggetti sanitari competenti (Unità multidisciplinari di neuropsichiatria infantile incardinati presso le Asl) e la fase di richiesta delle risorse professionali a cura delle Scuole. Inoltre, slegare la richiesta delle ore al livello di gravità certificato, dovendosi riferire "al

range predeterminato di ore assegnabili", -come esplicitato nella Senza- "non [sarebbe n.d.r.]basato su alcuna regola scientifica e in contrasto con i principi di personalizzazione delle misure di sostegno, nonché in grado di sostituire la precedente connessione tra malattia e ore di sostegno con un'altra, tra il "debito di funzionamento" e ore di sostegno."

Pur ravvisando nell'impianto generale del fabbisogno professionale previsto nei modelli nazionale dei PEI, la preziosa opportunità di individuare un insieme di figure con differenti specializzazioni (docente di sostegno, assistente alla comunicazione, fisioterapista, ecc...) che andrebbe astrattamente nell'auspicabile direzione di una presa in carico del progetto di vita complessivo del disabile, non va tuttavia sottaciuto gli impedimenti di carattere pratico nel rendere effettivo tale sistema, vuoi perché non sempre i territori dispongono di una rete di varie figure professionali con diverse specializzazioni, vuoi perché, quand'anche sono presenti e intervengono nel processo di sostegno alla disabilità, non sempre si crea una sinergia.

Tant'è che un nodo esplicitato nella Sentenza è quello relativo "al connubio tra riduzione della discrezionalità del GLO e la sua responsabilità erariale, in palese contrasto con principi dettati dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e dalla Corte Costituzionale in merito alla impossibilità di comprimere le misure di assistenza per i minori disabili per esigenze di finanza pubblica".

Al fine di comprendere come si è arrivati alla formulazione del DI n. 182/2020 occorre fare un excursus storico per ricostruire le disposizioni normative che ne presupponevano la redazione, rinvenibile nel testo delle Sentenze.

"L'art. 1, co. 180, della legge n. 107/2015 ha delegato il Governo "ad adottare, entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione, anche in coordinamento con le disposizioni di cui alla presente legge". Il successivo comma 181 ha poi precisato che tali decreti legislativi fossero "adottati nel rispetto dei principi e criteri direttivi di

cui all'articolo 20 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni", nonché di quelle espressamente individuati dalla legge. Tra questi, con particolare riferimento alla "promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione", alla lettera c) sono stati individuati i seguenti principi e criteri direttivi: "1) la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno [...], anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria; 2) la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità; 3) l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali [...]; 4) la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica; 5) la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate [...]; 6) la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione; 7) la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica; 8) la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario [...]; 9) la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104". Sulla scorta di tali previsioni, il Governo ha adottato il d.lgs. n. 66/2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107", cui ha fatto seguito un rilevante intervento correttivo a opera del successivo d.lgs. n. 96/2019. Quest'ultimo, in particolare, nel modificare l'art. 7 del testo normativo originario, ha altresì disposto l'inserimento del comma 2-ter, a mente del quale il Mini-

stero dell'Istruzione, di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze, è stato chiamato a "adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, sono definite le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche". In ottemperanza a quest'ultima disposizione, il 29 dicembre 2020 è stato emanato il decreto interministeriale n. 182/2020 rubricato "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66". Secondo il Tribunale Amministrativo, "l'originaria delega per l'adozione dei successivi decreti legislativi, sia stata rilasciata dal Parlamento al fine di procedere "al riordino, alla semplificazione e alla codificazione" delle disposizioni legislative in materia di istruzione, così come precisato dal richiamato art. 1, co. 180 della legge n. 107/2015. Secondo l'insediamento della Corte Costituzionale la delega "per il riordino, concede al legislatore delegato un limitato margine di discrezionalità per l'introduzione di soluzioni innovative, le quali devono comunque attenersi strettamente ai principi e ai criteri direttivi enunciati dal legislatore delegante" (Corte Cost., sent. n. 61/2020). Tra questi, nel caso di specie, il comma 181 della disposizione richiamata, alla lettera c), segnatamente, non pare contemplare alcuna facoltà per il legislatore delegato di modificare le modalità di assegnazione delle ore di sostegno agli alunni disabili, come dimostrato al punto 5), ove al Governo è semplicemente chiesto di effettuare una "revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992,

n. 104, e della legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali."

Il tribunale, dunque, ribadisce "l'intimo rapporto intercorrente tra l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e la redazione del piano educativo individualizzato (PEI), che pare poter costituire un fertile sostrato su cui innestare un intervento di coordinamento normativo in materia di assegnazione delle misure di sostegno, al fine di riordinare, semplificare e rendere armonica la materia, così come imposto dalla legge delega a monte. Detto rapporto di stretta consequenzialità tra gli atti sopra menzionati, è peraltro rinvenibile dalla lettura della disposizione di cui all'art. 12, co. 5 della legge n. 104/92, ove prevede che il richiamato accertamento della disabilità sia "propedeutico alla redazione del profilo di funzionamento, predisposto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), ai fini della formulazione del Piano educativo individualizzato (PEI) facente parte del progetto individuale".

Come procedere, quindi? Nel periodo transitorio, ossia nelle more dell'adozione delle prefate linee guida da parte del Ministero della Salute e degli altri Ministeri chiamati in causa, a completamento della disciplina oggetto della riforma, i GLO debbano continuare a prendere in considerazione le precedenti certificazioni sanitarie, ossia la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale che, tuttavia, non essendo basate sul modello ICF, non necessitano di alcuna norma di adeguamento per la redazione del PEI.

#### L'individualizzazione del percorso educativo-didattico: ovvero il tempo personalizzato e il curricolo disciplinare.

Altri due passaggi salienti delle Sentenze si intendono qui riportano per la portata pedagogico-didattica che hanno:

- la possibilità prevista dal DI 182/2020 di esonero generalizzato degli alunni disabili da alcune attività della classe, con partecipazione a attività di laboratorio separate;

- la possibilità di frequenza con orario ridotto per i discenti disabili.

Tale previsioni a dire del TAR sono "in contrasto con le disposizioni" di rango superiore, in particolare:

- La prima situazione è in contrasto con "il d.lgs. n. 62/2017, dove la possibilità di esonero è contemplata con riferimento ai soli studenti con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), in presenza di ulteriori comorbidità adeguatamente certificate, e soltanto per le lingue straniere, peraltro previo assenso della famiglia e deliberazione del consiglio di classe;
- la seconda "facoltà di predisposizione di un orario ridotto di frequenza alle lezioni, in assenza di possibilità di recuperare le ore perdute per terapie e/o prestazioni di natura sanitaria, [confligge n.d.r.] con le disposizioni di carattere generale sull'obbligo di frequenza delle lezioni".

È allora, impossibile in modo assoluto la fruizione di terapie sanitarie in orario scolastico?

Certamente a nessun genitore può essere impedito di far accedere i loro figli ai servizi sanitari, di terapia o altro, anche se queste prestazioni vengono collocate in orario scolastico. È un principio fondamentale di tutela del diritto alla salute che non può in nessun caso essere messo in discussione. Pertanto il passaggio della Sentenza «non può essere previsto un orario ridotto di frequenza alle lezioni dovuto a terapie e/o prestazioni di natura sanitaria - con conseguente contrasto con le disposizioni di carattere generale sull'obbligo di frequenza - in assenza di possibilità di recuperare le ore perdute [Art. 13, comma 2, lettera a) DI 182/2020];» non va nella direzione di vietare l'effettuazione di terapie in orario scolastico, talvolta, necessarie perché tali servizi sono erogati direttamente in alcuni momenti della giornata dalle strutture sanitarie pubbliche, piuttosto il riferimento della sentenza è quello del principio opposto dell'accomodamento ragionevole (dichiarazione ONU); infatti, la Sentenza rileva l'illegittimità di un'imposizione unilaterale di orari ridotti da parte della scuola - "la scuola autorizza" - in base a presunte carenze di personale e/o difficoltà dell'alunno a sostenere il 'carico' del monte

ore obbligatorio, auspicando, invece, soluzioni condivise con la famiglia, più correttamente coerenti con il principio di personalizzazione, in sede di riunione dell'organo collegiale deputato a definire il progetto complessivo di interventi educativo-didattici, ovvero il GLO, ed esplicitate nel PEI, armonizzando 'tempi di scuola' e 'tempi di vita' della persona con disabilità, integrando l'intervento "educativo", quello più prettamente 'didattico' e quello "terapeutico", in un dialogo proficuo e non agendo secondo le logiche dei "binari paralleli".

Sempre rifacendosi ai principi generali della Convenzione dell'ONU sulle persone con disabilità, la Sentenza riafferma che riafferma la logica intrinseca e cioè che "debba essere il contesto, inteso come ambiente, procedure, strumenti educativi e ausili, a doversi adattare agli specifici bisogni delle persone disabili e non viceversa."

Dunque, le scuole sono chiamate nella FASE 1, ovvero di definizione del Progetto individualizzato a creare 'accomodamenti ragionevoli' e, nello specifico del tempo-scuola, sulla base dei "criteri generali e delle fattispecie che legittimano la deroga al limite minimo di presenza per casi eccezionali, certi e documentati" stabiliti dal Collegio dei Docenti, stabilire il piano complessivo degli interventi. Ciò è un principio generale di regolamentazione dell'obbligo scolastico, valido per tutti e che annovera tra le casistiche, proprio i "gravi motivi di salute adeguatamente documentati o terapie e/o cure programmate" (CM 20/2011). Come non ritenere anche i piani terapeutici e/o le prestazioni di natura sanitaria, a carattere continuativo o periodico, fattispecie coerenti con le disposizioni poc'anzi citate? A corredo di ciò va, inoltre, sottolineato che il monte ore obbligatorio per la validità dell'anno scolastico è prescrizione prevista solo per l'ordine secondario (I e II grado), mentre per la scuola primaria non vi è neppure una quantificazione oraria per il raggiungimento di un monte ore minimo di frequenza, come previsto dal D.Lgs 62/2017, che circoscrive la possibilità per la scuola primaria di una non ammissione alla classe successiva a circostanze gravi, eccezionali, documentate, con parere assunto all'unani-

mità, sentito la famiglia e dopo aver esperito tutte le strategie ritenute necessario per il conseguimento anche parziale degli apprendimenti da parte dell'alunno. Per la scuola dell'infanzia restiamo nell'alveo della non obbligatoria, bensì in una generalizzata e diffusa frequenza, la cui assiduità costituisce imprescindibile fattore predittivo di successo scolastico e formativo.

*"Su tali aspetti, pare doveroso osservare come la necessità di garantire la piena inclusione degli studenti disabili, cui la personalizzazione delle misure di sostegno rappresenta lo strumento cardine, affonda le sue radici in norme internazionali di rango pattizio, quali la Convenzione O.N.U. per i diritti delle persone disabili, ratificata dal nostro Paese con la legge n. 18/2009. Quest'ultima, per vero, impone agli Stati firmatari l'adozione degli adattamenti necessari per assicurare alle persone affette da disabilità il godimento e l'esercizio, in condizione di uguaglianza con gli altri consociati, dei diritti umani e delle libertà fondamentali, in ossequio al principio dell'"accomodamento ragionevole", richiamato all'art. 2 della medesima Convenzione. La sua ratio è quella che debba essere il "contesto", inteso come ambiente, procedure, strumenti educativi e ausili, a doversi adattare agli specifici bisogni delle persone disabili, e non viceversa. Tale dettame normativo, che costituisce parametro interposto di costituzionalità, ai sensi dell'art. 117, co. 1 Cost. e, in quanto tale, è in grado di uniformare l'attività del legislatore in materia, è stato peraltro oggetto di importanti pronunce la Corte Costituzionale (sent. n. 80/2010), sia della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (sentenza 10 settembre 2020 sul ricorso n. 59751/15), che hanno avuto modo di chiarire, in maniera non equivocabile, come le esigenze di finanza pubblica non possano giustificare restrizioni alle tutele da riservarsi agli studenti disabili, con ciò significando che lo Stato è tenuto a porre in essere tutte le misure necessarie per garantire il loro diritto all'istruzione e la loro piena ed effettiva inclusione. Ciò non significa che ogni disabilità comporti l'automatica attribuzione del massimo delle ore di sostegno, ossia un'assistenza specialistica sovrab-*

*bondante o comunque non necessaria, ma neppure è ammissibile che esigenze di finanza pubblica possano indebitamente limitare detta assegnazione, riducendola oltre modo rispetto a quanto sarebbe invece necessario per il raggiungimento dello scopo."- conclude la Sentenza.*

Il Decreto Interministeriale impugnato e i suoi allegati è stato ritenuto illegittimo dal TAR, giacché, veniva ridisegnando "il procedimento di assegnazione delle ore di sostegno in maniera peraltro non rispettosa rispetto alle richiamate fonti sopra ordinate che hanno l'unico scopo di garantire la piena inclusione di tali categorie di soggetti"; il TAR ha ribadito, così, un principio fondamentale: "la normativa in materia di inclusione scolastica può essere riformata solo andando nella direzione di rafforzare, non a indebolire, l'inclusione degli studenti disabili rispetto alla normativa previgente".

Il processo inclusivo a scuola, lungi dal dirsi pienamente compiuto, che vede impegnati tutti i professionisti della scuola, deve sostanzarsi di un impianto organizzativo con strutture e figure di sistema tra loro coordinate e interagenti con i soggetti esterni (Referente Inclusione d'Istituto, Referente DSA, GLI, GLO, Gruppi di lavoro ristretti per il coordinamento delle azioni); robuste competenze progettuali ed educativo-didattico, con specifiche conoscenze di tecniche e strategie efficaci rispetto alle diverse disabilità; competenze relazionali - comunicative e intelligenza emotiva; propensione alla ricerca permanente e all'aggiornamento continuo; capacità di gestione dell'intero ciclo: progettazione-monitoraggio-verifica finale degli interventi realizzati e, valutazione dell'inclusione scolastica, anche con il feed back di famiglie, discenti e soggetti esterni; capacità di fare rete e creare sinergie con l'extrascuola. L'inclusione resta il banco di prova dell'efficacia dell'intero processo formativo, lo sfondo integratore, culturale, etico, pedagogico all'interno del quale fare agire le singole iniziative progettuali di natura curricolare, extracurricolare, di recupero, potenziamento, differenziazione.

\* Dirigente scolastica

# L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism* Federazione Nazionale Insegnanti

## DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

## COMITATO DIRETTIVO

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

## COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

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

## COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Vincenzo Bonazza, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa Iaquina, Tiziana Iaquina, Domenico Lenzi, 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, Rosanna Tammara, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

## REDAZIONE

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

## DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

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

[www.fnism.it](http://www.fnism.it) - [fnism@fnism.it](mailto:fnism@fnism.it)

## A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Vincenzo Bonazza, Giovanna Caforio, Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Elisabetta Dell'Atti, Maria Anna Formisano, Emiliana Lisanti, Gemma Pucci, Carla Savaglio, Lucia Sibiano.

## EDITORE

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

## ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

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

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

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

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

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

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

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

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

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

**Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.**

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

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

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

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

Finito di stampare: Dicembre 2021

## GRAFICA, 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)

Progetto grafico: Domenico Piccari

## PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma