

Disegnare oggi la scuola di domani

Esserci, fare, cambiare.

Note di apertura

Non è una questione di empatia

Ivana Barbacci



Non andavo ancora alle elementari – da grande ci avrei insegnato – quando uscirono, nel maggio del 1974, i decreti delegati, formula giuridica diventata quasi subito un “nome generico” con il quale si indicava soprattutto il primo di quei provvedimenti, il DPR 416, che istituiva in tutti gli ordini e gradi di scuola gli organi collegiali. Nei consigli di classe, di circolo e di istituto si aprivano spazi di partecipazione a rappresentanti dei genitori, sancendo così in modo formale e istituzionale il loro coinvolgimento diretto nella condivisione di un progetto educativo, nell’ottica di quella “comunità educante” cui fa esplicito riferimento il nostro contratto, non circoscritta all’ambito del personale scolastico ma aperta al contesto in cui la scuola agisce e interagisce. Con i “decreti delegati” la scuola spalancava le sue porte alla società, quest’ultima era chiamata a farsi carico in modo più responsabile di una missione (istruire, educare, formare) non delegabile in toto all’istituzione scolastica.

Continua a pag. 22

IN QUESTO NUMERO

- Note di apertura • Un anno con don Milani • Il mondo intorno
 - Con gli occhi della storia • Una scuola per Lucignolo
- Conoscere la nostra scuola • Strumenti per il mestiere
- Una pagina d'autore • Zibaldone minimo • Il mese sindacale

Dov'è oggi Barbiana?

LA NEBBIA E IL VOLTO DEL "SANTO SCOLARO"...

Francesco Lauria



Avevo proprio gustato quel caffè mattutino all'aeroporto di Monaco con i miei improvvisati compagni di viaggio.

Perfetti sconosciuti che, dalla sera precedente, si erano confidati e sostenuti di fronte al comune perdere, a Bruxelles di una coincidenza aerea. Un professionista di Lucca, una tecnica farmaceutica del Mugello (pendolare quotidiana a Siena), un ricercatore universitario di Firenze esperto di intelligenza artificiale e il sottoscritto.

Quella che doveva essere una fugace coincidenza tra i cieli si era trasformata per tutti in un mix tra un'odissea scalcinata e una gita involontaria.

Arrivato con quindici ore di ritardo sulla pista di Peretola, salutati i compagni di avventura, recuperata in fretta e furia la macchina, non mi rimaneva che imboccare veloce la strada per Barbiana, dove aspettavano Piero Bosi e Nevio Santini della Fondazione Don Milani e dove stavano salendo dal Centro Studi Cisl di

Firenze, formatori e partecipanti del corso giovani della Filca Cisl, sindacato dei lavoratori edili.

I corsisti concludevano un percorso formativo interrotto dalla pandemia e che necessitava di un incontro tra volti, sguardi, occhi, cuori.

Ignoravo che, appena prima del nostro gruppo, Barbiana era stata visitata da altri giovani, saliti verso il Monte Giovi per ricordare i cinquant'anni dall'approvazione della Legge Marcora, provvedimento che aveva permesso l'obiezione di coscienza in Italia cinque anni dopo la condanna in appello del priore per apologia di reato.

Per allargare la mente avevo portato con me all'estero un testo tra i più feroci della recente ripresa "dell'antimilanesismo": l'ultimo volume a quattro mani di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi (*"Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza"*). Devo ammettere che, nonostante le buone intenzioni, non ero riuscito ad andare oltre metà di un libro davvero deludente.

Mentre guidavo, pensando anche ai miei improvvisati e variegati compagni di viaggio, mi chiedevo, a pochi mesi dal centenario della nascita di don Lorenzo, che cosa potesse dire Barbiana oggi a persone "non militanti", nate poco dopo di me negli anni Ottanta del secolo scorso. E che cosa potesse rappresentare questo luogo unico nei cuori e nella mente dei ragazzi ancora più giovani che avrei incontrato di lì a poco.

Cosa rappresentano, nel nostro presente, questo luogo e la storia bellissima e unica di Don Lorenzo e dei suoi ragazzi, tra pandemia e guerra, di fronte alla crisi profonda della nostra democrazia? Cosa ci possono dire in tempi di crescita dell'autoritarismo, anche educativo e al rilancio pubblico del valore di una sorta di "pedagogia dell'umiliazione"?

Cos'è, cosa può narrare Barbiana agli occhi dei giovani, degli studenti, di coloro che si avvicinano all'esperienza sindacale o all'insegnamento? Proprio quelle strade che Don Lorenzo definiva, nel suo secolo (un Novecento finito da un pezzo), vie privilegiate per praticare l'amore e dare un senso alla vita?

Al mio arrivo la canonica, la chiesa avevano assunto l'aspetto quasi di un sogno o di una fiaba.

Erano infatti circondate da una nebbia chiara e sottostante, quasi essa volesse dare ulteriore valore e poesia ai luoghi dell'esilio di Don Lorenzo e della profezia quotidiana condivisa con i ragazzi della scuola.

L'incontro, tra il racconto della biografia del priore e gli aneddoti di Nevio, ex allievo, aveva preso una piega per certi versi inaspettata, tra episodi londinesi (dove erano andati a lavorare e ad imparare l'inglese alcuni allievi) e curiosità inaspettate.

Poi la visita al laboratorio, alla piscina, alla Chiesa.

Un raggio di sole chiarificatore tra le nuvole. Dovevo spiegare ai ragazzi il mosaico del santo Scolaro, curiosamente concepito da don Milani e suoi primi sei allievi dopo una visita in una scuola in Germania, proprio a Monaco, dove avevo consumato in quella giornata il mio primo caffè.

Nella scuola bavarese i ragazzi di don Lorenzo avevano appreso come realizzare mosaici di vetro, arte povera, ma dai risultati sorprendenti.

L'idea di Don Milani era stata quella di realizzare con i ragazzi un "monaco scolaro", proprio con la tecnica conosciuta in Baviera. Una

sceita, maturata successivamente, avrebbe reso questo mosaico davvero unico.

Prendendo spunto dal libro "Il piccolo principe" che veniva letto collettivamente alla scuola, si era deciso di non tratteggiare il volto del monaco, ma di lasciarlo celato, in modo che fosse possibile per tutti immaginare un volto.

Laddove il Piccolo Principe chiedeva un disegno di una pecora da portare sul suo asteroide per mangiare i germogli di baobab, la pecora disegnata una volta era malata, una volta era un ariete fino a quando l'autore del disegno, spazientito, aveva disegnato una cassa dicendo: "la pecora che vuoi è là dentro". Il Piccolo Principe guardando dai buchi nella cassa si era così illuminato: "è proprio la pecora che cercavo, guarda, sta dormendo". Prendendo spunto dal santo Scolaro, continuare a salire a Barbiana non può che essere in primis un momento di riflessione individuale, di messa in discussione di se stessi e delle proprie certezze.

Non si sale a Barbiana solo per cercare risposte, ma ad ascoltare il silenzio che diventa voce dell'esilio di Don Lorenzo. A cercare le giuste domande, il proprio volto e il volto del mondo.

Don Lorenzo aveva ridisegnato le braccia del monaco scolaro coprendo il viso col libro dicendo: "il viso che cerchiamo è là dietro".

Avevo trovato una strada nella nebbia di quel pomeriggio nel dialogo con i giovani sindacalisti.

Il "santo Scolaro", tra Monaco e Barbiana, è ognuno di noi ed è in ciascuno di noi.

Come scrivono le insegnanti Francesca Banchini e Silvia Mannelli ("*Don Milani il maestro*"): "possiamo tutti essere come il santo Scolaro, il mondo potrebbe avere il volto di ognuno di noi, rendere meravigliosa la nostra vita. Fare in modo che essa non passi invano".

Un insegnamento, una strada opportuna anche per il cammino dei sindacalisti in ricerca. Quelli di oggi, come quelli di domani...

L'unica rosa nel pianeta delle verità perdute

Emidio Pichelan



“Questa pagina di storia non sarà mai scritta”, giurava Himmler agli ufficiali delle SS, consapevole della mostruosità della Soluzione Finale. Altro che la *banality of evil*, la banalità del male, di Hannah Arendt (Processo Eichmann, 1961). L’umana salute mentale non poteva nascondere sotto il tappeto un evento unico come la Shoah. Il Giorno della Memoria (27 gennaio) ci ricorda ogni anno il dovere di non dimenticare. Per non ripetere.

Era un Paese colto e all’avanguardia la Germania della Soluzione Finale; evidentemente anche la ragione può andare in letargo, intossicata da miraggi millenaristici. Non è stato facile, per i sopravvissuti di quel 27 gennaio 1945, quando i cancelli di Auschwitz spalancavano sotto gli occhi del mondo orrori indicibili e imperdonabili, esercitare la memoria e avere la meglio sulla voglia di rimuovere, minimizzare, negare, guardare altrove.

La Soluzione Finale è condannata dalla storia; non c’è garanzia che lo sia per sempre. Non c’è che una formula per tener distanti i mostri dell’irrazionalità, abitanti permanenti dell’animo umano: *“La memoria è un fuoco che dobbiamo alimentare in una foresta scura. Mentre il fuoco brucia e crea un cerchio luminoso, tutti i mostri del passato mantengono le distanze (...). Il passato si nutre della nostra smemoratezza”* (Georgi Gospodinov, vincitore del Premio Strega Europeo 2021).

Sorella memoria ci tiene a ricordare che quest’anno ricorrono cento anni dalla nascita di don Milani, i settantacinque dall’entrata in vigore della Costituzione e dalla sottoscrizione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’uomo e i cinquanta dal 1973. Le ricorrenze sono legate tra loro da un evidente filo rosso; un anno specialissimo il 1973, srotolatosi in un decennio di polarizzazione muscolare: da una parte, una destra nostalgica, stragista e golpista; dall’altra, gli ultimi epigoni di una rivoluzione improbabile e non auspicabile, mentre i partiti e i nuovi soggetti sociali, *in primis* il sindacalismo confederale e un cattolicesimo postconciliare, proseguivano fruttuosamente nel cammino delle riforme e delle innovazioni avviate dal centro-sinistra (d’obbligo la lettura di Miguel Gotor, *Generazione Settanta*).

Un anno tumultuoso quel 1973: dimissioni di Nixon (30 aprile, Watergate); l’ordigno fatto

esplosione da Gianfranco Bertoli nella Questura di Milano (17 maggio, 4 morti e 52 feriti); golpe in Cile (11 settembre, morte del Presidente Allende, Berlinguer lancia il “compromesso storico”); la quarta guerra arabo-israeliana (Yom Kippur, 6-25 ottobre); golpe in Grecia (25 novembre); adozione dell’austerità (2 dicembre: città vuote, luminarie spente); deprecabile agonia del quarantennale franchismo spagnolo (assassinio dell’ammiraglio Carrero Blanco; condanna alla *garrota* dell’anarchico Puig).

Ha dell’incredibile quello che sboccia in quel tormentatissimo 1973: la sottoscrizione del primo contratto dei metalmeccanici che, tra molto altro, istituiva le 150 ore e la pubblicazione dei Decreti Delegati (luglio 1973-maggio 1974; d’obbligo la rilettura di Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, Edizioni Lavoro 2011). La scuola nuova e di massa, disegnata dalla 1859/62, diventava adulta, mentre l’istruzione assurgeva a pietra angolare del nuovo mondo in costruzione dopo il secondo conflitto mondiale, secondo la raccomandazione del Rapporto Beveridge (novembre 1942: dell’ignoranza “*non deve essere permessa l’esistenza tra i cittadini di una democrazia*”; l’abbiamo ricordato nell’ultimo “Il mondo intorno”) e in consonanza con il dettato costituzionale (artt. 3 e 34).

Tutto bene, ma che c’entra in tutto questo il sindacato operaio? L’ha ricordato recentemente Bruno Manghi, formatore di intere generazioni cislina e protagonista delle 150 ore: “il sapere è un bene inestimabile e il sin-

dacato deve andare prima di tutto alla ricerca del sapere”. C’entra come c’entrano don Lorenzo e la tradizione operaia: non c’è emancipazione delle classi subalterne se non con l’istruzione.

Quasi tutto è cambiato da allora. Anche a questo serve la storia: a non spaventarsi del corso degli avvenimenti – tra i quali la riemersione (meglio, la permanenza) di -ismi tossici –, a coltivare le rose. “Nel pianeta delle verità perdute serve soprattutto la storia, l’unica rosa, piena di spine, che bisogna continuare ad annaffiare, stando attenti a non graffiarsi” (M. Gotor, *Generazione Settanta*). Le culture politiche, annota ancora Gotor, sono come particelle solide: esaurita la loro funzione, non evaporano, “si sedimentano sul fondo e si rimescolano in attesa di tempi e occasioni migliori per ritornare in superficie”.

L’aveva scritto, agli inizi del presente secolo, un altro storico di valore, Tony Judt, in controtendenza all’eccessiva euforia seguita alla caduta del Muro (1989): lo sviluppo, il progresso, la sconfitta del comunismo non cancellano il male. Il quale *evil* non è qualcosa di contingente, non è solo mancanza o deformazione o sovvertimento della virtù, *but a stubborn and unredeemable fact*, un fatto ostinato e non riscattabile” (T. Judt, *Reappraisals*).

Insomma, *estote parati*, le sentinelle siano pronte con le vesti strette ai fianchi e le lampadine accese, pronte a combattere le buone battaglie. Che, come la storia e come gli esami, non finiscono mai.

La burocratizzazione della memoria

Paolo Acanfora



Recentemente la senatrice a vita Liliana Segre è intervenuta in una conferenza pubblica sulla programmazione della giornata della memoria a Milano affermando, con il suo solito garbo e l'altrettanto solita determinazione, che ormai la gente è stufo di sentire parlare della tragedia degli ebrei. A lungo andare l'inondazione di film, romanzi, racconti, testimonianze sulla Shoah ha avuto, a suo (pessimistico) giudizio, l'effetto di rendere insofferenti le persone. Non una reazione di negazione – per quanto, come ben sappiamo, non mancano anche queste voci (che rimangono però largamente minoritarie) – ma una resistenza, una saturazione diffusa, in qualche caso un fastidio verso la pubblica e costante esibizione del dramma. La senatrice Segre ha chiosato affermando che, così procedendo, sulla Shoah “tra qualche anno ci sarà una riga sui libri di storia e poi non ci

sarà nemmeno più quella”. Sarà un'esperienza, di fatto, sottratta alla coscienza pubblica o addirittura alla conoscenza storica (qui il giudizio di marginalità futura mi pare eccessivamente pessimistico).

Non è la prima volta, naturalmente, che si riflette sulla questione. Le opere di sensibilizzazione su questo od altri temi possono incorrere, alla lunga, in una sorta di effetto stanchezza, divenendo un *refrain*, un *leitmotiv* che progressivamente perde di efficacia e di mordente.

Il pessimismo delle parole della Segre sembra però alludere a qualcosa di più. A monte di tutto c'è da considerare la paradossale condizione di una ultranovantenne sopravvissuta ai campi di concentramento costretta a girare con la scorta a causa delle minacce di morte subite. Un assurdo della storia. Uscire vivi da un'esperienza di sterminio per ritrovarsi a rischiare nuovamente la vita a causa del ruolo di testimone storico di quella medesima esperienza. In questo paradosso c'è tutta la gravità della situazione attuale.

L'amarezza per la condizione personale è però, appunto, solo la base di partenza. A sviluppo di questa vi è, temo, il limite d'efficacia, il punto di saturazione, proprio dell'azione formativa. È il processo di alfabetizzazione sui diritti umani ad essere entrato in difficoltà, perché inserito dentro un contesto

sociale disfunzionale. La Shoah rappresenta il culmine della brutalizzazione (per dirla con le parole dello storico George Mosse) della politica novecentesca ed è certamente un *unicum* per modalità e progettazione dello sterminio. Ma al tempo stesso essa incarna al massimo grado l'esperienza storica della privazione dei diritti fondamentali – e dell'essenza stessa – dell'uomo (immediata è, in questa direzione, l'evocazione dell'opera di Primo Levi). Il campo di concentramento nazista ha significato il dominio totale sull'uomo e, in ultima istanza, il disconoscimento dell'umano. È l'universo concentrazionario di cui ha scritto Hannah Arendt.

Testimoniare l'orrore della Shoah equivale a educare ai diritti dell'uomo intesi come base costitutiva – direi mai negoziabile, con tutto il peso che la parola implica – della convivenza civile. Si testimonia cioè al tempo stesso un'esperienza storica concreta e una condizione storica dell'essere umano (o meglio una visione dell'uomo che, nel corso della storia, si è affermata come universale e atemporale).

Il lavoro sulla memoria del più estremo progetto antisemita che la storia abbia conosciuto contribuisce, dunque, ad affermare più o meno implicitamente una visione dell'uomo che è però entrata in crisi. Un paradosso, se

consideriamo che si è nell'era dell'espansione individuale dei diritti. Ma è quest'ultima un'espansione egoarchica. Mentre i pregiudizi, i miti, gli stereotipi nei confronti dell'altro da sé permangono, spesso intatti e impermeabili a qualsiasi processo di formazione e acculturazione. Clamoroso è il caso nell'opinione pubblica europea e internazionale della palese disparità di trattamento – innanzitutto emotivo, empatico – riservato ai profughi ucraini o a quelli provenienti dall'Africa e dall'Asia. Commozione, mobilitazione, consenso per i primi; indifferenza e ostilità per i secondi.

Le giornate della memoria corrono così il rischio di burocratizzarsi, di succedersi annualmente come una ricorrenza retorica, incolore, banalizzata, un tributo dovuto ma scarsamente sentito e, appunto, burocratico. Se occorre fermamente evitare di disancorare la tragedia della Shoah dal contesto storico che l'ha prodotta (ricordare per non dimenticare ciò che è stato), altrettanto cruciale appare cercare l'uomo dietro l'evento storico (ricordare per evitare che ciò che è stato possa ancora essere) per educare le coscienze a una visione umanistica e universale dell'uomo. Nell'ebreo della Shoah c'è tutta l'umanità perduta. Nella memoria della Shoah c'è tutta l'umanità da preservare.

Gli insegnanti non si sottrarranno al conflitto ma nemmeno al dovere di decidere

Raffaele Mantegazza



Una bambina e suo padre stanno giocando nel salotto della loro casa; ad un certo punto la bimba dice: “Papà ho fame” e il padre risponde “È vero, dobbiamo cominciare a pensare a qualcosa per la cena”. La bimba chiede “cosa mangiamo papà?”. “Beh in frigo ci sono i cannelloni ripieni da passare al microonde oppure possiamo scendere nella pizzeria qua sotto e prendere una pizza d'asporto”. “I cannelloni e la pizza! Sono buoni tutti e due” dice la bambina “Si ma non si possono mangiare tutti e due: bisogna decidere”. La bambina pensa un po’ e poi chiede “Papà, ma chi decide?” “Decidi tu se vuoi” risponde il padre: la bambina riflette ancora un po’ e poi chiede: “Papà ma chi decide chi decide?”.

Questa piccola storiella che mi è stata raccontata moltissimi anni fa dal mio professore di psicologia sociale all'università mi sembra davvero emblematica di quello che può essere il ruolo dell'adulto in una relazione educativa. Un adul-

to cioè che non decide sempre tutto, ma che decide chi decide, che disegna il perimetro all'interno del quale il bambino, il ragazzo, il giovane possono prendere delle decisioni.

Ovviamente questa storia presenta anche altre caratteristiche interessanti. È possibile che in frigorifero ci fossero anche i profiteroles al cioccolato ma il padre non li ha nominati proprio perché stava tracciando i confini della possibile decisione presa dalla bambina. Questo significa anche che probabilmente la bambina andrà lo stesso a intingere il dito nella salsa di cioccolato dei profiteroles e il padre dovrà decidere se tollerare la piccola trasgressione o intervenire. Inoltre nei giorni successivi il padre potrà ulteriormente allargare il perimetro proponendo altre scelte e infine, se la bambina avrà scelto i cannelloni e a metà cena ne se ne pentirà, il padre potrà dire che la pizza la si potrà mangiare il giorno successivo e insegnare così alla ragazzina la responsabilità rispetto alle proprie decisioni. La stessa cosa ovviamente in positivo accadrà se la pizza sarà particolarmente buona e il padre farà i complimenti alla figlia per la scelta, parlando una volta tanto di responsabilità in senso positivo, cosa che si fa di rado con i ragazzi che sentono usare questa parola soltanto quando devono essere rimproverati o puniti.

Come si traduce questa storiellina in ambito scolastico? Per esempio proponendo ai ragazzi due date alternative per una verifica,

magari la prima ravvicinata e la seconda più in là nel tempo, e dicendo loro che se sceglieranno la data più lontana dovranno affrontare un argomento in più: a questo punto si lasciano decidere i ragazzi ma il buon insegnante osserva le dinamiche di decisione e fa poi riflettere la classe su come è arrivata alla scelta. La quotidianità scolastica è piena di queste possibilità: pensiamo alla decisione rispetto alla durata dell'intervallo o al tipo di giochi da svolgere nella scuola primaria fino alla possibile scelta, per i ragazzi più grandi, rispetto alla tempistica relativa alla didattica: sì proprio alla didattica, proprio a quell'oggetto sacro che molti insegnanti pensano essere soltanto una versione rinnovata delle Dodici Tavole da far calare dall'alto e che invece deve essere oggetto di incontro e di continua contrattazione con i ragazzi. La didattica è un sapere relazionale, e non esiste relazione senza conflitto.

Ed è proprio la parola "conflitto" a fare tanta paura agli adulti, agli insegnanti, agli educatori. Come ci ha insegnato il pensiero nonviolento il conflitto non è assolutamente sinonimo di guerra, anzi semmai quest'ultima è la peggior soluzione possibile alle situazioni di conflitto. La scuola dovrebbe insegnare ai ragazzi e alle ragazze a vivere dentro il conflitto, a non fuggirne, a cercare soluzioni creative che permettono di non fare male a nessuno e soprattutto che garantiscano la tutela e il rispetto dei diritti di ciascuno. Una delle forme del conflitto che si manifesta a scuola è ovviamente quella intergenerazionale, acuita dal fatto che gli insegnanti dispongono di un potere sui ragazzi; anche questa parola, "potere", vissuta con difficoltà dagli educatori, come se di per sé si trattasse di qualcosa di negativo, come se fosse un sinonimo di autoritarismo, punizione, coercizione.

È vero che purtroppo la scuola italiana attuale è ancora fortemente modellata su un modello impositivo e punitivo, che non ha altro effetto sono quello di allontanare i ragazzi

dalla scuola o di colpire in modo molto profondo quelli più deboli e più fragili. L'immagine che molti ragazzi restituiscono dei loro rapporti con gli insegnanti purtroppo spesso si snoda a partire da due poli: da un lato le persone che sono state loro indifferenti perché non hanno minimamente influito sulla loro vita, dall'altro quelli che hanno giocato un autoritarismo pesante e non hanno accettato l'autonomia degli studenti. Ovviamente c'è anche dell'altro, per fortuna, nella scuola, ovvero le figure di insegnanti (non poche ma purtroppo spesso isolate) che sanno utilizzare il loro potere con autorevolezza. Il potere degli insegnanti può infatti essere utilizzato a vantaggio del ragazzo: diventa così non un potere di reprimere, censurare, punire ma un poter far crescere, un poter lasciar-essere; è chiaro che in quest'ultima definizione il potere educativo vive di un paradosso, perché sceglie di limitarsi, sceglie di tramontare, sceglie di lasciar essere l'altro invece che occupare tutta la scena. Il difficile equilibrio del quale stiamo parlando è un problema che gli esseri umani si sono posti da sempre quando hanno dovuto impegnarsi in una relazione educativa. Ricordiamo la famosa metafora di Freud che sosteneva che l'educatore deve trovare un equilibrio tra l'lo Scilla della lasciar fare e la Cariddi del reprimere, indicando con i nomi di due famosi mostri marini, in mezzo ai quali i navigatori dovevano passare senza sbilanciarsi da una parte e dall'altra, le due posizioni estreme che occorre evitare. Ma in realtà c'è qualcosa di più profondo che un'equidistanza tra disinteresse e punizione; quella dell'educatore e dell'insegnante non è soltanto una terza posizione ma è il superamento della falsa dialettica, è un atteggiamento realmente educativo che prevede la possibilità di giocare i conflitti in modo non distruttivo ma anche di imparare qualcosa dei ragazzi, di crescere insieme a loro, di costruire con loro regole che probabilmente l'adulto da solo non avrebbe mai immaginato.

Certo non è semplice reggere il conflitto soprattutto con gli adolescenti: occorre sempre ricordare che l'educatore ha un piede dentro il conflitto e l'altro fuori, che non si lascia mai coinvolgere totalmente nella dialettica con il ragazzo. Questo vale, per i ragazzi più grandi soprattutto, quando si parla di punti di vista, di idee, di posizioni politiche. L'insegnante non deve mai nascondersi, non deve fingere una neutralità falsa, con buona pace di quelli che continuano a dire che l'insegnante non deve fare politica, una frase totalmente vuota di significato. Ovviamente l'alternativa non può essere il plagio. Un'insegnante che crede nella democrazia (e in un paese fondato sulla nostra Costituzione non ci può essere alternativa: la democrazia non è un punto di vista ma è l'ossigeno che permette a tutti i punti di vista di confrontarsi) deve lasciare che i ragazzi manifestino le loro idee insegnando loro ad argomentarle, a confrontarle con le proprie e soprattutto a fare in modo che nessuno possa mai essere escluso dalla discussione.

Da che cosa fugge dunque Lucignolo? Forse da una scuola noiosa, da una scuola che non gli permette di esprimere le sue opinioni e i suoi punti di vista, forse da una scuola nella quale non ha trovato adulti con i quali confliggere, forse da una scuola che lo ha ignorato o punito senza mettersi mai in condizione di capirlo, di fargli giocare liberamente le sue dinamiche di adolescente ma anche di dare a queste dinamiche uno sbocco adulto. La scuola che vorremmo per Lucignano deve essere una scuola nella quale si impara ad argomentare, non si incontrano censure ma ci si confronta con adulti che sanno ragionare da adulti. Uno sguardo all'interno delle nostre riunioni collegiali potrebbe farci capire se siamo veramente in grado, tra noi adulti, di mettere in campo questo tipo di dialettica e di confronto, di gestire serenamente i conflitti. Forse il nostro lavoro coi ragazzi deve iniziare anche e soprattutto nei momenti in cui siamo insegnanti ma i ragazzi non sono presenti.

Legge 517/77

porte aperte all'inclusione

Reginaldo Palermo

Per la scuola di base la legge 517 del 1977 segna una svolta importante anche se, per la verità, molte delle novità che essa introduce facevano già parte da alcuni anni della pratica didattica di molte scuole italiane.

Una delle disposizioni principali riguardava la “scheda di valutazione” introdotta per tutta la scuola dell’obbligo in sostituzione della “vecchia” pagella con i voti numerici.

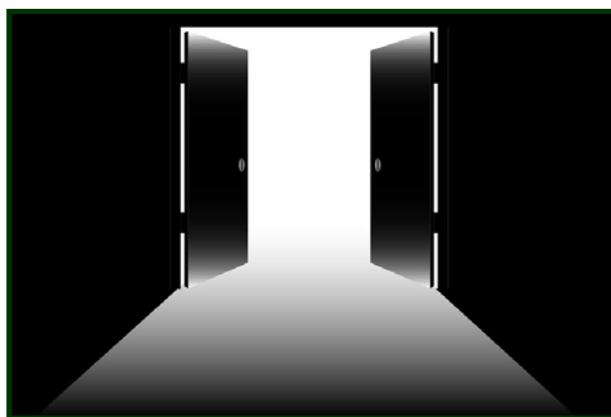
Nelle scuole elementari, però, la “novità” veniva praticata già da anni, soprattutto in quelle in cui, a partire dal 1971, si era diffuso il tempo pieno.

Accadeva la stessa cosa anche per la norma che consentiva, sempre nelle elementari, di sostituire il libro di testo con “materiale alternativo” per istituire biblioteche di classe da utilizzare per attività di ricerca e di lettura da svolgersi in gruppo o collettivamente.

Già negli anni precedenti, infatti, era invalsa in molte scuole a tempo pieno la pratica di accordarsi con i librai per ottenere materiale diverso rispetto al libro di testo “ministeriale”.

L’esperienza della “Biblioteca di Lavoro” di Mario Lodi aveva certamente dato un impulso importante a tali pratiche che vengono “legalizzate” con l’approvazione della legge.

A puro titolo di cronaca va ricordato che con la legge 517 vengono anche eliminati gli esami di riparazione sia per le elementari sia per



le medie e si fissa al 10 settembre la data di inizio dell’anno scolastico (in precedenza la data era quel del 1° ottobre); inoltre viene eliminato anche l’esame che gli alunni sostenevano al termine della seconda elementare. Ma la norma più dirompente di tutte fu sicuramente quella relativa alla integrazione degli alunni con handicap.

L’articolo 2 della legge prevedeva per la scuola elementare l’attuazione di “forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati”.

Una disposizione analoga per la scuola media era contenuta nell’articolo 6.

In entrambi i casi si parlava di classi con non più di 20 alunni in presenza di alunni con handicap.

La legge sopprimeva anche le cosiddette classi speciali e differenziali che erano desti-

nate ad accogliere alunni con “minorazione fisica o psichica”, come recitavano le norme precedenti.

Va detto che la possibilità di accogliere nelle classi normali gli alunni con handicap era già prevista, seppure a determinate condizioni, dall'articolo 28 della legge 118 del 1970 che recitava: “L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”.

Con la legge 517, però, l'inserimento degli alunni con handicap nelle classi comuni viene portato a regime, senza le eccezioni previste dalla legge 118.

E, soprattutto, si stabilisce che per le attività di integrazione devono essere assegnati alla

classe insegnanti specializzati.

Va ancora detto che, in materia di handicap, la legge non interveniva né sulla scuola dell'infanzia né sulle superiori: gli insegnanti di sostegno per l'infanzia vennero infatti istituiti con la legge 270 del 1982, mentre il pieno diritto dei disabili di frequentare la scuola superiore viene sancito da una sentenza della Corte Costituzionale del 1987.

Nel 1979/80 gli alunni con handicap nelle classi comuni dell'obbligo non sono più poche migliaia come nei primi anni del decennio: alle elementari, su un totale di circa 4 milioni di alunni si arriva a 64mila e alle medie su poco meno di 3 milioni di alunni si arriva a 15.600.

Non vi è alcun dubbio, insomma, che sia stata proprio la legge 517 ad aprire definitivamente la strada dei processi di inclusione nel nostro sistema scolastico.

Insegnare con le TIC /2

CODING PENSIERO COMPUTAZIONALE

Donato De Silvestri

Chi come me, aveva portato il computer a scuola nei primissimi anni '80, convinto che fosse uno strumento per fare un salto di qualità, promuovendo quello che a quel tempo chiamavamo lo *sviluppo del ragionamento informatico*, si è sentito in qualche modo tradito dalla via intrapresa successivamente, ossia un alquanto banale uso di programmi applicativi, caratterizzato dall'installazione di laboratori dove portare ogni tanto gli alunni a fare delle esperienze e quasi sempre al di fuori del normale percorso scolastico. Infatti, logica del laboratorio, presentava molti punti di debolezza, ma era giustificata dal fatto che all'inizio si potevano avere solo pochi computer e tenerli assieme consentiva di lavorare con gruppi numerosi.

C'era poi un altro aspetto, ossia il fatto che i computer non erano disponibili nella quotidianità necessaria a scuola e erano veramente poche le famiglie che li possedevano; conseguentemente una parte importante dell'insegnamento era orientato ad imparare come il computer funzionava e come si interagiva con esso.

In quegli anni aveva iniziato a predicare Seymour Papert, un matematico di origini sudafricane, che aveva avuto modo di passare 4 anni a Ginevra nel centro di epistemologia genetica e confrontarsi con l'approccio costruttivista di Piaget. Passato a lavorare al laboratorio di intelligenza artificiale del MIT (Massachusetts Institute of Technology) di



Boston, in collaborazione con Marvin Minski, aveva ideato un nuovo linguaggio: LOGO. Il suo motto era lasciate che siano i bambini a programmare i computer e non viceversa: sono passati 40 anni, ma non c'è nulla di più attuale.

Logo era un piccolo robot a forma di tartaruga, capace di muoversi a comando su una superficie piana: diversamente da altri linguaggi si poteva dialogare con Logo grazie ad un lessico molto vicino a quello naturale e una caratteristica fondamentale consisteva in una programmazione di tipo strutturale, la quale disincentiva l'operare in modo sequenziale ed obbliga ad organizzare le procedure seguendo un percorso di scomposizione *top down*.

IL RITORNO AL FUTURO

Il senso pedagogico della proposta di Papert⁽¹⁾, che si identifica in un approccio teorico da lui definito *costruzionismo*, si situa in stretta continuità con il costruttivismo che aveva

conosciuto lavorando con Piaget. Trae origine dalla convinzione che l'apprendimento si debba fondare sull'esplorazione, l'esperienza e la manipolazione. Egli sostiene la necessità di passare dal ruolo di consumatori di informazioni a produttori di conoscenza.

Ecco i principi che connotano la sua impostazione ⁽²⁾

- la centralità dell'alunno che diventa protagonista attivo del proprio apprendimento
- l'inversione epistemologica, che consiste nel passare da un approccio in cui si impara per saper fare al fare per imparare
- la priorità dell'apprendimento basato su quelle che Piaget chiamava le operazioni concrete rispetto alla formalizzazione e teorizzazione del pensiero. Papert nota come spesso anche le più sofisticate elaborazioni teoriche derivino dall'esperienza, talora casuale.
- l'apprendimento sintonico, ossia significativo per il soggetto, e fondato sulla continuità con il suo vissuto, agendo in progetti ricchi di significato e di valenza culturale
- l'utilizzazione dei micromondi di Logo⁽³⁾ come delle palestre cognitive, in cui i bambini sono costantemente impegnati in attività di *problem finding* e il *problem solving*
- l'uso educativo dell'errore, ossia l'errore non deve essere visto come una deviazione rispetto al percorso corretto, ma è proprio l'individuazione dell'errore e la capacità di correggerlo che costituiscono un'importante occasione di apprendimento. È l'operazione che in termini tecnici i programmatori chiamano *debugging*, ossia eliminazione dei *bug* che impediscono il corretto funzionamento del programma.

Sono queste le stesse logiche sottese oggi al cosiddetto *Coding* e al *Pensiero computazionale*.

La pratica del coding, ossia della programmazione, è oggetto di progressiva diffusione nei sistemi scolastici europei, e in qualche caso è addirittura introdotta all'interno dei curricula obbligatori. In Italia è stata ufficialmente as-

sunta come una competenza da acquisire con la legge 107/2015, che ha posto tra gli obiettivi prioritari una forte incentivazione dell'uso delle tecnologie informatiche e delle prassi educative ad essa connesse. È bene chiarire che qui l'obiettivo non consiste nell'acquisire competenze in vista possibilità lavorative aperte nel mondo della programmazione (si pensi solo all'esplosione delle app per gli smartphone), o meglio questo è uno scopo secondario. Il fine è quello di costruire un "pensiero computazionale", ossia nel promuovere la capacità di saper affrontare e risolvere i più diversi tipi di problemi. Uno dei guai di quella che io chiamo *scuola dritta*, caratterizzata da lezione, esercizio, approfondimento a casa e verifica, è di aver coltivato prioritariamente la via dei problemi ben posti e ben definiti, risolvibili con l'applicazione, più o meno automatica, di algoritmi risolutivi. Ricordo che da studente i problemi di matematica erano degli artifici teorici per vedere se sapevi applicare le regole che avresti dovuto studiare. Accade ancora? Promuovere il pensiero computazionale significa uscire da questa logica, imparare ad analizzare lo spazio di un problema, anche mal posto, imparare a semplificarne la complessità scomponendo i problemi in sottoproblemi, inventare delle procedure risolutive, saperle rappresentare, scrivere e verificarne la correttezza con l'uso di un *automa*, che, in quanto tale, esegue pedissequamente gli ordini ricevuti. L'uso dell'automa, che caratterizza anche l'impianto educativo della robotica, è focale perché è un modo molto efficace per verificare la correttezza della procedura, individuare eventuali errori e fare il debugging, ossia risolverli autonomamente. Con gli studenti all'università o con i docenti in formazione io propongo dei problemi, anche di natura molto pratica e legati ad esperienze comuni come, ad esempio, fare il caffè con la moka. Chiedo cioè di predisporre l'algoritmo risolutivo di qualcosa che dovrebbero saper fare molto bene e sistematicamente vengono presentate proce-

ture scorrette, che danno per scontate variabili molto importanti. C'è chi parte dicendo che bisogna riempire d'acqua la parte inferiore, trascurando il fatto che la moka deve essere stata aperta, chi mette il caffè nel filtro senza aver chiarito se contenesse ancora i fondi del precedente, e così via. Se chiedi ad un automa di provare la procedura immediatamente emergono gli errori. Vediamo quindi che l'automa non deve necessariamente essere un software, come Logo, o un robot: può essere anche una persona che è stata istruita ad agire solo e soltanto eseguendo dei comandi prestabiliti. Con i bambini si possono fare, o meglio si debbono fare, esperienze preliminari di quella che nei tempi pionieristici chiamavamo informatica povera, ossia senza l'uso dei computer, che allora non ci si poteva ancora permettere di avere. Il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) di Frascati, con il coordinamento di Mario Fierli, aveva predisposto una serie di unità d'apprendimento all'interno di un progetto denominato IRIS ed io stesso avevo approntato delle piccole pubblicazioni stampate con il ciclostile che avevano sollevato un diffuso interesse tra i docenti. Ho detto "devono" perché è importante che i bambini abbiano

un approccio di tipo corporeo, che sperimentino muovendosi nello spazio, provando su di sé, entrando fisicamente nell'esperienza. Posso però assicurare che la cosa è altrettanto utile con gli adulti, anche se quando li bendi per farli diventare automi e li costringi a passare tra bottiglie di plastica, dentro cerchi, o su bascule precarie, devono vincere un imbarazzo che i bambini non hanno. L'automa, quindi, può non essere necessariamente tecnologico, ma usare un software o un robot, magari affiancandolo ai giochi di percorso, è molto efficace per una serie di ragioni. Primo perché è difficile che l'automa persona si limiti ad eseguire meccanicamente, ma soprattutto per l'attrattiva che ha l'oggetto tecnologico. In questo caso, come accennavo, si può ricorrere a due opportunità: la più semplice e meno costosa è un software e la seconda e la via della robotica. Purtroppo non è più disponibile il linguaggio Logo che io ritengo per certi versi tuttora più interessante delle soluzioni più attuali. Come ho spiegato più sopra, Logo ha il vantaggio della sua natura procedurale che porta ad imparare e risolvere i problemi strutturandoli in sottoproblemi.

[continua]

(1) Papert S. (1980), *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, Inc., New York

Reggini H.C. (1984), *LOGO Ali per la mente*, Mandadori, Milano

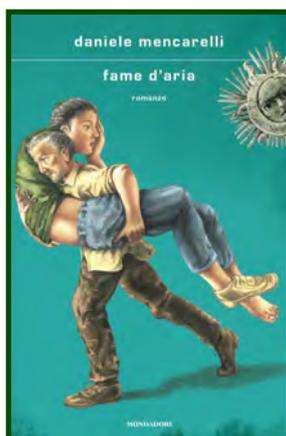
(2) Harel I., Papert S. (1991). *Constructionism*, Ablex Publishing, New York

(3) Papert S. (1998). *Strumenti di didattica multimediale. MicroMondi. Il logo multimediale per imparare nel 2000*, Garamond, Roma

Ogni altro è Dio

A fine anno 2022 è uscito l'ultimo romanzo *Fame d'aria* (Mondadori) di Daniele Mencarelli di Ariccia (1974): il ragazzo che comincia a scrivere a 14 anni poesie che faceva leggere solo alla madre sempre adorata. Una crescita tormentata dall'alcool, attraversata da disturbi dell'anima nelle esperienze del male di vivere, Mencarelli dopo i libri di poesie sperimenta la scrittura in prosa che non abbandonerà più arrivando a collocarsi in alto tra gli scrittori di oggi come una delle voci più originali e vere. Da ricordare i romanzi pubblicati da Mondadori e pluripremiati *La casa degli sguardi* (2018), *Tutto chiede salvezza* (2020), *Sempre tornare* (2021).

Fame d'aria è un racconto che a Sant'Anna del Sannio ha un'ambientazione rivelatrice dell'Italia povera dei tanti remoti paesi della Penisola condannati dallo spopolamento ;il posto giusto per scoprire l'umanità solidale e la vita buona che veste panni disadorni :Agata gestisce una pensione che ha conosciuto (forse) tempi migliori, Oliviero meccanico in pensione che usa il carro attrezzi anche per soccorrere i malcapitati nel borgo, Gaia contenta di spendere la sua luminosa giovinezza restando nella casa antica dell'anziana madre. Ma i protagonisti che muovono la storia sono altri :due viaggiatori su una vecchia Golf da rottamare che lascia a terra, di venerdì, Pietro di cinquant'anni e Jacopo di diciotto. Padre e figlio in viaggio per raggiungere la madre a Marina di Ginosa in Puglia. *"È slanciato, e bello, Jacopo, di una bellezza*



che può ingannare per qualche istante, poi, anche mentre cammina, non si può non notare il leggero dondolamento, l'andatura del sonnambulo aggrappato al braccio di padre, e la mano sinistra, le dita della mano sinistra, che non smettono mai di passare e ripassare sulla coscia".

La strana coppia formata da un genitore con un solo reddito che vive l'inferno e la maledizione di un figlio malato: *autismo a basso funzionamento, bassissimo*. Dal venerdì alla domenica Pietro e Jacopo sostano nella pensione arroccata su un cocuzzolo con vista meravigliosa per la quale Pietro non ha occhi; dolorosamente costretto a mettere in mostra la quotidianità del figlio nei gesti usuali dell'accudimento, in un corpo a corpo dove uno dei due, stanco e arrabbiato asseconda il *movimento vuoto* dell'altro. Mencarelli è un osservatore millimetrico della condizione umana ferita; ha dimestichezza con la malattia e la dolente fragilità intorno, riconosce l'odore impudico della carne imperfetta e l'ansimare gorgogliante dell'assenza di parole. Sa dare limpida voce ai volti, a momenti e situazioni che fermano in immagine lo scacco, il limite fisico che si fa carne e viene ad abitare tra noi. Scopre dove si cela l'anello che non tiene. E sempre in cerca di salvezza.

Deciso a svegliare, con la capacità di incidere che non risparmia nulla al lettore della fatica di esistere, l'autore è disposto a svegliare dal sonno dell'inconsapevolezza e dell'indifferenza la maggior parte di quelli sani come noi. Un talento donato di cui essergli grati.

Pietro vive per questi momenti

Pietro vive per questi momenti.

Lo ha sentito dire da un tizio in televisione, uno esperto di cose umane.

Quando un individuo si sveglia, appena si ridesta dal nulla morbido del sonno, ha bisogno di qualche secondo prima di riappropriarsi della sua identità. Per tornare in sé, nella sua vita, attiva ogni senso, a partire dagli occhi che catturano il mondo esterno, gli oggetti che ci appartengono, la realtà. Un processo che arriva a una conclusione naturale: la mente pronuncia il nostro nome.

Noi siamo noi.

Pietro vive per quei pochi istanti di sospensione tra sonno e veglia.

Neanche più l'orgasmo è terra di pace.

Ma quei pochi istanti sì.

Poi, dagli occhi alla mente, dalla mente al cuore, all'anima, se davvero ne esiste una da salvare, tutto torna a essere quello che è.

Si era addormentato. Pure lui.

Meccanicamente va a prendere il telefono, lo accende: sono le diciassette.

Jacopo dorme ancora.

Così, con le palpebre calate, il respiro regolare, sembra un ragazzo come tutti gli altri.

Il padre lo scrolla per un braccio.

Chissà Jacopo chi è in quei pochi istanti di sospensione tra il sonno e la veglia.

Pietro ci ha pensato spesso, per tanto tempo. Magari, in quegli attimi, indefiniti, infinitesimali, la sua mente è consapevole, sana, poi, invece della ragione, in lui sorge la malattia, la nebbia.

Chissà.

Oppure, anche in quella microscopica parentesi di tempo è sempre lui.

Lo Scrondo.

Il neppure infelice.

Pietro si veste, deve ricordarsi di passare dal meccanico per tirare fuori dalla Golf il "kit abbigliamento d'emergenza". È da quando lo Scrondo aveva cinque anni che la famiglia Borzacchi, ovunque vada, si sposta con quella sacca nel portabagagli.

Un cambio per ogni membro della famiglia.

E si contano a decine le volte in cui il kit è stato, più che utile, indispensabile.

Ora deve vestire il figlio.

Il maglione di cotone leggero, poi i pantaloni, infine le scarpe con gli stretch.

Da sempre le porta con quel tipo di allacciatura, su consiglio del neuropsichiatra e degli specialisti, perché, a sentir loro, con la terapia sarebbero arrivati a quel traguardo: fargli mettere le scarpe.

Aprirle e chiuderle.

Uno dei tanti traguardi promessi e mai raggiunti.

Padre e figlio entrano nel bar.

da: *Fame d'aria*, Mondadori, 2022

Consistenza

Gianni Gasparini



Il sostantivo *consistenza* non sembrerebbe celare significati multipli o reconditi, come è il caso di altri nomi tra quelli finora esplorati in questa rubrica. Il termine richiama il fatto di avere fondamento in qualche cosa: ciascuna persona, che lo esprima consapevolmente o meno, ha la propria base in qualche principio, caposaldo o elemento a cui ispira i propri comportamenti, le scelte grandi e piccole della vita quotidiana. Può anche trattarsi non di principi generali di carattere etico o morale ma semplicemente di una prassi, di un insieme di abitudini o di routines che delineano il modo di essere di un individuo.

È vero comunque che il termine denota di solito una realtà in termini positivi, vale a dire di solidità, robustezza o resistenza: qualcuno potrebbe evocare qui persino l'adusato e perdibile termine di resilienza, che è diventato negli ultimi anni un riferimento linguistico politicamente corretto e quasi imprescindibile. In questo senso, la consistenza può

prestarsi a quantificazioni e confronti tra persone; ma anche tra entità inanimate, come ad esempio tra materiali che siano dotati di quantità variabili di robustezza. Al contrario, è intuitivo il senso a cui rinvia l'inconsistenza, specie se riferita a mancanza di qualità personali.

Il verbo relativo alla consistenza, consistere, è analogo a constare e rimanda al fatto di essere composto da una pluralità di componenti. Questo ci avvicina peraltro ad un ulteriore e interessante significato, che è stato introdotto dalla lingua inglese.

Apro una parentesi. Uno dei libri-chiave della letteratura dalla fine del Novecento ad oggi è per comune ammissione rappresentato dalle *Lezioni americane* di Italo Calvino, uscite postume da Garzanti nel 1988 a cura di Esther Calvino con il sottotitolo "Sei proposte per il prossimo millennio" (Six memos for the next millennium). Calvino, primo italiano invitato a Harvard nel 1984 per le prestigiose Norton Poetry Lectures, aveva già scritto – prima della sua improvvisa e prematura morte – le prime cinque di sei conferenze, quelle che noi fortunatamente troviamo nel libro e che sono dedicate ciascuna ad un valore della scrittura. Si tratta di Lightness, Quickness, Exactitude, Visibility e Multiplicity (Leggerezza, Rapidità, Esattezza, Visibilità e Molteplicità).

Della sesta conferenza Calvino aveva indicato soltanto il titolo, Consistency. Non sappiamo nulla di come avrebbe trattato il tema, ma il

termine inglese ci riconduce alla nostra esplorazione. Infatti, *consistency* ha un doppio significato e dunque una doppia traduzione italiana: a quella, ovvia, di consistenza, se ne affianca un'altra, quella di coerenza.

È interessante osservare che la lingua inglese ha elaborato qui un'altra accezione della consistenza (termine di origine latina, da *consistentia*, collocazione): il secondo significato si trova a lato del primo e del resto è pienamente compatibile con esso. Per una persona di lingua inglese la *consistency* è spesso, se non addirittura in primo luogo,

sinonimo di accordo, armonia, coerenza appunto.

Così, per concludere, quest'ultimo significato della consistenza richiama l'importanza di ciò che sta fuori e testimonia un movimento verso l'esterno che mi sembra in linea con le insopprimibili caratteristiche sistemiche delle nostre società contemporanee, così come – in generale – con l'esigenza di trovare punti di accordo, di compatibilità, quanto meno di compromesso. Tra persone, tra gruppi, tra culture e paesi che sono diversi o si ritengono tali.

Gli impegni di febbraio

- **Rinnovo CCNL 2019/21**

Nel mese di febbraio continua il negoziato sul CCNL 2019/21; negli incontri si lavora per la definizione del nuovo testo contrattuale, dopo le anticipazioni che hanno riguardato in chiusura dell'anno scorso la parte economica. Già conclusa a gennaio la prima fase di contrattazione sulla parte comune (durata, obiettivi, parte generale delle relazioni sindacali, parità di genere), sindacati e ARAN si affronteranno a partire dal 7 febbraio i temi relativi alle singole sezioni: scuola, università, ricerca e AFAM. Nel frattempo, si è in attesa dell'integrazione dell'atto di indirizzo che deve consentire l'utilizzo senza vincoli di finalizzazione delle risorse stanziato dalla legge di bilancio per il 2022 (300 milioni).

- **CCNI mobilità 2023/24**

In questo mese dev'essere sottoscritta l'integrazione al CCNI sulla mobilità per l'a.s. 2023/24. Lo scorso anno, grazie al CCNI sottoscritto solo dalla CISL Scuola, oltre 15.000 docenti hanno potuto ottenere una sede diversa da quella di immissione in ruolo, nonostante il vincolo imposto dalla Legge superato grazie a una interpretazione della norma recepita dal contratto. Quel testo dev'essere ora rivisto, essendo intervenute nuove disposizioni di legge (in particolare il D.L. 36/2022 ma anche il D.L. 73/2021) che hanno modificato il contesto normativo di riferimento, il che rende necessario integrare il testo contrattuale. Per risolvere positivamente la questione dei vincoli alla mobilità, la CISL Scuola ha anche sostenuto la presentazione di ap-

positi emendamenti alla Legge di conversione del Decreto Legge "mille proroghe".

- **Riapertura termini per domande di pensione (quota 103 e opzione donna)**

Riaperti dal 1° al 28 febbraio i termini per la presentazione delle domande di collocamento in pensione usufruendo delle nuove modalità previste dalla legge di bilancio per il 2023 per alcune tipologie di cessazione: la cosiddetta "pensione anticipata flessibile" (meglio conosciuta come "quota 103") e la cosiddetta "opzione donna" per la quale la legge ridefinisce i requisiti.

Chi è in possesso dei requisiti può per presentare la domanda attraverso le funzioni Polis di Istanze OnLine. Si è inoltre in attesa dell'emanazione del Decreto del Ministro del Lavoro relativo alla possibile decontribuzione (a domanda) per tutti quei lavoratori che essendo in possesso dei requisiti per la pensione "quota 103" desiderano rimanere in servizio ricevendo in busta paga l'importo dei contributi previdenziali a carico del lavoratore.

Si veda al riguardo la [notizia sul sito CISL Scuola](#).

- **Nuovo sistema di reclutamento**

La CISL Scuola è stata impegnata, nel mese di gennaio, nel confronto col Ministero sulla predisposizione di un sistema di reclutamento dei docenti che consenta di raggiungere l'obiettivo – concordato con la Commissione Europea nell'ambito del PNRR – di 70.000 assunzioni entro il 31 dicembre 2024. Per la

CISL Scuola, ciò è possibile solo consentendo anzitutto la stabilizzazione del rapporto di lavoro per coloro che sono risultati idonei ai vari concorsi. Inoltre, la CISL Scuola ha formulato una proposta che prevede, almeno in via transitoria, l'assunzione a tempo indeterminato, anche sui posti comuni, degli aspiranti inseriti in I fascia GPS (docenti abilitati) e dei docenti inseriti in II fascia GPS (non abilitati) ma con almeno 36 mesi di servizio nelle scuole statali. Il percorso potrebbe prevedere il conseguimento di 30/60 CFU (al netto di eventuali riconoscimenti dei CFU già con-

seguiti) a seconda delle diverse posizioni degli aspiranti (abilitati/non abilitati). Per i posti di sostegno la CISL Scuola ha chiesto di rendere strutturali le assunzioni da GPS di I fascia, essendo tutti i docenti presenti in tali graduatorie forniti di titolo di specializzazione. Per coprire l'enorme fabbisogno di docenti specializzati, la proposta della CISL Scuola è quella di utilizzare anche la II fascia delle GPS di sostegno, stabilizzando i docenti al termine del percorso di specializzazione al quale gli stessi dovranno essere messi in grado di accedere.

Aggiornamenti in tempo reale e più dettagliate informazioni sulle iniziative eventualmente promosse dalle strutture territoriali sono disponibili sul nostro sito e in particolare nella pagina degli ["Appuntamenti"](#)

Parto un po' da lontano per venire a un episodio di stringente attualità su cui sento il bisogno, e un po' anche il dovere, di sollecitare tutti a una riflessione molto attenta, perché non è soltanto uno sgradevole fatto di cronaca, ma molto di più. Parlo dell'insegnante di Rovigo presa letteralmente di mira e bersagliata dai suoi alunni con una pistola ad aria compressa. Il tutto ripreso e diffuso col telefonino, come lo sviluppo di tecnologie sempre più alla portata di tutti oggi consente, ma vorrei dire di più: impone. Se uso il verbo "imporre", è perché quando si invoca un utilizzo critico delle tecnologie e dei linguaggi di cui la rete si alimenta bisognerebbe farlo partendo proprio dalla consapevolezza del forte condizionamento che questi esercitano sui nostri comportamenti. A quanti, commentando l'episodio, sostengono che in fondo si tratta solo della versione aggiornata e moderna delle goliardate di cui, anche in altri tempi, gli alunni si sono resi talvolta protagonisti verso qualche loro insegnante, faccio notare che la "modernità" consiste anche e soprattutto nella possibilità di proiettare l'evento ben oltre le mura entro cui si è svolto, sicché diventa quanto meno discutibile la tesi per cui la questione si sarebbe dovuta discutere e risolvere solo in ambito scolastico.

Che poi il fatto non debba essere esaminato solo dal punto di vista disciplinare, cioè sul se e sul come sanzionarlo, ma vada inquadrato in termini più complessivi nel contesto delle dinamiche relazionali all'interno della comunità scolastica, in cui l'educare rimane assoluta priorità, credo debba darsi per scontato, almeno per gente di scuola consapevole del ruolo che svolge, come ritengo siano i nostri insegnanti; ne parlo in generale, ma il pensiero è rivolto soprattutto a quelli dell'istituto Viola Marchesini e alla professoressa Finatti, cui esprimo piena e totale solidarietà.

A chi ha pensato di poter ridurre la questione alla maggiore o minore capacità dell'insegnante di suscitare empatia, consiglio anzitutto un uso più ponderato delle parole. Consiglio che dovrebbe essere superfluo quando rivolto a un personaggio per il quale le regole della comunicazione dovrebbero rappresentare un connotato non secondario sotto il profilo professionale. Ma soprattutto rivolgo l'invito a riflettere su un altro aspetto della vicenda, segno di quanto siano cambiati i tempi rispetto a quelli della sua precedente e lontana esperienza di docente.

Se da alunna fossi stata sanzionata per qualche mancanza di rispetto più o meno grave verso un mio insegnante, mai avrei potuto avere come avvocati difensori mio padre e mia madre. A Rovigo, invece, pare che le cose siano andate diversamente, tanto che i provvedimenti disciplinari adottati dalla scuola sono stati annullati a seguito del ricorso presentato dai genitori di un alunno per asseriti vizi di procedura. Mi chiedo quanto possa avere senso, in una situazione del genere, parlare di patto educativo.

Qui il mio ragionamento si collega al punto di partenza, a quella grande stagione della nostra storia, non solo scolastica, in cui l'apertura al sociale sollecitava anche una presa in carico, da parte dell'intera collettività, del compito fondamentale svolto dalla scuola. È innegabile che a motivare la spinta partecipativa vi fosse, in quegli anni, anche la volontà di promuoverne un profondo rinnovamento, rendendola più aderente ai dettami della Costituzione, affrancandola da una funzione prevalentemente selettiva che i ragazzi di Barbiana, pochi

anni prima, avevano denunciato nella loro “Lettera a una professoressa”: ma il senso della riforma sta nelle parole che ritroviamo nell’articolo 1 del DPR 416/1974, dare alla scuola *“il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica”*.

Forse non è un caso se il progressivo venir meno di quella spinta partecipativa è andato di pari passo col crescente isolamento della scuola italiana, a lungo dimenticata nelle scelte di investimento, lasciata sola a reggere l’urto di una scolarizzazione di massa che ha riversato al suo interno disagi, problemi e contraddizioni di ogni sorta, caricandola di un peso che è sempre più difficile sostenere in solitudine.

Se gli alunni che sparano a un’insegnante possono essere l’emblema del disagio che vive oggi la scuola, i genitori che li difendono ci aiutano a capirne in gran parte la causa.

I nostri autori

Paolo Acanfora, docente di Storia contemporanea all'Università La Sapienza di Roma.

Donato De Silvestri, professore a contratto di Progettazione e documentazione del lavoro socio-educativo presso l'Università di Verona. Ha pubblicato: *Didattica. Essere buoni docenti oggi*, Tecnodid 2020.

Gi(ov)anni Gasparini, sociologo e scrittore. È autore di scritti di sociologia, poesia, critica letteraria, teatro, spiritualità, natura.

Francesco Lauria, ricercatore e formatore presso il Centro Studi Nazionale CISL di Firenze.

Raffaele Mantegazza, pedagogista, educatore, saggista e narratore. Docente universitario. Uno dei suoi ultimi libri: *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi 2020.

Reginaldo Palermo, già maestro e dirigente scolastico, giornalista pubblicista, ha collaborato con riviste di pedagogia e didattica. Attualmente è vicedirettore di *La Tecnica della Scuola*.

Emidio Pichelan, insegnante e sindacalista della Cisl. Formatore del Centro Studi Cisl. Ha fatto parte del CdA del Cede e del Cedefop a Berlino.

Leonarda Tola, studi classici. È stata insegnante e dirigente scolastico, è giornalista pubblicista. Collabora da tempo con la nostra rivista *Scuola e Formazione*.

IN PRIMA PERSONA, AL PLURALE

PROFILI DI UNA SCUOLA CHE CAMBIA



CISL SCUOLA NAZIONALE

Via Angelo Bargoni n. 8
00153 Roma

Tel.: 06588111-Fax: 065881713
mail: cisl.scuola@cisl.it

Scrivici, se vuoi,
al seguente indirizzo:

redazione.scuola@cisl.it

www.cislscuola.it
