

# 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

### Sommario

#### Editoriale

di Domenico Milito

4 **RAV infanzia integrato Coordinamento Nazionale per le Politiche dell'Infanzia**  
 di Sonia Iervolino et Al

6 **Attività sportiva: valore educativo e sociale**  
 di Maria Grazia Ietto

8 **Responsabilità disciplinare e dirigenza scolastica**  
 di Carla Savaglio

14 **Management scolastico tra sensemaking e processi decisionali**  
 di Rita Brenca

16 **Bilancio scolastico annuale, tra programmazione e trasparenza**  
 di Giorgio Chambeyron

18 **Futura: la Scuola nel PNRR per l'Italia del domani**  
 di Anna Maria Pescosolido

20 **Inclusione Scolastica tra equità educativa e Design Universale**  
 di Onorina Ester Maria Biscardi

22 **Tecnologie assistive per le disabilità sensoriali e prospettive dell'A.I.**  
 di Mirko Riccelli

24 **Nuove tecnologie didattiche nel solco della tradizione**  
 di Paolo Guidone

26 **Strategie d'intervento didattico e Spettro Autistico**  
 di Maria Graziella Oliverio e Antonio Granato

29 **La filosofia moderna e l'Europa. Un percorso di educazione civica**  
 di Marco Chiauzza

32 **Goodbye Homo sapiens? Riflessioni sul "post-umano"**  
 di Cesare Pianciola

36 **A cento anni dall'assassinio di Giacomo Matteotti**  
 di Enrico Lorenzet

38 **Il dibattito sul 25 aprile: afascismo o antifascismo?**  
 di Anna Maria Casavola

40 **Educare alla parità**  
 di Pina Arena

42 **La funzione educativa dell'arte**  
 di Simona Serra

45 **Educare all'arte e alla parità di genere**  
 di Nunzia Giugliano

47 **Franco Frabboni è venuto a mancare!**  
 di Domenico Milito

Editoriale

## Documento presentato alla Commissione di studio incaricata di elaborare e formulare proposte finalizzate alla revisione delle I.N. e delle Linee guida relative al I e al II grado di istruzione

In riferimento a quanto richiesto dal MIM con nota pervenuta giorno 8 giugno 2024, la FNISM, sentiti gli organi statutari, presenta il suo contributo in relazione ai predefiniti punti:

- quali sono i nuovi bisogni emergenti nella realtà quotidiana del "fare scuola";
- quali sono e se ritenete che ve ne siano le routine/pratiche che appesantiscono oggi il lavoro di un insegnante?;
- quali suggerimenti offrireste per migliorare/aggiornare le attuali Indicazioni e Linee guida per la scuola del primo e del secondo ciclo?;
- proposta di modifica ritenuta più urgente rispetto a quelle indicate nei punti a) b) e c);
- quali contenuti e pratiche formative si ritengono oggi indispensabili per formare sin dalla scuola le competenze per il lavoro e per lo svolgimento delle professioni del futuro;
- come migliorare nei diversi ordini scolastici la conoscenza e l'orientamento per il lavoro e l'apprendimento continuo.



#### Punto a)

- Muovendo dalla consapevolezza che il "fare scuola" risente della complessità sociale e delle difficoltà socio-economico-culturali, si ritiene imprescindibile l'adeguamento da parte dei docenti delle "pratiche" educativo-didattiche al contesto di riferimento. I bisogni delle nuove generazioni travalicano quelli riguardanti il quotidiano "fare scuola". Urge richiamarsi, pertanto, alle dimensioni personali connesse al senso di inadeguatezza, che genera disturbi e difficoltà con ripercussioni anche nella famiglia e

nella scuola. Da qui la necessità di suscitare una maggiore “motivazione all'apprendimento” e la partecipazione responsabile e consapevole, quindi democratica, del vivere insieme.

- Nell'evoluzione repentina e incessante delle conoscenze, il “fare scuola” si sostanzia, ancor di più oggi, nel curare e consolidare le competenze e i saperi irrinunciabili con l'attenzione rivolta al digitale. In tale direzione, il docente non può che essere in grado di gestire, in chiave competente e critica, le tecnologie, ivi comprese le applicazioni che connotano l'intelligenza artificiale; solo così è possibile rendere sempre più consapevoli gli alunni delle implicazioni e dei rischi connessi con l'utilizzo di tali strumenti e favorire, al contempo, lo sviluppo del pensiero autonomo, critico e responsabile. Proprio per questo, in considerazione del ruolo decisivo che è destinato a svolgere l'IA, essa stessa nell'ambito della revisione delle I.N. e delle Linee guida dovrà occupare uno specifico spazio di riflessione e di indicazioni operative, prefigurando l'uso di risorse strumentali e la mobilitazione di professionalità specifiche.

#### Punto b)

- Necessita un tentativo di sburocratizzazione delle eccessive attività che tendono ad appesantire il lavoro del docente, discostandolo dalla sua funzione didattica ed educativa. Si tratta, quindi, di ridimensionare, in particolare, le attività funzionali all'insegnamento e quelle aggiuntive, nonché di contestualizzare, con scopi squisitamente formativi, l'uso del Digitale. Appare improcrastinabile recuperare e valorizzare l'attività di insegnamento/apprendimento ricalcando l'importanza educativa espletata in presenza nell'aula e, conseguentemente, facendo leva sulla risorsa umana attraverso le strategie metodologico-didattiche del *team learning* e del *team teaching*.

La validità e l'efficacia di strumenti di progettazione didattica, dotati del carattere di scientificità, quale l'UDA, a cui si è pervenuti dopo la significativa evolu-

zione di quelli precedenti ispirati a un'idea del processo di insegnamento/apprendimento ancorata al prevalere del compito trasmissivo del docente, non possono che essere ufficializzati allorquando ci si riferisce alla didattica da adottare in ogni grado di scuola e a qualsivoglia indirizzo. Qualora la lezione frontale si intenda utile farla sopravvivere, non potrà certamente ergersi a prototipo idealtipico tanto da potere essere adottata come prova concorsuale, con il rischio che vengano ribaltati i rapporti dei due strumenti didattici e travisati nelle loro peculiarità contraddittorie: infatti, anche dalla letteratura corrente in materia è facile desumere che una lezione-stimolo, caratterizzata dalla brevità del tempo utilizzato, fa parte di un'UDA e non viceversa.

#### Punto c)

- In considerazione della vigente normativa che regola il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, tendente a valorizzare la centralità dell'alunno nel “fare scuola” quotidiano, sulla base anche delle esperienze registrate negli ultimi anni in termini di personalizzazione della didattica, è ritenuta opportuna una nuova configurazione delle Linee guida degli Istituti tecnici e delle Indicazioni nazionali dei Licei, con la formalizzazione di un “approccio per competenze” nel contesto di un'organizzazione della didattica “che progetti e valuti in una dimensione interdisciplinare del curriculum” da riferirsi:

- all'aggregazione delle discipline in assi culturali, come già in uso nei nuovi percorsi di istruzione professionale (D.Lgs. n. 61/2017);
- alla costruzione di modelli di Unità di Apprendimento (UDA);
- a un'offerta formativa da progettare in raccordo con il territorio (Università, mondo del lavoro e delle professioni, associazioni di volontariato e Terzo Settore), tenendo presente la trasformazione digitale (rivoluzione industriale 4.0).

Tale “approccio per competenze” è da intendersi collegato a compiti di realtà

e all'agire in situazione; ciò non significa “fare” o “saper fare”, bensì promuovere le capacità connesse con il ragionamento e la contestualizzazione della realtà.

- Si rileva, tra l'altro, la necessità di intervenire sulle Linee guida dei nuovi percorsi di istruzione professionale (D.I. n. 92/2018) integrandole con l'esplicitazione del piano di studio delle discipline, a oggi desumibili soltanto attraverso gli assi culturali riportati nel D.M. n. 139/2007.

#### Punto d)

Dovendo scegliere una soltanto fra le proposte di modifica possibili, a nostro avviso, la più urgente risulta essere quella declinata con riguardo al punto c).

#### Punto e)

Per formare sin dalla scuola le competenze per il lavoro e per lo svolgimento delle professioni del futuro, sul versante dei contenuti si reputa importante destinare, come obbligatoria, una percentuale del tempo del curriculum all'insegnamento/apprendimento di ciò che riflette, in termini innovativi, l'evoluzione quali/quantitativa dei saperi disciplinari rivolgendo l'attenzione sui principi fondativi delle discipline e sulla necessità della loro comprensione concettuale. Fra le pratiche da prediligere dovrebbero essere configurate quelle più funzionali ad affievolire, se non ad annullare, la persistente linea di demarcazione fra i luoghi di studio e quelli di lavoro. Pertanto, fra gli ambienti di apprendimento necessita annoverare i luoghi di lavoro, certamente non rappresentati virtualmente bensì vissuti in presenza, aperti al mondo della scuola senza eccessivi limiti e vincoli.

#### Punto f)

Relativamente al punto f), le Linee guida per l'Orientamento emanate dal MIM il 23 dicembre 2022, sulla scia della Raccomandazione del Consiglio dell'UE adottata il 28 novembre 2022, rappresentano un'imprescindibile fonte di riferimento, in quanto lasciano ipotizzare tanto le tipologie di attività (tra

cui quelle culturali, laboratoriali, creative e ricreative, di volontariato, motorie e sportive, artistiche, musicali, etc.), quanto il monte orario da utilizzare fissato in almeno 30 ore anche per i moduli extracurricolari di orientamento formativo per anno scolastico in tutte le classi. Sulla loro attuazione ed efficacia potranno essere espresse osservazioni a condizione che vengano resi disponibili dall'Amministrazione i dati conseguenti al previsto monitoraggio, a cadenza annuale, sulla base di specifici indicatori di realizzazione.

Particolare attenzione va rivolta alle due figure di docente tutor e di docente orientatore sorte per effetto delle Linee guida per l'orientamento, al punto 11.2, e del successivo Decreto n. 53 del 5 aprile 2023. Le loro funzioni sono tratteggiate nella nota Interdipartimentale n. 958 del 5 aprile 2023, laddove è presente il rischio di sovrapposizione fra le due figure, mentre gli ambiti tematici individuati per la loro formazione appaiono alquanto coerenti rispetto alle funzioni da svolgere.

Si è del parere che ciò che sarà programmato, nonché le iniziative e le strategie di orientamento debbano investire direttamente i due profili, sia in termini di presa in carico delle prestazioni con essi correlate, sia per quanto concerne la cura della dimensione interdisciplinare per l'orientamento.

Per supportare gli studenti nel loro percorso di orientamento professionale e di sviluppo personale è indispensabile creare occasioni tangibili attraverso cui si possano constatare gli effetti pratici dei risultati delle diverse scoperte scientifiche, codificate in chiave didattica per renderle comprensibili e fruibili. Ciò comporta che i saperi disciplinari, anche nella loro dimensione interdisciplinare, debbano essere sottoposti all'attenzione degli studenti attraverso occasioni funzionali alla constatazione della loro utilizzabilità concreta e pratica.

Funzionali allo scopo appaiono le seguenti avvertenze:

- facilitare l'accesso ai saperi, senza barriere di sorta, attraverso modalità che ne rendano chiari i contenuti,

muovendo da nuclei che ne riflettano l'essenzializzazione;

- eliminare stereotipi e pretestuose preclusioni come quelle che impediscono lo studio del diritto, della scienza medica, della chimica, della fisica, etc., sulla base del presupposto errato che tali ambiti vadano inclusi e trattati soltanto in fasi successive del percorso formativo individuale, magari con riguardo al solo percorso universitario;
- esorcizzare il rischio di inibire ogni forma di interesse verso il sapere complessivamente inteso nei suoi caratteri di organicità, integrità e globalità;
- favorire, in chiave ologrammatica, il passaggio biunivoco dal sapere ai saperi, evitando di inibire sul nascere interessi che soltanto in fase successiva potrebbero riguardare corsi connessi con gli studi post-diploma (il riferimento è, solo per fare un esempio, ai prodromi del diritto, della medicina, della fisica, della chimica, etc.) che non possono risultare esclusivo appannaggio di determinati indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

Valgono, allora, le osservazioni secondo cui:

- la quantità dei contenuti va rapportata alla qualità e alla spendibilità delle conoscenze con riguardo al concreto vivere, nonché alla qualità del tempo di apprendimento, valorizzando le circostanze e le occasioni;
- necessita raccordare nuclei tematici, tendendo a favorire competenze interdisciplinari con lo sguardo rivolto a un ipotetico futuro specialistico;
- serve prendere in considerazione il criterio dell'organicità quale filo conduttore di quanto sia possibile includere in un curriculum articolato per progressioni di apprendimento coerenti fra i diversi gradi scolastici.

Concludiamo dicendo che la riforma delle I.N. e delle Linee Guida, con riguardo al primo e al secondo ciclo, va fatta anche tenendo presente l'importanza di conferire una visione d'insieme a interventi che, pur dotati di un valore

contenutistico e formativo intrinseco, rischierebbero di configurarsi come non raccordati rispetto a una logica innovativa integrata e organica.

Il riferimento è alle fonti normative di secondo grado poste in essere dall'Amministrazione in tanti e diversi ambiti, conseguentemente all'emanazione di precedenti testi legislativi riguardanti alcuni aspetti e settori della scuola secondaria superiore e l'inclusione degli alunni con disabilità.

Appare quasi scontata, allora, la necessità che si proceda, così come è stato ipotizzato di fare, alla revisione dei documenti programmatici di cui in narrativa e alla loro già auspicata implementazione alla luce delle rilevanti novità venutesi a registrare nel tempo. Ciò che scaturirà dal lavoro della Commissione incaricata di curare le coordinate per la revisione delle I.N. e delle Linee guida, nonché delle 17 Commissioni disciplinariste, ipotizziamo, sarà di livello talmente consistente che per sortire gli effetti auspicati si renderà necessaria una diffusa iniziativa di formazione in servizio dei docenti.

Auspichiamo che il MIM prefiguri una fase in cui possano essere formati i formatori e una, immediatamente successiva, di disseminazione presso le singole scuole o reti di scuole con l'ineludibile contributo delle Università e Accademie.

Si tratta di un'occasione da cogliere anche ai fini dell'incentivazione della ricerca-azione, con l'auspicio che essa possa rendersi diffusa, per consistenza e per omogeneità, sull'intero nostro territorio nazionale.

Testo i cui contenuti sono stati presentati dal Presidente Nazionale della FNISM – Federazione Nazionale Insegnanti - prof. Domenico Milito, nella riunione online svolta con il coordinamento della chiarissima prof.ssa Loredana Perla e l'assistenza del dott. Francesco Emmanuele Magni, in data 18 giugno 2024 dalle ore 15.00 alle ore 19.30.

*Domenico Milito*

# RAV infanzia integrato

## Coordinamento Nazionale per le Politiche dell'Infanzia e della sua Scuola

Audizione INVALSI, 18 giugno 2024

di Sonia Iervolino\* et Al

L'impegno del Coordinamento Nazionale per le Politiche dell'Infanzia e della sua Scuola (Coordinamento) a sostegno della realizzazione di un processo di autovalutazione, che coinvolgesse dall'interno anche la scuola dell'infanzia, in quanto parte integrante, a pieno titolo pedagogico-culturale e organizzativo, del Primo ciclo di istruzione risale a oltre dieci anni fa da quando, dalla prima fase di discussione e confronto fu chiara la sua esclusione.

La motivazione fornita ingiustificata, si collocava nella complessità organizzativa di un sistema tripartito in cui un'ampia pluralità di soggetti non mostrava segni e volontà di maturazione tali da consentire un approccio auto-valutativo per l'erroneo convincimento che le attività educative non potessero essere richiamate a uno standard descrittivo, in relazione alla consapevolezza, espressa soprattutto dal Coordinamento, che l'attività valutativa dovesse prescindere dalla rilevazione strutturata delle performance dei bambini e delle bambine, nel rispetto delle specifiche modalità, ancora intrinseche, attraverso le quali loro procedono nello sviluppo e nell'apprendimento di abilità e competenze.

Già nel 2013 il Coordinamento chiedeva che il RAV d'istituto tenesse conto del prezioso lavoro svolto dalla scuola dell'infanzia mortificata da un'esclusione, che, si temeva già all'epoca, la

potesse collocare in un limbo a sé stante, con il rischio di farla retrocedere a una percezione puramente assistenziale e non, come essa è, portatrice di un valore aggiunto a fondamento dell'intero percorso educativo. Tale convincimento, a partire dal 2015, è rinsaldato, a nostro avviso, dal ruolo di centralità da essa assunto nel sistema integrato dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia consolidato con il decreto 65/2017.

Il lavoro sperimentale svolto in tutti gli anni successivi, fino al 2018 e 2019, ha

portunità fornita per confrontarsi su una prospettiva pedagogica di diretto interesse, rispetto a una delle fasi ondivaghe di alti, ma più spesso di bassi, contro cui la scuola dell'infanzia combatte e s'imbatta periodicamente.

Una valorizzazione e un riconoscimento, che subiscono un inspiegabile stop, quando, successivamente alla restituzione conclusiva degli esiti della sperimentazione, tutto sembra di nuovo fermarsi, anche e nonostante gli appelli del Coordinamento, che poco può rispetto a scelte effettuate a livello politico da parte dell'amministrazione scolastica.

L'effetto sul personale coinvolto nella sperimentazione, oltre alla delusione e alla demotivazione, che andranno segnalati come variabili di peso nella ripresa della nuova triennale stagione dei modelli di autovalutazione, ha determinato anche la rottura di un debole filo di continuità nelle scuole e impone ora la

necessità di un lavoro faticoso, ma costante e attento, per riannodare i fili recisi e ricostruire un clima favorevole, sia all'interno delle scuole dell'infanzia, sia all'interno degli istituti comprensivi, degli onnicomprensivi, dei circoli didattici e nelle scuole paritarie e, ovunque la sensibilità all'autovalutazione sia meno manifesta.

L'integrazione del RAV infanzia nel RAV d'istituto, infatti, avrà maggiori chance di successo se questa verrà percepita come opportunità reale per riaprire ca-



portato a un confronto proficuo con l'INVALSI e con l'allora MIUR per l'avvio prima e la conclusione poi della sperimentazione, che è stata seguita e sostenuta per alcuni aspetti peculiari e per l'apporto fornito in qualità e quantità dalle scuole aderenti.

Dalla partecipazione massiccia, talvolta anche non formalizzata, alla sperimentazione, deriva una riflessione politica generale secondo cui essa rappresenta la reazione di una comunità professionale molto attiva rispetto all'unica op-

nali di confronto, partecipazione e sviluppo della scuola e della comunità professionale e non come un adempimento burocratico che si somma ai tanti che già gravano sulla normale attività professionale.

A favore di tale risultato gioverà l'adozione di alcuni accorgimenti:

- coinvolgere nella redazione del RAV il Collegio dei docenti e non una sola commissione che tenga per sé risultati e dati per la messa a punto dei Piani di Miglioramento;
- prevedere, sempre, nella composizione dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV), rispetto a ogni tipologia di istituzione scolastica, la partecipazione attiva di un insegnante di scuola dell'infanzia, anche laddove sia presente una sola sezione;
- realizzare azioni di accompagnamento e formazione rivolte a docenti provenienti da tutti gli ordini e gradi di scuola presenti nell'istituzione scolastica in modo da ampliare la comune sensibilità e promuovere la conoscenza del contributo che la scuola dell'infanzia fornisce ai gradi successivi dell'istruzione;
- tenere conto, anche con la definizione di nuovi descrittori, dei rapporti con il sistema territoriale dei servizi educativi, da cui si auspica che sempre più bambini e bambine possano provenire.

Il RAV d'istituto dovrà tenere presente, nella sua revisione complessiva, di una nuova dimensione integrata, anche per coinvolgere e indirettamente, determinare positive ricadute sulla implementazione e il dialogo interno al sistema integrato dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia, rivivificando un processo importantissimo di diffusione di buone pratiche, così da evitare il rischio di relegare l'intero sistema integrato 0-6 a un ruolo di secondaria importanza rispetto a ciò che avviene in ordine agli obiettivi educativi del primo e del Secondo Ciclo di istruzione.

Per il Coordinamento sono le attuali Indicazioni Nazionali, così come riviste nel 2018, il documento su cui la redazione del RAV integrato deve fondarsi

in quanto rappresentano il testo a cui fanno riferimento le istituzioni scolastiche per improntare le scelte educative e contestualizzare l'organizzazione futura. A esse si sono aggiunte, negli ultimi anni, le Linee pedagogiche per il sistema integrato 06 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi che necessariamente si rifanno alle Indicazioni Nazionali in quanto pietra miliare per lo sviluppo verticale del curriculum, alla base di ogni contaminazione qualitativa e di raccordo tra i documenti appena citati e i piani di studio della scuola secondaria di secondo grado.

In tema di contaminazione vale appena il caso di segnalare che l'integrazione del RAV non potrà significare arretramenti rispetto agli elementi più qualificanti della scuola dai tre ai sei anni: cura e attenzione verso il benessere dei bambini, risultati altamente apprezzabili in termini di sviluppo e di apprendimento, pratiche educative e didattiche inclusive, personalizzazione degli interventi e molto altro.

Occorre, infine, nella redazione dei questionari tenere in considerazione altri due elementi determinanti l'attuale assetto ordinamentale: il primo orienta verso un ampliamento della prospettiva, che partendo dai servizi educativi dedicati ai bambini e alle bambine da zero a tre anni, segua l'intero arco formativo fino al completamento dell'obbligo d'istruzione fissato ai sedici anni, travalicando il confine del primo ciclo di istruzione, che con il biennio obbligatorio del secondo ciclo è in strettissima correlazione.

Il secondo in termini organizzativi è volto alla necessità di tenere conto di indicatori di processo che ogni giorno incidono sull'autonomia didattica e la libertà di insegnamento, per il rispetto dovuto a norme che in maniera sempre più massiccia e invasiva sembrano cozzare con il migliore uso e la piena valorizzazione delle risorse spaziotemporali presenti nelle scuole.

Tra queste elenchiamo sicuramente:

- una graduale riduzione dell'offerta educativa causata dai tagli agli organici;

- una strutturazione delle attività educative condizionata da fattori estranei alla didattica quali, ad esempio, il numero dei posti mensa e il numero in crescita delle turnazioni, che si applica anche per l'uso di laboratori, palestre, cortili, sempre più spesso in condivisione;
- i condizionamenti derivanti dalla presenza di impianti elettrici, di riscaldamento, di posizionamento delle aule e degli spazi sempre meno rispondenti ai bisogni educativi dei bambini e delle bambine, che ovviamente ricadono sulla organizzazione didattica, sulle routine, nella vita comune e che quindi vanno rilevati.

Nel ringraziare per l'audizione accordata dall'INVALSI, avendo a riferimento gli accorgimenti richiamati, che escludono l'esposizione dei bambini e delle bambine ad ogni sorta di rilevazione diversa dalle osservazioni sistematiche effettuate dai docenti, in dialogo con le famiglie, il Coordinamento Nazionale per le Politiche dell'Infanzia e della sua Scuola resta a disposizione per il confronto e il dibattito sullo sviluppo del sistema di autovalutazione delle scuole in cui venga riconosciuta la funzione e il ruolo centrale della scuola dell'infanzia e dichiara la propria volontà e disponibilità a monitorare i processi di autovalutazione delle scuole e a contribuire al loro sviluppo e alla loro diffusione.

Roma, 24 giugno 2024

AIMC- Antonietta D'Episcopo  
 ANDIS Carmen Lanni  
 CIDI- Antonella Bruzzo  
 CISL SCUOLA - Paola Serafin  
 Federazione UIL SCUOLA RUA - Noemi Ranieri  
 FLC-CGIL- Manuela Calza  
 FNISM- Sonia Iervolino  
 MCE- Valeria Vismara  
 SNALS- CONFISAL- Francesca Pellicone

*\*Referente FNISM nel  
 Coordinamento Nazionale per le  
 Politiche dell'Infanzia e della sua Scuola*

# Attività sportiva: valore educativo e sociale

## Proposta di Legge n. 715-B del 20 settembre 2023

di Maria Grazia Ietto\*

L'anno scolastico 2023-2024 è iniziato con una conquista davvero storica per il mondo della scuola! Nella seduta 165 del 20 settembre 2023 il Parlamento ha approvato all'unanimità la proposta di legge costituzionale di modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva. Dopo due deliberazioni da parte della Camera dei deputati, è terminato l'iter legislativo per l'approvazione del disegno di legge costituzionale n. 715-B che inserisce lo sport in Costituzione.

Il fine ultimo della legge di revisione è stato quello di inserire lo sport tra i valori tutelati dalla nostra carta fondamentale. La Camera ha approvato all'unanimità la modifica all'art. 33 della Costituzione, già dedicato all'istruzione, introducendo un ultimo comma che così recita «La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme». Il testo è frutto della convergenza di diverse proposte parlamentari e, come si evince da un dossier della Camera, l'accezione "in tutte le sue forme" è stata aggiunta successivamente per valorizzare l'intento di dare ampia portata alla tutela dell'attività sportiva. L'inserimento dello sport nella Costituzione rappresenta una tappa, anzi la prima tappa, quella fondamentale, di un percorso che ha un significato culturale profondo e un valore inestimabile: lo sport diventa uno dei principi fondanti dell'istruzione nella Costituzione e assume un valore che possiamo sintetizzare nel programma dello "sport per tutti e di tutti". Davvero una conquista se si pensa al significato che l'attività sportiva rappresenta, a livello sociale, benessere psicofisico e come attività che sviluppa abilità prosociali, di responsabilità e di integrazione, che migliorano la qualità della vita delle persone e delle comunità.



Lo sport costituisce, infatti, un fattore di aggregazione e uno strumento d'inclusione; stretta è la sua correlazione con la salute, intesa nella più moderna concezione di benessere psico-fisico integrale della persona, anziché come mera assenza di malattia.

Dal punto di vista didattico si presenta come una pratica di grande valore educativo, legata allo sviluppo e alla formazione della persona. A ciò si affianca il valore sociale: lo sport, infatti, è quasi sempre fattore di aggregazione e strumento d'inclusione per persone o cerchie di soggetti in condizioni di svantaggio o di marginalità del più svariato genere, comprese le peculiarità socio-economiche, etnico-culturali o fisico-cognitive.

L'accezione utilizzata nel testo costituzionale, che riconosce il valore dell'attività sportiva "in tutte le sue forme", appare finalizzata proprio alla volontà di riconoscere le varie sfaccettature e le innumerevoli funzioni che lo sport abbraccia nella sua definizione più ampia.

Infatti, il comma rinnovato "la Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme" nei lavori preparatori era stato pensato per essere collocato nell'art. 9 o nell'articolo 32 della Carta Fondamentale, per poi optare favorevolmente per l'articolo

33. Questa indecisione è sintomo del valore omnicomprensivo dell'attività sportiva, per come detto prima, se si pone mente al fatto che l'art. 32 tutela il diritto alla salute, mentre l'art. 9 promuove il valore della cultura e della ricerca tecnica e scientifica.

La nostra Costituzione italiana, a differenza di diverse altre costituzioni, nel suo testo originario non prevedeva un riferimento esplicito allo sport; invece già in altri Stati dell'Unione Europea era stato variamente riconosciuto il valore dell'attività sportiva anche a livello didattico-educativo seppur variamente e diversamente inteso.

In Portogallo si sancisce un vero e proprio diritto "allo sport", in altri Stati l'attività sportiva diventa un'attività di promozione attuata dagli organi di governo (Bulgaria, Croazia, Lituania, Polonia, Romania, Spagna, Ungheria). In Grecia è concepita come una missione fondamentale dello Stato, mentre a volte la previsione costituzionale lega l'attività sportiva alla salute, concependo l'attività sportiva come funzionale alla sua tutela (Bulgaria, Polonia, Spagna) o finalizzata allo sviluppo armonico fisico e psichico dei giovani (Romania, in parte la Polonia).

In molte Carte Costituzionali lo sport asurge a dignità di vero e proprio diritto, assumendo una collocazione autonoma.

Nella Carta portoghese lo si rinviene in tre articoli, uno dei quali recita: "Tutti hanno diritto alla cultura fisica e allo sport"; all'art 17 della Costituzione Francese si sottolinea come [...] lo sport è accessibile a tutti. La sua pratica è incoraggiata. La legge favorisce l'uguaglianza degli accessi alle pratiche sportive e la partecipazione delle associazioni sportive, nell'ambito del rispetto dei principi giuridici e finanziari fissati dalla legge. Tali realtà hanno volutamente inteso riconoscere non solo la dignità di diritto allo sport, ma ne hanno disciplinato i presupposti, i confini e gli strumenti per consentirne l'esercizio!

Con la modifica all'art. 34 della Costituzione, finalmente anche il nostro Stato si adegua! Prima di questo intervento già si rinvenivano nella legislazione timidi, ma univoci atteggiamenti favorevoli, ragion per cui la riforma può essere considerata, frutto della maturazione di idee e teorie già favorevoli al riconoscimento del nuovo diritto.

In Italia, l'ordinamento sportivo, inteso come un insieme organico di regole, tecniche e disciplinari applicabili ai soggetti che operano in ambito sportivo, è stato menzionato nell'art. 117 della Costituzione a seguito dell'approvazione della L. Cost. 3 del 2001 il Titolo V della Parte Seconda della Costituzione. L'ordinamento sportivo è compreso tra le materie assegnate alla competenza legislativa cosiddetta concorrente tra lo Stato e le Regioni, attribuendo, pertanto, la disciplina legislativa alle Regioni e lasciando allo Stato l'esercizio della potestà legislativa per individuare i principi fondamentali della materia nei consueti limiti della definizione dei principi fondamentali.

La volontà di riconoscere valore allo sport ha ispirato anche importanti riforme nel sistema scolastico italiano. Con DPR n. 52 del 5 marzo 2013 è stato istituito il Liceo Scientifico a indirizzo Sportivo, che si inserisce strutturalmente, a partire dal primo anno di studio, nel percorso del liceo scientifico e nell'ambito del quale si propongono insegnamenti e attività sportive specifiche. Il liceo scientifico a indirizzo sportivo ha introdotto nel nostro ordinamento una vera e propria rivoluzione culturale perché riconosce il valore aggiunto della pratica

sportiva nei processi formativi per la costruzione di competenze per lo sviluppo della personalità e sottolinea l'unicità del "fenomeno sport" in dimensione pedagogica.

A piccoli e timorosi passi, si afferma l'importanza dello sport nella crescita culturale e nella maturazione di competenze trasversali, anche nei percorsi della scuola primaria.

La Legge finanziaria del 2022 (n. 234/2021) ha introdotto la figura dello specialista di educazione motoria in detto ordine di scuola per le classi quinte e, da quest'anno, anche per le classi quarte con l'obiettivo di educare, attraverso il movimento, a sviluppare tutte le principali componenti psicofisiche della persona (emotivo-affettiva, relazionale-sociale, creativo-espressiva, psicomotoria, fisico-biologica, cognitiva), nonché di trasmettere le conoscenze delle scienze motorie per consentire un arricchimento del bagaglio motorio e la conoscenza delle potenzialità del proprio corpo e delle modalità più consone per un personale sviluppo psicofisico e in salute.

Anche nella scuola dell'infanzia il gioco/sport (nel campo esperienziale "il corpo e il movimento"), e più in generale la fisicità, sono i canali principali attraverso cui i bambini attivano i processi di apprendimento.

Già nella Legge n. 107/2015 si assegnava per volontà del legislatore un alto valore fondante allo sport e per tal motivo venivano programmate azioni, anche dal punto di vista finanziario, finalizzate alla sua promozione.

La L. n. 107/2015, poi, ha garantito nelle istituzioni scolastiche "il diritto all'esercizio della pratica sportiva quale insopprimibile forma di svolgimento della personalità del minore"; ha incentivato "l'avviamento all'esercizio della pratica sportiva delle persone disabili mediante l'uso di ausili per lo sport"; ha perseguito il più generale obiettivo formativo "del potenziamento delle discipline motorie e dello sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano", anche con quote dedicate della dotazione organica di personale. Da ultimo, il PNRR si è inserito trasversalmente rispetto a molti dei filoni tematici sopra delineati, stanziando per il settore 1 miliardo di euro. Più in detta-

glio, il Piano ha previsto due linee di finanziamento: nella Missione 4, Componente 1.1, l'Investimento 1.3 dedicato al potenziamento delle infrastrutture per lo sport a scuola (300 milioni); nella Missione 5, Componente 2.3, l'Investimento 3.1, finalizzato a favorire il recupero delle aree urbane, puntando sugli impianti sportivi e la realizzazione di parchi urbani attrezzati, al fine di favorire l'inclusione e l'integrazione sociale, soprattutto nelle zone più degradate e con particolare attenzione alle persone svantaggiate (700 milioni). L'introduzione dello sport nella Costituzione appare, pertanto, la risposta politica /istituzionale alla manifestata esigenza di regolamentare, come principio di diritto, l'attività sportiva, una realtà di cui la Repubblica è chiamata a prendere atto, offrendole tutela e promozione (lo stesso verbo prescelto "riconosce" la dice tutta!).

Prendendo in esame il nuovo comma dell'art 33 della Costituzione, vi è da rilevare che la disposizione rappresenta una norma programmatica che enfatizza il valore dell'attività sportiva in tutte le sue forme, come norma di principio; purtroppo però non si riconosce contestualmente un vero e proprio diritto all'attività sportiva, che è tutt'altra cosa!

Il Legislatore costituyente, con l'ampia ma generica espressione letterale utilizzata, ha espresso la volontà di riservare allo sport una tutela ampia, sebbene non ben definita.

Si tratta di un vero e proprio diritto? Al pari degli altri costituzionalmente riconosciuti?

Per diritto soggettivo si intende, per pacifica dottrina e giurisprudenza, la facoltà accordata dal diritto oggettivo a un singolo individuo di esigere una determinata condotta da altri soggetti, ovvero la garanzia normativa di una utilità (bene, prestazione) sostanziale e diretta a favore del soggetto titolare. Questo è per diritti della personalità, della proprietà e per quelli che possiamo connotare come tali, poiché a essi il legislatore riserva contenuti e altrettanti strumenti per un efficace tutela, ma non pare, al momento che tale connotazione sia riservata al "diritto allo sport".

La formulazione della norma appare invece, un ampio contenitore che rinvia all'esercizio di competenze legislative ul-

teriori per l'emanazione di specifiche norme primarie o secondarie (lo sport è una materia di legislazione concorrente tra Stato e Regioni), nonché all'autonomia didattica, nella cornice dei principi e criteri generali dettati dagli organi competenti, per la formulazione di contenuti che possano rendere effettivo questo diritto.

Si auspica un intervento specifico e di ampio respiro per la definizione degli strumenti più congeniali a rendere l'attività sportiva un bene di tutti e di ciascuno, affinché il nobile principio della tutela dell'attività sportiva non rimanga soltanto tale.

Nella pratica scolastica l'esercizio di questo diritto non potrà prescindere: dall'inserimento, all'interno del PTOF, di attività e progetti curriculari ed extracurriculari di attività sportiva; dalla collaborazione con gli enti locali e territoriali per la definizione di progetti e attività; dalla programmazione per ogni ordine e grado di scuola di attività che valorizzino, anche in modo trasversale, la pratica sportiva. Tutto sembra rinviato, al momento, a interventi e azioni di autonomia delle singole istituzioni, a riforme più ampie e di sistema che possano promuovere l'attività sportiva in tutte le sue forme.

### Riferimenti Bibliografici

DOSSIER XVIII LEGISLATURA, 20.04.2022, in <https://www.sport.governo.it/media/3438/ac0594.pdf>, pp. 6 ss

Dossier XIX Legislatura, 17 luglio 2023, pp. 20 e ss [https://temi.camera.it/leg19/temi/modifica-all-articolo-33-della-costituzione-in-materia-di-attivita-sportiva\\_d.html](https://temi.camera.it/leg19/temi/modifica-all-articolo-33-della-costituzione-in-materia-di-attivita-sportiva_d.html)

DDL n. 774, [https://temi.camera.it/leg19/temi/modifica-all-articolo-33-della-costituzione-in-materia-di-attivita-sportiva\\_d.html](https://temi.camera.it/leg19/temi/modifica-all-articolo-33-della-costituzione-in-materia-di-attivita-sportiva_d.html)

Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva, Dossier 9 giugno 2022, <https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AC0594a.Pdf>

Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva, cit., <http://documenti.camera.it/leg19/dossier/Pdf/CU0020b.pdf>

\*Docente - Sezione Fnism di Cosenza

## Responsabilità disciplinare e dirigenza scolastica

di Carla Savaglio\*

### La responsabilità disciplinare

Con l'evoluzione della normativa legislativa e pattizia è stato registrato, negli ultimi decenni, un notevole cambiamento in materia di responsabilità disciplinare.

Per comprenderne il senso e le connotazioni specifiche occorre muovere dalla fonte originaria rinvenibile nell'art. 28 della Costituzione che recita *I funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili secondo le leggi penali, civili e amministrative degli atti compiuti in violazione di diritti*. Ciò vuol dire che la responsabilità disciplinare attiene alla violazione degli obblighi di comportamento, secondo i principi e le modalità stabilite normativamente, da considerare in maniera distinta dalla responsabilità dirigenziale, riconducibile, invece, al mancato raggiungimento degli obiettivi e alla violazione del dovere di vigilanza del dirigente sul rispetto, da parte del personale

assegnato agli uffici di competenza, degli standard quantitativi e qualitativi fissati dall'Amministrazione (art. 21, D.Lgs. n. 165/2001). In tale ottica è stata conferita, com'è noto, anche al dirigente scolastico la responsabilità dirigenziale in ordine ai risultati, prefigurando la competenza della gestione unitaria delle scuole, ferma restando la responsabilità civile, amministrativa, penale e contabile assegnata ai dirigenti pubblici (art. 25, co. 4, D.Lgs. n. 165/2001).

Focalizzando l'attenzione sulla responsabilità disciplinare, è importante evidenziare che anche l'art. 97 della Costituzione, nel disporre che nei pubblici uffici siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione e nel pre-



cisare che nell'ordinamento degli uffici sono determinate le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità proprie dei funzionari, statuisce, di fatto, che la responsabilità, riferita in generale a una cattiva amministrazione, si configura come disciplinare se viene violata una norma di comportamento all'interno dell'amministrazione competente. Proprio in materia di responsabilità disciplinare il D.Lgs. n.150/2009, attuativo

della Legge delega n. 15/2009, ha introdotto incisive modifiche nella disciplina delle sanzioni disciplinari e della responsabilità dei dipendenti delle amministrazioni pubbliche, al fine di potenziare il livello di efficienza degli uffici pubblici, contrastando i fenomeni di scarsa produttività e di assenteismo (art. 7, co. 1, Legge delega n. 15/2009).

Giova precisare che fino ad allora ci si trovava di fronte a un quadro normativo alquanto disorganico, con una prevalenza di significativi spazi di disciplina occupati principalmente dalla fonte negoziale, recuperati, poi, dalla fonte legale con le suddette modifiche legislative.

Nel previgente ordinamento, in effetti, per il personale docente e ATA le sanzioni e le procedure di irrogazione erano quelle previste dal D.Lgs. n. 297/1994 (Testo Unico Pubblica Istruzione), che, in particolare per il personale ATA, prefigurava il rimando della definizione della tipologia e dell'entità delle infrazioni e delle relative sanzioni (art. 575) ai contratti collettivi di lavoro; tale aspetto è stato recepito poi dal D.Lgs. n. 165/2001 (art. 55, co.2).

Sulla base della suddetta delega assegnata dal citato art. 55 del D.Lgs. n. 165/2001, con il CCNL Comparto scuola per il quadriennio 2006-2009, per il personale ATA vengono fissati, pertanto, specifici obblighi (art. 92), precisate sanzioni e procedure disciplinari (art. 93), prefigurando un apposito "codice disciplinare" (art.95). Contestualmente, lo stesso CCNL 2006-2009 evidenziava che per il personale docente ed educativo delle scuole di ogni ordine e grado continuavano ad applicarsi, invece, le norme di cui al Titolo I, Capo IV della Parte III del D.Lgs. n. 297 del 1994, integrando tali disposizioni con l'introduzione del "Codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni", di cui all'Allegato 2) dello stesso Contratto, valido per il personale docente e ATA.

È così che la cosiddetta riforma Brunetta del 2009, nell'intento di modernizzare il settore pubblico italiano, ha introdotto elementi contrattuali e separato la normativa legislativa da quella pattizia, chiarendo le competenze sull'uno e sull'altro versante. La legge si è configurata, pertanto, come fonte di obblighi di valenza disciplinare, mentre la definizione delle

infrazioni e delle sanzioni viene demandata ai contratti collettivi, pur non precludendo affatto interventi legislativi addittivi<sup>1</sup>.

In buona sostanza, considerando che le disposizioni sulla responsabilità disciplinare costituiscono norme imperative, e come tali inderogabili in sede di contrattazione collettiva, la normativa legislativa stabilisce le procedure, mentre la normativa pattizia individua la tipologia delle infrazioni e delle relative sanzioni (art. 68, D.Lgs. n. 150/2009) nei limiti stabiliti dalla legge, che, nel caso specifico, è rappresentata dallo stesso D.Lgs. n. 150/2009.

Muovendo da tali assunti, il Decreto Brunetta (art. 72) abroga gli articoli 502/507 del Testo Unico del 1994 riguardanti *Competenze, provvedimenti cautelari e procedure* per il personale docente e direttivo, lasciando in vigore solo le tipologie di infrazioni e sanzioni disciplinari previste agli artt. 492 e seguenti del citato Testo Unico.

### Principi della responsabilità disciplinare

Prima di prendere in esame la responsabilità disciplinare assegnata alla competenza del dirigente scolastico, si ritiene opportuno fare riferimento ai principi portanti della responsabilità e del procedimento disciplinare del pubblico impiego, quali l'obbligatorietà, la proporzionalità, la gradualità, la parità di trattamento, la tempestività, la tassatività, il contraddittorio procedimentale, la trasparenza<sup>2</sup>.

Il principio di *obbligatorietà* dell'azione disciplinare muove dagli assunti secondo cui il lavoratore *deve usare la diligenza richiesta dalla natura della prestazione dovuta* (art. 2104 c.c. - obbligo di diligenza) e *non deve [...] divulgare notizie attinenti all'organizzazione [...] o farne uso in modo da poter recare a essa pregiudizio* (art. 2105 c.c. - obbligo di fedeltà). Di conseguenza, a fronte della violazione di tali assunti il datore di lavoro deve attivare il dovuto procedimento disciplinare, giacché, in caso contrario, egli stesso, per buonismo, indolenza o addirittura per dolo, è perseguibile in termini di illecito disciplinare.

Altro principio portante è quello della *proporzionalità* della sanzione rispetto ai fatti commessi evidenziato all'art. 2106

c.c. in riferimento al quale la violazione da parte del lavoratore degli obblighi di diligenza (art. 2104 c.c.) e fedeltà (art. 2105 c.c.), prevista dal codice disciplinare, può essere sanzionata dal datore di lavoro in maniera proporzionata alla gravità dell'infrazione, per decretare la giusta (*rectius* proporzionata) sanzione.

Per quanto riguarda il principio di *gradualità*, il procedimento disciplinare deve essere retto da un sistema sanzionatorio ispirato al graduale aumento della gravità delle sanzioni in rapporto a comportamenti che potrebbero essere progressivamente più gravi.

In relazione ai principi citati della proporzionalità e della gradualità è opportuno precisare, che il CCNL Comparto scuola 2006-2009, all'art. 95 (Codice disciplinare per il Personale ATA, attualmente recepito dall'art. 25 del CCNL 2019-2021, sottoscritto il 18 gennaio 2024), ha richiamato il rispetto di tali principi in relazione alla gravità della mancanza e in conformità di quanto previsto dall'art. 55 del D.Lgs. n. 165/2001, fornendo parametri ben precisi per la quantificazione della sanzione, quali, ad esempio, l'intenzionalità del comportamento, il grado di negligenza, l'imprudenza e l'imperizia dimostrate, tenuto conto anche della prevedibilità dell'evento; la rilevanza degli obblighi violati; le responsabilità connesse alla posizione di lavoro occupata dal dipendente; il grado di danno o di pericolo causato all'Amministrazione, agli utenti o a terzi ovvero al disservizio determinatosi.

La *parità di trattamento*, discende, invece, dall'art. 3 della Costituzione (*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali*); tale principio è rintracciabile, altresì, nell'art. 45 del Testo Unico sul pubblico impiego (D.Lgs. n. 165/2001) secondo cui le amministrazioni pubbliche garantiscono ai propri dipendenti la parità di trattamento contrattuale e, comunque, trattamenti non inferiori a quelli previsti dai rispettivi contratti collettivi. Dal principio di parità di trattamento, pertanto, deriva l'obbligo di non discriminazione, con riferimento esplicito a un generale divieto di effettuare trattamenti ingiustificatamente differenziati e, perciò,

discriminatori, considerando, ad ogni modo, la complessità di tale principio in relazione anche alle specifiche circostanze.

Altro importante principio è quello della *tempestività* dell'azione disciplinare, che deve garantire sia l'effettività del diritto di difesa da parte dell'interessato che l'interesse del datore di lavoro a una pronta ed esemplare reazione per gli altri lavoratori. I termini procedurali, modificati dal D.Lgs. n. 75/2017, attuativo della Legge Madia (n. 124/2015), saranno precisati nell'apposita sezione del presente lavoro relativa al potere disciplinare del dirigente scolastico.

In riferimento alla *tassatività* delle sanzioni disciplinari, vi è da rilevare che si tratta di un principio giuridico riguardante la previsione e l'applicazione delle sanzioni in ambito lavorativo che devono essere esplicitamente previste dalla legge o dal codice disciplinare. Per tali assunti non è consentito infliggere all'interessato, ritenuto responsabile delle violazioni contestate, una pena diversa da quelle prefigurate; eventuali sanzioni inflitte al di fuori della tipicità prevista sono da considerarsi illegittime.

Il *contraddittorio procedimentale*, inoltre, è riferito al diritto dell'incolpato di potersi difendere. Il principio espressivo del diritto alla difesa è soggetto a regolamentazione delle forme e dei termini da parte della legge e del contratto collettivo, in quanto l'interessato deve essere ascoltato e deve poter fornire documenti e prove; a lui è garantita la possibilità di essere assistito da un procuratore ovvero da un rappresentante dell'associazione sindacale cui aderisce o conferisce mandato. Il principio della *trasparenza* del procedimento disciplinare, infine, è in perfetta sintonia con il quadro di sistema che si è venuto a determinare nel nostro Paese sin dagli anni Novanta del secolo scorso a seguito della Legge n. 241/1990, modificata da diversi interventi legislativi, tra cui occorre ricordare il D.Lgs. n. 33/2013, attuativo della Legge n. 190/2012, concernente le disposizioni per la prevenzione e la repressione della corruzione e dell'illegalità nella P.A..

In tal senso, come previsto in particolare per il personale ATA dall'art. 93, co. 5 del CCNL Comparto scuola 2006-2009, *al dipendente o, su espressa delega al suo di-*

*fensore, è consentito l'accesso a tutti gli atti istruttori riguardanti il procedimento a suo carico.* Anche tale diritto di accesso trova origine, in ogni caso, nella valenza costituzionale degli artt. 24 (*"Tutti possono agire in giudizio per la tutela dei propri diritti e interessi legittimi. La difesa è diritto inviolabile in ogni stato e grado del procedimento. Sono assicurati ai non abbienti, con appositi istituti, i mezzi per agire e difendersi davanti ad ogni giurisdizione"*), 103 (*"Il Consiglio di Stato e gli altri organi di giustizia amministrativa hanno giurisdizione per la tutela nei confronti della pubblica amministrazione degli interessi legittimi e, in particolari materie indicate dalla legge, anche dei diritti soggettivi"*) e 113 (*"Contro gli atti della pubblica amministrazione è sempre ammessa la tutela giurisdizionale dei diritti e degli interessi legittimi dinanzi agli organi di giurisdizione ordinaria o amministrativa"*).

### I Codici di comportamento

Nello scenario legislativo vigente il ruolo del dirigente scolastico risulta essere potenziato nelle competenze e nelle relative responsabilità a lui conferite. Egli, nel configurarsi come soggetto istituzionale affidatario della gestione unitaria delle scuole, con la competenza specifica di adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale (art. 25, co. 4, D.Lgs. n. 165/2001), registra effettivamente l'assegnazione di competenze rafforzate dalla responsabilità disciplinare. Su tale versante, già il D.Lgs. n. 165/2001, all'art. 54 (poi modificato dall'art. 1, co.44 della Legge delega anticorruzione n.190/2012), aveva previsto che il Governo definisse un codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni, al fine di assicurare la qualità dei servizi, la prevenzione dei fenomeni di corruzione, nonché il rispetto dei doveri costituzionali di diligenza, lealtà, imparzialità e servizio esclusivo alla cura dell'interesse pubblico.

Cosicché, il nuovo art. 54 del citato Testo Unico sul pubblico impiego/2001 stabilisce che *la violazione dei doveri contenuti nel codice di comportamento, compresi quelli relativi all'attuazione del Piano di prevenzione della corruzione, è fonte di responsabilità disciplinare. La violazione dei doveri è, altresì, rilevante ai fini della responsabilità civile, amministrativa e con-*

*tabile ogni qualvolta le stesse responsabilità siano collegate alla violazione di doveri, obblighi, leggi o regolamenti. Violazioni gravi o reiterate del codice comportano l'applicazione della sanzione di cui all'articolo 55-quater, co. 1, da ricondurre alla sanzione disciplinare del licenziamento.* Ci si trova di fronte, allora, a un aspetto alquanto innovativo della disciplina, giacché ogni violazione avente a oggetto i doveri prefigurati è sempre fonte di responsabilità disciplinare.

È bene precisare che i codici di comportamento fissano doveri comportamentali implicanti una rilevanza giuridica che prescinde dalla personale adesione, di tipo morale, del funzionario ovvero dalla sua personale convinzione sulla bontà del dovere. Tali codici vanno rispettati in quanto posti dall'ordinamento giuridico e, a prescindere dalla denominazione attribuita da ogni singola amministrazione al proprio codice, essi chiamano in causa il regime degli effetti e delle responsabilità conseguenti alla violazione delle regole comportamentali previsto dall'art. 54, co. 3, del D.Lgs. n. 165/2001<sup>3</sup>.

Se in tempi antecedenti solo l'inosservanza delle norme del codice di comportamento recepite dai contratti collettivi era da configurarsi come fonte di responsabilità disciplinare, la novella successiva modifica il paradigma culturale; lo stesso riferimento al Piano di prevenzione della corruzione (di cui al nuovo art. 54) evidenzia l'estensione del regime della responsabilità disciplinare a nuove diverse fattispecie<sup>4</sup>.

Occorre qui ricordare che la Costituzione, come già esplicitato, ha dettato norme ben precise in materia di responsabilità; basti pensare all'art. 54 (*Tutti i cittadini hanno il dovere di essere fedeli alla Repubblica e di osservarne la Costituzione e le leggi. I cittadini cui sono affidate funzioni pubbliche hanno il dovere di adempierle con disciplina e onore, prestando giuramento nei casi stabiliti dalla legge*), che, nel riferirsi ai soggetti affidatari di funzioni pubbliche, si richiama ai principi di *disciplina e onore*, precisando che sullo status dei funzionari e sui loro doveri si riflettono le esigenze di "esclusività" nel servizio alla Nazione e quelle di imparzialità (art. 97)<sup>5</sup>. In effetti, molti articoli costituzionali hanno definito principi che devono ispirare le condotte dei funzionari

pubblici: dovere di fedeltà, diligenza ed efficienza, collaborazione con i cittadini, parità di trattamento, rispetto dell'orario di lavoro, segreto di ufficio, dovere di obbedienza. Probabilmente, la questione sorgeva piuttosto dalla mancanza di norme, anche subordinate alla legge, che potessero tradurre questi principi in precetti più precisi.

Le riforme dei primi anni Novanta del secolo scorso, intervenute in una stagione molto particolare della vita politica e istituzionale italiana, in cui si è cercato di restituire dignità ed efficienza ai pubblici uffici<sup>6</sup>, hanno posto rinnovata attenzione sul versante dei doveri<sup>7</sup>: in tale prospettiva si è collocata, in particolare, la scelta di definire i "codici di condotta" dei dipendenti pubblici.

È opportuno rilevare, in tale contesto, che con il processo della contrattualizzazione del pubblico impiego nel nostro Paese, la materia disciplinare è risultata rimessa in via generale, anche se non completa, alle regole contrattuali<sup>8</sup>.

Sicché, la definizione dei codici di comportamento si è dipanata, sin dalla prima fase di attuazione del sistema contrattualizzato del lavoro pubblico, intorno al nodo della valenza da attribuire alla lista di doveri. Si è intervenuti, pertanto, prima con Decreto del Ministro della Funzione Pubblica del 31 marzo 1994 e poi con D.P.C.M. della Funzione Pubblica del 28 novembre 2000, concernenti il *Codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni*, anche se la problematica collocazione di questi doveri pubblici in un sistema di responsabilità disciplinare, che si voleva pienamente privatizzato, ha di fatto indebolito fortemente l'efficacia dello strumento, privandolo di coerenza giuridica<sup>9</sup>.

Solo a seguito della Legge anticorruzione "Severino" n.190/2012, che ha implicato la modifica dell'art. 54 del Testo Unico del 2001 (configurantesi come la fonte di regolazione del sistema dei codici di comportamento), si è venuta a determinare una complessiva riformulazione della disciplina dei codici di comportamento<sup>10</sup>.

Viene emanato, così, il D.P.R. n. 62 del 16 aprile 2013: si tratta di un atto di natura

regolamentare, che contiene un elenco di doveri minimi (perché ne è prevista la necessaria integrazione con analoghi codici adottati dalle singole amministrazioni) e comuni a tutti i dipendenti pubblici. Nei principi generali dell'articolato legislativo si rileva la necessità del dipendente di osservare la Costituzione, servendo la Nazione con disciplina ed onore



e conformando la propria condotta ai principi di buon andamento e imparzialità dell'azione amministrativa; di svolgere i propri compiti nel rispetto della legge, perseguendo l'interesse pubblico senza abusare della posizione o dei poteri di cui è titolare; di rispettare, altresì, i principi di integrità, correttezza, buona fede, proporzionalità, obiettività, trasparenza, equità e ragionevolezza e di agire in posizione di indipendenza e imparzialità, astenendosi in caso di conflitto di interessi; di non usare a fini privati le informazioni di cui dispone per ragioni di ufficio; di evitare situazioni e comportamenti che possano ostacolare il corretto adempimento dei compiti o nuocere agli interessi o all'immagine della pubblica amministrazione; di esercitare i propri compiti orientando l'azione amministrativa alla massima economicità, efficienza ed efficacia.

Rilevante importanza, in tale direzione, hanno assunto le Linee guida in materia di codici di comportamento definite dall'ANAC (Autorità Nazionale Anticorruzione) con delibera n. 75 del 24 ottobre 2013, rivolte a tutte le amministrazioni. Sulla base delle suddette Linee guida le amministrazioni hanno adempiuto al loro obbligo di adottare propri codici di comportamento, integrando e specificando il codice nazionale definito con regolamento.

Proprio nello scenario delle riforme anti-

corruzione i codici di comportamento trovano occasione di rafforzamento<sup>11</sup>. In attuazione, infatti, delle nuove Linee guida dell'ANAC, approvate con delibera n. 177 del 19 febbraio 2020 è stato promosso un sostanziale rilancio dei codici di comportamento presso le amministrazioni in ragione del valore che essi hanno sia per orientare le condotte di chi lavora nell'amministrazione e per l'amministrazione verso il miglior perseguimento dell'interesse pubblico, sia come strumento di prevenzione dei rischi di corruzione da armonizzare e coordinare con i Piani Triennali di Prevenzione della Corruzione e della Trasparenza (PTPCT).

In questa prospettiva, a distanza di dieci anni dal suddetto Codice di comportamento del 2013, si è reso necessario un nuovo inter-

vento anche a seguito del D.L. n. 36/2022 (convertito dalla Legge n. 79/2022, concernente le *Ulteriori misure urgenti per la realizzazione del PNRR*, con particolare riferimento all'articolo 4, che ha disciplinato l'introduzione, nell'ambito del Codice di comportamento dei dipendenti pubblici, di misure in materia di utilizzo delle tecnologie informatiche e dei mezzi di informazione e social media.

È stato, così, emanato il D.P.R. n. 81 del 13 giugno 2023 riguardante il Regolamento che ha modificato il precedente D.P.R. n. 62/2013 (a norma dell'art. 54 del D.Lgs. n.165/2001), integrando tra l'altro, l'utilizzo delle tecnologie informatiche e dei mezzi di informazione e dei social media. Significativa innovazione riguarda il ruolo e la funzione del dirigente, che assume atteggiamenti leali e trasparenti e adotta un comportamento esemplare *in termini di integrità, imparzialità, buona fede e correttezza, parità di trattamento, equità, inclusione e ragionevolezza*; a lui è affidata la cura delle risorse assegnate al suo ufficio da utilizzare per finalità esclusivamente istituzionali e, in nessun caso, per esigenze personali.

Nel vigente ordinamento, in materia di codici di comportamento, il D.P.R. 62/2013, modificato dal D.P.R. n. 81/2023, rappresenta, quindi, il riferimento essenziale per i dipendenti pubblici, che nel settore scolastico è riconducibile a tutto il personale in servizio nelle istituzioni di

ogni ordine e grado. In particolare, per il personale ATA, lo scenario è arricchito dall'art. 25 del CCNL/2024 Comparto Istruzione e ricerca.

Da quanto fin qui esplicitato, il potere disciplinare assume espressamente una forma preventiva, configurandosi come strumento diretto a stabilire, con immediatezza, il corretto e ordinato svolgimento dell'attività lavorativa rispondente a doveri e obblighi connessi al rapporto di lavoro, derivanti dalla legge e dai contratti collettivi. Obiettivo precipuo, quindi, è quello di rivolgere particolare attenzione alle condotte che arrecano pregiudizio al prestigio della scuola e ai valori fondamentali perseguiti dalla funzione educativa, garantendo il buon andamento della Pubblica Amministrazione.

### La responsabilità disciplinare del dirigente scolastico

La qualifica dirigenziale è sancita dal comma 16 dell'art. 21 della Legge delega Bassanini n. 59/1997 e successivamente declinata, nei suoi contenuti specifici, dal D.Lgs. n. 59 del 6 marzo 1998, integralmente recepito dagli artt. 25 e 29 del D.Lgs. n. 165/2001. Viene, così, delineato un profilo dirigenziale coerente con le prerogative politico-istituzionali e tecnico-professionali di un organo dell'Amministrazione periferica della P.I. preposto a un'istituzione erogatrice di pubblico servizio [...]. I provvedimenti riconducibili al citato D.Lgs. n. 150/2009 (attuativo della Legge Brunetta) hanno introdotto, come già precisato, una nuova tipologia di responsabilità, la responsabilità disciplinare, connessa alla cosiddetta obbligatorietà dell'azione disciplinare<sup>12</sup>.

Come si è avuto modo fin qui di puntualizzare, per quanto attiene al Comparto Istruzione e ricerca sono abrogate le norme che disciplinavano le competenze e le procedure previste per le sanzioni disciplinari del personale docente (artt. da 502 a 507, D.Lgs. n. 297/1994): restano in vigore solo le tipologie di infrazioni e sanzioni disciplinari previste agli artt. 492 e seguenti del citato Testo Unico. Per il personale ATA le fattispecie sanzionatorie sono disciplinate dal CCNL vigente, mentre le competenze e le procedure sono definite dal D.Lgs. n. 150/2009, modificato dal D.Lgs. n. 75/2017, attuativo della riforma Madia<sup>13</sup>.

Sicché, fino al momento in cui per il personale docente non interverrà la contrattazione collettiva nazionale, ai sensi dell'art. 69 del D.Lgs. n. 150/2009 (che integra l'art. 55 del D.Lgs. n. 165/2001), spetta al dirigente scolastico la competenza di irrogare le sanzioni corrispondenti a infrazioni di minore gravità, valutate *ex ante*, riconducibili a:

- a) avvertimento scritto, che, consistente nel richiamo all'osservanza dei doveri d'ufficio, costituisce il primo grado di sanzione disciplinare;
- b) censura, costituita da una dichiarazione di biasimo, scritta e motivata, inflitta per mancanze non gravi concernenti i doveri inerenti la funzione docente o altri doveri d'ufficio;
- c) sospensione dal servizio con privazione della retribuzione fino a dieci giorni.

Per il personale ATA sono di competenza del dirigente scolastico:

- a) rimprovero verbale
- b) rimprovero scritto (censura)
- c) multa di importo variabile fino ad un massimo di quattro ore di retribuzione
- d) sospensione dal servizio con privazione della retribuzione fino a dieci giorni.

Va da sé che le suddette sanzioni devono essere rapportate alle relative infrazioni rinvenibili per il personale docente nel *Codice di comportamento dei dipendenti pubblici*, di cui ai citati D.P.R. n. 81/2023 e al D.P.R. n. 62/2013 e per il personale ATA nel Codice disciplinare, di cui all'art. 25 del CCNL Comparto Istruzione e ricerca 2019-2021.

Per quanto riguarda le infrazioni che implicano una sanzione più grave della sospensione dal servizio con privazione della retribuzione fino a dieci giorni, il dirigente delle scuole, previa valutazione *ex ante* di tale gravità, ne demanda la competenza all'Ufficio Provvedimenti Disciplinari (UPD), operante presso le Amministrazioni periferiche del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito).

Il riferimento è, pertanto, ai nuovi illeciti disciplinari introdotti dalla riforma Brunetta *ex lege*, in aggiunta alle infrazioni e alle relative sanzioni previste dai contratti collettivi nazionali di lavoro:

- Rifiuto di collaborare al procedimento disciplinare senza giustificato motivo;
- Omissioni e ritardi nell'esercizio del-

l'azione disciplinare; valutazioni irragionevoli o manifestamente infondate;

- Licenziamento disciplinare per falsa attestazione della presenza in servizio; assenza priva di valida giustificazione; ingiustificato rifiuto del trasferimento disposto dall'amministrazione per motivate esigenze di servizio; falsità documentali o dichiarative; reiterazione nell'ambiente di lavoro di gravi condotte aggressive o moleste o minacciose o ingiuriose o comunque lesive dell'onore e della dignità personale altrui; condanna penale definitiva, in relazione alla quale è prevista l'interdizione perpetua dai pubblici uffici o l'estinzione, comunque denominata, del rapporto di lavoro.

In tale ambito, a norma del combinato disposto di cui all'art. 55-quater del D.Lgs. n. 165/2001 e dell'art. 25 del Comparto Istruzione e ricerca 2019-2021, è prevista anche la sanzione disciplinare del licenziamento con preavviso dipendente in caso di reiterata violazione di obblighi concernenti la prestazione lavorativa, che abbia determinato l'applicazione, in sede disciplinare, della sospensione dal servizio per un periodo complessivo superiore a un anno nell'arco di un biennio.

Vale precisare che l'art. 48 del citato CCNL Comparto Istruzione e ricerca 2019-2021 del 18 gennaio 2024 ha ribadito quanto già anticipato dal precedente CCNL 2016-2018 in materia di responsabilità disciplinare per il personale docente ed educativo; tale richiamo specifica che le parti convengono sulla opportunità di rinviare a una specifica sessione negoziale a livello nazionale la definizione della tipologia delle infrazioni disciplinari e delle relative sanzioni, nonché l'individuazione di una procedura di conciliazione non obbligatoria.

Tra gli elementi da considerare nella suddetta specifica sezione viene evidenziata la necessità di considerare:

- condotte e comportamenti non coerenti, anche nell'uso dei canali sociali informatici, con le finalità della comunità educante, nei rapporti con gli studenti e le studentesse;
- atti e comportamenti o molestie a carattere sessuale che riguardino gli studenti affidati alla vigilanza del personale, anche ove non sussista la gravità o la reiterazione.

Il dirigente scolastico quando ha notizia di comportamenti punibili con taluna delle sanzioni disciplinari previste, senza indugio e comunque non oltre i giorni stabiliti, contesta per iscritto l'addebito al dipendente medesimo e lo convoca per il contraddittorio a sua difesa, con l'eventuale assistenza di un procuratore ovvero di un rappresentante dell'associazione sindacale cui il lavoratore aderisce o conferisce mandato, con un preavviso. Entro il termine fissato, il dipendente convocato, se non intende presentarsi, può inviare una memoria scritta o, in caso di grave ed oggettivo impedimento, formulare motivata istanza di rinvio del termine per l'esercizio della sua difesa.

Dopo l'espletamento dell'eventuale ulteriore attività istruttoria, il dirigente conclude il procedimento, con l'atto di archiviazione o di irrogazione della sanzione. La comunicazione di contestazione dell'addebito al dipendente, nell'ambito del procedimento disciplinare, è effettuata tramite posta elettronica certificata, nel caso in cui il dipendente dispone di idonea casella di posta, ovvero tramite consegna a mano.

In alternativa all'uso della posta elettronica certificata o della consegna a mano, le comunicazioni sono effettuate tramite raccomandata postale con ricevuta di ritorno.

Per le comunicazioni successive alla contestazione dell'addebito, è consentita la comunicazione tra l'amministrazione e i propri dipendenti tramite posta elettronica o altri strumenti informatici di comunicazione.

Tale disposizione è stata resa più ampia dal D.Lgs. n. 75 del 2017, attuativo della riforma Madia (Legge n. 124/2015), che, in riferimento alla tempistica, prevede:

- contestazione di addebito effettuata per iscritto entro 30 giorni dalla conoscenza del fatto (o dal ricevimento della segnalazione per i procedimenti dell'UPD);
- il dipendente è convocato per l'audizione a sua difesa con preavviso di almeno 20 giorni;
- il procedimento disciplinare deve essere concluso, con archiviazione o irrogazione della sanzione, entro 120 giorni dalla contestazione dell'addebito;
- immediatamente, e comunque entro 10 giorni, il dirigente scolastico, previa

valutazione *ex ante* dell'infrazione commessa, se questa viene ritenuta di maggiore gravità, segnala all'UPD i fatti di cui abbia avuto conoscenza, che integrano infrazioni punibili con la sospensione superiore a 10 giorni.

È utile precisare che entro 20 giorni dall'adozione del provvedimento disciplinare, l'Amministrazione deve darne comunicazione al Dipartimento della Funzione Pubblica.

Nell'ampio scenario della responsabilità disciplinare nei confronti del personale docente e ATA, il dirigente scolastico deve in ogni caso assicurare che l'esercizio del potere disciplinare sia effettivamente rivolto alla repressione di condotte antidoverose e non a sindacare, neppure indirettamente, l'autonomia delle funzioni. A fronte di una norma che modifica, di fatto, la disciplina della dirigenza pubblica, rafforzandone le prerogative con l'obiettivo espresso di migliorare l'organizzazione del lavoro dei servizi pubblici erogati e di riconoscere meriti, attraverso il ricorso a una gestione improntata al dovere costituzionale di operare con impegno e responsabilità nel rispetto della legge e dell'interesse pubblico, oggi più che mai il dirigente scolastico svolge una funzione determinante di agente del cambiamento con l'esercizio di una *leadership* efficace e funzionale alla condizione di una *mission* responsabile proiettata nella direzione di una scuola che sia davvero comunità educante.

### Note

<sup>1</sup> V. Tenore (a cura di), *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma, 2017, p. 535.

<sup>2</sup> V. Tenore (a cura di), *Ivi*, p.540.

<sup>3</sup> V. Tenore (a cura di), *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma, 2023, p. 777.

<sup>4</sup> E. D'Alterio, *I codici di comportamento e la responsabilità disciplinare*, in B.G. Mattarella, M. Pelissero (a cura di), *La Legge Anticorruzione. Prevenzione e repressione della corruzione*, Giappichelli Editore, Torino, 2013, p. 211.

<sup>5</sup> R. Cavallo Perin, *L'etica pubblica come contenuto di un diritto degli amministrati alla correttezza dei funzionari*, in F. Merloni, R. Cavallo Perin (a cura di), *Al servizio della Nazione*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 159.

<sup>6</sup> Cfr. G. D'Auria, *La corruzione e le leggi*, in M. D'Alberti e R. Finocchi (a cura di), *Corruzione e sistema istituzionale*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 38.

<sup>7</sup> A. Pizzorno, *La corruzione nel sistema politico*, in D. della Porta (a cura di), *Lo scambio occulto*, Il Mulino, Bologna, 1992, pp. 13 e ss..

<sup>8</sup> Cfr. S. Battini, *Il rapporto di lavoro con le pubbliche amministrazioni*, Cedam, Padova, 2000.

<sup>9</sup> B.G. Mattarella, *I codici di comportamento*, in «Riv. giur. lav.», 1996, p. 275.

<sup>10</sup> E. Carloni, *Il nuovo Codice di comportamento ed il rafforzamento dell'imparzialità dei funzionari pubblici*, in «Istituzioni del federalismo», 2013, pp. 377 ss..

<sup>11</sup> Cfr. M. D'Alberti (a cura di), *Combattere la corruzione. Analisi e proposte*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2016.

<sup>12</sup> D. Milito, C. Savaglio, *Leadership, governance e dirigenza scolastica*, form@zione srl Editrice, Cosenza, 2018, pp. 303-304.

<sup>13</sup> A. Alberti, M. D'Addazio, A. Farina, S. Penge, *Dirigere la scuola oggi*, Anicia, Roma, 2010, p. 372.

### Riferimenti bibliografici

Alberti A., D'Addazio M., Farina A., Penge S., *Dirigere la scuola oggi*, Anicia, Roma, 2010.

Allessandrini G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Studio, Milano, 2004.

Battini S., *Il rapporto di lavoro con le pubbliche amministrazioni*, Cedam, Padova, 2000.

Carloni E., *Il nuovo Codice di comportamento ed il rafforzamento dell'imparzialità dei funzionari pubblici*, in «Istituzioni del federalismo», 2013.

Cavallo Perin R., *L'etica pubblica come contenuto di un diritto degli amministrati alla correttezza dei funzionari*, in Merloni F., Cavallo Perin R. (a cura di), *Al servizio della Nazione*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2012.

D'Alberti M. (a cura di), *Combattere la corruzione. Analisi e proposte*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2016.

D'Alterio E., *I codici di comportamento e la responsabilità disciplinare*, in Mattarella B.G., Pelissero M. (a cura di), *La Legge Anticorruzione. Prevenzione e repressione della corruzione*, Giappichelli Editore, Torino, 2013.

D'Auria G., *La corruzione e le leggi*, in D'Alberti M. e Finocchi R. (a cura di), *Corruzione e sistema istituzionale*, Il Mulino, Bologna, 1994.

Mattarella B.G., *I codici di comportamento*, in «Riv. giur. lav.», 1996.

Melino M., Scancarello G. (a cura di), *Dirigenza scolastica e organizzazione dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2002.

Milito D., Savaglio C., *Leadership, governance e dirigenza scolastica*, form@zione srl Editrice, Cosenza, 2018.

Pajno A., Chiosso G., Bertagna G., *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1999.

Pizzorno A., *La corruzione nel sistema politico*, in D. della Porta (a cura di), *Lo scambio occulto*, Il Mulino, Bologna, 1992.

Scurati C. (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia, 2005.

Tenore V. (a cura di), *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma, 2023.

\*Presidente Collegio dei Revisori FNISM

# Management scolastico tra sensemaking e processi decisionali

di Rita Brenca\*

## Abstract

Il concetto di "management" assume un ruolo chiave nel contesto scolastico, poiché implica la gestione e l'amministrazione attenta di tutte le risorse e le attività coinvolte e tiene conto del "sensemaking" e dell'assunzione di decisioni. Questa visione mette in evidenza la natura dinamica dell'ambiente scolastico, caratterizzato da una pluralità di variabili che entrano in gioco. Nell'ambito dell'organizzazione il concetto di "management" assume un'importanza fondamentale nel garantire un'attenta gestione e amministrazione, indispensabile per assicurarne il buon funzionamento.

**Parole chiave:** sensemaking, processo decisionale, management, organizzazione, dirigenza.

## Introduzione

Il concetto di management si applica a tutti i livelli di organizzazione e, quindi, anche alla scuola, che è una realtà attiva e adattiva. Secondo Comoglio, essa vive ai limiti tra ordine e disordine, in un equilibrio precario e in continuo mutamento. Questa visione sottolinea la natura dinamica dell'ambiente scolastico, caratterizzato da molteplici variabili in gioco. In questa prospettiva, attraverso una valida azione di management, la scuola è chiamata a rispondere in maniera flessibile alle diverse sfide e alle varie opportunità, che si presentano di volta in volta.

Inoltre, nella realtà scolastica le persone cercano di dare senso alle loro esperienze, in particolare a situazioni ambigue e inaspettate. Secondo Weick, i processi di creazione di senso (sensemaking) coincidono esattamente con i processi di organizzazione (organizing); ciò vuol dire che gli individui organizzano e danno senso ai flussi di esperienza, costruendo mappe cognitivo-normative, dotate di ordine logico e sequenzialità. Ed è proprio grazie a queste mappe cognitivo-normative che le

persone predispongono il loro comportamento. In altre parole, esse non solo agiscono sulla realtà, ma sono anche influenzate e condizionate da se stessa. Ad esempio, le prove d'orchestra in cui i musicisti si cimentano con un nuovo brano, sono citate da Weick come luogo ideale per osservare come viene dato senso al nuovo brano musicale. Infatti *"la musica stessa è esposta ad equivoci per il fatto di essere sconosciuta e ancora perché molte delle sue caratteristiche di esecuzione vanno stabilite a discrezione degli esecutori, così come lo stile che l'orchestra decide di adottare"* (Weick, 1988).

Il dirigente scolastico, nel gestire l'istituzione scolastica e affrontando le sfide e le opportunità del contesto sociale, si configura come un vero e proprio manager, dotato di specifiche abilità, conoscenze e competenze. Per tali ragioni, il Dirigente scolastico deve adottare strategie efficaci volte a potenziare le performance della scuola, considerando attentamente anche la configurazione organizzativa in cui opera. Il termine "configurazione organizzativa" si riferisce alla struttura e alla dinamica di un'organizzazione, alle sue relazioni e alle sue connessioni.

La letteratura di settore definisce la scuola come una organizzazione a legami deboli (Weick, 1988) ossia con attività e persone che possono essere solo parzialmente collegate. Ad esempio, pur essendo il dirigente scolastico, i docenti e il personale ATA legati in qualche modo, tutti mantengono una propria identità e indipendenza. Il legame che li unisce potrebbe essere discontinuo, circoscritto e con limitati effetti reciproci, oppure potrebbe richiedere del tempo per svilupparsi totalmente.

Le connessioni lasche o legami deboli (Weick, 1988) permettono ai sotto-sistemi di un'organizzazione, che nel caso della scuola può essere rappresentato dal corpo docente, di conservare le tradizionali mo-

dalità di lavoro o, al contrario, di sperimentare innovazioni senza che gli effetti si trasmettano immediatamente all'intera organizzazione stessa.

Un vantaggio della scuola, quale organizzazione a legami deboli o a connessioni lasche, è dato dal fatto che è possibile isolare un eventuale problema di un sotto-sistema, evitando che questo si propaghi all'intero sistema organizzativo.

Se, però, da un lato è fondamentale creare senso nell'organizzazione scolastica, dall'altro è fondamentale prendere decisioni ponderate. Questi concetti, sebbene distinti, sono strettamente interconnessi e fondamentali per l'efficace operatività dell'organizzazione scolastica.

## Organizzazione scolastica e processi decisionali

La capacità di prendere decisioni è una caratteristica intrinseca dell'essere umano e si manifesta in tutte le strutture organizzative. Le decisioni informate e ben ponderate sono fondamentali per garantire sia il buon funzionamento dell'istituzione scolastica sia il benessere di studenti e del personale. Per questi motivi le decisioni nel contesto scolastico dovrebbero derivare da un'analisi accurata e dettagliata dei dati fruibili e da una valutazione riflessiva su eventuali implicazioni a breve e a lungo termine.

Le decisioni si configurano come "azioni manageriali" e implicano la scelta tra due o più alternative, che al tempo stesso sono collegate in una consequenzialità logica (catena-mezzi-fini). Affrontare un processo decisionale, infatti, implica la necessità di anticipare adeguatamente le conseguenze delle proprie scelte.

Molto spesso accade che il dirigente prenda decisioni basate su criteri di razionalità limitata, ossia decisioni assunte dai singoli individui, che sono spesso influenzate da limiti nella loro capacità di ragionamento razionale e nell'accesso alle in-

formazioni complete. In altre parole, la presa di decisione può essere limitata da fattori come la mancanza di conoscenza completa, il tempo limitato, le risorse limitate, i pregiudizi cognitivi, il retroterra culturale e le norme sociali. Tali variabili possono avere un impatto significativo sul processo decisionale, influenzando le prospettive, i valori e le strategie utilizzati. Il primo passo consiste, dunque, nel distinguere tra giudizi di fatto, che si riferiscono a eventi prevedibili, e giudizi di valore, che riguardano preferenze soggettive non verificabili empiricamente.

La decisione, da parte di un individuo, implica un comportamento volontario e intenzionale che fa seguito a un ragionamento.

In genere la presa di decisione è messa in atto per poter risolvere un problema. In termini psicologici, tuttavia, esiste una certa differenza tra decidere e risolvere un problema. Nel "problem solving" l'atto decisionale è sempre vincolato all'obiettivo che si intende raggiungere, mentre nel "decision making" l'atto di decisione è rappresentato da un ragionamento di scelta dell'alternativa più adeguata all'interno di una serie di opzioni (Pravettoni, Leotta, Russo, 2015).

Per questi motivi, e soprattutto per evitare errori, è possibile utilizzare protocolli strutturati (per minimizzare la possibilità di errori). Si riporta nell'immagine il protocollo G.D.Q.. Il protocollo fornisce una base per la legittimità delle decisioni prese, contribuisce a una maggiore efficienza, coerenza e alla riduzione dell'arbitrarietà. Il documento rappresenta un elemento chiave per il successo dell'organizzazione scolastica. Seguire, infatti, il protocollo aiuta a prendere decisioni in modo più efficiente, poiché si conoscono i passaggi da seguire e si evitano varie incertezze e/o discussioni prolungate e sterili.

I protocolli organizzativi sono strumenti fondamentali per garantire che le attività all'interno di un'organizzazione siano eseguite in modo coerente, efficiente e conforme agli obiettivi stabiliti.

### Considerazioni conclusive

Il "sensemaking" e le decisioni sono strettamente intrecciati giacché il primo in-

forma e influenza il secondo. Quando prendiamo una decisione, il "sensemaking" ci aiuta a dare significato al disordine che ci circonda, mentre le decisioni cambiano quel significato in azione.

#### Protocollo G.D.Q.

Il protocollo, ideato e creato da Rita Brenca, per la presa di decisioni quotidiane rappresenta una guida al fine di affrontare efficacemente le sfide quotidiane, cogliendo le opportunità nell'ambito dell'organizzazione. Ecco una versione sintetica del protocollo in fase di sperimentazione.

##### 1. Identificazione e circoscrivere la Situazione:

Raccogliere le informazioni pertinenti e coinvolgere le parti interessate al fine di circoscrivere e identificare la situazione in maniera oggettiva.

##### 2. Esplorazione delle Opzioni:

Elaborare una lista di possibili alternative per risolvere il problema o sfruttare l'opportunità.

##### 3. Coinvolgimento delle Parti Coinvolte:

Raccogliere i feedback ed eventuali opinioni delle parti coinvolte, senza farsi coinvolgere.

##### 4. Valutazione delle Implicazioni:

Considerare l'impatto che quella decisione può avere dal punto di vista finanziario, operativo e culturale.

##### 5. Decisione:

Assicurarsi che la decisione sia adeguata alla vision e alla mission della scuola.

##### 6. Implementazione:

Sviluppare un piano per l'implementazione della decisione.

##### 7. Monitoraggio e Valutazione:

Apportare correzioni se necessario alla decisione presa.

##### 8. Comunicazione:

Comunicare in maniera chiara e trasparente della decisione a tutte le parti interessate.

##### 9. Riflessione e Apprendimento:

Riflettere sull'efficacia della decisione per implementare buone pratiche.

Il processo decisionale non può, dunque, avvenire senza una valida focalizzazione volta all'individuazione dei fattori critici del successo scolastico. L'utilizzo di protocolli organizzativi considerano lecito ciò che non è proibito ed è, inoltre, utile per incrementare e ridurre la complessità dell'organizzazione scolastica.

Nella scuola dell'autonomia, improntata

all'efficientismo, tutto può essere materia di regolamentazione e di stesura di protocolli specifici, purché sia la necessità, avvertita come tale, a suggerire la predisposizione di questi strumenti.

La logica dei protocolli come logica delle menti spinge in questa direzione, ma senza dimenticare che vi è un costante bilanciamento tra l'agire del Dirigente e la struttura organizzativa.

Occorre, allora, richiamare la teoria di Giddens, secondo cui l'individuo è agente cosciente e competente, ma, comunque, costantemente condizionato dalle strutture sociali, che, però, è in grado di modificare.

Per fare in modo che l'intera comunità educante possa ispirarsi ai protocolli predisposti è necessario che il personale sia autonomo e motivato. Infine, l'importanza di protocolli verificati che possano supportare un valido processo decisionale dimostra la trasparenza della scuola nel suo funzionamento globale e fornisce chiari motivi per nutrire aspettative a tutto il personale. In tale senso diventa anche più semplice sia controllare le prestazioni sia valutare l'efficacia delle politiche educative e delle procedure organizzative.

### Riferimenti Bibliografici

- Comoglio M. (2002), Prefazione all'edizione italiana di Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma (trad. it. di The principalship. *A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon 2001).
- Cerini G. (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (BO), 2015.
- Giddens A., *La terza via. Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*, Il Saggiatore, Milano, 1999.
- Mintzberg H., *Musings on management. Ten ideas designed to rile everyone who cares about management*, *Harvard business review*, 74(4), 61-67, 1995.
- Monasta A., 2000 *Le competenze del Dirigente Scolastico*, Carocci, Roma, 2000.
- Pravettoni G., Mazzocco K., Gorini A., Curigliano G., *Understanding cognitive processes behind acceptance or refusal of phase I trials*, *Critical Reviews in Oncology/Hematology*, 100: 69-73, doi:10.1016/j.critrevonc.2016.01.02.
- Weick K. E., *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, Reading, 1969; trad. it. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Utet Libreria, Milano, 1993.

\*Dirigente scolastica

# Bilancio scolastico annuale, tra programmazione e trasparenza

di Giorgio Chambeyron\*

**"G**li atti più importanti dei Governi sono quelli che si riferiscono al tesoro pubblico e devono quindi dare ai contribuenti, che sacrificano parte dei loro averi a prò dello Stato, la assicuranza che quei denari si riscuotono legalmente e ricevono la loro esatta destinazione. Sono ad un tale effetto stabilite regole relative al momento in cui quel denaro si riscuote dai contribuenti a quello in cui si paga ai creditori dello Stato ed impediscono l'impiego arbitrario ed illegale della fortuna pubblica. Sono queste regole che, toccando una maggiore quantità di interessi individuali, interessano più direttamente la società, e possono far penetrare il benessere nelle popolazioni e dare maggior forza ai governi".

In questo storico discorso Cavour, già in epoca preunitaria, poneva l'accento sull'importanza del bilancio pubblico quale "bene pubblico", concetto ripreso e ampliato a più riprese dalla dottrina e dalla giurisprudenza. Secondo la Corte costituzionale<sup>(1)</sup>, infatti, "occorre ricordare che il bilancio è un bene pubblico nel senso che è funzionale a sintetizzare e rendere certe le scelte (...) sia in ordine all'acquisizione delle entrate, sia alla individuazione degli interventi attuativi delle politiche pubbliche, onere inderogabile per chi è chiamato ad amministrare una determinata collettività ed a sottoporsi al giudizio finale afferente al confronto tra il programmato ed il realizzato".

Anche la dottrina ha posto l'accento su tale peculiarità giuridica del bilancio, che "non è dunque, soltanto un insieme di numeri apatici, da considerare singolarmente, bensì un aggregato rappresentato anche dal punto di vista "morale" e collegato ai profili sociali (...) "<sup>(2)</sup>.

Il bilancio quale bene pubblico assicura, infatti, il rispetto della rappresentanza democratica in quanto l'effettività dei di-

ritti dipende anche dalla certezza delle risorse finanziarie a disposizione per il relativo soddisfacimento<sup>(3)</sup>.

È possibile collocare tale bene pubblico nel quadro del diritto a una buona amministrazione, garantito dall'art. 41 della Carta di Nizza<sup>(4)</sup>, diritto inteso non soltanto come "vincolo al rispetto delle diverse fasi in cui si articola il procedimento", ma anche quale "obbligo di perseguimento dell'efficiente ed efficace impiego delle risorse finanziarie"<sup>(5)</sup>.

Ciò è vero non soltanto per il bilancio dello Stato, ma anche per quello di ogni altro ente e organismo pubblico.

La funzione di bilancio risulta, infatti, essere la più importante in qualunque organizzazione (pubblica, privata, profit, no profit), in quanto la disponibilità delle risorse e il loro corretto impiego è indispensabile per conseguire la mission istituzionale o l'oggetto sociale. È di tutta evidenza, infatti, come la mancanza di risorse o un impiego non corretto ed efficiente delle stesse risultino di ostacolo al perseguimento degli obiettivi dell'organizzazione.

Non a caso, il settore pubblico è stato interessato, a patire dagli anni Ottanta, dapprima nei paesi anglosassoni e successivamente nelle altre democrazie occidentali, dal cosiddetto *New public management*, che ha introdotto nelle organizzazioni pubbliche tecniche aziendalistiche di gestione, con l'obiettivo di portare una maggiore efficienza e una riduzione dei costi nell'erogazione dei servizi pubblici ai cittadini e alle imprese. Tale processo ha avuto nel nostro Paese un notevole impulso a partire dagli anni novanta<sup>(6)</sup>, anche a seguito degli



impegni presi in conseguenza dell'appartenenza all'Unione europea e dell'adesione all'Euro.

Anche le istituzioni scolastiche sono state investite, nel corso degli ultimi cinque lustri, da una profonda successione di riforme, le quali hanno giocato forza interessato anche gli aspetti amministrativo contabili e che, da ultimo, hanno visto l'adozione, con decreto interministeriale, del nuovo regolamento di contabilità<sup>(7)</sup>. Tale innovazione si è configurata come necessaria in conseguenza "dell'intervenuto mutamento delle caratteristiche organizzative, dimensionali e socioculturali che informano il settore dell'istruzione scolastica e che caratterizzano la gestione delle singole istituzioni scolastiche"<sup>(8)</sup>. La realtà della scuola italiana, difatti, è radicalmente cambiata rispetto a quella vissuta fino agli anni Novanta. La scure dei tagli al welfare si è abbattuta anche sull'istruzione e tale dinamica, unita ad altri fenomeni, quale, ad esempio, quello della denatalità, ha comportato la trasformazione della scuola in una realtà complessa, ove opera una molteplicità di attori, organi monocratici e collegiali (dirigente scolastico, giunta, consiglio), *stakeholders* istituzionali e non (alunni, genitori, enti territoriali) e con una organizzazione, anche logistica, niente affatto semplice

(si pensi ai tanti istituti con un elevato numero di plessi, spesso ubicati anche in Comuni differenti e difficili da raggiungere). La descritta complessità rende ancora più importante la corretta gestione della funzione di bilancio.

In particolare, l'articolo 4, comma 1, del Regolamento statuisce che *"la gestione finanziaria delle istituzioni scolastiche si svolge in base al programma annuale redatto in termini di competenza ed in coerenza con le previsioni del P.T.O.F."*<sup>(9)</sup>. Tale assunto è di fondamentale importanza in quanto, proprio nell'ottica di cui in premessa, pone l'accento sulla necessità della coerenza tra i documenti di programmazione delle istituzioni scolastiche: quello strategico (Piano triennale dell'offerta formativa – "PTOF"), laddove si programmano le attività da svolgere nel triennio per il perseguimento della mission istituzionale e quello del "bilancio di previsione" (*rectius* programma annuale), laddove sono riepilogate tutte le entrate (classificate per provenienza) e tutte le spese (classificate per destinazione) che si prevede di accertare e impegnare.

Non a caso il Regolamento pone a carico del dirigente scolastico la predisposizione del programma annuale (con la collaborazione del D.S.G.A. per la parte economico-finanziaria); l'assegnazione di tale competenza sottolinea l'importanza della funzione programmatica del documento: "governare", infatti, significa "programmare"<sup>(10)</sup>.

Ma il bilancio, oltre a quella programmatica, assume anche tante altre importanti funzioni. Si possono, infatti, riassumere le caratteristiche salienti del bilancio di previsione, definendolo un documento, avente natura giuridica autorizzatoria, preventivo e con diverse funzioni: contabile, di garanzia, politica, giuridica e di programmazione.

La funzione contabile del programma annuale è chiaramente individuabile nella necessità di uno strumento atto a consentire la gestione dell'istituzione scolastica, conoscendone al contempo la situazione contabile. Il programma annuale è il documento di riferimento predisposto dal dirigente scolastico su cui si basa l'attività finanziaria e attraverso cui si realizza l'attività del piano dell'offerta formativa, l'atto con il quale

viene esplicitato il disegno educativo di ciascun istituto in coerenza con gli obiettivi didattici generali comuni a tutto l'ambito nazionale<sup>(11)</sup>. La funzione di garanzia si estrinseca nei confronti degli *stakeholder* dell'istituzione scolastica, i quali possono avere contezza, attraverso la documentazione di bilancio, dell'impiego delle risorse da parte dell'istituzione scolastica. La funzione politica, come pure quella giuridica autorizzatoria, attengono invece al rapporto intercorrente tra il consiglio di circolo o di istituto, organo deputato all'approvazione del bilancio di previsione redatto dal dirigente scolastico. Con l'approvazione del documento, infatti, il dirigente scolastico è autorizzato all'esecuzione del bilancio, accertando le entrate e impegnando le spese nella misura degli stanziamenti iscritti, i quali costituiscono limite massimo all'assunzione degli impegni di spesa. La funzione di programmazione costituisce aspetto fondamentale della governance dell'istituzione scolastica, richiedendo di tramutare in stanziamenti di entrata e spesa per ciascuna attività e progetto, nei limiti delle disponibilità complessive e nel rispetto dei vincoli di destinazione dei finanziamenti ricevuti, quanto delineato in modo descrittivo nel piano triennale dell'offerta formativa. Occorre, pertanto, prestare particolare cura nella formulazione di previsioni quanto più possibile accurate in sede di redazione del bilancio di previsione giacché esso costituisce uno strumento di programmazione e gestione indispensabile per la realizzazione della pianificazione formativa triennale alla quale, come detto, deve risultare perfettamente accordato<sup>(12)</sup>.

Non meno importante, infine, è la funzione informativa del bilancio, che, attraverso la sua redazione e pubblicazione, rende edotti i vari *stakeholders* circa l'utilizzo delle risorse e i risultati della gestione. In proposito, l'art. 5, ultimo comma, del Regolamento stabilisce che il programma annuale è pubblicato entro 15 giorni dall'approvazione, ai sensi dell'articolo 1, commi 17 e 136, della legge n. 107 del 2015, nel Portale unico dei dati della scuola, nonché nel sito web istituzionale di ciascuna istituzione scolastica, sezione amministrazione trasparente<sup>(13)</sup>.

\*In conformità a quanto previsto dal codice etico del M.E.F., l'Autore precisa che le opinioni espresse in questo contributo hanno carattere personale e non impegnano in alcun modo la responsabilità del Ministero dell'Economia e delle Finanze.

### Note Bibliografiche

- 1 Corte costituzionale, sentenza 21 giugno 2016, n. 184.
- 2 Riccardo Tuzzi, *"Il potere transattivo della pubblica amministrazione nella risoluzione alternativa delle controversie: spunti per una rinnovata lettura anche attraverso il prisma della responsabilità amministrativa contabile"*, 2021.
- 3 Cfr. *Lectio magistralis* del Presidente della Corte dei conti, A. Buscema, *"Il ruolo di garanzia della Corte dei conti e il sistema camerale"*, Camera di commercio di Cosenza, 2019.
- 4 Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, proclamata ufficialmente a Nizza nel dicembre 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio dell'Unione europea e dalla Commissione, resa esecutiva, con pari vincolanza dei Trattati UE, dal Trattato di Lisbona.
- 5 Cfr. Della Cananea, *"I procedimenti amministrativi della Comunità europea"* in Trattato di diritto amministrativo, 1997, citato da Luciani - Rolli in *"Azione amministrativa e disciplina di diritto pubblico"*, 2008.
- 6 Legge 241/90 sul procedimento amministrativo; D.Lgs. 29/93 di "privatizzazione" del pubblico impiego...
- 7 Iter iniziato con la legge delega 15 marzo 1997, n. 59.
- 8 Decreto interministeriale MI – MEF 28 agosto 2018, n. 129, pubblicato in G.U. Serie Generale n. 267 del 16 novembre 2018, *"Regolamento recante istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 1, comma 143, della legge 13 luglio 2015, n. 107"*.
- 9 Nota MIUR del 5 gennaio 2019, prot. n. 0000074.
- 10 Analoga statuizione era contenuta nell'articolo 2, comma 4, del previgente Regolamento D.I. 44/2001.
- 11 In realtà il programma annuale è un documento più complesso rispetto al vecchio bilancio di previsione (antecedente al Regolamento approvato con D.O. 44/2011), in quanto consente la costruzione del budget e la gestione finanziaria per obiettivi.
- 12 Art. 5, comma 8: *"Il programma annuale è predisposto dal dirigente scolastico con la collaborazione del D.S.G.A. per la parte economico-finanziaria"*.
- 13 Sulla programmazione quale funzione di governo: C. Mortati, *"L'ordinamento del governo nel nuovo diritto pubblico italiano"*, 1931.

\*Direttore Ministero Economie e Finanze  
Ragioneria Territoriale dello Stato  
Cosenza

# Futura: la Scuola nel PNRR per l'Italia del domani

di Anna Maria Pescosolido\*

L'attività di Orientamento, che si svolge a partire dal terzo anno della Scuola Secondaria Superiore di Secondo Grado, permette di oltrepassare la sola dimensione trasmissiva della didattica e, quindi, di registrare risvolti pratici di ciò che si studia.

Si pensi alla storia, alla letteratura, alle lingue straniere, alle conoscenze scientifiche e a tutto ciò che nel tempo ha investito lo sviluppo dell'uomo a livello antropologico e i diversi settori occupazionali e lavorativi. Grazie ai vari interventi di esperti, alle uscite orientative presso le Università e alla partecipazione a seminari nei luoghi di lavoro è possibile sperimentare l'attitudine a una determinata tipologia di professione da parte di ogni alunno.

Avere possibilità di dialogo con chi ha maturato esperienza in uno specifico campo lavorativo permette di cogliere e di conoscere

le responsabilità e le soddisfazioni che si possono assumere e provare in uno specifico campo, con probabilità di agire in futuro con più determinazione e indipendenza.

La consapevolezza circa i propri obiettivi consente agli studenti di rapportarsi alle proprie motivazioni, alla propria volontà di affrontare sacrifici per raggiungere un disegno progettuale, ipotizzato come futuro lavorativo e che generi un'aspettativa di realizzazione personale coronata da successo professionale. Ascoltare le varie testimonianze di quanti lavorano in diversi campi è anche occasione per apprendere quei sentimenti di passione, di dedizione e di spirito di abnegazione, necessari per svolgere con onore ogni lavoro.

L'attività di Orientamento è segno pratico di quanto sancito nell'Articolo 1 della Carta Costituzionale Italiana, ovvero "L'Italia è una Repubblica fondata sul lavoro"; pertanto, un approccio, seppur non defi-

nitivo, ai più vasti campi di applicazione lavorativa comporta assumere la tangibile consapevolezza che: "La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto".

Inoltre, "ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società", così come recita l'Articolo 4 della Costituzione.

ché mettendolo in condizioni ottimali per esprimere il meglio di sé.

L'Orientamento scolastico, quindi, è molto più di una semplice guida nella scelta dei diversi ordini di studio; esso è da ritenere come un processo che aiuti a scoprire chi si è, cosa si ama fare e in che modo si possa contribuire a migliorare il mondo in termini significativi.

Investire nelle risorse e studiare nuovi approcci dell'Orientamento scolastico risultano fondamentali per gli studenti, sia in

ambito accademico che professionale e personale.

Prefiggersi di orientare gli studenti per un'efficacia professionale migliorativa, nell'ambito di una vita futura lavorativa partecipata, è compito dell'Istituzione Scolastica che voglia adempiere al dovere di sviluppare la formazione del minore secondo lo spirito della Costituzione, che, nel

declamare l'uguaglianza, innalza le diversità e proietta la persona, quale cittadino verso una Collettività laddove le resistenze confluiscono in un Essere per esserci nel mondo con la propria lingua, i propri usi e costumi, la propria razza, etnia, religione, le personali opinioni politiche, condizioni economiche e sociali.

Essere Tutor significa, in relazione all'Art.34 della Costituzione, aprire la scuola a tutti, tutelare gli studenti privi di mezzi ma capaci e meritevoli per impegno e talento personale, consentendo loro, attraverso adeguati supporti, di conseguire gli obiettivi prefissati, raggiungendo i gradi più alti degli studi. Urge porsi, così, empaticamente, accanto alla Famiglia e al giovane, che si appresta ad effettuare scelte protese a dare serenità nelle relazioni comunicativo-relazionali oltre che comportamentali in genere, da contribuire a tessere nel mondo occupazionale in età adulta.

Il Tutor, allora, chi è? In che cosa differisce la sua funzione da quella del docente curricolare?

## FUTURA LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI



Finanziato dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero dell'Istruzione  
e del Merito



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE DI IMPRESA E INNOVAZIONE

Considerata l'importanza delle *Linee Guida per l'Orientamento* e ritenuto necessario ridurre la dispersione scolastica, definita dal Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, nel suo discorso di inaugurazione dell'anno scolastico 2018-2019, come una «emorragia, un'amputazione civile e anche una perdita economica per il Paese», è d'obbligo accorciare la distanza tra scuola e realtà socio-economiche, allo scopo di evitare lo scollamento tra teoria giuridico-educazionale e pratica di acquisizione di competenze orientative. Necessita allora che ogni attore preposto alla formazione dei giovani valuti l'attività sottesa all'Orientamento, intesa sempre più come parte fondamentale nella time line che delinea il progetto di vita degli studenti. Attraverso la personalizzazione del corso di studi di ciascun studente bisogna tendere all'orientamento con determinazione, tenendo conto delle inclinazioni personali e valorizzando le potenzialità del singolo, non-

Il docente, nell'esercizio delle sua funzione, si serve dell'esperienza e, com'è scritto nell'Articolo 33 della Costituzione, si impegna nella trasmissione della scienza e dell'arte con modalità didattica creativa, operando con autonomia di scelta disciplinare di contenuti liberi, oltre che adottando il libero insegnamento.

Il Tutor, in considerazione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale degli studenti, come da Articolo 2 comma 1, della Legge n. 53 del 2003, promuove l'apprendimento degli alunni, assicurando a tutti pari opportunità di acquisizione di competenze, coerenti con le proprie scelte, adeguate all'inserimento nella vita sociale allo scopo di incrementare la loro crescita e al fine dello sviluppo della personalità di ciascuno. Egli, dunque, realizza attività inclusive per evitare la dispersione scolastica, riducendo le difficoltà, valorizzando il pluralismo con l'incoraggiamento alla collaborazione in classe, ponendo in essere azioni laboratoriali e di allestimento di ambienti di apprendimento; il clima sarà sereno, mentre l'osservazione anamnestica e sistemica costituisce un impegno cruciale che caratterizzerà tutte le sue azioni decisionali e i suoi interventi mirati. Il Tutor, in allineamento con la Missione 4 del PNRR, potenzia, allora, l'offerta del servizio scolastico, istruendo con soft skills ogni apprendente con l'obiettivo di migliorare i livelli di competenza tramite il conseguimento di target e milestone, prefissati attraverso un preventivo monitoraggio delle aspettative familiari e personali dello studente. Ciò perché? Sicuramente ogni Tutor, nell'arco delle trenta ore di attività, fornisce percorsi di prestazioni educative, che qualificano l'armonia anche di studenti stranieri, di quelli con disabilità, di chi abbia necessità di supporto di need, di chiunque non mostri sicurezza nell'agito comportamentale; questo perché il tutor è responsabile della gestione di un progetto educativo proteso a fortificare la fragilità del singolo, destinato a diventare un valido cittadino e lavoratore del futuro. L'impegno di monitorare da parte del Tutor vuol qualificare l'apprendimento in generale di ogni discente e diviene prestazione utile per avere un quadro generale del gruppo, costituito da non più di 50 membri, affidatogli dal Dirigente

Scolastico, in linea con la Riforma del sistema di Orientamento M4C1R1.4 e della Riforma 1.4 della milestone M4C1.5 del PNRR. È di obbligo, infatti, uno studio di individualizzazione e di personalizzazione della classe, allo scopo di dar luogo a un processo procedurale sistemico, che miri alla formulazione di un piano qualitativamente valido di miglioramento e di orientamento acquisendo saperi, competenze professionali che favoriscano il sorgere di atteggiamenti e valorizzino li saperi di uno studente inquadrato come colui che sarà esposto a esercitare con diligenza e con padronanza un ruolo nella comunità, da adulto serio, autonomo e sicuro. Fungere, per un Tutor, da aiuto affinché garantisca l'acquisizione della consapevolezza del proprio Sé identitario da parte di ogni ragazzo, adottando, tra l'altro, strategie contenute nelle Linee Guida per l'Orientamento del 22 Dicembre 2022, n.328, è un tassello nevralgico per il successo formativo. Per questo è opportuno attuare azioni opzionali e facoltative intra ed extrascolastiche: ad esempio, visite presso mostre artistiche, laboratori di Fisica, di Astronomia, attività di orienteering in radure naturali, corsi presso centri culturali di settore scientifico, letterario e medico, tanto allo scopo di creare occasioni per autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti dei quali gli alunni possano rendersi consapevoli in rapporto alle proprie doti e sviluppare, così, il meglio di sé.

È utile che gli studenti scoprano e rivelino le loro passioni; infatti non devono mostrare reticenze nel dichiarare le loro aspettative e nello scegliere il proprio capolavoro in piattaforma Unica del MIM, poiché acquisire un metodo di analisi, di indagine della realtà significa "apprendere per poter capire"; ciò grazie a un'adeguata formazione, guidata dal Tutor, un allenamento, una pratica funzionale a ottenere un'effettiva soluzione di fronte agli ostacoli da risolvere durante la vita. Il Tutor, inoltre, deve fungere da collegamento tra eventuali conflitti, che possano venire a generarsi tra genitori e prole, cercando di utilizzare metodi che consentano, attraverso il dialogo, di trovare soluzioni condivise in ordine alle scelte decisionali da assumere, come quando ad esempio bisogna effettuare l'iscrizione a un corso

di laurea. L'obiettivo del Tutor, dunque, diventa quello di partecipare alla ricerca di una soluzione condivisa tra famiglia e figlio/figlia, valutando, in modo critico, entrambi i punti di vista e supportando tutti verso un approdo che si configuri come scelta definitiva accettabile per entrambe le parti.

Lo studente con la propria famiglia si sente soddisfatto se la decisione relativa a un ordine superiore di studio scolastico e/o universitario viene sostenuta da un Tutor che ponga in essere un metodo dialogico e sia garante di una soluzione coerente con le idee e con i personali propositi di vita lavorativa futura dello studente.

Necessita risolvere il conflitto, scoprendo che cosa possa effettivamente disturbare una scelta serena; si tratta di generare soluzioni creative di qualità, da ritenere più efficaci rispetto a una decisione assunta singolarmente da ciascuna parte. Occorre favorire i bisogni della famiglia e dello studente, suggerendo, con incoraggiamento, un'azione educativa orientata a escogitare una decisione che possa risultare sorprendente senza generare motivi di contrarietà.

Ogni cambiamento di atteggiamento è sottile, ma è bene che sia reale, colmando il gap generazionale tra genitori, docenti, studenti. Pervenire con l'aiuto del Tutor a una soluzione inaspettata può voler dire evitare amarezza e risentimenti nella consapevolezza che una via nuova intrapresa si configuri come scelta decisionale, condivisa armonicamente, con padronanza e senza alcuna costrizione.

### Riferimenti Bibliografici

- Decreto Legge 2 Marzo 2024, N. 19, PNRR.
- Decreto Ministeriale N. 328 del 22 Dicembre 2022, Linee Guida Orientamento.
- Decreto Ministeriale 5 Aprile 2023, N. 63, Docenti tutor e del docente dell'orientamento/orientatore.
- Legge 28 Marzo 2003 N. 53, Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.
- Legge 29 Dicembre 2022, N. 197, Legge di Bilancio 2023-2025.

\* *Doctor of Pedagogy PhD of Education  
Orientatore Scuola Secondaria  
di Secondo Grado*



pendentemente dalle loro abilità o sfide. Il Design dell'Apprendimento fa riferimento alla progettazione intenzionale e sistematica di esperienze educative per favorire un apprendimento significativo e efficace; tale concetto oltrepassa la semplice organizzazione di lezioni o materiali didattici, concentrandosi sulla creazione di ambienti di apprendimento che siano stimolanti, inclusivi e adattati alle esigenze degli studenti. Alcuni aspetti chiave del Design dell'Apprendimento riguardano:

**Obiettivi chiari:** la progettazione dell'apprendimento inizia con la chiara definizione degli obiettivi educativi che si desiderano raggiungere, i quali dovrebbero essere specifici, misurabili, raggiungibili, rilevanti e temporizzati (SMART) per garantire un focus chiaro e una valutazione efficace del successo dell'apprendimento.

**Contenuti pertinenti:** selezione e strutturazione dei contenuti educativi in modo da essere pertinenti, significativi e in linea con gli obiettivi di apprendimento. Ciò può includere la scelta di materiali didattici, attività, risorse e tecnologie appropriati per supportare l'apprendimento degli studenti.

**Metodologie didattiche:** scelta di metodologie didattiche efficaci per coinvolgere gli studenti, favorire l'interazione e promuovere la comprensione dei concetti. Questo può includere l'uso di approcci attivi e partecipativi, la collaborazione tra gli studenti, l'integrazione di tecnologie digitali e altre strategie didattiche innovative.

**Valutazione dell'apprendimento:** Il design dell'apprendimento include anche la pianificazione di processi valutativi che consentono di monitorare il progresso degli studenti, valutare il loro apprendimento e fornire feedback significativi. Questo può implicare il ricorso a varie forme di valutazione, come test, compiti, progetti, discussioni in classe e valutazione formativa continua. In sintesi, il Design dell'Apprendimento è un approccio strategico e olistico alla progettazione delle esperienze educative, che mira a ottimizzare l'efficacia e la rilevanza dell'apprendimento per gli studenti, promuovendo il loro coinvolgimento attivo, la comprensione profonda dei concetti e il successo nel raggiungimento degli

obiettivi educativi. Gli insegnanti, attraverso una pratica pedagogica inclusiva, diventano artefici di questo cambiamento, guidando gli studenti verso un futuro in cui la diversità è celebrata e l'equità educativa è garantita per tutti. L'equità e l'universalità sono due principi complementari che, quando integrati, formano la base di un sistema educativo inclusivo e efficace. L'equità si concentra sull'eliminazione delle disparità e sulla promozione delle opportunità paritarie per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali. D'altra parte, l'universalità sottolinea l'importanza di un'educazione accessibile a tutti, senza discriminazioni o barriere di alcun genere. Dall'unione di questi due concetti, otteniamo un approccio che mira a garantire a ogni studente l'accesso a un'istruzione di qualità dove le sue necessità specifiche vengono considerate. Ciò implica che mentre riconosciamo e rispettiamo le differenze individuali ci impegniamo a fornire un'educazione che sia universale nel suo intento, cioè aperta a tutti e orientata a soddisfare i bisogni e le capacità di ciascuno. L'equità universale nell'istruzione implica la creazione di un ambiente educativo in cui nessuno sia escluso o lasciato indietro, mediante progettazioni e pratiche flessibili che tengano conto della diversità degli studenti e offrano supporto personalizzato. Inoltre, l'equità universale nell'istruzione si estende anche alla dimensione delle risorse e delle opportunità. Significa garantire che ogni studente abbia accesso agli stessi materiali didattici, alle stesse opportunità di partecipazione e al sostegno necessario per raggiungere i propri obiettivi educativi, mediante l'accesso a tecnologie assistive, programmi di tutoraggio, servizi di supporto psicologico o altre risorse che favoriscano un apprendimento completo e significativo per tutti. In definitiva, l'equità universale nell'istruzione è un impegno per creare un ambiente educativo equo, inclusivo e accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle differenze individuali. Impegno che richiede un costante lavoro collaborativo tra docenti, istituzioni educative, famiglie e comunità per assicurare che ciascuno studente abbia la possibilità di realizzare il proprio potenziale e contribuire positi-

vamente alla società. L'attenzione alla diversità e la volontà di adattare le strategie valutative per rispondere alle esigenze individuali sono segno distintivo di tale approccio. Dal punto di vista pedagogico, la Didattica Inclusiva e Universale si basa su solidi principi teorici che mirano a rendere l'educazione accessibile, significativa e inclusiva per tutti gli studenti. I principi derivati da importanti teorie dell'apprendimento forniscono un quadro solido per la progettazione; fra queste il costruttivismo sottolinea l'importanza dell'attività dello studente nel processo di apprendimento. Secondo tale prospettiva, gli studenti non sono semplici "recipienti" passivi ma costruttori attivi del proprio sapere, il quale viene acquisito attraverso strategie didattiche che coinvolgano gli studenti attraverso pratiche, stimolanti e significative, permettendo loro di costruire una comprensione profonda dei concetti. Altro riferimento chiave riguarda l'apprendimento esperienziale, che mette l'accento sull'importanza delle esperienze dirette e concrete, concetto particolarmente rilevante che promuove la partecipazione a progetti, simulazioni e attività pratiche che permettono agli studenti di applicare le loro conoscenze in contesti reali, favorendo, così, una comprensione più profonda e duratura dei concetti. Inoltre, la Didattica Inclusiva e Universale si ispira alla teoria dell'intelligenza multipla di Gardner, che riconosce la diversità delle abilità e dei talenti degli individui e si riflette nella progettazione di attività e materiali didattici diversificati, che tengono conto delle diverse modalità di apprendimento degli studenti e permettano loro di esprimere le abilità in modi vari e creativi. In questo quadro non può non essere richiamato l'apprendimento cooperativo, per il suo impianto volto alla valorizzazione, alla collaborazione e all'interazione sociale nell'apprendimento. Attraverso attività di gruppo, discussioni in classe e progetti collaborativi, gli studenti hanno l'opportunità di imparare reciprocamente, sviluppare competenze sociali e cognitive e costruire relazioni positive all'interno della comunità educativa riconducibili alle teorie dell'apprendimento autentico, che enfatizza l'importanza di un apprendimento significativo e connesso alla vita reale.

Questo approccio si traduce nella creazione di esperienze didattiche che siano pertinenti, contestualizzate e che permettano agli studenti di applicare le loro conoscenze e abilità in situazioni pratiche e rilevanti per la loro vita quotidiana. Integrando le teorie dell'apprendimento, la Didattica Inclusiva e Universale si presenta come un approccio pedagogico completo e adattabile, che si impegna a garantire un'educazione di qualità per tutti gli studenti, rispettando le loro diversità, valorizzando le loro abilità e promuovendo il loro successo a lungo termine. La Didattica Inclusiva e Universale mentre da un lato

promuove un ambiente educativo equo, inclusivo e efficace, d'altro si focalizza sull'adattabilità e sulla flessibilità delle strategie didattiche e valutative, offrendo a ciascuno studente un'opportunità di apprendimento significativo e personalizzato. Combinando la Didattica Inclusiva e la Didattica Universale si ottiene un approccio che integra la consapevolezza delle differenze individuali con l'obiettivo di creare un ambiente educativo accessibile e stimolante per tutti, sdoganando la didattica inclusiva dal concetto relativizzante "dell'esser per ed in favore di" alla cui base vi sono scelte di equità dove le differenze siano

positive e perequative, poiché senza le quali le stesse diventerebbero disuguaglianze.

### Riferimenti Bibliografici

Gugliemnan E., *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*, Learning Community Srl, Roma, 2014.

Sgambelluri R., *Dall'ICF all'Universal design for learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*, Anicia, Roma, 2020.

Caputo E., Casarano M., *Dall'integrazione all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*, Stamen, Roma, 2022.

*\*Docente specializzata per le attività di sostegno agli alunni con disabilità*

## Tecnologie assistive per le disabilità sensoriali e prospettive dell'A.I.

di Mirko Riccelli\*

L'inclusione scolastica degli studenti con disabilità sensoriali rappresenta una delle sfide più rilevanti dell'educazione contemporanea. In questo contesto, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le tecnologie assistive, supportate di recente dall'intelligenza artificiale, emergono come strumenti fondamentali e tra loro concatenati per promuovere un'educazione inclusiva ed equa, come previsto dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 dell'ONU. Difatti, secondo la letteratura pedagogica più recente, i progressi dell'intelligenza artificiale potrebbero rappresentare per la scuola la nascita di un nuovo paradigma educativo inclusivo (Mango, 2022). Grazie all'utilizzo dell'intelligenza artificiale, nelle istituzioni scolastiche potrebbero nascere ambienti educativi ancora più innovativi, inclusivi e coinvolgenti, concepiti per promuovere l'interazione con e tra gli studenti, coniugando in maniera ottimale esigenze formative e innovazione tecnologica.

Negli ultimi anni, innumerevoli sono state le sperimentazioni internazionali che hanno dato esiti interessanti circa l'impiego dell'intelligenza artificiale in campo educativo (Luckin, 2018; Holmes, 2019). Nel contesto scolastico italiano, una recente indagine di INDIRE, tuttora in corso, mira ad evidenziare come le trasformazioni digitali basate sull'IA contribuiranno a nuovi scenari educativi che permetteranno di ripensare i modi di insegnare e di apprendere. Alcune delle dimensioni su cui sta indagando INDIRE, con la collaborazione di un gruppo di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, sono quelle riprese da studi internazionali (Lynch, 2019) e attingono alle ricadute che l'intelligenza artificiale può avere in termini educativi. In particolare, ai docenti neoimmessi in ruolo è stato chiesto di esprimersi rispetto ai vantaggi attribuiti all'intelligenza artificiale in ambito scolastico. Un punto dell'indagine riguarda la dimensione inclusiva, nello specifico l'uso



di tecnologie assistive come aiuto per favorire l'accesso ad un'istruzione più equa per gli studenti con bisogni educativi speciali (ad esempio, attraverso la lettura di brani a studenti ipovedenti). Un ulteriore punto d'indagine riguarda

l'apprendimento adattivo, per rendere l'insegnamento più personalizzato sulle conoscenze, abilità e competenze di ciascuno studente, migliorando così l'efficacia dell'apprendimento. Infine, l'IA potrà essere di supporto ai docenti per prediagnosticare difficoltà nella lettura e nell'apprendimento da parte degli alunni con potenziali disturbi specifici dell'apprendimento, permettendo di intervenire tempestivamente attraverso la proposta di appositi piani didattici personalizzati (PDP) in un'ottica sinergica con la famiglia.

Le applicazioni dell'intelligenza artificiale in ambito scolastico, a supporto delle tecnologie assistive, possono essere numerose e diversificate, in un'ottica di potenziamento dell'inclusività e dell'apprendimento degli studenti con disabilità sensoriale. Resta fermo il ruolo cruciale del docente nell'implementazione e nell'uso efficace delle suddette tecnologie assistive. Per tale motivo, gli insegnanti devono possedere competenze non solo tecniche, ma anche metodologiche e pedagogiche per integrare queste tecnologie nel processo educativo. La personalizzazione degli strumenti tecnologici in base alle esigenze specifiche degli studenti è essenziale per garantire un apprendimento inclusivo ed efficace. La formazione degli insegnanti su queste tematiche si rende quanto mai indispensabile, tenendo conto che allo stato attuale i docenti sono poco formati sull'impiego degli strumenti dell'IA per la didattica. A tal proposito, si segnala il progetto "AI4T" (Artificial Intelligence for and by Teachers), un progetto pilota europeo nel campo della formazione dei docenti sull'intelligenza artificiale, finanziato da Erasmus+ e promosso dalla Commissione europea nell'ambito del Piano d'azione europeo per l'educazione digitale 2021-2027.

L'IA offre un potenziale significativo per migliorare l'accessibilità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), che sono fondamentali per l'empowerment delle persone con disabilità. Per gli studenti con disabilità sensoriale di tipo visivo, ad esempio, possono essere utili strumenti come i screen reader, che leggono il contenuto dello schermo del computer, e le app come Seeing AI di Microsoft, che descrivono il mondo

circostante tramite la fotocamera dello smartphone, migliorando significativamente l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti. Anche l'Unione Europea ha finanziato lo sviluppo di soluzioni innovative per l'inclusione degli studenti con disabilità uditive, in particolare il progetto "aiD" (Artificial Intelligence for the Deaf). Una di queste soluzioni è un'applicazione per la generazione del linguaggio dei segni su richiesta. Lo strumento utilizza l'intelligenza artificiale generativa per produrre video in lingua dei segni a partire da richieste di testo in modo end-to-end. L'applicazione del progetto "aiD" può anche essere utilizzata per facilitare le conversazioni tra studenti non udenti e udenti, fornendo una traduzione istantanea della conversazione nella lingua dei segni per l'individuo non udente e una traduzione testuale della lingua dei segni per l'individuo udente. Inoltre, l'IA può essere utilizzata per sviluppare sistemi di sottotitolazione automatica per video didattici, rendendo i contenuti audiovisivi accessibili a tutti gli studenti.

Altre applicazioni dimostrano come le tecnologie assistive possano rendere l'educazione più inclusiva e accessibile. Tra queste, Evodeaf e Storysign sono degli esempi di applicazioni innovative e inclusive, basate sull'intelligenza artificiale, in quanto sono in grado di tradurre in tempo reale le parole pronunciate in gesti della lingua dei segni esplicitati attraverso un avatar. Questi strumenti possono facilitare la comunicazione tra studenti non udenti e udenti, promuovendo l'inclusione nelle attività di classe e migliorando la comprensione durante le lezioni. Analogamente, i software di sintesi vocale come JAWS e NVDA trasformano direttamente il testo in audio, permettendo agli studenti non vedenti di accedere ai contenuti didattici in modo indipendente. Altro strumento utile ai non udenti è Whisper, una piattaforma di intelligenza artificiale (AI) sviluppata da OpenAI, che può fornire un avanzato riconoscimento vocale automatico (ASR). Questa tecnologia all'avanguardia apre la strada alla conversione accurata del parlato in testo. Mentre i software di riconoscimento vocale tradizionali riconoscono solo le parole pronunciate, Whisper di OpenAI utilizza tecniche avanzate

di apprendimento automatico per comprendere il contesto e le sfumature del linguaggio parlato. La tecnologia di riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) utilizza algoritmi IA per convertire il testo stampato o scritto a mano in un formato digitale leggibile da lettori di schermo e da altre tecnologie assistive, agevolando la ricerca del testo e l'accesso a un'ampia gamma di informazioni. La tecnologia di riconoscimento ottico dei caratteri è particolarmente utile in ambito scolastico, in quanto rende maggiormente fruibili i materiali didattici.

Le tecnologie assistive, supportate dall'IA, possono giocare un ruolo fondamentale nell'inclusione degli studenti con disabilità sensoriali. La loro efficace implementazione richiederà un approccio personalizzato centrato sullo studente con bisogni educativi speciali e supportato da competenze tecniche adeguate da parte del personale scolastico ed educativo. Sicuramente, come sottolineato all'European Disability Forum del 2022, la cautela è d'obbligo, in quanto «molte di queste tecnologie sono ancora nelle prime fasi di sviluppo e necessitano certamente di ulteriori perfezionamenti per consentire alle persone con disabilità di realizzare il loro pieno potenziale come cittadini e cittadine indipendenti nelle loro società». Tuttavia, si può ritenere che le prospettive dell'inclusione nella scuola non possano più non tenere conto dell'intelligenza artificiale per migliorare la qualità dei rapporti sociali, nonché per promuovere un'educazione inclusiva ed equa.

### Riferimenti Bibliografici

- INDIRE, *Questionario "Teachers' trust in AI-based EdTech" nel contesto formativo "induction"*, 2024.
- Kissinger H. A., Schmidt E., Huttenlocher D., *L'era dell'Intelligenza Artificiale. Futuro dell'identità umana*, Mondadori, Milano, 2021.
- Mango G., *Intelligenza artificiale per la didattica speciale. Nuove forme di comunicazione*, Anicia, roma, 2023.
- Sangeniti G., *Intelligenza artificiale, istruzione e disabilità*. ICTED Magazine, 2023.
- Task force IA dell'AGID, *Libro bianco sull'Intelligenza Artificiale al servizio del cittadino*, 2017.
- Pinnelli S., & Fiorucci A., *Le TA per la disabilità visiva*. Università del Salento, 2023.

\*Docente di scuola secondaria di secondo grado

# Nuove tecnologie didattiche: insegnare da innovatori nel solco della tradizione

di Paolo Guidone\*

*...Rovinò lungo la china solo chi ha un destino: rovina non voglio che l'impuro ti colga. Ti darò a una rondine in volo, niente è come sembra niente è come appare perché niente è reale! Ti darò a un ruscello che scorre o alla terra piena di mimose: Qualcuno si ferma al tuo passare. Niente è come sembra niente è come appare perché niente è reale! I was in my car watching for the bend, I was looking for you...*

Il maestro Franco Battiato, oggi sicuro protagonista delle Valli Celesti, si considerava pittore, regista, filosofo; affermava di essere musicista ma non un genio della musica. Una cosa è certa: la sua era una personalità poliedrica, mentore e maestro di perfezione per moltissimi musicisti, che ha fatto dei mezzi di innovazione il suo strumento di sgrossatura principale. Franco Battiato pur ripercorrendo, nel suo lavoro di Ricerca, il Solco della Tradizione ha fatto della Tecnologia e dell'Innovazione l'incipit del suo percorso terreno. Ci si interroga spesso sulla simbologia contenuta nei suoi testi, le risposte interpretative non sempre sono univoche: i suoi testi, complessi e fittamente strutturati, traboccano di riferimenti filosofici e di letteratura dotta calati in musica con grande maestria.

Il Maestro insegna come vincente sia il connubio Innovazione/Tradizione; da qui un principio fondamentale perfettamente utilizzabile nel mondo della didattica: siamo innovatori che corrono nel Solco della Tradizione.

La Didattica, oggi, è l'espressione più bella di tale principio che se ben utilizzato produce risultati magnifici in termini di apprendimento, inclusione, performance mostrate da tutti i soggetti protagonisti anche quelli portatori di diverse abilità. Le nuove tecnologie didattiche rispondono a un principio uni-



versale: l'inclusione. Legare l'insegnamento, per il tramite dell'ausilio delle nuove tecnologie, a tale principio rappresenta un'occasione di progresso e di civiltà importanti. Esso realizza una scuola, universo poliedrico, che riesca a essere in equilibrio e, soprattutto ad appianare le tante differenze al suo interno. La diversità di ciascuno è cardine essenziale per la costituzione di ambienti che riescano a includere al suo interno tutti i suoi protagonisti. Quali gli obiettivi? Partendo da una profonda diversità di contesti e di espressioni dettati da diversità sociali, culturali e di abilità, il fine è rendere inclusivo il contesto adattando atteggiamenti e metodi. Come? Attraverso una sinergia forte tra competenza, consapevolezza e tecnologie. Una precisazione è d'obbligo: parlare di nuove tecnologie a favore del-

l'inclusione non significa necessariamente riferirsi all'utilizzo di strumenti tecnologici altamente specializzati. Le nuove tecnologie a favore dell'inclusione sono considerate anche, e spesso, a sostegno dell'apprendimento in ambienti fortemente inclusivi.

Si spazia, dunque, dalle tecnologie cosiddette convenzionali (laptop, tablet, LIM) alle tecnologie assistive (TA) con il compito di appianare particolari difficoltà dei soggetti con abilità diverse. Le tecnologie assistive sono adoperate al fine di rendere adoperabili prodotti informatici come hardware o software alle persone con disabilità: sono queste interfacce realizzate a posteriori, come ad esempio i lettori di schermo, i sistemi di riconoscimento ottico dei caratteri (OCR), i display Braille e tutti quei dispositivi alternativi al mouse. Utilizzare

le nuove tecnologie in ambito educativo per gli alunni con disabilità è, dunque, riassumibile in una semplice battuta: promuovere la vera equità educativa attraverso qualsiasi strumento.

Dagli inizi dell'Era Digitale a oggi i livelli tecnologici raggiunti dalla comunità Scuola ha fatto voli immensi: dalla dematerializzazione cartacea ai nuovi orizzonti dell'apprendimento favoriti dai supporti tecnologici, dimostrando quanto la tecnologia se usata sapientemente può dare risultati degni di una Civiltà evoluta. A prova di falso, i supporti tecnologici a disposizione della comunità scolastica in qualsiasi grado da un lato contribuiscono costantemente all'ottimizzazione dei processi formativi dei discenti, dall'altro all'insegnamento. In tale esplosione "intelligente" (non come quelle bombe che uccidono gli uomini ma salvano gli scoiattoli) il ruolo di facilitatore lo ha avuta la fase pandemica che, nonostante le profonde criticità, ha rappresentato in pieno il ruolo di facilitatore a più livelli: hanno giovato di tali opportunità gli insegnanti, gli alunni e le famiglie con uno sviluppo sinergico e di rete. Si è migliorato, con un processo a cascata, tutto l'universo sociale che gravita intorno al mondo scuola.

Tutto quanto detto fa emergere una serie di luci ed ombre. Ma andiamo per gradi; cedendo a una facile battuta ci si chiede: fu vera gloria?

La risposta, non d'impeto ma ragionata, parrebbe essere un Sì molto netto: una serie di vantaggi trasversali che ottimizzano l'accesso al sapere e la sua fruizione in primis, ma un'altra lunga serie di vantaggi ricadono nella socialità che gravita attorno. La scuola che è trasferimento del sapere, nel senso più tradizionale del termine, è soprattutto saper comunicare: non aver il giusto metro comunicativo ne inficia la buona riuscita. Internet e i social hanno dato ampia dimostrazione di quanto esposto: il caso Vincenzo Schettini, che piaccia o meno, è emblematico. È la storia di un professore di fisica che ha fatto della sua professione un palcoscenico: Schettini afferma, tra l'altro, nel suo libro che la fisica può essere insegnata in maniera molto glamour con fare pop. Afferma provocatoriamente che Leonardo Da

Vinci fu il primo Youtuber. Contenuti, strumenti didattici, comunicazione verbale e non verbale, la rete Internet e gli strumenti tecnologici dell'innovazione hanno proiettato quel mondo nostalgico e tradizionale della scuola da "Libro Cuore" nel mondo dinamico e irruento di oggi, in continuo aggiornamento ed evoluzione, dove gli spazi non sono più materiali ma virtuali e le informazioni possono avere qualsiasi volume.

Se da un lato il progresso è sempre portatore di speranze di miglioramento e, soprattutto, portatore di nuovi orizzonti, dall'altra emergono coni d'ombra.

Analizzando i dati emersi dall'indagine TALIS 2018 (OECD, 2019) appare evidente come, la tematica "formazione" dei docenti, si manifesti necessaria in più punti ma, specialmente, si avverte sulle nuove competenze in materia di tecnologie per l'informazione e la comunicazione nell'insegnamento, nonché in ambito di didattica rivolta agli studenti BES. I bisogni emersi riflettono una esigenza crescente, molto sentita, nel mondo scuola che si concentra sulle competenze degli insegnanti.

In alcuni casi si semplificano tali lacune ponendosi dei dubbi sulla reale efficacia dei nuovi metodi o nuove tecnologie dell'insegnamento. Si ritiene non corretto considerare meno efficaci le tecnologie in sé, piuttosto, appare più opportuno parlare di corretto uso delle tecnologie. Affinché si possano rilevare ricadute migliorative sostanziali sugli studenti è necessario un corretto impiego della modernità nell'insegnamento il cui focus verte sulla comprensione di tali tecnologie, che diventano importanti per poter trasferire nozioni quotidiane nella pratica didattica.

Assai importante è offerto dall'Evidence Based Education che invita gli insegnanti ad assumere un atteggiamento collaborativo ed aperto alle opportunità offerte dalle tecnologie: va bene essere cauti e critici ma non a prescindere. Diverso è l'inversione del paradigma di riflessione. Per poter apprezzare l'apporto delle nuove tecnologie didattiche non è sufficiente la loro semplice introduzione, la quale non favorisce un miglioramento dell'apprendimento se slegato da una definizione marcata degli obiettivi didattici e se gli operatori non sono sufficien-

temente formati circa il loro utilizzo.

L'Organisation for Economic Cooperation and Development dimostra, infatti, che nei Paesi in cui sono state investite risorse ingenti a sostegno dell'innovazione tecnologica nella scuola non sempre si è riscontrato un'impennata positiva dei risultati. In Italia, qual è lo stato delle conoscenze scientifiche relative all'innovazione tecnologica nella scuola finalizzata al miglioramento dei processi formativi?

La domanda di formazione nel settore riflette una crescente pressione avvertita dalla scuola e chiama in causa il tema delle competenze degli insegnanti.

Definendo l'obiettivo delle nostre riflessioni in un campo diretto e più ristretto potremmo affermare, in una facile battuta, che abbiamo abbattuto qualsiasi tipo di ignoranza!

In che modo? Grazie a un'universale comunione di mezzi di accesso al sapere, riuscendo attraverso il connubio insegnamento-tecnologie didattiche ad adattare sempre meglio l'insegnamento e i contenuti alle esigenze e agli interessi dei discenti, soprattutto di quelli con abilità diverse da quelle comuni.

In definitiva le nuove tecnologie didattiche, dedicate all'insegnamento, sono proprio questo: null'altro che un facilitatore per l'apprendimento sempre più orientato alle esperienze pratiche, molto favorite in questa fase sociale, rispetto a un trasferimento del sapere solo teorico. Il motto di oggi potrebbe essere: "Fa sì che tu stesso sia il pilastro portante del tuo apprendimento."

Vuole essere vero e proprio sprone alla riflessione dove il discente, attraverso l'utilizzo delle tecnologie disponibili, può svolgere un ruolo da protagonista, celandosi con fare proattivo nel processo di apprendimento, dove l'Insegnante si fa guida. Ne giova, così, l'intero processo che diventa più efficace anche nel promuovere le relazioni sociali.

### Riferimenti Bibliografici

- Maldonado T., *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Guspini M., *Complex learning, Learning Community srl*, Roma, 2008.
- Nirchi S., Capogna S. (a cura di), *Tra educazione e società nell'era delle ICT*, Anicia, Roma, 2016.

\* Docente - Sezione Fnism di Sarno (SA)

# Strategie d'intervento didattico per alunni con Disturbo dello Spettro Autistico

di Maria Graziella Oliverio e Antonio Granato\*

L'intervento didattico-educativo rivolto agli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico è una delle modalità principali per permettere l'apprendimento di abilità che favoriscono l'autonomia del soggetto e la sua inclusione a livello scolastico e sociale. È importante per un docente individuare gli approcci didattici più utili, in modo da poterli applicare e adattarli al proprio contesto scolastico.

Non esiste un metodo che può essere valido per qualsiasi soggetto con disturbo dello spettro autistico, perché esso deve essere sempre adattato alle peculiarità di ciascun allievo.

Le linee guida per i Disturbi dello Spettro Autistico, emanate nel 2011 dal Sistema Nazionale Linee Guida, coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità, forniscono raccomandazioni scientifiche sul trattamento dei soggetti con autismo anche in ambito didattico-educativo e indicano i trattamenti psicoeducativi più appropriati in base alle ricerche scientifiche fatte nel settore. Non bisogna escludere, tuttavia, la possibilità che non ci siano altri interventi validi che possano emergere in futuro.

Le più recenti prese di posizione sulle modalità più idonee per affrontare le problematiche che caratterizzano l'autismo fanno emergere che è necessario privilegiare interventi di sviluppo di competenze e di sostituzione positiva di comportamenti problema. Si deve, quindi, favorire lo sviluppo di una serie di competenze e capacità che possano favorire il miglior adattamento dell'alunno al contesto in cui vive.

Risulta necessario ricordare, comunque, che gli interventi didattico-educativi devono essere sempre strutturati tenendo conto delle caratteristiche di funzionamento del soggetto, della sua età, degli obiettivi preposti e delle varie caratteristiche dei suoi contesti di vita; pertanto,

è necessaria l'individuazione. Tali interventi, ovviamente, devono essere in linea con il progetto di vita dello studente, in un sistema che coinvolge e responsabilizza i vari attori che si prendono cura di lui in tutto l'arco della sua vita.

## ABA e inclusione scolastica

Tra le strategie d'intervento specifiche per l'autismo vi è l'Analisi

Comportamentale Applicata (indicata con l'acronimo "ABA", dall'inglese "Applied Behavior Analysis"). L'Analisi Comportamentale Applicata consiste in un «insegnamento sistematico e prolungato di piccole unità misurabili di comportamento: i compiti da apprendere vengono suddivisi in piccole tappe, ognuna delle quali viene insegnata in sessioni ripetute e ravvicinate, inizialmente con un rapporto individualizzato uno a uno».

L'Analisi Comportamentale Applicata ha lo scopo di utilizzare i dati emersi dall'analisi sperimentale del comportamento per capire le relazioni esistenti tra il comportamento stesso e i fattori esterni condizionanti, formulando, così, delle ipotesi sul motivo per il quale il comportamento si è verificato e mettendo in atto una serie di interventi che possano modificarlo e i fattori coinvolti. I programmi educativi rivolti alle persone con Disturbo dello Spettro Autistico che derivano dall'analisi del comportamento, si concentrano sull'insegnamento di competenze specifiche per mezzo di tecniche adeguate la cui efficacia è confermata dalla letteratura internazionale. Gli operatori che lavorano con il soggetto, dunque, devono far acquisire



comportamenti che possano permettere di adeguarsi meglio all'ambiente in cui il soggetto vive e allo stesso tempo far sì che anche l'ambiente sia rinforzante per i nuovi comportamenti appresi, in modo che essi possano mantenersi a lungo termine.

Il metodo ABA utilizza le informazioni ricavate dall'analisi del comportamento, problematico e disadattivo, per poterlo modificare.

Esso viene analizzato con un apposito metodo di analisi che prende in considerazione:

1. gli *antecedenti*, ovvero ciò che ha preceduto il comportamento;
2. il *comportamento* stesso, che viene osservato e misurato;
3. le *conseguenze*, cioè tutto ciò che è derivato da tale comportamento;
4. il *contesto* in cui tale comportamento si è verificato.

Oggetto di osservazione devono essere sia i comportamenti problematici che quelli adeguati messi in atto.

Partendo dai dati emersi dall'analisi, si va a impostare un programma d'intervento attraverso alcune tecniche abituali della terapia del comportamento, come la sollecitazione (o *prompting*), la riduzione

graduale della sollecitazione (*fading*), il modellamento (*modeling*) e il rinforzo.

La scuola rappresenta il primo contesto sociale a cui il bambino ha accesso, dove è possibile apprendere e generalizzare le competenze acquisite durante la terapia. Nel contesto egli è esposto a diverse occasioni di interazione sociale; pertanto, può generarsi l'apprendimento di abilità fondamentali, come: imparare a formulare richieste ai compagni, rispettare il proprio turno durante il gioco e accettare le regole.

Un docente che possiede un'adeguata formazione sull'analisi del comportamento potrà ben osservare il comportamento del bambino, identificare i suoi punti di forza e di debolezza, individuare e modificare i fattori ambientali in modo da far emergere comportamenti adeguati e ridurre il più possibile quelli problematici.

Al fine di incrementare le situazioni di apprendimento è possibile creare, a scuola, un contesto ricco, motivante e stimolante per l'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico.

### Il programma TEACCH

L'intervento didattico-educativo messo in atto dall'insegnante deve essere quello che si basa sull'osservazione dell'alunno, quindi sulle sue risorse, sulle abilità, sui punti di criticità e sui suoi interessi. È necessario, ovviamente, che sia concordato e condiviso con tutte le figure che orbitano intorno all'allievo e con i genitori. Un programma psicoeducativo particolarmente efficace, d'ispirazione cognitivo-comportamentale, è il modello TEACCH (Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children), che è stato sviluppato nell'Università del North Carolina negli anni '70. Il programma TEACCH consiste in un progetto educativo pensato sul bambino, mentre le terapie vengono individualizzate in base alle aree che si vogliono sviluppare.

L'obiettivo principale è quello di implementare l'autonomia personale, sociale e lavorativa, attraverso apposite strategie che vadano a incrementare le potenzialità delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico.

Il programma TEACCH prevede che per ciascun alunno vengano individuate

strategie e strumenti che possano permettere la riduzione delle difficoltà.

I mezzi e gli strumenti prescelti in un primo momento non devono essere definitivi, ma possono subire delle modificazioni, quindi essere flessibili. Da un lato, dunque, si vogliono potenziare le abilità personali, principalmente nell'ambito della comunicazione e dell'interazione sociale, e dall'altro si intende modificare l'ambiente in base alle caratteristiche, alle peculiarità e ai bisogni dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico.

Il programma TEACCH vuole rendere il più prevedibile possibile il loro modo di agire, attraverso anche la strutturazione dello spazio, del tempo e dei compiti, in modo da avere un maggior controllo delle situazioni che vivono e una maggiore autonomia nel muoversi nel loro contesto, incrementando, così, il generale senso di benessere.

### La Comunicazione Aumentativa Alternativa

Una delle principali difficoltà che i bambini con Disturbo dello Spettro Autistico presentano riguarda l'ambito della comunicazione. Questa può avere livelli e modalità di compromissione differenti: alcuni soggetti non parlano affatto e non comprendono il linguaggio, altri non parlano ma comprendono bene ciò che viene comunicato, altri ancora presentano buone proprietà di linguaggio.

L'intervento didattico-educativo rivolto agli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico deve assumere tra gli obiettivi principali quello di favorire lo sviluppo delle capacità comunicative.

In molti casi il linguaggio di cui il bambino dispone non è adeguato per permettergli di esprimere i suoi bisogni e la sua soggettività: proprio in questi casi viene impiegata la Comunicazione Aumentativa Alternativa (indicata anche come CAA).

Il termine "aumentativa" è riferito al fatto che questo tipo di comunicazione prevede l'utilizzo di strumenti che supportano e perciò aumentano, il linguaggio del soggetto, dove è presente seppur in maniera limitata. Il termine "alternativa", invece, si riferisce all'uso di un certo codice in alternativa al linguaggio convenzionale.

Con "CAA" si intende una serie di strumenti e strategie che hanno come obiettivo principale quello di far acquisire alla persona con Disturbo dello Spettro Autistico abilità comunicative, verbali e non verbali, differenti rispetto al linguaggio verbale e che possano essere utilizzate nei diversi contesti di vita.

Le difficoltà che questi bambini presentano nell'ambito della comunicazione spesso hanno delle ricadute sulle loro relazioni sociali e sull'apprendimento e determinano anche problematiche a livello comportamentale; pertanto, l'utilizzo di una modalità "alternativa" di comunicazione permette loro di ottenere alcuni benefici in questi ambiti della vita.

La CAA non viene utilizzata solo dallo stesso bambino, ma anche dai suoi partner comunicativi, che la utilizzano insieme al loro linguaggio per farsi comprendere meglio. La CAA utilizza strumenti di tipo visivo-iconico, come fotografie, disegni e pittogrammi. Si tratta di modalità visive che si adeguano ai soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico con buone capacità di elaborazione e di memoria visiva.

I simboli utilizzati devono essere commisurati al bambino e devono tener conto del contesto in cui egli vive e opera. Si possono creare tabelle di comunicazione specifiche, in modo che possa utilizzare i vari simboli predisposti per formulare alcune frasi. In queste tabelle devono essere presenti simboli che possano essere utilizzati come soggetti, come verbi e come oggetti. L'intento è quello di utilizzare le immagini per fare richieste e sviluppare altre funzioni comunicative.

Il Picture Exchange Communication System (ovvero "Sistema di comunicazione mediante scambio per immagini", indicato anche con l'acronimo PECS) è uno tra i più noti e sperimentati programmi di Comunicazione Aumentativa Alternativa rivolto alle persone con Disturbo dello Spettro Autistico.

Il PECS serve per far apprendere l'utilizzo della CAA partendo dalla richiesta attraverso lo scambio di un'immagine con disegnato l'oggetto corrispondente e prevedendo una sequenza di apprendimento sempre più complessa.

La CAA può utilizzare differenti modalità:

i gesti e i segni convenzionali, gli oggetti concreti, le fotografie, i disegni, i pittogrammi o la scrittura.

Con un bambino non verbale che riesce a comprendere il significato delle immagini, inizialmente si può proporre un linguaggio iconico con il trascorrere del tempo, quando impara a leggere, le immagini possono essere sostituite con le parole scritte. È importante che questo strumento sia condiviso e utilizzato in tutti i contesti di vita del bambino e che non sia impiegato soltanto in alcuni ambiti, come in logopedia o a scuola. Per tale motivo è necessario un lavoro in sinergia tra tutte le figure professionali coinvolte, compresi i genitori.

Le caratteristiche della Comunicazione Aumentativa Alternativa si adattano bene alle caratteristiche delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico, sia perché si serve di immagini e parole scritte che sono più facili da elaborare, sia perché si tratta di elementi statici e inanimati rispetto al linguaggio parlato. Favorisce, così, la comunicazione perché la persona si sente più rassicurata a relazionarsi con oggetti rispetto all'approccio diretto con un'altra persona.

### I video modeling

Una delle più importanti strategie che favoriscono l'apprendimento è data dal *modeling*, ovvero apprendimento per imitazione, che permette l'acquisizione di modelli di comportamento che non fanno ancora parte del repertorio esperienziale del bambino e che vengono acquisiti imitando un modello esterno, sia esso di un adulto o di un coetaneo.

A partire dai primi anni del 1990, la strategia del modeling è stata implementata adoperando la tecnologia dei video per poter dare origine a situazioni di auto-apprendimento per imitazione. Il *video modeling* consiste nella presentazione di video che mostrano la modalità adeguata di comportamento in specifici contesti o la corretta modalità di esecuzione di determinate azioni. Solitamente si parte dalla registrazione di un breve filmato, usando come modello i coetanei oppure gli adulti (familiari o insegnanti); questa dimostrazione video viene poi visionata dal bambino e, infine, si giunge all'imitazione dei comportamenti osservati nel filmato stesso.

È possibile che i video vengano registrati anche sui comportamenti dello stesso allievo: in questo caso si parla di *video self-modeling*. Il comportamento dell'individuo deve essere filmato per un periodo di tempo prolungato e montato inserendo nel video solo le azioni positive e funzionali in relazione agli obiettivi di apprendimento prefigurati. Il *video self-modeling* è una specifica applicazione del *video modeling* che consente alla persona di imitare comportamenti corretti attraverso l'osservazione di se stesso mentre li utilizza adeguatamente. Questa strategia si sta dimostrando particolarmente efficace per poter insegnare ai bambini con Disturbo dello Spettro Autistico una vasta gamma di abilità di natura sociale, ludiche, motorie; essa permette anche di favorire l'autoregolazione di comportamenti inadeguati e l'acquisizione dell'autonomia funzionale. Il successo del video modeling è dovuto principalmente al fatto che permette l'attivazione dell'attenzione sull'oggetto dell'insegnamento, ma anche perché è possibile la visione reiterata del filmato. Nonostante l'imitazione sia una delle capacità compromesse nei soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico, si è potuto osservare come gli stessi tendano a imitare con maggiore facilità quello che vedono nei video, in confronto a quanto possono osservare nell'interazione diretta faccia a faccia. Con questa modalità, infatti, vi è la possibilità di evitare il contatto prossimale tra il bambino e il suo interlocutore, che spesso è fonte di stress. Altro punto a favore per il video modeling, infine, è dato dal fatto che alunni con Disturbo dello Spettro autistico riescono a processare meglio le informazioni visive rispetto a quelle verbali.

### Le storie sociali

L'ambito delle abilità sociali negli allievi con Disturbo dello Spettro Autistico risulta essere molto compromesso, anche quando presentano un'elevata funzionalità cognitiva.

A differenza delle persone neuro-tipiche, non acquisiscono le abilità sociali semplicemente vivendo all'interno di un contesto sociale appropriato, ma hanno bisogno di un insegnamento specifico.

Una strategia didattica particolarmente utile, per permettere agli allievi di com-

prendere determinate situazioni sociali, è data dalla costruzione delle storie sociali.

Una storia sociale è un breve racconto scritto in un formato specifico per l'allievo con Disturbo dello Spettro Autistico. Essa descrive una situazione sociale, un'abilità, una persona, un evento o un concetto e perseguire il fine di insegnare a gestire un preciso comportamento in una situazione relazionale, descrivendo il luogo in cui l'attività verrà svolta, quando e cosa accadrà, chi parteciperà e perché si debba agire in quel determinato modo.

Le storie sociali devono essere create pensando al bambino a cui sono rivolte, pertanto il loro contenuto e la loro forma dovranno essere adattati all'età e alle condizioni dell'allievo, la scrittura semplice e le informazioni chiare, precise, essenziali e ancorate alle immagini prescelte.

Per la creazione delle storie sociali è necessario dapprima scegliere un titolo che possa riassumere il significato generale del testo; bisogna poi utilizzare frasi piuttosto brevi, accompagnate da foto o immagini, che possano descrivere chiaramente i tratti salienti. Bisogna usare delle frasi descrittive, soggettive e affermative. È necessario, inoltre, adoperare un linguaggio che sia il più semplice possibile. Le storie sociali fondano la loro efficacia su una caratteristica che è tipica degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico, ovvero la loro rigida aderenza alle routine. La storia sociale, perciò, può servire per stabilire una consuetudine o una regola che il bambino potrà applicare, poi, alla situazione reale.

### Tutoring e apprendimento cooperativo

Altra importante strategia che può essere applicata in ambito didattico con alunni con Disturbo dello Spettro Autistico è il *tutoring*, basato sulla collaborazione tra alunni. Essa permette di creare valide opportunità per l'educazione e l'apprendimento, non solo a favore degli alunni con bisogni educativi speciali, ma anche di tutti gli altri, contribuendo, così, al raggiungimento di importanti obiettivi sociali. Per adoperare questa strategia, bisogna dapprima individuare un alunno della classe che possa fare da "tutor" questi non dovrà essere né troppo bravo

e né troppo in difficoltà. Al tutor sarà assegnato il compito di insegnare alcuni argomenti, già ben acquisiti, all'allievo con maggiori difficoltà. Anche l'allievo con Disturbo dello Spettro Autistico potrà fare da tutor ai compagni nelle attività in cui è maggiormente competente. Poi la scelta di tali attività l'insegnante aggancerà gli interessi particolari del bambino, alle nuove conoscenze e competenze che si intenderà fargli acquisire.

Un'altra strategia che può essere applicata in classe è l'Apprendimento Cooperativo, o Cooperative Learning, che significa letteralmente "imparare collaborando".

Il Cooperative Learning è una strategia educativa che ha come principale obiettivo quello di promuovere le naturali abilità collaborative degli alunni traducendo collaborazione di gruppo nel suo punto di forza. Secondo questa metodologia le attività devono essere organizzate in piccoli gruppi eterogenei. Ogni allievo è responsabile del proprio apprendimento e dell'aiuto fornito ai suoi compagni; gli

alunni apprendono in piccoli gruppi e si aiutano reciprocamente, sentendosi corresponsabili del comune percorso e del raggiungimento dei risultati.

Questa strategia, dunque, favorisce l'apprendimento e la motivazione ad apprendere; essa permette, allo stesso tempo, di incrementare le abilità sociali di tutti gli alunni della classe, in particolare negli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico.

È chiaro che il lavoro dovrà essere preventivamente organizzato dall'insegnante, facendo particolare riferimento alle caratteristiche e alle peculiarità degli alunni con bisogni educativi speciali presenti all'interno della classe.

Attraverso tale modalità sarà possibile garantire la piena inclusione dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico nell'ambito del gruppo classe, in modo che i compagni possano rappresentare per lui una risorsa importante ed egli stesso possa costituire una valida risorsa per tutti.

### Riferimenti Bibliografici

AA.VV., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento, 2013.

AA.VV., *Autismo e bisogni educativi speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

AA.VV., *Il "Cooperative learning": un metodo per l'apprendimento disciplinare e per l'educazione del sentimento sociale*, in *Riv. Psicol. Indiv.*, 41, Napoli, 1997.

COTTINI L., VIVANTI G., *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Giunti, Firenze, 2016.

COTTINI L., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carocci, Roma, 2011.

IANES D., ZAPPELLA M., *Facciamo il punto su... l'autismo*, Erickson, Trento, 2009.

VALENTI A., *Autismo. Modelli teorici, principi pedagogici e applicazioni educative*, Monolite editrice, Roma, 2008.

\*Docenti - Sezione Frism di Montalbano Jonico (MT)

## La filosofia moderna e l'Europa Un percorso di educazione civica

di Marco Chiauzza\*

L'aspirazione alla pace è stata costantemente presente in molte religioni, nel sentimento dei popoli e nella riflessione degli intellettuali. Soprattutto a partire dalla fine del Seicento alcuni filosofi cercarono di individuare i fondamenti teorici e le condizioni pratiche della sua realizzazione. In genere, ritennero che nel perseguimento della pace a livello mondiale si dovesse partire dal tentativo di attuarla in primo luogo fra gli Stati europei: a tale scopo, lo strumento individuato fu perlopiù quello della creazione di istituzioni sovranazionali.

### Leibniz: la ricerca dell'armonia e l'equilibrio dinamico fra gli Stati europei

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) fu un pensatore profondo, ma al tempo stesso un uomo intensamente impe-

gnato nell'attività politica e diplomatica. Per lui teoria e pratica non erano separate, ma anzi potevano e dovevano essere connesse; ed egli cercò sempre di applicare i principi delle proprie concezioni filosofiche alla realtà umana nella quale si trovava a operare. In particolare, uno dei concetti fondamentali della sua metafisica fu quello di armonia, intesa come unità della molteplicità ed equilibrio dinamico di parti differenti. Leibniz concepiva il mondo come una realtà ricca di differenze, ma dotata di un ordine profondo, che ne garantisce la coerenza e l'unitarietà. Tale ordine non è però statico e definito una volta per tutte, ma da ricer-



care e rinnovare continuamente: ad esso gli uomini possono e devono contribuire con le proprie azioni, incrementando in tal modo l'armonia dell'universo. Leibniz stesso si impegnò concretamente in tale direzione

in molte delle sue attività. Sul piano diplomatico, Leibniz cercò di favorire un processo di unificazione della Germania in una prospettiva federale, in modo che il mondo tedesco, pur mantenendo la pluralità degli Stati in cui allora si articolava, potesse costituire un polo politico e militare capace di controbilanciare l'eccesso di potere esercitato dalla Francia di Luigi XIV nell'Europa di fine Seicento. L'impegno di Leibniz su questo terreno

deve essere interpretato non tanto come la manifestazione di un nascente spirito nazionale germanico, quanto come l'espressione di una spiccata sensibilità per l'esigenza di garantire la coesistenza armonica e potenzialmente pacifica fra tutte le potenze del continente. Il filosofo non credeva nella possibilità di creare uno Stato europeo unico, anche perché una simile realtà istituzionale avrebbe eliminato la pluralità e rischiato di appiattire quella varietà e quelle differenze tra i popoli che per Leibniz erano un valore positivo da difendere; né riteneva realizzabile nell'immediato una vera e propria federazione a livello continentale. Egli pensava tuttavia che la diplomazia potesse aiutare a garantire un equilibrio dinamico fra le diverse potenze. In tale prospettiva, ad esempio, riteneva che potesse essere utile la creazione di una sorta di banca centrale europea, la quale, finanziata dai contributi di tutti gli Stati, avrebbe potuto sanzionare i Paesi che avessero dato origine a eventuali guerre ingiuste mosse in violazione di quell'equilibrio, sequestrando i fondi dello Stato colpevole.

### Kant: la pace perpetua e il ruolo dell'Europa

Nel corso del Settecento, l'ideale cosmopolitico illuminista aveva portato alla convinzione che, al di là dei confini fra Stati, gli uomini – o almeno gli intellettuali e gli scienziati – potessero riconoscersi in una comunità universale, che nei fatti tendeva a coincidere con il mondo europeo. Gli illuministi condividevano perlopiù l'idea che esistesse un'identità europea sulla quale fondare un organismo politico comune. Questo, tuttavia, doveva tutelare la pace senza abolire gli Stati nazionali, e rispettare il pluralismo culturale e le specificità dei singoli popoli. In particolare, l'idea di una federazione di Stati è alla base del progetto delineato da Kant nel saggio *Per la pace perpetua. Un progetto filosofico*, pubblicato nel 1795. Secondo Kant, il fine della costituzione della società civile è la pace; pertanto solo l'uscita simultanea di tutti gli uomini dallo stato di natura avrebbe potuto stabilire la pace universale. Tuttavia, ciò che è avvenuto sino ad oggi è solo la formazione degli Stati quali comunità

giuridiche parziali: in mancanza di una comunità giuridica universale, i rapporti esterni fra gli Stati non hanno potuto superare lo stato di natura, in cui la condizione normale è la guerra, attuale o almeno potenziale, e la pace è sempre precaria. Dopo secoli di guerre fra Stati sovrani, Kant aveva buone ragioni per ritenere che il semplice equilibrio delle potenze europee, dipendente da reciproci rapporti di forza sempre mutevoli, e quindi destinato continuamente ad infrangersi, fosse ormai insufficiente a garantire la pace. Secondo lui, in tale situazione l'unica soluzione possibile risiedeva non già nell'impossibile unione di tutti gli individui in un'unica società civile universale, ma piuttosto nell'unione degli Stati – e in primo luogo di quelli più civili dell'Europa



che saranno di esempio agli altri – in una lega o federazione permanente che avrà rispetto agli Stati che le hanno dato vita una funzione analoga a quella che ha avuto la costituzione degli Stati particolari nei riguardi dei singoli individui. Così si esprime il filosofo:

“Il modo in cui gli stati cercano di far valere il proprio diritto non può mai essere, come in un tribunale esterno, un processo, ma solo la guerra, e con questa, anche se vittoriosa, non si decide il diritto, mentre con il trattato di pace si può porre fine alla guerra attuale, ma non allo stato di guerra (cioè alla possibilità di trovare sempre pretesti per una nuova guerra). [...] Diviene [allora] necessaria una lega di particolare tipo, che si può chiamare lega della pace (*foedus pacificum*) e che va distinta dal trattato di pace (*pactum pacis*), per il fatto che questo cerca di mettere semplicemente fine a una guerra, mentre invece quella cerca di mettere fine a tutte le guerre, e per sempre”.<sup>(1)</sup>

La prospettiva della pace perpetua si configura per il filosofo come l'obiettivo morale cui l'umanità deve tendere nel proprio sviluppo storico.

### Fichte: l'unità dell'Europa nel segno delle comuni radici germaniche

Alla fine del Settecento soprattutto la Rivoluzione francese fece emergere in maniera dirompente l'idea di nazione, che



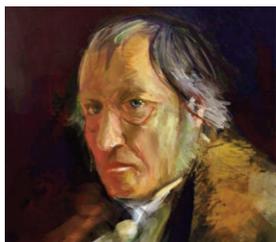
tendeva a mettere in crisi il senso di comune appartenenza alla civiltà europea. La principale differenza fra la coscienza europea degli illuministi e quella dei romantici sta proprio nel

rapporto che si istituisce fra l'Europa e le nazioni. L'idea di missione è il mezzo per accordare lo sviluppo delle singole individualità nazionali e l'aspirazione ad una più ampia comunità civile. Nella concezione di molti intellettuali romantici ogni nazione ha una missione da svolgere, ogni popolo ha la sua giornata nella storia, e l'insieme di tutte quelle missioni rappresenterà un giorno la patria di tutti. Le nazioni maggiori appaiono di volta in volta tenere lo scettro della civiltà succedendosi l'una all'altra nel compito di guida e contribuendo così ciascuna all'infinita varietà e ricchezza della civiltà europea. Per Fichte, la patria dell'uomo civile è l'Europa, in particolare in ogni periodo storico è il popolo europeo che occupa il posto più alto nella cultura: nel momento in cui egli scrive, tale popolo è quello germanico. Nei *Discorsi alla nazione tedesca*, scritti da Fichte sotto la reazione suscitata dall'invasione francese, non c'è più posto per la vecchia Europa cosmopolitica degli illuministi. Di fronte al programma di monarchia universale che la Francia napoleonica tentava di imporre, secondo il filosofo le nazioni dovevano essere lasciate libere di svilupparsi secondo le proprie caratteristiche. L'Europa doveva ritrovare sé stessa stimolando l'emancipazione e l'indipendenza delle nazioni di cui si componeva. E, fra tutte le nazioni, la tedesca era quella che avrebbe dovuto avere il primato in Europa. Infatti, secondo la sua concezione, i popoli europei erano di origine germanica, ma solo la Germania aveva conservato la purezza di tale origine. Il nuovo legame che già univa e meglio avrebbe dovuto unire i popoli europei era il germanesimo: i popoli dell'Europa moderna si potevano considerare come una sola nazione, uniti per

la stessa origine e le stesse originarie costumanze e idee delle genti germaniche.

### Hegel: il primato dell'Europa

Per Hegel lo Stato è la più alta manifestazione dello Spirito oggettivo, e come tale non può riconoscere alcuna autorità al di sopra di sé, se non quella del supremo tribunale della storia, che si configura come un vero e proprio giudizio universale: esso assegna di volta in volta il predominio allo Stato e al popolo che meglio incarnano in quel momento il livello acquisito dallo Spirito nel suo sviluppo; e lo strumento concreto che sancisce tale predominio è perlopiù la guerra. In tale contesto, non può esistere un'Europa come federazione di popoli, perché ogni Stato ha la propria volontà sovrana, e leghe o alleanze hanno solo una validità relativa e contingente. Esiste tuttavia una comunità culturale europea, fondata su un'affinità spirituale fra i popoli del continente, cui Hegel ritiene di poter riconoscere una superiorità su tutti gli altri. Tale superiorità trova il suo presupposto naturale nelle stesse qualità fisiche dell'Europa. Il clima temperato che la caratterizza favorisce lo sviluppo dello spirito libero, in quanto consente ad esso di vincere la potenza della natura, cosa che non sarebbe possibile dove essa si manifesta in forme estreme. Analogo effetto positivo hanno la varietà della configurazione geografica europea, e la presenza del mare, che mette in contatto i popoli. Così si esprime Hegel con particolare riferimento alla Grecia:



“Il complesso delle isole forma l'arcipelago, ma la terraferma stessa è una penisola con strette strisce di terra, frastagliata da insenature e compenetrata dal mare. Questo assicura dappertutto agevoli rapporti e collegamenti, mentre all'interno le comunicazioni sono sbarbate da catene montane. [...] Da questo terreno frastagliato da fiumi non poteva nascere una razza quale fu generata dal Nilo e dal Gange, un popolo così rigido e chiuso in sé. In Grecia tutto è vario, e minuto a paragone di ciò che è asiatico: non vi si formano masse grandiose, ma le piccole suddivisioni formano masse che stanno in rapporto fra

loro. Tutto è, nel complesso, in agevole contatto e collegamento, specialmente per mezzo del mare. Non vi troviamo quella potenza della natura orientale e quell'orizzonte che mostra sempre la stessa forma, ed entro il cui ambito vive a sua volta un popolo uniforme, non incitato a nessun movimento: troviamo dappertutto quella divisione e pluralità che corrisponde perfettamente alla varia natura delle popolazioni elleniche e alla mobilità dello spirito greco”.<sup>(2)</sup>

In effetti, per Hegel il contenuto del processo storico si identifica con l'affermazione progressiva della coscienza della libertà; e dopo la prima tappa nel mondo orientale, caratterizzata da forme di dispotismo che disconoscono l'autonomia dell'individuo, tutte quelle successive si dipanano in Europa: dall'esperienza delle póleis greche, passando per l'impero ro-

mano, fino alla piena maturazione dello spirito libero nel mondo cristiano-germanico. E proprio quest'ultimo fonda l'identità dell'Europa moderna e la sostanziale unità dei popoli che vi abitano. Come Fichte, anche Hegel tenta quindi in qualche modo di conciliare l'idea di Europa e quella di nazione germanica: lo spirito che anima la civiltà del Vecchio Continente deve infatti all'influenza dei popoli germanici la sua compiuta espressione.

### Note Bibliografiche

<sup>1</sup> I. Kant, Per la pace perpetua, trad. it. di M. Montanari - L. Tundo Ferente, RCS, Milano 2010, pp. 31.

<sup>2</sup> G. W. F. Hegel, Lezioni sulla filosofia della storia, II, 1, 1, in "Differenza fra il sistema filosofico di Fichte e quello di Schelling. Lezioni sulla filosofia della storia", tr. it. di G. Calogero e C. Fatta, RBA Italia, 2019, pp. 498.

\*Vicepresidente nazionale FNISM

Iscriviti alla

*Fnism*

**Federazione Nazionale Insegnanti**

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

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

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

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

**Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,**

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

versando solo

**25,00 € annui**

telefonando al numero

**376.0577033**

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

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma  
c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572  
Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti  
Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00



# Goodbye Homo sapiens? Riflessioni sul “post-umano”

di Cesare Pianciola\*

Il convegno *Goodbye Homo sapiens? Prospettive umane e postumane*, promosso dalla sezione torinese della Fnsim “Frida Malan” in collaborazione con il Cidi Torino, si è svolto il 15 maggio con le relazioni dell’insegnante e critico cinematografico Gabriele Barrera (che ha parlato degli interrogativi di Stanley Kubrick sul futuro dell’uomo) e del critico letterario Filippo La Porta (sul dialogo necessario ma difficile tra letteratura e scienza, e sulle nuove questioni poste dalla intelligenza artificiale). Il convegno ha esplorato il tema attraverso la filosofia, il cinema e la letteratura, e ha concluso in modo interdisciplinare il corso Fnsim di formazione 2023-24 su *Altre menti: intelligenze multiple, intelligenze non umane, intelligenza artificiale*.

Qui riprendo in modo necessariamente rapido e sommario alcune riflessioni proposte al convegno nella mia relazione introduttiva, partendo dai due motivi conduttori del corso Fnsim:

1) l’uomo è parte della natura e va considerato all’interno della evoluzione naturale dei viventi;

2) l’uomo produce però una specifica “seconda natura” attraverso la sua “cultura” (in senso ampio, antropologico).

“Seconda natura” è un’espressione della filosofia del diritto di Hegel che può essere ripresa al di fuori di quadri concettuali idealistici. Oggi gli scienziati parlano di culture animali come capacità diffuse in tantissime specie di apprendere nuovi comportamenti adattivi e di trasmetterli alle nuove generazioni – capacità che in passato sembravano caratterizzare solo l’*homo sapiens* e i primati a lui più vicini. Queste ricerche rafforzano l’antispecismo e la causa dei diritti degli animali, contro la tradizionale visione antropocentrica, ma a mio giudizio non diminuiscono la peculiarità della “seconda natura” propria dell’uomo, che si forma attraverso il patrimonio culturale ereditato dalle precedenti generazioni e in particolare attra-

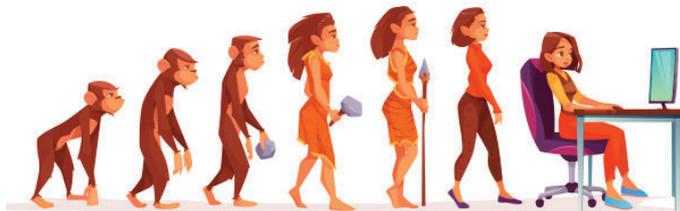
verso l’accumulazione e la trasmissione delle tecniche. Su questa “seconda natura” la filosofia si interroga se può dire fin dalle origini.

Ricordiamo un testo classico e in qualche modo fondativo delle riflessioni filosofiche sulla tecnica: il bellissimo mito di Prometeo e della creazione delle varie specie, narrato da Platone nel *Protagora* (320c-322a).

«C’era un tempo in cui esistevano gli dei, ma non esistevano le stirpi mortali. Quando anche per queste giunse il tempo segnato dal destino per la loro generazione, gli dei [...] affidarono a Prometeo e ad Epimeteo il compito di fornire e di distribuire facoltà a ciascuna razza in modo conveniente» (trad. di Giovanni Reale). Stupidamente Epimeteo esaurisce le doti – velocità, agilità, forza, ecc. – prima di arrivare all’uomo. Prometeo allora ruba a Efesto e ad Atena insieme al fuoco la loro sapienza tecnica (*ètechnosophia*). Così l’uomo ebbe la sapienza tecnica necessaria per la vita, ma non la sapienza politica (*politiké sophia*) o virtù politica, (*politiké areté*), necessaria a convivere con «rispetto e giustizia» (*aidòs e dike*). Essa fu data successivamente agli uomini da Zeus, impietosito perché essi, dispersi, perivano vittime delle fiere e della propria insocievolezza.

*Il rapporto tra capacità tecniche e il loro uso secondo «rispetto e giustizia» è un interrogativo di fondo riproposto spesso dalla filosofia che ha tematizzato i caratteri dell’*homo faber*.*

Oggi ci si interroga su una situazione caratterizzata dall’avvento dell’informatica, delle biotecnologie, dell’ingegneria genetica, della intelligenza artificiale. In ciascuno dei paesi del G7 – osserva Luciano Floridi annunciando nel saggio *La quarta rivoluzione* che siamo ormai abitanti della infosfera – «almeno il 70 per



cento del prodotto interno lordo [...] dipende da beni intangibili, fondati sull’uso dell’informazione, piuttosto che da beni materiali, che sono il prodotto di processi agricoli o manifatturieri» (p. 4). A proposito della intelligenza artificiale, Nello Cristianini si chiede nella quarta di copertina del suo ultimo libro dal titolo suggestivo *Machina sapiens* (il Mulino, 2024): «Volevamo costruire qualcosa, stiamo creando qualcuno?» ed evoca nel prologo il dubbio: saremo in grado di controllare un’entità che si avvia ad essere più intelligente di noi? E che si avvia a soppiantarci in tantissimi compiti, abilità, lavori?

## Speranze e terrori

All’inizio dell’era tecnologico-scientifica, Francis Bacon, nello scritto *Magnalia naturae* (*Le grandi opere della natura soprattutto a vantaggio degli uomini*) pubblicato in appendice alla edizione del 1627 della *Nuova Atlantide*, indicava le entusiasmanti prospettive aperte dal connubio tra scienza e tecnica, quali prolungare la vita, ritardare la vecchiaia, guarire le malattie considerate incurabili, lenire il dolore, trasformare il temperamento, la statura, le caratteristiche fisiche, rafforzare ed esaltare le capacità intellettuali.

Ma la *hybris* di Prometeo ha tante facce, alcune ammirevoli, altre temibili, analizzate da scienziati, filosofi e letterati, e spesso alle speranze si mescolano le apprensioni e terrori ben rappresentati in un libro del primo Ottocento che avrà una grande fortuna.

Nel 1818 Mary Wollstonecraft Godwin, figlia del riformatore illuminista William Godwin e moglie del poeta inglese Percy B. Shelley, diede alle stampe il suo capolavoro *Frankenstein o il moderno Prome-*

teo, poi uscito in edizione definitiva nel 1831. Il patetico mostro creato dal dottor Frankenstein era destinato a diventare il primo di una lunga progenie di esseri fantastici prodotti dalla scienza del "moderno Prometeo". Invece Shelley nel 1820, richiamandosi a Eschilo, scrisse il dramma in versi *Prometeo liberato*, esaltazione della rivolta romantica e libertaria contro la tirannia (rappresentata da Zeus). Circa venti anni dopo, nella tesi di laurea conseguita a Jena nel 1841, il giovane Marx scrisse, facendo riferimento al coraggio mostrato dal Titano nella sfida agli dei: «Prometeo è il più grande santo e martire del calendario filosofico». Ma più tardi nel *Manifesto del Partito Comunista* dirà, riprendendo la ballata di Goethe sull'apprendista stregone: «la società borghese moderna che ha creato per incanto mezzi di produzione e di scambio così potenti, rassomiglia al mago che non riesce più a dominare le potenze degli inferi da lui evocate» (trad. di Emma Cantimori Mezzomonti).

Grosso modo nell'Ottocento prevalse la fiducia nel progresso scientifico/tecnico. È significativa a questo proposito la straordinaria diffusione dei romanzi di Jules Verne, del quale ricordiamo, traendolo da *I naufraghi del Chancellor* del 1875, l'aforisma «Qualunque cosa un uomo può immaginare, altri uomini la possono rendere reale». Però quando Verne aveva proposto nel 1863 il romanzo distopico *Parigi nel xx secolo* per nulla ispirato alla fiducia positivista nella scienza e nella tecnologia che permeava altre sue opere, il suo editore lo rifiutò, per cui venne pubblicato postumo dopo più di un secolo.

Nel Novecento passano spesso in primo piano la delusione, il disinganno, la paura, dividendo sulle prospettive future anche filosofi e scienziati. A Londra nel 1924 uscirono due pamphlet: *Dedalo o la scienza e il futuro* di John Haldane e *Icaro o il futuro della scienza* di Bertrand Russell. Richiamandosi a Dedalo, ingegnoso inventore del labirinto e del mezzo per uscirne, e a Icaro, che usa incautamente il marchingegno costruito dal padre e precipita, dibattevano il ruolo della scienza nel mondo moderno e i suoi pericoli: ottimista il genetista Haldane, pessimista Russell che temeva l'uso degli apparati scientifico-tecnici per aumentare il

potere economico e militare dei gruppi dominanti.

Tra le tante definizioni sintetiche del Novecento c'è anche quella di «secolo della paura». Il 19 novembre 1946, su «Combat», Camus scriveva: «Il nostro secolo è il secolo della paura», in cui le ideologie si affrontano con i mezzi tecnici dello sterminio di massa già sperimentati a Hiroshima e Nagasaki. Nella realtà e nella riflessione letteraria e filosofica del secolo scorso l'utopia cede frequentemente il passo alla distopia.

Diventa evidente che la tecnica rende possibile le *mirabilia* di Bacone ma può anche *distruggere la vita umana sulla terra o farne regredire una parte a livelli elementari* (con la bomba atomica, con il disastro ecologico); e può *mutare radicalmente con i mezzi tecnologici i tratti dell'umano*, con conseguenze imprevedibili. Come scriveva nel 1967 lo studioso dei media John M. Culkin «diamo forma ai nostri strumenti, poi questi danno forma a noi», esprimendo una preoccupazione diffusa in ampi settori della riflessione sugli sviluppi tecnologici. Tanto diffusa che Michela Nacci pubblicò da Laterza nel 2000 un bilancio complessivo intitolato *Pensare la tecnica. Un secolo di incomprensioni*.

### **Kulturpessimismus e "principio di precauzione"**

Non è possibile addentrarci nel quadro delle diverse posizioni filosofiche sulla tecnica nel Novecento. Limitiamoci a dire che spesso – soprattutto nella cultura filosofica tedesca – si è visto nella tecnica moderna il trionfo di un atteggiamento reificante e predatorio rispetto alla natura e agli uomini. O anche come sistema autoreferenziale in cui efficienza e potenza diventano, da mezzi per raggiungere scopi delimitati e controllati, fini in sé. Questa considerazione negativa è stata declinata in forme molto diverse. È l'estremo destino nichilistico dell'Occidente nella narrazione heideggeriana dell'*oblio dell'essere* che inizierebbe con Platone e culminerebbe in un mondo dove tutto diventa realtà manipolabile. In *La questione della tecnica* (1953) Heidegger afferma che non intende demonizzare la tecnica, ma sta di fatto che nel pensiero oggettivante, calcolante e strumentale vede il massimo

pericolo, cui contrappone l'attesa di una salvezza non ben definita e che comunque non dipende da progetti e iniziative umane.

Benché Horkheimer e Adorno fossero molto critici sia filosoficamente che politicamente nei confronti di Heidegger, anche il loro capolavoro *Dialettica dell'illuminismo* (1947) è una grande narrazione che vede la tecnica moderna come estremo compimento di un processo occidentale in cui il crescente dominio sulle cose ha come risolto un dominio sugli uomini sempre più pervasivo. L'illuminismo ha deviato dalle sue promesse critiche ed emancipative e lo sviluppo tecnico-produttivo capitalistico finisce sia nella barbarie nazifascista sia nell'asservimento e nell'istupidimento delle masse – manipolate con l'industria culturale e con i mezzi di comunicazione di massa fin negli intimi recessi della psiche.

È una critica intinta di *Kulturpessimismus* della modernità capitalistica che sarà oggetto di discussione e di revisione nella Scuola di Francoforte (basti ricordare il nome di Habermas).

Troviamo poi altri contributi decisivi sul tema in Günther Anders e in Hans Jonas. In due volumi, usciti in tedesco nel 1956 e nel 1980 sotto il titolo generale *Die Antiquarität des Menschen*, Günther Anders spiegò perché l'uomo è diventato "antiquato", sopraffatto dalla tecnica e dalle sue potenzialità, per cui diventa *prodotto dei propri prodotti*, un "prodotto in serie", con una smisurata distanza, uno «scarto prometeico», tra ciò che l'uomo può produrre e la capacità di immaginare e sentire concretamente gli effetti devastanti di ciò che produce. Anders è piuttosto apocalittico: vede dappertutto una megamacchina tecnologica totalitaria, a Est come a Ovest, e invita ad avere e a manifestare apertamente il «coraggio di avere paura».

Hans Jonas è più propositivo ma non così lontano da Anders. Leggiamo nella prefazione del suo capolavoro *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), in cui esamina soprattutto problemi di ecologia e di bioetica: «Il Prometeo irresistibilmente scatenato, al quale la scienza conferisce forze senza precedenti e l'economia imprime un impulso incessante, esige un'etica che mediante auto-restrizioni impedisca alla sua

potenza di diventare una sventura per l'uomo» (trad. it., p. XVII). Prendendo atto che le promesse della tecnica moderna si sono trasformate in minaccia, Jonas, che aveva una formazione filosofica e scientifica (come biologo), invoca un auto-controllo che dovrebbe essere ispirato dalla "euristica della paura" e dal "principio di precauzione". Si può però osservare che certamente il principio di precauzione è importante e necessario, ma spesso la scienza procede nella incertezza e seguendo fino in fondo il principio di precauzione il medico inglese Edward Jenner difficilmente avrebbe inoculato il vaccino del vaiolo nel 1796. Tuttavia ciò che può fare oggi la manipolazione genetica non ha paragone con le tecniche mediche precedenti e – auspica Jonas – «Essere capaci di dire: sì, qui possiamo andare ancora avanti, possiamo giungere a risultati ulteriori, ma ci rinunciamo, potrebbe benissimo diventare una virtù critica nel critico gioco d'azzardo del futuro» (*Tecnica, medicina ed etica*, Einaudi, 1997, p. 51).

### Significati di "post-umano" e di "post-umanismo"

Lasciamo le grandi diagnosi e prognosi elaborate nel recente passato per vedere in che senso un filone dell'attuale ricerca filosofica definisce la situazione contemporanea nei termini di post-umano e di post-umanismo, rielaborando alcuni spunti di un interessante articolo di Silvana Procacci reperibile in rete.

Una diffusa accezione di "post-umano" riguarda l'ibridazione uomo-macchina e concerne la sostituzione tecnologica del corpo umano o di alcune sue parti con artefatti. I *cyborg* (termine, che deriva dalla contrazione dell'inglese *cybernetic organism*) sono organismi modificati con dispositivi meccanici e computerizzati che alimentano riflessioni e fantasie in cui scienza e fantascienza si avventurano molto al di là dei correnti e benefici impianti biomedici come i defibrillatori per il cuore o i microchip retinici impiantati per combattere la degenerazione maculare.

Tra gli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta uno dei più geniali padri dell'informatica – Alan Turing (indotto nel 1954 al suicidio da un contesto culturale e giudiziario inglese ferocemente omofobo) –

aveva prospettato l'omologia tra la mente umana e quella artificiale, e si era detto certo che alla fine del secolo si sarebbe parlato correntemente di macchine pensanti. Per la "teoria computazionale classica" della mente – come poi venne chiamata – i dettagli fisici (chip di silicio o neuroni) sono secondari e teoricamente dovrebbe essere possibile passare da un supporto materiale a un altro.

*I confini tra umano e non umano diventano labili e su questo ha lavorato la fantascienza.* Ricordiamo gli inquietanti protagonisti del famoso film *Blade Runner* del regista inglese Ridley Scott del 1982, liberamente ispirato a un romanzo del 1968 di Philip K. Dick.

Il post-umano indica comunque per molti autori una nuova condizione che richiede un atteggiamento culturale e filosofico *post-umanista*, una completa rottura con una visione già messa in crisi «dal darwinismo in biologia, dalla psicoanalisi, dallo strutturalismo, dalla teoria dei sistemi complessi, dall'animalismo» (S. Procacci). Sono apporti scientifici che in modi diversi mettono in questione l'idea dell'uomo signore della natura e persino quella dell'uomo signore di se stesso.

Per il post-umanismo non c'è l'uomo come soggetto che produce un mondo di strumenti tecnici. Secondo Roberto Marchesini – zoologo e teorico del post-umanismo nonché dell'animalismo – la *techne* smette di apparire una collezione di prodotti e strumenti a disposizione dell'uomo per assumere la realtà di un ecosistema in evoluzione di cui l'uomo è una variabile dipendente.

Da segnalare alcuni testi della critica femminista in cui troviamo sia il post-umano come ibridazione con gli apparati tecnologici, sia il post-umanismo come connessa critica della visione antropocentrica o meglio *androcentrica*.

Nel *Manifesto cyborg* della filosofa statunitense Donna Haraway, pubblicato per la prima volta nel 1985 sulla «*Socialist Review*», la figura del cyborg è metafora del superamento delle opposizioni binarie maschio/femmina, ma anche mente/corpo, materiale/immateriale, ponendosi come entità ibrida che mette in crisi i confini e le identità tradizionali. Come leggiamo nella presentazione editoriale della traduzione presso Feltrinelli – «il cyborg è al contempo uomo e mac-

china, individuo non sessuato situato oltre le categorie di genere».

L'edizione italiana del *Manifesto cyborg* è introdotto nel 1995 da Rosi Braidotti, docente in Olanda alla Università di Utrecht, che ha scritto recentemente tre corposi volumi sul post-umano. Nel primo – *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte* (DeriveApprodi, 2014, p. 204) – affermava: «non ho nessuna nostalgia dell'Uomo, misura presunta di tutte le cose, o per le forme del sapere e dell'autorappresentazione che l'accompagnano. Accolgo ben volentieri gli orizzonti multipli dispiegati dal crollo dell'umanesimo eurocentrico e androcentrico. Interpreto la svolta postumana come una felice opportunità di decidere insieme chi e cosa vogliamo divenire». Per la filosofa – che riprende temi di Gilles Deleuze e della cultura francese post-strutturalista – stiamo evolvendo verso soggettività nomadi, plurali, in continua trasformazione.

In fondo Haraway e Braidotti accentuano le *chances* emancipative e libertarie del cosiddetto post-umano e fanno appello a legami "sovversivi" e "trasversali" tra tutte le forme di vita inferiorizzate ed escluse dalla cultura dominante. In una intervista di dieci anni fa («il manifesto», 11 aprile 2014) Braidotti dichiarava: «Investiamo nella ricerca di alleanze trasversali, di sinergie inedite, elaboriamo saperi comuni lontani dalle logiche del profitto, contaminiamoci e diffondiamo micro-politiche alternative ai modelli dominanti, stili di vita ecosostenibili, antisessisti e antirazzisti». Sono posizioni che ispirano una parte dei *gender studies*.

### Domande conclusive

Abbiamo letto nelle cronache dell'inizio di quest'anno che Elon Musk – il discusso e ricchissimo patron dell'ex Twitter – ha tentato di spostare le frontiere della neurotecnologia attraverso il gruppo di ricercatori di Neuralink. Per la prima volta un essere umano è direttamente collegato a un computer tramite un'interfaccia neurale impiantato che consente a chi ha perso l'uso degli arti di utilizzare un pc per comunicare. Impulsi elettrici cerebrali vengono trasformati in lettere e parole sullo schermo.

Benché il decorso dell'esperimento sia tutto da verificare, si può sperare che

Neuralink serva a chi soffre di sclerosi laterale amiotrofica o del Parkinson. Ma l'interfaccia neurale impiantabile e i tanti studi ed esperimenti analoghi sulle interfacce cervello-computer (BCI: *Brain-Computer interface*) aprono anche prospettive inquietanti. Sarà possibile in futuro usare queste ricerche per produrre potenti mezzi tecnologici di controllo finalizzati alla "società della sorveglianza" (o del "capitalismo della sorveglianza" come l'ha



chiamata nel 2019 la docente di Harvard Shoshana Zuboff)? Oppure questa è una delle tante paure irrazionali circa il futuro?

Ma il temuto asservimento forse non sta tanto in questi sviluppi futuribili quanto nella condizione già ampiamente presente della nostra dipendenza da dispositivi (smartphone, internet, social media, e ora ChatGPT) che usiamo quotidianamente e che quotidianamente ci usano, come consumatori di beni e servizi, e persino ci condizionano come elettori.

In che misura sono strumenti neutrali? Possiamo continuare ad applicare a queste tecnologie il concetto rassicurante e in fondo arcaico del "mezzo" neutrale che dipende da chi e da come viene impiegato? Oppure il sistema ha una sua logica che tende a eliminare i margini di decisione autonoma, per cui nell'intreccio attuale tra saperi e poteri siamo sempre più "soggetti assoggettati" (espressione di Foucault poi ripresa da altri filosofi)? Una volta scartate le paure irrazionali (quelle dei No Vax e di varie altre tecnofobie); rifiutata la polemica strumentale contro lo scientismo che una lunga tradizione religiosa, spiritualistica e idealistica ha usato per svalutare in realtà i saperi scientifici; lasciate da parte le diagnosi apocalittiche sulla Tecnica con la maiuscola, per analizzare invece criticamente ambiti tecnologici precisi, – dopo tutte queste premesse rimangono tuttavia aperti numerosi problemi essenziali concernenti libertà e democrazia, alimentando ipotesi di resistenza e/o di governance collettiva.

In una prospettiva di realismo democra-

tico, Stefano Rodotà aveva affermato in *Tecnopolitica* (Laterza, 1997, p. 169): «Il realismo vuole che non si coltivino illusioni ingannevoli, che non si frequenti il futuro immaginando che la macchina di un progresso sempre benefico sia di nuovo in movimento. Ma il futuro deve

essere progettato senza rassegnazioni, o rinunce precoci».

Se non si condivide il detto dell'ultimo Heidegger per cui «solo un dio ci può salvare», non si può non essere d'accordo.

Appare incoraggiante a questo proposito il fatto che il 13 marzo 2024 il Parlamento europeo abbia approvato una legge di controllo pubblico sulla immisione nel mercato, la messa in servizio e l'uso nell'UE della intelligenza artificiale, dichiarando nel contempo di non intendere limitare le ricerche tecnoscientifiche. È un difficile tentativo della politica di governare usi e abusi delle nuove tecnologie, facendo prevalere comportamenti di cittadinanza attiva contro la diffusione di atteggiamenti in sostanza rinunciatari. Una strada complicata che richiede ciò che Rodotà aveva indicato inaugurando nel 2015 a Perugia l'anno accademico con una lezione sul tema *Dall'umano al postumano*: occorre «un mutamento culturale, una attenzione civile diffusa, una coerente azione pubblica».

In questa direzione credo che anche le nostre associazioni di insegnanti possano e debbano dare il loro contributo.

### Riferimenti Bibliografici

Anders Günther, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Il Saggiatore, Milano 1963 (poi Bollati Boringhieri, Torino 2007); *L'uomo è antiquato. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992

Braidotti Rosi, *Il postumano*. Vol. 1: *La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Bologna 2014; *Il postumano*. vol. 2: *Saperi e soggettività*, ivi, 2022; *Il postumano*. vol. 3: *Femminismo*, ivi, 2023

Camus Albert, *Nè vittime, né carnefici* (1946) in Id., *Mi rivolto dunque siamo. Scritti politici*, a cura di Vittorio Giacomini, Eleuthera, Milano 2008

Cristianini Nello, *Machina sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*, il Mulino, Bologna 2024

Culkin John M., *A schoolman's guide to M. McLuhan*, in «Saturday Review», 18 marzo 1967

Floridi Luciano, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017

Haraway Donna, *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, a cura di Liana Borghi, introduzione di Rosi Braidotti, Milano 1995

Heidegger Martin, *La questione della tecnica* (1953), in *Saggi e discorsi*, a cura di Gianni Vattimo, Mursia, Milano 1976, pp. 5-27

Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, traduzione di Renato Solmi, introduzione di Carlo Galli, Einaudi, Torino 2010

Jonas Hans, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di Pier Paolo Portinaro, Einaudi, Torino 1993; *Tecnica, medicina ed etica. Prassi del principio responsabilità*, introduzione di Paolo Becchi, ivi, 1997

Marchesini Roberto, *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*, Dedalo, Bari 2009; *Proiezioni per un futuro postumano*, Castelvecchi, Roma 2017

Nacci Michela, *Pensare la tecnica. Un secolo di incompiutezze*, Laterza, Roma-Bari 2000

Paolo Odasso, *Note di lettura. Documanità, Filosofia del mondo nuovo di Maurizio Ferraris*, in «Tra il dire e il fare. Notiziario dell'Archivio Osvaldo Piacentini», n. 8-9, 2022-2023, pp. 145-169

Pianciola Cesare, *Paure collettive di ieri e di oggi. Incursioni filosofiche, letterarie, sociologiche*, in «Memorie per Domani», Centro di documentazione di Pistoia, aprile 2022, pp. 4-22.

Procacci Silvana, *Umano e postumano: una questione di definizioni?* in A. Pieretti (a cura di), *Il tramonto dell'umano? La sfida delle nuove tecnologie*, Morlacchi Ed., Perugia 2016, pp. 111-128 (<https://www.teilhaid.it/umano-e-postumano-una-questione-di-definizioni>)

Rodotà Stefano, *Tecnopolitica*, Laterza, Roma-Bari 1997; *Dall'umano al postumano* (2015) in <https://www.umbriaon.it/2015/wp-content/uploads/2015/04/Stefano-Rodotà.pdf>

Shelley Mary, *Frankenstein*, introduzione di Mario Praz, Collana grandi classici, BUR Rizzoli, Milano 2019

Shelley Percy Bysshe, *Prometeo liberato*, Ghibli, Milano 2016

Verne Jules, *I naufraghi del Chancellor*, Hachette, Coll. Hetzel, Milano 2008; *Parigi nel ventesimo secolo*, a cura di Bruno Amato, Feltrinelli, Milano 2023

Turing Alan M., *Computing machinery and intelligence*, «Mind», 59 (1950), pp. 433-460, trad. it. in Id., *Intelligenza meccanica*, a cura di Gabriele Lolli, Bollati Boringhieri, Torino 1994 (anche in rete: <https://disf.org/files/macchine-calcolatrice-intelligenza.pdf>)

Zuboff Shoshana, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University Press, Roma 2019

\* Coordinatore del Laboratorio di filosofia della Fnism torinese

# A cento anni dall'assassinio di Giacomo Matteotti

(Fratta Polesine, 22 maggio 1885 – Roma, 10 giugno 1924)

di Enrico Lorenzet\*

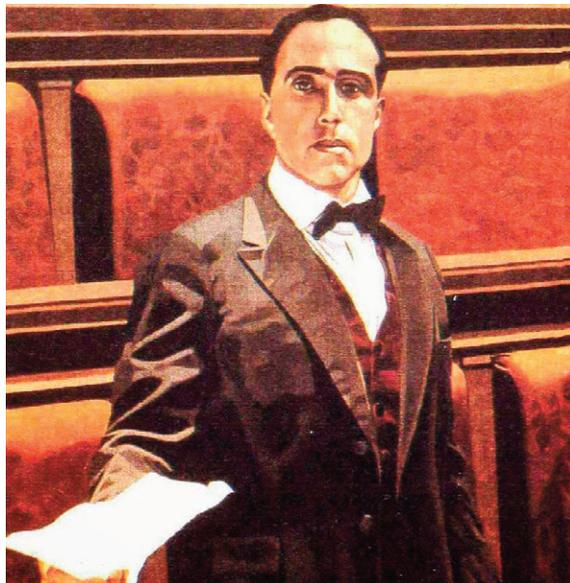
Famoso per la sua strenua difesa della democrazia, del parlamentarismo, delle elezioni a suffragio universale che furono ottenute in Italia parzialmente solo nel 1912 e in forma universale maschile sopra i 21 anni nelle elezioni del 1919. Per le donne però si sarebbe dovuto aspettare fino alle elezioni amministrative del marzo e aprile 1946.

Tra i primi paesi ad acquisire questo diritto fondamentale ricordiamo la Francia già nel 1848, poi gli Stati Uniti nel 1856 (per i bianchi, perché per la parità di diritto di voto in base all'etnia si aspetterà il 1965), la Germania nel 1871. I casi più avanzati, quelli che per primi introdussero il diritto di voto anche alle donne, furono la Nuova Zelanda nel 1893, l'Australia nel 1902, la Finlandia nel 1906, la Norvegia nel 1913, la Danimarca nel 1915, gli Stati Uniti nel 1920.

Ricordare Matteotti significa, in primis, ricordarci di quanto sia importante difendere la democrazia, da chi volesse abolirla (e di aspiranti despoti in questo periodo storico c'è solo l'imbarazzo della scelta dentro e fuori dall'Europa). Ma difendere la democrazia in sé significa anche combattere contro l'astensionismo, quello elettorale e quello quotidiano, quando ci giriamo dall'altra parte di fronte alle ingiustizie, ai crimini contro la collettività, contro l'ambiente, contro i soldati che muoiono nelle trincee ucraine per esempio, il cui sacrificio della propria vita per la libertà, viene sminuito o strumentalizzato, al pari della vita dei civili israeliani e palestinesi intrappolati in uno scontro mortale, ideologico-religioso. Il 2024 è l'anno più elettorale di sempre: 2 miliardi di persone al voto. Eppure, 28 nazioni su 71 non avranno elezioni libere. Ad esempio, ci sono state bombe sui seggi e 26 morti in Pakistan, in Venezuela si rifiutano osservatori esterni di garanzia.

Ricordando Matteotti dobbiamo fare, però, tutti una grande autocritica, innanzitutto gli stessi socialisti: Matteotti partecipò solo un giorno al Congresso di Livorno, perché dovette restare a Ferrara a difendere la giunta socialista che già nel 1921 subiva ripetuti attacchi squadristi dei fascisti. Durante il Congresso di Livorno, il Psi resistette al diktat di Lenin che imponeva tra i suoi 21 punti l'espulsione dei riformisti, ritenuti dei traditori della causa rivoluzionaria e quindi degli opportunisti. Con la loro rabbia verso chi si batteva per via parlamentare per il miglioramento della società e per l'ampliamento dei diritti e delle libertà, il capo del Partito Comunista bulgaro Kabcaciev e l'inviato del Comintern Rakosi trovano solo brutte parole per chi, eletto dal popolo, ne difendeva gli interessi e ne proponeva soluzioni concrete attraverso metodi legali e democratici già da più di vent'anni. Erano gli eletti del Partito Socialista Italiano: il primo, romagnolo, rappresentante del popolo e uomo libero, Andrea Costa.

Nel giro di un anno, la guida massimalista che a Livorno aveva difeso l'unità di tutti i socialisti, si radicalizzò al punto di fare in ritardo ciò che a Livorno non fu fatto: i socialisti riformisti furono espulsi dal partito il 3 ottobre 1922, a meno di 3 settimane dalla Marcia su Roma. L'accusa era l'aver violato il divieto di collaborazione coi partiti borghesi, perché Turati si era presentato dal Re in consultazione per il tentativo di formare un nuovo governo Giolitti, che in seguito non si realizzò, aprendo così la strada all'ultimo fragile governo Facta, che rappresentò la fase finale della crisi istituzionale, civile e politica in cui era piombata l'Italia dopo



la Prima Guerra Mondiale, crisi nella quale in soli tre anni si susseguirono ben sei governi diversi, con una durata media di soli sei mesi.

Come ricorderà Piero Calamandrei, antifascista e membro del Partito d'Azione, all'Assemblea Costituente del 1946, l'iniziale ascesa del regime fascista nel 1922 non fu la conseguenza della troppa solidità del potere esecutivo nell'ordinamento dell'Italia liberale, ma fu la diretta conseguenza del suo contrario, ossia il frutto della debolezza dei governi precedenti e della loro cronica instabilità. Per scongiurare il ritorno del fascismo, Calamandrei auspicava dunque una forma di Repubblica Presidenziale, con governi e maggioranze stabili, disegno ripreso poi negli anni 80' dal Partito Repubblicano, nel quale spiccava il convincimento di un altro capo partigiano, Randolpho Pacciardi, e dal Partito Socialista Italiano con Bettino Craxi, il quale ne fece una battaglia politica fondamentale del programma socialista di lungo termine.

Il 3 ottobre 1922, l'espulsione di Turati e Matteotti avveniva dunque all'interno di un Psi incerto, guidato dai seguaci di Serrati e da altri massimalisti. Nella votazione per l'espulsione, la mozione dei

massimalisti prevalse di poco: 32.106 voti contro 29.110 - eppure Turati, da convito democratico, ne accettò l'esito senza opporsi.

*"Accomiatiamoci al grido augurale di "viva il socialismo", auspicando che questo grido possa, un giorno - se sapremo esser saggi - riunirci ancora una volta in un'opera comune di dovere, di sacrificio e di vittoria".*

Queste le sue parole a coloro che lo cacciavano.

Nacque da qui l'astro nascente di Giacomo Matteotti: con Turati, Treves (direttore del quotidiano *La Giustizia*) Giuseppe Modigliani e altri compagni, fondò il PSU: Partito Socialista Unitario. Matteotti venne nominato Segretario ed in esso confluirono la maggioranza dei parlamentari socialisti. Il partito partecipò alle elezioni del '24, quelle con la legge Acerbo che dava un grande premio di maggioranza alla lista più votata. Quelle elezioni segnarono una vittoria del PSU sul PSI e sui comunisti.

Ma quelle furono elezioni tragiche, segnate da violenze e illegalità. Il listone fascista ottenne il 66% dei voti, rendendo tecnicamente superflua la legge Acerbo. Tali violenze furono eroicamente denunciate da Matteotti il 30 maggio, nella prima seduta della nuova legislatura. Il 13 giugno si diffuse la notizia del suo rapimento e il corpo fu infine ritrovato il 16 in un bosco della periferia romana. Sulle prime, Mussolini, da capo del Governo, si disse addolorato del rapimento, ma poi non si batté per la giustizia e per la causa della verità. Anzi, nascose la verità. Le mani che uccisero Matteotti, quelle dei quattro assassini fascisti Dumini, Volpi, Viola, Malacria e Poveromo, furono quasi certamente solo il lato visibile della longa manus del potere fascista che per impossessarsi delle coscienze degli italiani era pronta a eliminare qualsiasi uomo interamente libero. Con Matteotti per vent'anni morì la democrazia, ritiratasi prima sull'Aventino e poi spazzata via dalle leggi fascistissime e dal discorso del 3 gennaio del Duce che apriva alla dittatura vera e propria.

Matteotti fu dunque dapprima osteggiato e denigrato dai comunisti, venne poi tradito dai socialisti massimalisti ed infine ucciso dai fascisti. Togliatti arrivò ad associare fra i nemici del comunismo

Mussolini, don Sturzo e Matteotti, quest'ultimo considerato un "socialtraditore". Un "pellegrino del nulla", arrivò a definirlo Gramsci.

Ai comunisti e ai fascisti degli anni '20', Giacomo Matteotti rispondeva così:

*«Il nemico è attualmente uno solo, il fascismo. Complice involontario del fascismo è il comunismo. La violenza e la dittatura predicata dall'uno, diviene il pretesto e la giustificazione della violenza e della dittatura in atto dell'altro».*

Alle loro ideologie severe contrapponeva la democrazia e lo Stato di diritto. Ancora nel discorso del 30 maggio, riprendiamo dalle sue stesse parole:

*"Presupposto essenziale di ogni elezione è che i candidati, cioè coloro che domandano al suffragio elettorale il voto, possano esporre, in contraddittorio con il programma del Governo, in pubblici comizi o anche in privati locali, le loro opinioni. In Italia, nella massima parte dei luoghi, anzi quasi da per tutto, questo non fu possibile."*

Faremmo torto a Matteotti se oggi, nell'anno della sua tragica morte, non ricordassimo anche la morte di un'altra persona assai meno conosciuta: Armando Casalini. Personaggio politico sicuramente non conforme agli ideali più nobili del socialismo riformista e democratico di Matteotti, anzi per un periodo agli antipodi, perché nel '24 fu candidato nel listone fascista, a cui aderì sull'onda emotiva, come fecero molti altri ex socialisti, repubblicani e comunisti. Tuttavia, Armando Casalini morì in modo brutale, sparato in tram mentre era al fianco della giovane figliola, al grido di "vendetta per Matteotti", da parte di un militante di sinistra. Fu una vittima collaterale del clima d'odio dell'epoca, ben individuato da Matteotti nel suo ultimo discorso. Casalini non c'entrava nulla con la barbara morte di Matteotti. Fu anch'egli romagnolo, segretario del Partito Repubblicano, amico personale di Pietro Nenni e di Mussolini. Ricordiamo che ci fu un tempo antico in cui anche Nenni e Mussolini furono amici e compagni di lotta, anch'essi romagnoli del forlivese. I due compagni, all'epoca uno repubblicano e l'altro socialista, insieme ad un terzo uomo,

l'anarchico Errico Malatesta, furono i capi organizzatori della Settimana Rossa del 1914, a cui partecipò anche Casalini: fu uno sciopero generale a carattere rivoluzionario, tra i più significativi della storia dell'Italia del secolo scorso, che immobilizzò le Marche e buona parte della Romagna e finì represso duramente dal governo Salandra.

Perché non faremmo torto a Matteotti, al "compagno Tempesta", nel ricordare anche Casalini? Lo possiamo e lo dobbiamo fare in nome dell'umanesimo integrale, che afferma il valore della vita come diritto inviolabile che viene, insieme all'amicizia, prima della Politica e così sempre dovrebbe essere, nel quadro di uno stato di diritto democratico come quello per cui Matteotti si batté fino all'ultimo respiro. Lo dobbiamo fare oggi, per far sì che la storia e le tragedie del Novecento non siano passate invano e noi, uomini e donne del Duemila, ci si possa unire in un commosso e condiviso appello alla fratellanza, al rispetto della comune sofferenza, e alla coscienza della pace, anche e soprattutto pensando sempre avanti, al futuro nostro e delle generazioni che verranno.

*"Voi uccidete me, ma l'idea che è in me non l'ucciderete mai"*. Giacomo Matteotti morì giovane, ma non invano. La sua idea della democrazia, del socialismo orientato al bene, è ciò che occorre difendere e perseguire come individui, attingendone il valore umano e morale fuori dal tempo e dalle contingenze storiche. La democrazia, nella pienezza del suo significato, è un ideale eterno, come la pace, l'amore e l'amicizia, e impegnarsi per metterli in pratica nella nostra esistenza quotidiana e nel rapporto con gli altri è forse l'unico vero modo per rendere omaggio a Matteotti e ringraziarlo ancora per il suo sacrificio.

### Riferimenti Bibliografici

Caretti S. (a cura di), Matteotti G., *Sulla scuola*, Nistri-Lisci, Pisa, 1990.

Fornaro F., *Giacomo Matteotti. L'Italia migliore*, BOLLATI Boringhieri, Milano, 2024.

Treves P., *Quello che ci ha fatto Mussolini*, Laicata, Manduria-Bari-Roma, 1996 (prima ed. 1940).

Tiozzo E., *Dove andava Matteotti. Storia critica di un depistaggio durato un secolo*, Aracne editrice, Ariccia, 2022.

\*Sezione Fnism di Torino

# Il dibattito sul 25 aprile: afascismo o antifascismo?

di Anna Maria Casavola\*

**L**'Italia ha scelto la data del 25 aprile, che ricorda la insurrezione di Milano piuttosto che le date della fine della guerra, del 29 aprile (operativa dal 2 maggio) per l'Italia e dell'8 maggio per l'Europa. E ciò per sottolineare la peculiarità della lotta italiana per la libertà. Con decreto legislativo luogotenenziale del 22 aprile 1946 n. 185, Gazzetta ufficiale del 24 aprile 1946, l'anniversario del 25 aprile fu dichiarato festa nazionale, come data simbolica della ritrovata unità e libertà democratica, dopo il ventennio fascista, quindi una festa identitaria. A lungo però questa ricorrenza è stata considerata una data che divide piuttosto che unire, conseguenza di una sottile opera di denigrazione e delegittimazione degli avvenimenti della Resistenza, che sono il fondamento della nostra Costituzione Repubblicana e della nostra identità di Paese.

Come ogni anno così anche in questo 2024 è divampata la polemica, nella quale non vogliamo entrare, solo ci permettiamo, come tanti, di notare che gli esponenti politici della nuova maggioranza di destra, dal 2022 legittimamente al potere, sembra provino un certo imbarazzo a dichiararsi tout court antifascisti, preferendo invece la locuzione "afascisti". A nostro avviso il fatto non dovrebbe, oggi, suscitare tanta meraviglia perché la verità è che, da decenni, è stata messa in atto un'operazione, diciamo revisionista, tendente a smantellare l'importanza di quel periodo 1943-45 nella storia del nostro Paese. Tutto ciò non in maniera scoperta, frontale, ma con una serie di omissioni, dimenticanze, silenzi, che dimostrano un uso ideologico e strumentale della storia. Un esempio eclatante di questa volontà di omissione è stato, negli anni '50-'60 del secolo scorso, il cosiddetto "armadio della vergogna" in cui - per ragioni legate anche alla "guerra fredda" e quindi alla volontà di non creare problemi alla Germania federale, appartenente all'orbita occidentale - furono occultati 695 fascicoli relativi a crimini di guerra commessi in Italia contro la popolazione civile, da militari nazisti e da fascisti della Repubblica di Salò. Scandalo che è emerso nel 1994, grazie alla buona volontà di un giudice, il dott. Antonino Intelisano, e alla giusta indignazione di un giornalista, Franco Giustolisi, dell'Espresso. Così, a seguito di simili operazioni, è accaduto che, nella memoria e nella vulgata comune, quegli

eventi, anche se non lontanissimi, siano diventati irricognoscibili, addirittura altri, come nella polemica, sempre in atto, che in definitiva addossa alle azioni dei partigiani la responsabilità delle rappresaglie attuate dai tedeschi in Italia. Così, nelle ricostruzioni ripetute, si accentua sempre più il ruolo di liberatori degli anglo-americani e si riduce il peso che la lotta armata e quella non armata, messa in atto dalla popolazione civile e nei Lager dagli internati militari italiani, hanno avuto nel processo di liberazione del nostro paese dall'occupazione tedesca e dall'oppressione fascista. La Liberazione ricorderebbe, quindi, non la concordia e l'unità degli italiani nella riconquistata libertà, ma la loro divisione nella guerra fratricida. E, data la suggestione che su tale storiografia revisionista esercitano le vicende dei vinti, come per il processo risorgimentale dell'Unità vengono rivalutati i legittimisti borbonici, così emergono i vinti di Salò, i fascisti della Repubblica del Nord e gli assassinati dai partigiani comunisti. In tal modo la Resistenza diventa non solo guerra civile tra fascisti e antifascisti, ma anche tra comunisti e anticomunisti, insomma una pagina cruenta tra fazioni italiane.

Quanto queste letture offuschino la realtà luminosa della Resistenza è di tutta evidenza.

Inoltre, nel ricordo corrente, si dimentica che la Resistenza ha avuto molte anime e molte vicende, per dare, invece, spazio alle pagine più scabrose e sanguinose,



che pure ci sono state, soprattutto nell'immediato dopoguerra, come conseguenza dell'arroventato clima di odio, di vendetta e di risentimenti personali. Certo anche di ciò si deve poter legittimamente parlare sui giornali e in televisione, ma non solo di ciò, evidentemente. Va comunque svolta una considerazione di fondo: gli atti di violenza ingiustificata, di vendetta, gli eccidi compiuti da parte di uomini legati alla Resistenza rappresentano, nella maggior parte dei casi, una deviazione grave e inaccettabile dagli ideali originari della Resistenza stessa. Nel caso del nazifascismo, invece, i campi di sterminio, la caccia agli ebrei, le stragi di civili, le torture sono lo sbocco naturale di un'ideologia totalitaria e razzista. Proviamo a immaginarci se nel 1945, anziché l'Europa di Schumann, De Gasperi, Adenauer, Spaak e Spinelli, avessimo avuto un continente dominato da Hitler, come sarebbero state le nostre vite? Il rispetto e la pietas per tutti i morti, anche di chi per convinzione sincera o per costrizione (c'era la pena di morte per i disertori), si trovò a militare nelle file della RSI, non potrà mai far dimenticare che, dopo l'8 settembre, c'era solo una parte giusta, quella dei Resistenti e non certo quella di chi collaborava, anche nella deportazione degli ebrei, con l'occupante tedesco. Nuto Revelli, esponente della Resistenza, afferma: "Non fu una guerra civile nel senso pieno del termine perché i fascisti per noi erano degli stranieri, come e forse più dei tedeschi".

E passiamo ad un'altra riflessione. La liberazione non si arresta alla cacciata dai territori del nostro paese degli invasori tedeschi, né alla caduta della Repubblica fascista. La liberazione vuole fondare una nuova Italia, diversa da quella del ventennio della dittatura e diversa anche da quella dell'età liberale. La liberazione fu quindi anche sogno di una patria pacifica e non bellicosa, cittadini non più oppressi dalla censura, da delatori di polizia, da tribunali speciali, da discriminazioni razziali, da imposizioni culturali xenofobe, da deliranti esaltazioni nazionalistiche. La liberazione significava la fine dell'incubo totalitario «tutto nello Stato, niente al di fuori dello Stato, nulla contro lo Stato». Non credo, quindi, che tutti sappiano cosa racchiude la parola Resistenza quando la scriviamo con la maiuscola, quell'espressione racchiude molto di più della parola in sé, perché non ci si limitò a respingere un nemico che ci aveva invasi, in una lotta che non poteva che essere impari tra gruppi di irregolari male armati e un potente esercito di occupazione, ma si ebbe il coraggio di immaginare una realtà politica nuova. Riflettiamoci: una quantità di ragazzi nell'età della leva, che avevano conosciuto solo il fascismo, che erano stati educati al "credere, obbedire e combattere", abbandonano, rischiando la fucilazione per diserzione, i reggimenti dove erano stati inquadrati o le case dove erano riusciti a nascondersi, per andare in montagna, male armati e senza alcuna autorità che potesse legittimare la loro azione, se non quella di pochi anziani antifascisti, appena usciti dal carcere politico o dall'esilio. Senza sapere cosa avrebbero trovato, o loro stessi costruito, nell'ipotesi vaghissima di una vittoria. Così come chi, militare deportato nei Lager, si rifiutò di combattere o collaborare ancora con tedeschi e fascisti, sapendo che con la prigionia sceglieva anche la possibilità di morire. Una situazione ben diversa da quanto si trovarono a fare, in quasi tutti gli altri paesi europei, i partigiani che combatterono per ripristinare il potere legittimo del proprio stato democratico, e dunque a questo fedeli e da questo «coperti». Da noi no, questa copertura non c'era, e perciò non si trattava di «resistere», ma della "sconsiderata" ambizione di dar vita a qualcosa che non si sapeva come avrebbe potuto essere.

Grave, inoltre, che si metta in dubbio, nelle ricostruzioni revisioniste di cui sopra, che la Resistenza sia stata una lotta popolare, corale, che abbia attraversato tutte le classi sociali, per accreditare invece l'immagine di una enorme zona grigia in bilico ed inerte tra fascisti da una parte e partigiani dall'altra.

Questa versione, riduttiva, tra l'altro è in contrasto con quanto sta emergendo, per gli addetti ai lavori, dal moltiplicarsi della documentazione storica disponibile, dall'apertura di archivi prima inaccessibili e dalla consultazione di un immenso patrimonio memorialistico. Da questo nuovo racconto viene fuori, in Italia, una società civile che non è mai stata solo a guardare, ma ha organizzato, da subito, reti di solidarietà e di collaborazione a vantaggio dei perseguitati (ebrei, militari sbandati, prigionieri alleati evasi, ricercati politici ecc.) e che ha reso possibile la lotta armata dei partigiani. Ciò che colpisce, nella ricostruzione, non superficiale ma approfondita di quei fatti e dall'intreccio di mille storie di uomini e di donne, è che la Resistenza in Italia fu un fatto assolutamente nuovo, senza precedenti, un fatto spontaneo, una lotta di individui, di cittadini privati, anche di religiosi o di militari lasciati a se stessi, e tutti non avevano a supporto lo Stato, ma solo la loro coscienza. La Resistenza non fu, quindi, una guerra tradizionale in cui un'autorità, lo Stato, la Patria spinge e trascina, ma la rivolta dell'uomo singolo, armato unicamente dei suoi valori ideali, non fu una guerra tra due eserciti, come vediamo attualmente svolgersi nella vicina Ucraina, che combatte con il suo esercito regolare l'invasione del suo territorio da parte della Federazione russa.

A Roma, nella città abbandonata dal re e dal governo, occupata e blindata dai tedeschi, un semplice colonnello di 43 anni, Giuseppe Cordero di Montezemolo, ebbe l'idea di risuscitare, nel Fronte militare clandestino, il Regio esercito dissolto con il proclama di Badoglio l'8 settembre 1943, perché la guerra in Italia non fosse solo faccenda degli Alleati e dei tedeschi, ma riguardasse ancora gli italiani, cosa che rese possibile la dichiarazione di guerra dell'Italia alla Germania il 13 ottobre 1943 e l'impegno militare del Primo Raggruppamento motorizzato e poi del Corpo italiano di Liberazione come co-

belligeranti. E Montezemolo non aveva dietro di sé lo Stato, aveva solo se stesso, ma, a volte, basta anche un individuo solo ad accendere la speranza, a galvanizzare le energie, a piegare gli avvenimenti, costi quel che costi. Qualche mese dopo, Montezemolo, arrestato e torturato dalla Gestapo, morirà nel massacro delle Fosse Ardeatine.

Dopo l'8 settembre '43, occorre ripeterlo, la maggior parte degli italiani adulti si trovò disperatamente sola a prendere decisioni che non avrebbe mai creduto di dover prendere.

In Italia, nel periodo 1943-45, esistevano due occupazioni straniere, quella anglo-americana e quella tedesca e tre governi (quello monarchico badogliano a Sud, quello repubblicano fascista a Nord, quello clandestino e democratico del CLN) che reciprocamente si delegittimavano (il CLN riconobbe il governo del Sud solo nell'aprile 1944, dopo la famosa svolta di Salerno).

Eppure, una gran parte di quegli italiani, secondo la loro condizione e la loro coscienza, seppero fare una scelta. È bene che i giovani di oggi ricordino che i loro coetanei, tra il 1943 e il 1945, non poterono evitare nella loro vita di affrontare la morte, poterono solo scegliere di combattere e di morire per la libertà e la dignità della persona umana, oppure per un malinteso – secondo noi – senso dell'onore, per non voler tradire un patto che il regime, non il popolo, aveva concluso, oppure per ragioni personali e familiari. Ma il futuro – e la Storia lo avrebbe dimostrato – era solo da una parte. E non è stata una scelta dovuta al caso quella che la maggioranza degli italiani fece. Dalle lettere dei condannati a morte della Resistenza si capisce che quei giovani non avrebbero potuto fare la scelta opposta e si capisce ancora quale eredità immensa pensavano di lasciarci. Ma un'eredità non la si può raccogliere se neppure la si conosce.

### Riferimenti Bibliografici

Bobbio N., Pierandrei F., *Introduzione alla Costituzione*, Laterza, Roma-Bari, 1982.

Foa V., *Questo Novecento*, Einaudi, Torino, 1996.

Scoppola P., *25 aprile. Liberazione*, Einaudi, Torino, 1995.

\*Sezione Fnism di Roma

# Educare alla parità: una sfida (necessaria) per una scuola diversa

di Pina Arena\*

## Perché un modello nuovo di educazione in ottica di genere

**N**ella complessa opera di costruzione di sé ogni giovane si confronta con la propria identità di genere, sempre e comunque, con consapevolezza o senza: "chi sono io?, cosa mi aspetto da me e dal mondo?, chi desidero diventare?, attraverso quali vie posso riuscirci?, quali spazi mi o offrirà il mondo?"

A ciascuna di queste domande non si può rispondere prescindendo dal genere. Partiamo da qui: l'obiettivo della scuola è accompagnare e sostenere ogni giovane nell'opera complessa di costruzione di sé, persona e cittadino\la della città e del mondo.

Al centro della scuola, infatti, sono studenti e studentesse, persone in crescita, che apprendono e si formano confrontandosi innanzitutto con se stesse, con le loro emozioni, con la percezione di sé, elaborando di un progetto di vita in un mondo costruito da una millenaria cultura patriarcale che ha disegnato relazioni discriminanti e disuguaglianze di genere. Proprio a questa missione – sostenere ogni giovane nella costruzione di un'identità libera e consapevole – risponde l'educazione di genere, nel rispetto e nell'ascolto delle differenze che rendono ogni persona unica e diversa pur nella fondamentale uguaglianza di tutti.

"L'educazione alla parità di genere è diritto di ogni studente e opportunità di realizzazione autentica per ogni ragazza e ragazzo. La scuola è, pertanto, tenuta a promuovere una rilettura della sua *mission* in ottica di genere, senza la quale non potrà compiere il suo mandato di luogo di crescita di persone libere in un mondo democratico. La democrazia comincia a due".

Sono le parole con le quali Luce Yrigaray, pedagoga e psicoterapeuta conside-

rata una delle madri del nuovo femminismo, introdusse un percorso di formazione-docenti, al quale 25 anni fa ho avuto l'opportunità di partecipare, che ha aperto a un gruppo di insegnanti del Nord Italia la strada della sperimentazione-riflessione sui metodi dell'educazione alla parità.

E ancora, "...educare alla parità è educare a relazioni equilibrate, alla consapevolezza di sé, soggetto unico e diverso, all'ascolto della differenza che incontro in me e nell'altro\la". Sono le parole di Gigliola Corduas, presidente della Fnism dal 2002 al 2015, pedagoga e formatrice, conosciuta 20 anni fa, durante i lavori di un corso di formazione di secondo livello sulla didattica della differenza, nell'ambito di un progetto Pon della misura 4 che coinvolse per un anno 30 insegnanti dell'Italia meridionale, un insegnante per ciascun capoluogo, perché fossero promotori e promotrici, "*avanguardie*" diceva Gigliola Corduas, della cultura della parità a scuola. Quell'obiettivo non è stato coltivato dalle Istituzioni e, dopo l'intenso percorso formativo, noi insegnanti siamo tornati alle nostre classi senza alcun supporto per divulgare e disseminare la consapevolezza e la formazione maturate.

Ciascuna\o di noi, in autonomia, per libera scelta e con spirito di volontariato, ha condotto, poi, quel viaggio a suo

modo. Il percorso, però, ha lasciato, per me almeno, un altro segno forte: l'incontro con la Fnism e con Gigliola Corduas, e la una visione dell'educazione alla parità che mi è stata guida in un percorso di crescita professionale e umana, nel mio lavoro di insegnante, di formatrice, di promotrice di percorsi di parità che coltivo in forma permanente e che cerco di far crescere con la collaborazione di un gruppo di docenti competenti e appassionate.

Oggi, inoltre, questa strada di educazione e formazione la sento non solo importante poiché fondante di una visione diversa e umana della scuola, ma ancor più necessaria che in passato, per quanto sia più precaria e difficile da percorrere nonostante il grande lavoro svolto in questi anni da tante donne e da alcuni uomini di scuola. In questo tempo in cui la violenza sulle donne cresce e coinvolge persone sempre più giovani, caratterizzato da conflittualità crescenti, persistenti discriminazioni che riesplodono come mai è accaduto negli ultimi decenni, di rinascenza paura dell'altro diverso da sé, in cui tornano a evocarsi modelli di virilità patriarcale, punitiva, che si erge a modello unico, è necessario ripartire dalla pluralità dei modelli culturali e identitari, dall'ascolto dell'altro\la che è dentro di noi, fuori di noi, nella città e nel mondo.



## Cosa significa educare alla differenza di genere?

Viviamo un mondo fatto di donne e uomini: ma questa attenzione è presente nelle pratiche educative? No, non lo è, se non a macchia di leopardo nel lavoro di alcune insegnanti o dirigenti scolastiche sensibili, che hanno dedicato tempo e risorse alla formazione specifica.

Cosa significa educare alla differenza di genere? Tento una risposta breve in tre punti.

Il primo: educare alla differenza di genere significa educare alla consapevolezza che viviamo un mondo costruito dalla cultura patriarcale che ha disegnato la Storia e le singole storie individuali, il nostro modo di stare al mondo, forgiando un modello maschile come soggetto dominatore dell'agorà e dello spazio pubblico, lasciando la donna nella casa; ha riservato all'uomo la parola pubblica lasciando la donna nel silenzio; ha disegnato sul maschio il diritto facendo della donna l'oggetto di quel diritto; ha plasmato il linguaggio sul soggetto maschile, costruendo una lingua che per femminili inediti, inusuali e nuovi usa un maschile unico. Perché avvocatessa e ministra suonerebbero male, mentre operaia e contadina sono nomi ammessi?

Il secondo: educare alla differenza di genere significa educare alla consapevolezza che il nostro mondo va raccontato con linguaggi che accolgono la differenza di genere e le parole delle donne, non solo degli uomini, con sguardi che facciano esistere le donne fuori dalle costruzioni piramidali e verticistiche della cultura patriarcale.

È vero, le cose sono in parte cambiate, le battaglie di parità sono condivise da insegnanti, gruppi e associazioni sempre più numerosi e determinati. La discriminazione di genere e il sessismo sono denunciati come prima non accadeva, ma questa è solo una parte del cammino, perché di questa cultura siamo impregnati e ripensarsi diversamente è opera complessa e in fieri. Si tratta inoltre di conquiste recenti che chiedono conforto, opera di consolidamento; ricordando che l'autorità maritale è stata abolita nel 1975 con il nuovo diritto di famiglia, le

donne sono entrate in magistratura nel 1965; la prima avvocatessa ha atteso 40 anni (da laureata) perché le si desse la possibilità di esercitare con il suo nome la professione di avvocatessa; in Italia votiamo dal 1946; solo nel 1981 è abrogato l'istituto del "matrimonio riparatore" che prevedeva l'estinzione del reato di violenza carnale nel caso in cui lo stupratore di una minorenne accondiscendesse a sposarla, salvando l'onore della famiglia. Da qui una giovane democrazia paritaria da tutelare e consolidare.

Il terzo: educare alla differenza di genere significa vigilare sui libri di scuola nel rispetto del Codice di autoregolamentazione Polite – Pari Opportunità nei Libri di Testo -. Quante donne sono presenti nei libri di Letteratura o di Storia?; com'è raccontato nei libri di Storia il contributo delle donne?; si parla delle Madri Costituenti, delle Madri d'Europa, delle Staffette partigiane?; come se ne parla?

## La Fnism e la parità di genere a scuola

Sulla parità di genere, come ambito di educazione identitaria e civica, la Fnism, con Gigliola Corduas è stata antesignana per diverse ragioni.

Innanzitutto, perché delle battaglie di cultura per la parità la Fnism ha fatto uno dei suoi obiettivi, non un segmento da aggiungere sporadicamente a un curriculum civico, quanto la chiave di volta di una scuola che si pone come formatrice di persone e di identità libere nel mondo che abitiamo, nelle relazioni che viviamo e creiamo.

La Fnism ha preceduto e incentivato fin dagli ultimi anni '90 la fioritura di percorsi di riflessione didattica sulla parità di genere; questione non meramente numerica, ma come storia che cresce nel tempo e crea reti di relazioni, condivisione di modelli e di progettualità.

La sezione catanese ha accolto tale prospettiva educativa mettendola al centro del suo impegno attraverso diverse azioni: promuovendo formazione-docenti e progetti condivisi con reti di scuole sempre più ampie, con associazioni ed enti, tra curriculum ed extra curriculum; collaborando a creare un modello di didattica curricolare-extracurricolare per la prevenzione della violenza sulle donne (che riguarda e coinvolge più di

quanto si immagina le adolescenti e gli adolescenti).

Lo facciamo attraverso un lavoro di integrazione dei libri di testo in ottica di genere; rileggendo letterature e storia con sguardi di parità; avviando laboratori di scrittura creativa nella prospettiva di genere e laboratori di cinematografia dedicati ai temi della relazione tra donne e uomini, ragazze e ragazzi; tessendo collaborazioni permanenti e aperte al territorio; avviando progetti permanenti che sostengano la costruzione di un sistema educativo paritario: da "Un Giardino delle Giuste e dei Giusti in ogni scuola" allo sportello di ascolto per la prevenzione della violenza sulle donne "Pari Amore". Se una parola potesse riassumere una prospettiva futura di un universo così aperto, complesso e magmatico, questa sarebbe "sistema". Occorre far sistema per rispondere alla solitudine della scuola impegnata nelle battaglie di parità; è necessario unire forze e risorse, raccogliere buone pratiche, promuovere formazione, rendere permanenti i processi virtuosi, sostenerli e disseminarli. La posta in gioco è alta, la scuola potrebbe averne un umanissimo rilancio che metta al centro le persone e risponde alla domanda che arriva dalle ragazze e dai ragazzi, di attenzione e cura, in un tempo di accresciuta fragilità, di riconoscimento di centralità in un mondo, in cui il cambiamento può essere solo affidato alla valorizzazione delle relazioni nel rispetto delle differenze e all'ascolto dell'unicità della persona, cominciando proprio da quella di genere.

## Riferimenti Bibliografici

Antinori A., *Identità, orientamento sessuale, culture: incontrare ed esprimere le diversità* in L'Eco della scuola nuova, Anno LXII - LVIII, n. 4 (217) ottobre-dicembre 2010, n. 1 (218) gennaio-marzo 2011, pagg. 28, 29.

Arena P., *Disinnescare il sessismo e ripartire dalla scuola*, Dol's magazine 22-1-2022.

Corduas G., *Un percorso di laicità in Frabboni F.* (a cura di), *Idee per una scuola laica*, Armando editore, Roma, 2007.

Irigaray L., *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, 1994.

Mapelli B., Biemmi I., *Pedagogia di genere, Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Università, 2023.

\*Presidente della Sezione FNISM di Catania

# La funzione educativa dell'arte

di Simona Serra\*

Disegnare il profilo di una possibile didattica dell'arte, e in particolare di quella contemporanea, implica soffermarsi sull'incontro di tre istanze fondamentali quali l'estetica, l'arte e la pedagogia.

Tali campi sono trasversalmente attivi e fruibili attraverso la logica di un'operatività che volge ad un'idea di "laboratorio", in quanto è proprio l'esperienza laboratoriale la direzione opportuna attraverso la quale l'insegnamento dell'arte ha potuto vestirsi di una fisionomia concreta e fruibile.

Chiaramente avvicinarsi al mondo dell'arte, cavalcando l'onda di un approccio laboratoriale e concreto, significa creare una dinamica strutturale all'interno della quale a contenuti estetici vanno a conformarsi contenuti funzionali, il cui scopo è inevitabilmente educativo.

Ne consegue la necessità di guardare all'arte come ad un'esperienza viva condotta in una direzione educativa che si innesta in uno spazio pensato e realizzato nella logica del cosiddetto "sistema formativo integrato".

In questa prospettiva, la scuola può cogliere tutte le proposte didattiche orientate a dilatare i confini dell'arte, in modo che l'esperienza viva possa innestarsi al di fuori delle mura scolastiche.

In tal senso, l'esperienza artistica contribuisce a delineare la fisionomia di una scuola capace di essere non solo protagonista ma anche regista di quel tanto ambito processo educativo.

Come regista, la Scuola stessa scopre di potersi e doversi servire di strumenti, luoghi ed occasioni esterni, ma certamente non estranei all'edificio chiamato "Scuola". Occorre che i luoghi della vita e del sapere extrascolastico si attrezzino sempre più per divenire "laboratorio didattico" capace di parlare e far parlare attivamente di sé stesso e diventando, al contempo, ambito e occasione della formazione degli insegnanti. In questa direzione è opportuno citare l'approccio di Pietro Romei che nell'estrinsecare il concetto di una scuola come laboratorio di analisi e sperimenta-

zione, volge la sua attenzione alla pratica di gestione della complessità.

Del resto Romei cavalca l'onda della visione della scuola intesa come Istituzione Pubblica volta a caratterizzarsi nell'ottica di un microcosmo sociale in cui si sperimentano le modalità di gestione democratica della complessità.

La prospettiva di Romei si orienta al duplice tentativo di costruire un luogo di esperienze per i discenti e, al contempo, far sì che la cultura dell'Arte entri a far parte del patrimonio di conoscenze e dello strumentario didattico degli insegnanti di oggi e di domani.

Proporre questo viaggio, significa entrare in uno spazio in cui si avverta, in maniera costruttiva, l'ambivalenza tra processo educativo e discorso estetico. In tale ottica, occorre ricordare che l'identificazione univoca tra "Estetica" e "Bello" è di matrice romantica e idealista.

Tuttavia, l'equivoco stereotipo dell'identificazione dei termini di Estetica e di Bello va ad identificarsi in questo spazio mentale e culturale in cui emerge qualcosa che spesso si contrappone all'utile, al necessario, al vero, che, in quanto tali, non sono né belli né brutti.

Ne consegue che le ragioni dell'estetica a cui si fa riferimento non devono necessariamente identificarsi con il concetto di "Bello", ma spesso l'estetica viene a coadiuvarsi con l'occhio della fruizione che assume, necessariamente, la funzionalità di una ricerca artistica.

L'Arte è il motore di una ricerca che deve, inevitabilmente, passare attraverso i sensi. Boumgarten conia il termine "Aesthetica" dalla radice greca "Aisth" e dal verbo "Aisthanoma" che significa rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi.

Boumgarten distingueva nell'uomo una duplice modalità di conoscenza: da un lato estetica, legata alla dimensione sensoriale,



dall'altro logica-intellettuale legata alla conoscenza razionale chiamata anche conoscenza scientifica.

La sua impostazione influenzò profondamente non pochi aspetti della gnoseologia di Kant e dopo essere stata del tutto emarginata, venne – nel Romanticismo – ripresa e valutata da Benedetto Croce.

Per Croce, infatti, l'idea dell'arte era legata all'idea del conoscere, ma era una conoscenza che teneva intenzionalmente emarginata la logica dell'Arte come "fare".

Contro questo eccesso teoretico della comunicazione crociana, si schierano molti importanti filosofi-estetologi del dopoguerra italiano, fra i quali ricordiamo Gilio Dorfles che ragionava sul primato del fare. L'arte è una dimensione variegata, strettamente legata alla percezione che di essa si ha e che si intende dare.

All'interno del processo educativo, si dirama la volontà a far recepire l'esperienza artistica come un universo che non va concepito in una logica astratta ma concreta, in quanto, nel suo divenire, deve assumere la fisionomia dello stile di vita di ognuno. Il problema concernente il rapporto tra pedagogia-estetica ed il conseguente uso delle arti, dei loro materiali e dei loro linguaggi come occasione didattica atta a favorire il conseguimento di un atteggiamento estetico, dovrebbe uscire dall'ambito della funzione artistica ed estendersi a tutto il rapporto con il possibile altro da sé.

Tale rapporto si pone come ragionevole equilibrio tra la mitizzazione idealistico-romantica del dato soggetto puro e l'istanza illuministico-razionalista della codificazione naturale delle norme e dei valori.

Allora muovendosi in questa direzione, l'opera d'arte non è più un testo ma è un pretesto che ci conduce verso un atteggiamento estetico, capace però di ricadere anche su ciò che non è necessariamente arte e opera d'Arte.

Tale angolazione è capace di alimentare le occasioni di quello che il bambino ha nei confronti del suo essere al mondo (bambino) e del suo stesso essere corpo nei primi mesi della sua esistenza. L'opera d'arte, come oggetto, deve sedurre nel senso più intimo, a prescindere da una specifica corrispondenza al bello.

Deve suscitare stupore e meraviglia al pari della bellissima poesia di G. B. Marino che recita: "È del poeta il fin la meraviglia, chi non saprà stupir vada alla striglia".

Si confida in un incontro tra estetica e pedagogia e nell'uso dell'arte come oggetto di conoscenza in cui parlare di "Arte", implica la necessità di dare una risposta alla domanda: Cos'è l'Arte?

Esauriente è la risposta dell'artista Dino Formaggio secondo il quale, Arte è tutto ciò che nei diversi luoghi e nei diversi tempi gli uomini chiamano "Arte".

Risposta che sottolinea, nella sua provocatoria essenzialità, la relatività storica e il valore contingente, contestuale, più o meno intenzionalmente contrattuale di tutto ciò che può occupare lo spazio semantico della parola Arte.

Arte è creazione, capacità di espressione di una linea inevitabilmente vicina a un approccio concreto di tipo laboratoriale.

Dunque, una volta consolidato l'assioma secondo cui l'Arte è esperienza creativa, interessante è individuare le modalità attraverso cui le varie esperienze artistiche del tempo hanno, in modo originale, proposto il loro fare arte, la loro maniera per dirla in termini Vasariani.

Ogni tempo ci ha regalato opere che possono essere lette nell'ottica di esperienze laboratoriali volte a sedurre lo spettatore e stimolare in lui quel pensiero critico che è alla base di ogni processo educativo. A partire dalla Preistoria si ragiona sulla competenza da parte dell'uomo di creare oggetti e utensili che avevano una logica funzionale perché legati ad una dimensione temporale in cui non si può parlare ancora di fruizione estetica.

L'ottica che porta alla realizzazione di oggetti e graffiti del periodo della Preistoria è totalmente utilitaristica e funzio-

nale a una vita basata alla sopravvivenza giornaliera.

Nello specifico, l'uomo della Preistoria, esprimendosi, rappresenta il mondo e ha la necessità di sviluppare un codice di simboli utile a trasmettere messaggi legati a determinate attività umane di pura sopravvivenza. Sulle pareti delle grotte si avvengono potenti scene di animali in movimento, la cui realizzazione è tesa a veicolare la volontà di cacciare tali animali nell'ottica di augurio, affinché si potesse auspicare una buona caccia.

La Venere di Villendorf raffigura il senso della provocazione con le sue fattezze anatomiche enfatizzate e la mancanza di un volto che tende a oggettivare la stessa funzione. Le Architetture megalitiche sono evidenti espressioni di come l'uomo abiti il mondo, realizzando complessi strutturali di matrice rituale.

Nella fase Mesopotamica, si propose un'Arte che, incentrandosi su contenuti soprattutto collaborativi e attraverso l'innesto di miti e storie, riesce a raccontare un periodo di grande estrinsecazione gerarchica e piramidale.

Orientamento, questo, che si ritrova nell'Antico Egitto.

Il manufatto dello stendardo di Ur testimonia lo svolgersi di una guerra nel momento conclusivo, a testimonianza di un linguaggio celebrativo.

Proseguendo nella rassegna di portata educativa emerge tutta l'Arte Mesopotamica ed Egizia, la cui esistenza ha una ricaduta fortemente celebrativa rispetto ad un'epoca di chiara impostazione gerarchica. Basta volgere lo sguardo alle monumentali Piramidi per sentire il potere di un linguaggio fortemente gerarchico.

Alla richiesta di un'esigenza estetica si orienta tutto il panorama dell'Arte Classica e Rinascimentale in cui armonia e compostezza ricalcano le direttive di uno spirito volto alla "Bellezza" fine a se stessa.

Non è un caso che si rimane affascinati dal vigore plastico-volumetrico delle forme anatomiche del Laoconte, al quale si richiama la forza rappresentativa che passa attraverso i corpi della Sistina del grande Michelangelo.

E ancora, si rimane stupiti dinanzi al vortice corporeo di Apollo e Dafne, scultura Barocca di matrice Berniniana, che traccia le righe dell'enfasi figurativa caratterizzante il linguaggio artistico del 600.

Passando dalla teatralità del linguaggio del Seicento, all'equilibrio formale e visivo dell'esperienza scultorea del Settecento, è possibile ravvisare un'inversione di marcia in merito all'esigenza di ricondurre l'attenzione dello spettatore verso una dimensione che ha la fisionomia di un classicismo impregnato di consapevolezza ed eleganza figurativa.

Mi riferisco al vortice stilistico che accarezza le fattezze anatomiche dei due amanti: Amore e Psiche, i quali si lasciano trasportare in un abbraccio che ha il sapore di una delicata favola bella, in cui l'armonia di due corpi si adagia sull'equilibrio formale di un disegno perfetto.

Una perfezione che assume la fisionomia di un linguaggio Neoclassico caratterizzato dal controllo delle emozioni, all'interno di un'esigenza estetica ben imposta sui criteri della compostezza visiva. Canova, autore di questa meravigliosa opera, ci insegna come l'amore può esplicitarsi passando attraverso le emozioni forti ma al contempo controllate da un equilibrio formale ed estetico.

L'Ottocento è il secolo in cui contenuti come Amore, Patriottismo, Panteismo, si vestono di animazioni visive di elevato spessore rappresentativo.

Nello specifico, il linguaggio romantico passa attraverso il canale della rappresentazione dell'Amore puro, come nel dipinto del Bacio di Hayez, il canale che porta alla totale immersione all'interno della Natura, come nel dipinto del Viantante sui banchi di nebbia di Friedrich, in cui l'uomo si perde nell'infinito assorbendolo nel suo intimo, il canale dell'amore per la libertà che si snoda tra le righe dell'impetuoso dipinto della Libertà che guida il popolo di Gericault, in cui l'artista ci pone dinanzi alla consapevolezza che esiste il desiderio di libertà, un desiderio che assume la fisionomia di una donna dalle fattezze anatomiche perfette.

Il linguaggio Romantico insegna il modo in cui leggere il mondo, scegliendo differenti chiavi interpretative accomunate dalla volontà di trasmettere messaggi forti su tematiche quali la libertà, l'amore, la Natura.

Passando dalla rassegna romantica a quella Impressionista ci stupiamo piacevolmente di come l'Arte divenga uno strumento di rappresentazione rispetto

a una visione immediata della realtà, strumento che gli Impressionisti chiamano: En Plein Air.

Il manifesto di questa tendenza figurativa è il dipinto *Impressione al levar del sole* di Monet che traccia lo sguardo soggettivo dell'artista che immortalando un preciso istante di uno splendido paesaggio, ci insegna a sentire la realtà in modo personale, utilizzando i colori dell'anima.

Molto più romantico, per alcuni aspetti, risulta il linguaggio espressionista che utilizza il colore come veicolo per trasmettere emozioni.

Il riferimento, è nello specifico, al dipinto dell'Urlo di Munch in cui angoscia e sgomento assumono la fisionomia di un volto senza volto la cui presenza è spettrale.

Un volto che non avendo forma, orienta l'artista nella volontà di trasmettere un dolore oggettivo che esplicita la possibilità, da parte di ognuno, a identificarsi in esso manifestando angoscia.

In questo caso l'Arte è strumento attraverso il quale vengono a veicolarsi i sentimenti più intimi e nascosti.

Parlando di sentimenti, esperienza di grande immersione introspettiva è la pittura di V.V.Gogh che dimostra quanto l'arte del dipingere diventi un'esigenza non più estetica ma vitale, in quanto strumento di sopravvivenza.

La *Notte Stellata* ci prende per mano e ci conduce verso l'immensità di una notte piena di stelle, in cui ogni luce è sinonimo di speranza e bellezza.

Van Gogh ci insegna che la vita non sempre ci conduce verso la felicità e che ognuno deve riuscire a trovare il modo per sopravvivere a una ingombrante tristezza che potrebbe portare alla morte, se diventa patologica.

La stessa tristezza che assume la fisionomia del cipresso antistante il dipinto, viene calibrata dal lampo di luce che fuoriesce dalla stesura di un cielo stellato, in cui ogni stella è richiesta di aiuto, fonte di speranza.

Di portata differente risultano le esperienze dell'Avanguardia artistica del Novecento che delineano il modo in cui l'arte assume la fisionomia di uno strumento con il quale gli artisti attestano, in modo forte e deciso, la volontà di rivendicare la propria libertà di pensiero a fronte di una società che tende a condizionare e quindi controllare il pensiero altrui.

Ogni esperienza d'avanguardia è dimostrazione di libertà, che può passare attraverso varie formule.

Può, ad esempio, muoversi attraverso la logica del geometrismo che delinea i confini dell'esperienza Cubista.

Da questo punto di vista, Picasso propone una visione distorta della realtà che muove da soluzioni compositive che tendono a destrutturare e scomporre l'immagine per poi ricomporla in modo personale.

La stessa libertà può cavalcare l'onda dei sogni e del subconscio, muovendo i passi di una pittura che conduce fuori dalla realtà e dentro una dimensione intima come quella dei sogni.

In questa direzione, si muove Dalì, che ci insegna quale sia la strategia per fuggire da una realtà scomoda e ingombrante e rifugiarsi nei sogni.

Quella dei sogni è una dimensione in cui il proprio Io si isola e vive senza costrizioni sociali, in pura libertà, espressione del linguaggio Surrealista.

Nel dualismo tra forma e colore, invece, si rifugia l'animo selettivo di Kandinskij, che abbandona il figurativo proiettandosi verso l'Astrattismo nella sua forma più pura.

In tal senso, l'artista ci insegna a proiettarci verso una dimensione che esce inevitabilmente dalla realtà e si immerge nell'astratto, in ciò che non si comprende in quanto è destinato a essere sentito attraverso l'anima.

Seguono le esperienze visive successive, come la Pop Art o la Land Art, in cui si avverte la possibilità di utilizzare messaggi visivi quali veicolanti di orientamenti e opinioni di natura collettiva che prendono una piega sociale.

Nello specifico, l'esperienza della Pop Art ricalca il filone della società consumistica caratterizzata da una tendenza all'omologazione culturale e sociale.

In tal senso, le Serigrafie di Wharol raffiguranti la Coca Cola, piuttosto che i barattoli di sugo, sono il risvolto di una società che tende a una massificazione pericolosamente potente.

Una linea che volge a uno stile di vita impersonale e sterile.

Wharol ci dimostra come l'uomo, in quanto animale sociale, tende a estremizzare la sua socialità assumendo comportamenti che sono di tutti e che si muovono in un tutto talmente pregnante, da far perdere di vista l'individualità di ognuno.

L'esperienza della Land Art ha la stessa impostazione ma va a modificare lo strumento di rappresentazione visiva.

L'opera d'arte non è più oggetto ma corpo.

Il corpo diventa la tela dell'artista, il suo canovaccio visivo attraverso vengono veicolati messaggi personali di rifiuto o accettazione di un mondo che tende a controllare le menti.

E in ultimo, ma non per importanza, essenziale è l'esperienza dell'artista Abramovic, la quale dimostra come l'arte diventa esperimento sociale volto a monitorare i comportamenti di ognuno. Le performance dell'Abramovic, nella loro potenza espositiva, sono sintomatiche della consapevolezza che l'uomo assume comportamenti differenti in base alle circostanze.

Nello specifico, la performance tenuta a Napoli è stata rivelatrice di come l'uomo, quando è in branco, si trasforma e diventa fautore di azioni diversificate che spesso diventano violente.

L'artista ci propone il responso di un'umanità ormai malata perché volta al male, quell'umanità che Hannah Arendt aveva definito come braccio intenzionalmente inconsapevole e banale.

Pertanto, ragionando in questa direzione per un essere umano è Male essere un inconsapevole volontario.

Allora, concludendo il breve escursus artistico, è utile orientarsi in una dimensione in cui l'Arte possa essere quel faro che spiana la strada verso la comprensione del mondo in tutte le sue sfaccettature, ma, soprattutto, verso la piena consapevolezza che urge fortemente recuperare un'umanità ormai dimenticata e destrutturata. Quella che un tempo sapeva di libertà, bellezza e armonia.

### Riferimenti Bibliografici

Antonacci F., Berni V., *Le arti dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2019.

Caputo M., Piteglio G., *Pedagogia dell'espressione artistica*, Franco Angeli, Milano, 2020.

Dewey J., *Arte, Educazione e Creatività*, F. Cappa (a cura di), Feltrinelli, Milano, 2018.

Gottlieb Boumgarten A., *Estetica*, A. Nanni (a cura di), Feltrinelli, Milano, 2020.

Romei P., *Autonomia e Progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Zucconi F., *Didattica dell'arte, riflessioni e percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2020.

\*Docente - Sezione Fnism di Cosenza

# Educare all'arte e alla parità di genere

## Universo Donna: uno sguardo di là dell'immagine-memorialista collettiva

di Nunzia Giugliano\*

La rassegna d'Arte Contemporanea 'Universo Donna', fondata dai coniugi Rosaria Alba Cifarelli e Michele Di Leo, giunta quest'anno alla XVII edizione, nasce con l'intento di divulgare e avvicinare la società, soprattutto la parte maschile, alla sfera 'universale' del circuito femminile, un'intimistica angolazione che, nel contesto della kermesse, prende posizione nella visionaria volontà dell'arte.

Ventisei artiste e otto nazioni hanno animato gli spazi della Pinacoteca Civica A. Perotti di Cassano delle Murge, in provincia di Bari, dal 14 febbraio al 8 marzo 2024, esposizione caratterizzante e caratterizzata da eventi collaterali, quali le tre giornate di Congresso, denominato 'Universo Donna. Tra Storia, Scienza e Pedagogia' - dal 6 al 8 marzo -, tre finestre di dialogo con relatori di settore (elenco in coda) che hanno da subito catturato l'attenzione dei presenti in sala e dei partecipanti on-line, collegamento coordinato dalla Federazione Nazionale Insegnanti (FNISM), nella figura dell'attuale presidente, prof. Domenico Milito. Tematiche di interesse sociale, giuridico, pedagogico, scientifico e artistico hanno focalizzato lo sguardo sul vissuto di una *Dimensione* ritenuta particolare e fuori dagli schemi. La *Donna e il suo rapportarsi nella società*, il suo inevitabile cambiamento o evolucionismo comportamentale, la sua perseveranza e capacità di ricoprire ruoli diversi da quelli assegnati, tracciati, da un *immaginario collettivo* - moglie madre 'domestica'. Una *nuova* identità femminile che sconfinata la visione stereotipata da luoghi comuni che come macigni pesano sui pensieri e i successi conseguiti nella costruzione di un rapporto equilibrato e funzionale tra i sessi, estraneo a ogni sorta di prevaricazione o discriminazione, allineato alla volontà



di condivisione di ruoli e mansioni in ambito familiare, lavorativo e collettivo, in altre parole 'Parità di genere'.

Nella sede di Cassano delle Murge diversi gli interventi su Educazione e Creatività, connubio che si lega al filo rosso della pratica artistica, in termini di strumento di educazione e sensibilizzazione verso - uomo/animale/natura - e stimolo alla curiosità, ingragnaggio del *meccanismo* cultura. L'Arte, declinata in un panorama contemporaneo contaminato e interdisciplinare, ancora una volta è capo fila di nuove prospettive, dal risveglio di menti assopite all'autonomia di pensiero, alla liberazione da ogni forma di pregiudizio di azioni, linguaggi e immagini. L'artista contemporaneo, nel ruolo di educatore, continua a prestare la sua mano, la sua mente, il suo cuore al servizio dell'umanità, anticipatore, 'sentinella' di cambiamenti, propone 'alternative', mette a *nudo* sé stesso e i propri pensieri, unico obiettivo è il 'miglioramento della vita'.

Sulla scia di quanto detto finora, le artiste invitate hanno circoscritto un caleidoscopio di espressioni linguistiche, il cui nucleo dà voce a dialoghi privati e non sulla figura femminile, donne che

parlano con (ad) altre donne artiste ma anche spettatrici, non solo delle opere d'arte, ma della loro stessa esistenza. Un esistenzialismo che si anima, malgrado la sofferenza di una cronaca violenta, di domande e riflessioni su come uscire dall'oblio e dallo sconforto di uno spazio malsano. L'arte, le donne (del)nell'arte, protagoniste, a partire dagli anni '70 del Novecento, di diversi movimenti femministi, propongono e plasmano *soluzioni* alla centralità dell'uomo nella società. Forme, colori, azioni, spiritualità sono i dispositivi adoperati in scultura, pittura, performance, fotografia, cinema (etc) per forgiare 'concetti femminili', i quali, al pari di amazzoni o ancelle liberano dall'EGO maschilista la collettività.

Un territorio, quello di Cassano delle Murge, dove i 'concetti femminili' dialogano con la comunità, la quale da quasi vent'anni accoglie con sinergia la rassegna promotrice di percorsi didattici-formativi teorici ma anche pratici, traccia di tale impegno sono gli elaborati realizzati dalle maestre dell'infanzia e della primaria dell'Istituto Comprensivo Losapio - San Filippo Neri di Gioia del Colle. Ogni singola opera presente in Pinacoteca muta in azione mirata ad

allargare gli orizzonti del 'pensiero' e dello 'sguardo' sociale, al pari di un display visionario tradotto per immagini, mentre lungimiranza e pathos sono le chiavi d'accesso all'intensità plastica e cromatica della loro 'femminile creatività'. Tanti volti, tante anime compongono Universo Donna, linguaggi che si intrecciano ad altri, un connubio che si espande (in nome del concetto di inclusione portato avanti dall'amministrazione) oltre i limiti geografici comunali, provinciali, regionali, in nome di esso, e non per altra ragione, sono state analizzate solo due opere, in termini di ambasciatori depositari dei messaggi comunicati dalle donne in mostra all'intero Pianeta. Messaggi-Opere, in numero di ventisei, che impreziosiscono il catalogo della diciassettesima edizione della manifestazione artistica-culturale in oggetto.



Cassano Delle Murge

Con *MemoryCard* Rita Vitali Rosati, artista, performer e scrittrice nata a Milano, ma residente nelle Marche, esplora il territorio della quotidianità, un *habitual conformism* al quale l'occhio risponde con distrazione. Una dimensione, la sua, composta da elementi comuni e riconoscibili, attimi fotografati (cinquanta dal formato 18x18) raccolti ordinati per puro piacere formale? O testimoni fisici di una temporalità fugace? Il progetto, dal *modus operandi* collezionistico e conservatorio, interpone suggestioni visive di spazi e tempi diversi alla libera interpretazione dello spettatore, il cui sguardo ormai 'disorientato' trova conforto in paesaggi, interni, oggetti, animali o fiori a lui cari. Un percorso accelerato di ricordi, ora il passo felino di un gatto nero in compagnia della sua ombra, ora la sfera di luce verticale che tenta di rinviorgire

dei fiori piegati al calore *artificioso* di un termosifone, una contrapposizione di materiali (vetro/ghisa, fragilità/forza) che muta nel paradosso di un bilancio societario incrinato e fuori controllo. Altro suo lavoro dal concept 'collezione' è il libro *Dalla naftalina alla luna*, edito nel 2021, una serie di interviste fatte ad amici artisti, musicisti, poeti, critici, etc, che da autori di momenti diventano spettatori attenti e non distratti di odori (conservati) e sogni (declamati) propri e altrui.

*Memory preservation concept* è il palinsesto dei progetti messi a punto dalla poliedrica *artista* salernitana Gilda Pantuliano, che con i suoi lavori alterna alle tecniche tradizionali una *digital technology* di ultima generazione, un sodalizio dalla cifra stilistica originale e identitaria, che affonda le sue radici nella relazione tra significante e significato, traccia e immagine, soluzioni articolate che aprono lo spettatore a letture e interpretazioni differenti. Una comunicazione (s)oggettiva, anticonvenzionale, senza frontiere, in cui arte e vita sono allineate a medesimi percorsi. La combinazione *site specific* di Cassano delle Murge, ha dato corpo a un'opera installativa dal carattere deciso e inconfondibile, cinque elementi (singolari) che in perfetta sinergia dialogano con l'intimità e il calore di uno *spazio-mansarda*. Al centro, tra due tele di grandi dimensioni, *Gorgone* e *La sacerdotessa*, in ordine verticale troviamo due *Quadritelli*, tra di loro *Hadis*, [Reliquia], un lavoro complesso, quest'ultimo, che ha come focus la 'donna', presenza che Pantuliano visualizza e concretizza con *l'atto l'azione il gesto* dal taglio della chioma all'utilizzo del proprio sangue, elementi bio-organici che danno voce ad una fisicità e spiritualità intrinseca del dolore ma anche della speranza. Attestato di partecipazione al movimento *Jin Jiyan Azadi*, *Hadis*, dialoga con la cronaca di uno spazio temporale preciso, l'Iran, luogo dove il travertino rosso (in quanto pietra) è l'arma assassina contro donne accusate di adulterio, nonché territorio che 'per una ciocca di capelli fuori posto' ha condannato a morte la giovanissima Mahsa Amini. Soprusi, violenze, urla, sofferenze che

Gilda denuncia con medium a lei congeniali, Carta e Scrittura, un'opera di *emo-scritto-(immagine)* che si avvale di singole parole sigillate col sangue (catalizzatore simbolico) su pezzi di carta 'strappata'. Lo 'strappo', il suo rumore, si pongono come metafora di rottura al *silenzio dell'indifferenza*.

### Artiste in mostra

Heidi Bayer; Maria Bonaduce; Raffaella Cardinale; Rosaria Alba Cifarelli; Irina Danilova; Misha Dare; Linda Edelhoff; Barbla Fraefel; Elham Hamedi; Rossella Laterza; Raffaella Losapio; Lulu Lolo; Valeria Massari; Christy Mitterhuber; Kob Paglionico; Gilda Pantuliano; Viviana Quattrini; Reynolds; Maria Elena Ritorto; Jill Rock; Valentina Scarinzi; Flavia Nasrin Testa; Antonella Ventola; Sonia Vinaccia; Rita Vitali Rosati; Ferdan Yusufi.

Relatori Congresso, 'Universo Donna. Tra Storia, Pedagogia e Scienza'.

Ferruccio Aloè, Anestesista - già Dirigente Medico IRCCS Oncologico di Bari; Giacomo Balzano, Psicoanalista Adleriano; Salvatore Catapano, giornalista - scrittore - fotografo; Vito Giuseppe Clarizio, Ispettore Tecnico Ufficio Scolastico Regione Puglia; Michele Corriero, Pedagogista - Docente UniBa; Nunzia Giugliano, Storica dell'Arte; Emiliana Lisanti, Docente - Consigliera parità di genere Provincia di Matera; Filippo Mastropasqua, Medico Cardiologo; Domenico Milito, Pedagogista - già Docente dell'Università di Basilicata - Presidente Nazionale FNISM; Franco Murano, Dirigente Scolastico - Filosofo; Filiberto Palumbo, Avvocato Penalista - già Docente di Criminologia UniBa - Ex Membro del Consiglio Superiore della Magistratura; Julia Pakalova, Poetessa; Dora Ronzino, Avvocata del Foro di Bari - Libera professionista; Vincenzo Stea, Dirigente Scolastico I.C. Losapio di Gioia del Colle; Centro Antiviolenza.

### Moderatori

Rosaria Alba Cifarelli, Oncologa - già Dirigente Medico AslBa; Vita Dimartino, Geriatra e Internista - già Dirigente Medico AslBa.

\*Critica d'arte,  
Scienze dei Beni Culturali

# Franco Frabboni è venuto a mancare!

Venerdì 17 maggio 2024

di Domenico Milito\*

**F**ranco Frabboni è stato Maestro di vita.

Il suo modello esistenziale e professionale, dal nostro punto di vista, risulta contraddistinto dalla forza dell'umiltà e da un'interpretazione del concetto di laicità scevro da preclusioni e limitazioni di sorta. Strenuo assertore della libertà di pensiero, non si è risparmiato nel lanciare l'allarme contro i rischi dell'appiattimento critico a fronte dei tentativi di plagio da parte dei detentori degli strumenti e dei canali tecnologici della comunicazione, per questo andava sostenendo: *"siamo alla tanta attesa pioggia salutare di conoscenze disponibile ai dubbi, alle libere interpretazioni, ai consumi critici. Siamo alla mente scomoda: non-omologabile e non duplicabile. Con gli occhi aperti sugli incanti, sui sogni, sulle utopie"* (Domenici F., Frabboni F. (a cura di), *Indicazioni per il curriculum*, Erickson, Trento, 2007). Queste parole risultano di un'impressionante attualità, ora alla vigilia della rivisitazione delle Indicazioni Nazionali e Linee guida per il I e II grado d'istruzione. E continuano a rimanere vitali i punti-qualità da lui segnalati, a ogni pie' sospinto, quali una scuola democratica, il bambino della ragione e insegnare ad apprendere (Frabboni F., Introduzione, in, Milito D. et Al, *La lingua italiana nei nuovi programmi per la scuola elementare*, Rubbettino, Soveria Mennelli (CZ), 1989). Le sue interpretazioni della Pedagogia e della Didattica hanno segnato un'epoca e continuano a offrire idee guida alle diverse leve generazionali di educatori. Ci piace lasciare a Lui la parola nel rispetto del libero pensiero di chi legge, inteso come chiave di volta per un'interpretazione originale e autentica di alcuni aspetti del pensiero frabboniano. *La pedagogia è la scienza dell'educazione che [...] brilla di luce intensa là ad Oriente. È dotata di un telescopio strategico, la cui lente permette di decifrare una "profezia" scritta a lettere cubitali. [...] La pedagogia*

*è la medicina abilitata a guarire la grande malattia che sta flagellando il nostro Pianeta. Questa, la patologia: la reiterata violazione dei diritti universali delle persone (dignità, rispetto, uguaglianza, diversità, fratellanza, alfabetizzazione, etc...). La sua forza curativa, nel campo dell'educazione, fa sì che le prossime età generazionali (l'infanzia come l'adolescenza, l'età adulta come quella senile) non ne potranno fare a meno. Il merito è del suo statuto disciplinare (teorico ed empirico) che dispone di uno "sguardo" a 360 gradi con il quale è possibile un'interpretazione multidimensionale della vita personale: affettiva, sociale, culturale, etica e valoriale.*

*Pertanto, la Pedagogia non si identifica con una o più sfere di maturazione della vita personale, ma si propone come Progetto educativo in grado di riannodare – in un quadro sistemico e interrelato – la molteplicità delle sue dimensioni costitutive (Frabboni F., a cura di, *Idee per una scuola laica*, Armando Editore, Roma, 2007, p. 89).*

*L'epistemologia pedagogica fa capo a quella coraggiosa pattuglia di ricercatori guarita dall'ossessione teoretica (e dalla sudditanza alla filosofia dell'educazione) e in cammino lungo i pendii della "disinibizione" epistemologica: impegnata a costruire – mattone su mattone – una scienza pedagogica sintesi di teoria e di prassi e equipaggiata di propri "saperi", "linguaggi", logiche "ermeneutiche", metodologie della "ricerca" e criteri di "legittimazione".*

*La modellistica sperimentale va attribuita ai movimenti delle scuole nuove (alimentate dall'associazionismo più illuminato degli insegnanti: Mce, Aimec, Fnism, Cidi), capaci di assicurare una nuova qualità dell'istruzione a partire dalla "sperimentazione" di modelli formativi dalla elevata densità e sinergia epistemologica e prasseologica. Disporre di un doppio guardaroba (speculativo ed empirico) permette, dunque, alla*



*Didattica di legittimare la propria identità scientifica e di validare la propria "autonomia" nei confronti della Pedagogia: respingendo decisamente ogni collusione con quelle pedagogie fondamentaliste e tolemaiche che si autocertificano quali uniche "vestali" del tempio teoretico (Frabboni F., *Il guardaroba scientifico della didattica. L'ambito epistemologico*, in "La Didattica", trimestrale di didattica generale e di didattica disciplinare, Laterza, Bari, n. 1, 1994, p. 17). La didattica ha storicamente elevato la scuola a teatro privilegiato di recita del suo copione di scienza della formazione (di mediazione formativa) tra la cultura dell'allievo e la cultura della società). Un copione di recita didattica scandito per lo più in due parti: l'una intitolata alla didattica generale, l'altra alla didattica disciplinare. La prima, interessata a ottimizzare l'organizzazione strutturale (tempi, spazi, strumenti, dinamiche interattive et al.) e curricolare (l'osservazione-conoscenza dell'allievo, la programmazione educativa e didattica, l'individualizzazione dell'insegnamento, la ricerca, la valutazione et al.) dei singoli plessi scolastici; la didattica disciplinare, a sua volta, interessata a ottimizzare i processi dell'apprendimento all'interno delle singole materie del curriculum: la didattica della matematica, delle scienze, della storia e così via. [...] Alla didattica va riconosciuta una testa teorica e un corpo empirico-operativo che la legittimano a risorsa ineludibile dei processi formativi, a ramo autonomo delle scienze dell'educazione, assieme alla pedagogia, psicologia, socioantropologia, biologia et al. (Frabboni F., *Lo statuto teorico e operativo della didattica*, in F. Frabboni (a cura di), *Le dieci parole della didattica*, Ethel Editoriale Mondadori, Milano, 1994, p. 19).*

\*Presidente Nazionale Fnism

**DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO**

Domenico Milito

**COMITATO DIRETTIVO**Marco Chiauzza, Fausto Dominici,  
Elio Notarbartolo.**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE**Francesco Paolo Casavola, John Polese,  
Maria José Martínez Segura.**COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE**

Alisia Rosa Arturi, Fabio Bocci, Vincenzo Bonazza, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa Iaquina, Tiziana Iaquina, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Mariggiò, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. Notti, Simona Perfetti, Loredana Perla, Angela Piu, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Peppino Sapia, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tammaro, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

**REDAZIONE**Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquina, Emiliana Lisanti,  
Francesco Belsito.**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**Pina Arena, Onorina Ester Maria Biscardi, Rita Brenca, Giorgio Chambeyron,  
Marco Chiauzza, Anna Maria Casavola, Nunzia Giugliano, Antonio Granato,  
Paolo Guidone, Sonia Iervolino et Al, Maria Grazia Ietto, Enrico Lorenzet, Maria  
Graziella Oliverio, Anna Maria Pescosolido, Cesare Pianciola, Mirko Riccelli,  
Carla Savaglio, Simona Serra.**EDITORE**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma  
n. 424/81 del 21/12/81**ABBONAMENTI**Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.  
Il costo di un numero singolo è di € 7,00È possibile sottoscrivere l'abbonamento su - c.c.b. UNICREDIT IBAN:  
IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00  
Abbonamento sostenitore € 50,00

**La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti** - Ente di Terzo Settore - fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa docenti delle scuole di ogni ordine e grado, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici ministeriali, ricercatori e professori universitari strutturati e/o a contratto.

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

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

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

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

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

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

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

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: Giugno 2024

**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