

# VIVERE LA COSTITUZIONE NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ

## Iniziamo con l'articolo 3

### Articolo 1

... è una Repubblica democratica,  
... lavoro.  
... nità appartiene al popolo, che  
... nelle forme e nei limiti della  
... e.



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.

### Articolo 3

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.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

**CONFERENZA  
DELLA  
SCUOLA  
IN PIEMONTE  
QUATTORDICESIMA  
EDIZIONE**

## Quaderno di documentazione n. 15



---

## **Quaderno di documentazione della XIVma edizione della Conferenza regionale della Scuola in Piemonte**

**La Conferenza della Scuola del Piemonte è organizzata dal Forum con il sostegno delle Istituzioni e degli Enti facenti parte della Cabina di regia (Assessorati del territorio, USR Piemonte, Fondazione per la scuola Compagnia di S. Paolo, Università di Torino, Gruppo Abele, CESEDI).**

### **CONSIGLIO DI PRESIDENZA – GRUPPO DI PROGETTO (per il coordinamento e la gestione delle iniziative)**

Magda FERRARIS (CIDI) *Presidente Forum delle associazioni*  
Arnaldo GIZZARELLI (UCIIM) *Direttore del Forum*

Loredana FERRERO (ANDIS) *già Presidente Forum delle associazioni*

Bianca TESTONE (AIMC)

Chiara PROFUMO (PROTEO Fare Sapere)

Domenico CHIESA (CIDI)

Laura GALLINA (GNNI, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia )

Riziero ZUCCHI (CIS)

Giovanni BORGARELLO (Educazione alla sostenibilità- Regione Piemonte)

Giovanni GIARDIELLO *già Direttore del Forum*

### **Associazioni aderenti al Forum**

Associazione GESSETTI COLORATI;

AEDE, Associazione Europea degli insegnanti;

AIIIG, Associazione italiana insegnanti di geografia;

AIMC, Associazione italiana maestri cattolici;

AMNT, Associazione magistrale Nicolò Tommaseo;

ANDIS, Associazione italiana dirigenti scolastici;

ANFIS, Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor;

ANISN, Associazione nazionale insegnanti di scienze naturali;

ASAPI, Associazione scuole autonome piemontesi;

ASC, Arci Servizio Civile;

CASA DEGLI INSEGNANTI;

CIDI, Centro di Iniziativa Democratica Insegnanti Torino;

CIS, Comitato per l'integrazione scolastica;

GISCEL, Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica;

GNNI, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia;

LEGA AMBIENTE, scuola formazione Piemonte;

MCE, Movimento di Cooperazione educativa;

PROTEO fare sapere Piemonte;

UCIIM, Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi;

Sistema Multiproposta.

### **Riferimenti del Forum**

forumperscuolapiemonte@gmail.com

Via Maria Ausiliatrice, 45 - 10152 Torino

I report integrali dei focus svolti con le scuole sono reperibili nel sito del Forum:

[www.forumscuolapiemonte.it](http://www.forumscuolapiemonte.it)

### **Il Quaderno di documentazione è stato stampato grazie al contributo della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.**

*Quaderno a cura di Chiara Profumo*

Realizzazione grafica, impaginazione e stampa:

a cura di IMPREMIX srl,

via Postumia 55 - 10142 Torino

info@impremix.it - Settembre 2023

*L'immagine di copertina è una rielaborazione del dodecaedro*

[https://www.senatoragazzi.it/media/materiali/dodecaedro\\_tricolore.pdf](https://www.senatoragazzi.it/media/materiali/dodecaedro_tricolore.pdf)

---

## SOMMARIO

Premessa		4
Gianfranco Torri	Manifesti internazionali contro le guerre	4
Magda Ferraris	Vivere la Costituzione nella scuola e nella società. Iniziamo con l'articolo 3	5
Prima parte		7
<b>PARI DIGNITÀ</b>		
Claudio Montagna	Il lavoro di Claudio Montagna Orecchie d'Asino	7
Marisa Faloppa	La diversità a scuola è ricchezza	9
Luigi D'Alonzo	Il ripasso utile per tutti: perché l'Italia ha scelto l'inclusione	10
Seconda parte		12
<b>SEMINARI DI APPROFONDIMENTO</b>		
Giovanni Borgarello	Sostenibilità e percorsi educativi nelle scuole e nei territori	12
Loredana Ferrero	Sviluppo emotivo e apprendimento in un approccio globale	19
Laura Gallina	Sistema integrato 0/6 – in rete per i primi passi	24
Zonca, Capussotti, Bianco		
Coordina Riziero Zucchi	Le famiglie migranti risorsa per la scuola e la società	28
Terza parte		34
<b>AL CUORE DELLA DEMOCRAZIA</b>		
Bianca Testone	Stralci dal discorso del Presidente Sergio Mattarella a Trieste	34
Fiorella Farinelli	La perdita dell'identità culturale degli italiani?	37
Antonio Brusa	Valditara, i dinosauri e l'ossessione identitaria	39
MIM	Le iscrizioni alle scuole per il 2024/25	41
Andrea Gavosto	Il flop del liceo del Made in Italy	45
Documenti interassociativi	Vicenda di Pioltello / calendario scolastico / autonomia scolastica	46
Documenti interassociativi	Il valore formativo della valutazione	47
Marianna Filandri	La fuga dei ragazzi da scuola che blocca l'ascensore sociale	50
Quarta parte		51
<b>VIVERE LA COSTITUZIONE: ESPERIENZE, PRATICHE, NARRAZIONI</b>		
<b>I focus nelle scuole</b>		
Bianca Testone	In dialogo con le scuole piemontesi	51
A cura di Loredana Ferrero	Vivere la Costituzione a scuola	52
A cura di Chiara Profumo	Le parole degli studenti	59
Nella Bruno	Insegnamento e apprendimento delle discipline	63
CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE – XIV edizione 2024		67

## MANIFESTI INTERNAZIONALI CONTRO LE GUERRE

Gianfranco Torri

### Contro le guerre di ieri e di oggi

Allestita nel 2015 con manifesti di grafici internazionali, a ridosso del centenario della Grande Guerra, intendeva rinnovare il sentire comune europeo "mai più guerre". Curata da Gianfranco Torri, per il Cidi Torino e visitata da molte scuole, la riproponiamo perché oggi sembra rispondere perfettamente ai sentimenti che attraversano i continenti, tanto le guerre si sono allargate, tanto gli interessi della politica degli stati si infrangono nel difficile compito di avvicinare nemici ad una mediazione.

Questi 14 manifesti sono simbolicamente le guerre del Novecento, ma anche il monito di quelle che il nuovo millennio ripercorre.

Ai giovani chiediamo di riconoscerne il danno di ieri e di oggi, per ritrovare un comune senso di colleganza e umanità.

Nei 14 manifesti presentati nella mostra vengono fatti riferimenti a diversi momenti della storia in cui i conflitti hanno lasciato profonde tracce, vengono presentati spunti di riflessioni e anche aperture alla speranza.

**Non esistono guerre giuste o ingiuste. Ma una sola guerra sporca** sostiene il francese Roman Cieslewicz: sullo sfondo rosso la tragica maschera di un sopravvissuto al primo conflitto mondiale.

Ma la storia di Sarajevo è quella che – drammaticamente - meglio si presta a riassumere tutto un percorso delle guerre del XX secolo. La cronologia **Cento anni di vita a Sarajevo** del finlandese Pekka Loiri; il gioco dei bimbi che si completa con la pallottola del cecchino **In ricordo dei piccoli angeli scomparsi. Vivevano all'interno di Sarajevo assediata** dell'iraniana Parisha Tashakori; il finlandese Kari Piippo con i due manifesti **1994...** passa dall'assedio della città ai – contemporanei – massacri in Ruanda, in Africa; conclude il tedesco Uwe Loesh con la "lapide" in gotico **Sarajevo vittima del nazionalismo e del fanatismo religioso**.

Il passaggio alle guerre d'oggi è affidato nuovamente a Tashakori **La pace del petrolio in Medio Oriente!**. Ai francesi Alain Le Quernec **L'uomo si rispecchia nella guerra** e Thierry Sarfis **La guerra acceca e rende ciechi** cui si contrappone il messaggio gandhiano del giapponese U G Sato **Contro la guerra, oggi. Occhio per occhio e il mondo diventa cieco**. Lo spagnolo Isidro Ferrer ci ricorda che anche la fame è uno strumento della guerra. **PAM! (la fame è guerra)**.

L'italiano Mauro Bubbico, invece, presenta nel suo manifesto un discorso ben diverso **Pane (è) pace. Il pane comanda. E tutto ruota intorno a lui**.



## VIVERE LA COSTITUZIONE NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ. INIZIAMO CON L'ARTICOLO 3

*Magda Ferraris per il Forum*

**6 settembre 2024, la XIV Conferenza chiude un anno di lavori e ne apre uno nuovo.**

Come sempre i seminari promossi dal Forum hanno ripreso i temi dalla Conferenza precedente, quella del 2023 “Costruire percorsi educativi efficaci per tutte e tutti, per ciascuna e ciascuno” e hanno individuato nuove prospettive. Abbiamo incontrato alcune scuole attraverso i focus e per la prima volta abbiamo messo attorno allo stesso tavolo docenti e studenti di scuole secondarie di secondo grado.

Pensando a come organizzare la Conferenza del 2024 e preoccupandoci ogni volta in cui abbiamo percepito l'accentuarsi della distanza tra i riferimenti culturali del Ministero e le definizioni della comunità educativa dei Decreti delegati (testo unico della scuola) e del Regolamento dell'autonomia scolastica, abbiamo creduto che occorresse ancorarci all'unico testo che rispetta le differenze, che accoglie le sfumature, che dà una linea coerente all'idea di scuola democratica per tutte e tutti, che non lascia indietro nessuno. Solo la Costituzione può essere ciò che nella molteplicità delle visioni può farci capire la direzione da seguire. E all'art. 3 dedichiamo questa XIV Conferenza perché se la differenza caratterizza le associazioni che afferiscono al Forum, ciò che le unisce è la scuola della Costituzione e in modo particolare dell'art 3:

### Articolo 3

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.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Nella Conferenza 2023 il tema delle disuguaglianze era stato svolto mettendo in luce le correlazioni tra le condizioni economiche e sociali delle famiglie e i livelli di apprendimento delle studentesse e degli studenti. A 76 anni dall'approvazione della Costituzione gli ostacoli che limitano l'eguaglianza dei cittadini e delle cittadine sono ancora presenti nella loro concretezza.

Gli ultimi dati INVALSI attestano che permangono “significative disuguaglianze legate al contesto socio-economico e culturale delle famiglie di allievi e allieve, segnale di un sistema scolastico scarsamente equo che si dimostra non sempre capace di assolvere al dettato costituzionale di compensare gli effetti del peso del contesto di provenienza”. Dal Rapporto INVALSI 2024 (<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>).

Se non si considerano le condizioni di partenza si possono solo fare parti uguali tra disuguali e il concetto di merito perde il suo significato positivo e mette in luce il privilegio di chi parte avvantaggiato dalla casualità della vita.

D'altra parte, nel corso dei focus le studentesse e gli studenti affermano che percepiscono la scuola come il luogo in cui si fa attenzione e si combattono i pregiudizi, dove si cerca di limitare le disuguaglianze, dove c'è un'attenzione intenzionale alla coerenza con la Costituzione e con l'art 3.

Condividere approfondimenti sulla ricerca di percorsi efficaci da parte delle Scuole, costituisce l'intento della Conferenza e delle Associazioni del Forum.

Dicevamo delle disposizioni ministeriali che hanno visto la luce nell'anno scolastico 2023-24: le linee guida per l'orientamento con un'impostazione deterministica e troppo anticipatoria circa le scelte di studio e, in prospettiva, di lavoro per i giovani; l'introduzione del non necessario liceo del made in Italy; la nomina di una Commissione per la revisione delle Indicazioni Nazionali di cui non si sentiva l'esigenza e che sembra voler sostituire la base valoriale di riferimento - data dalla nostra Costituzione - con altre visioni, altre ispirazioni pericolosamente nazionaliste ed escludenti.

Oggi abbiamo ancora il compito “di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di *espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato*”.<sup>1</sup>

Si è posta anche molta enfasi sul voto di condotta che dovrebbe andare a costituire parte della valutazione degli apprendimenti. E qua i piani nuovamente si confondono: la violenza verso compagne e compagni e verso insegnanti non si riesce a fermare con un voto basso di condotta. Appare purtroppo evidente la scelta di individuare in provvedimenti punitivi e repressivi soluzioni semplicistiche a problemi di grande complessità che richiederebbero riflessione, conoscenze e azioni preventive ampiamente e adeguatamente sostenute anche finanziariamente a livello dei vari servizi nei territori. Nella XIV Conferenza speriamo di trovare riflessioni e pensieri che ci accompagnino e che siano un incoraggiamento a fare ricerca, a studiare, a lavorare in rete con associazioni, scuole e enti del territorio.

Ci impegniamo a diffondere le iniziative delle associazioni e i documenti sottoscritti da più associazioni anche con respiro nazionale. E ci impegneremo per collaborare ancora più fattivamente con gli altri Forum regionali.

Quest'anno non possiamo dimenticare il contesto bellicoso internazionale, le guerre che distruggono città, scuole, ospedali, uccidono e feriscono cittadini e tantissime bambine e tantissimi bambini. Alla fine di una terribile guerra è nata la nostra Costituzione, ed è nata per costruire la PACE. Studiare deve servire per progettare un futuro di pace. Presentiamo durante la Conferenza una mostra di manifesti internazionali contro le guerre che sarà a disposizione delle scuole.

---

<sup>1</sup> (MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in *Annali della P.I.*, Numero speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 10).

## Pari dignità

### Dalla scuola che esclude e seleziona alla scuola come esperienza che fa crescere la persona

#### IL LAVORO DI CLAUDIO MONTAGNA ORECCHIE D'ASINO

#### La magia dell'arte restituisce i sentimenti sotesi all'affermazione della PARI DIGNITÀ

*Claudio Montagna*

*Nel 1971 ha fondato con Giovanni Moretti il Teatro dell'Angolo, che presto è diventato una delle più attive compagnie italiane di teatro per ragazzi.*

Il mio Teatro da tavolo è nato quattro anni fa. Mi è difficile spiegarlo e non posso nemmeno ricorrere a esempi noti, io non ne conosco o almeno non conosco altri che lo chiamino così. Non è narrazione nel senso canonico, né lettura ad alta voce, può evocare il racconto con figure dei cantastorie, ma forse sarebbe più vicino al libro con figure, se il libro oltre le figure avesse una presenza umana, una voce e della musica e recitasse. Tutto accade su un tavolo, appunto, dove appoggio il mio computer e lo apro, per utilizzare la parte verticale come fondale della rappresentazione. Forse potrebbe essere utile una descrizione di altri: «*Il Teatro da tavolo è innanzitutto un luogo di rappresentazione la cui inusuale piccolezza non costituisce paradossalmente una limitazione, quanto piuttosto custodisce, come uno specchio concavo, la capacità di dilatare il microcosmo cui vuole riferirsi, mostrando con forza moltiplicata i sentimenti che, quasi per precipitazione chimica, lo attraversano*». (M. D. Pesce in *TEATRO DA TAVOLO sei narrazioni per attore seduto* Ed. seb27 – 2023).



L'ho pensato per offrirlo a pochi amici e amiche, magari dopo cena, sullo stesso tavolo su cui si mangia. Poi però il pubblico è diventato numeroso e mi sono adattato.

Non lo immaginavo per bambini, ma mi sono trovato a rappresentare "Orecchie d'Asino", uno degli spettacoli, per le quinte elementari, e ho scoperto che funziona. Il pubblico infantile è il termometro ideale per capire se uno spettacolo funziona o no: appena non gli piace si mette a fare rumore, carte di caramelle, sacchetti di patatine e brioches, sbadigli, tosse, chiacchiericcio, improvvisa necessità del bagno. Invece con "Orecchie d'asino" silenzio assoluto, per un'ora ininterrotta. E la cosa si è ripetuta con le medie inferiori. Credo che dipenda da certe caratteristiche del protagonista, Gaetano. È il 1890, lui e sua madre Adele sono arrivati da poco al nord Italia da un paesino del meridione, e vivono difficoltà e problemi dei migranti di ogni tempo: la fame, la mancanza di lavoro, l'indifferenza e a volte il rifiuto degli abitanti. Adele è convinta che l'istruzione possa cambiare, anzi, salvare la vita di Gaetano, ma lui a scuola non ce la fa e il suo maestro punta tutto sui "più bravi" per fare bella figura.

Può darsi che l'attenzione dei bambini dipenda da una specie di identificazione con Gaetano: tutti loro, tutti noi, sentiamo "di non farcela" per qualcosa.

Quando finalmente arriverà una maestra che inventa un modo adatto a Gaetano per fargli capire la matematica, scopriranno, scopriamo tutti, che in fondo un modo per farcela c'è, ed è fondamentale che qualcuno ci aiuti a trovarlo.

Finora ho ideato e allestito un totale di dieci spettacoli. Le figure stampate o ritagliate del mio Teatro da tavolo parlano, raccontano, dialogano. Riporto qui alcune battute loro e del narratore di "Orecchie d'asino".

Adele - Vieni qui! Ma devo proprio chiamarti somaro anch'io? Di nuovo! Di nuovo! Dovrei mandarti a fare lo spazzacamino invece di spendere i soldi per i quaderni! Hai nove anni e avresti giusto l'età! Non passa giorno senza una punizione del maestro! E quante volte ti ha messo quelle orecchie d'asino sulla testa? Che vergogna!... E non piangere! Perché è tua la colpa! Non vuoi imparare!

Narratore - Adèle finge di dover ravvivare il fuoco, per voltarsi e non mostrare al figlio che ora piange anche lei. Ma il maestro lo dice: la punizione, l'umiliazione possono spingerlo a studiare.

Maestro (*a Marianna Rossi, la giovane maestra che lo sostituirà perché lui sarà inviato a Massaua a "seminare sapienza italiana in terre culturalmente incolte, somministratore di scienza e di civiltà europea laddove lo stesso colore della pelle indica ignoranza"*) - Vedrà, vedrà signorina Rossi, quale silenzio ottengo dalla mia classe con un mio semplice comando. Lei a quanto vedo è giovanissima, pertanto, chissà quale grande beneficio saprà trarre dall'osservazione del metodo di noi maestri esperti! Certo che si dovrà affrettare ad esercitarsi nella conduzione di una classe del secondo ciclo! Ma, cosa vuole, è stata l'urgenza a costringerci a questo! Altrimenti alle maestre spetterebbero - giustamente - i più piccoli. Perché mamme sono le maestre, mamme! Per natura abili ad esercitare il loro naturale mestiere di madri presso il focolare. È la casa il loro regno, i figli i loro principi, la dedizione e la fedeltà le loro ricchezze e, mi creda, a poco può servire la scuola per queste virtù. Le fanciulle dovrebbero essere educate in casa, il cucito, la cucina, la pulizia e l'igiene sono le discipline in cui una donna dovrebbe - sempre - poter essere premiata... con un bel dieci! Siano i maschi a diventare docenti, scienziati, medici, ingegneri...

Adele al Maestro - Sentite signor maestro, voi dovete capire che siamo da poco arrivati qui da un paese dove quasi non si parlava l'italiano, e Gaetano...

Maestro a Adele - Spero che non mi stiate chiedendo di chiudere un occhio sulla negligenza di vostro figlio, signora Prezioso. Io devo portare avanti una classe di quarantatré scolari che tra due anni affronterà il ginnasio, e qui vostro figlio, mi spiace dirlo, è una zavorra. Signora, se non potete aiutarlo voi, trovate il modo di farlo aiutare da qualcuno! Perché io faccio il maestro, mica l'elemosiniere del Papa!

La Mamma di Guido Poletti (*il più brillante della classe*) - Buongiorno, sì sono la mamma di Guido Poletti. Voi siete la madre di quel ragazzino, so chi è, va a scuola con mio figlio... Noo! non chiedetemi di fargli perdere tempo per aiutare il vostro! Ha già tanto da fare per i suoi compiti! Lo so, lo so che il vostro è un bravo figlio, però non ce la fa, si vede che non ce la fa. Signora, lasciate perdere, come si dice, lavare la testa all'asino si perde tempo e sapone. Poi lo sa meglio di me che servono più braccia che teste: oggi per la campagna, domani per la guerra. Ascoltate il mio consiglio, nessuno vi dice niente se invece che a scuola lo mandate a lavorare.

Durante lo spettacolo Gaetano pare assente, non parla mai, mangia, dorme, subisce in silenzio le umiliazioni del maestro, ma quando la giovane Marianna Rossi trova il modo di fargli scoprire che è capace di fare addizioni e sottrazioni, e poi chiede ai compagni di applaudirlo, diventa presente: alla matematica, alla scuola, ai coetanei, alla vita. E ha perfino l'impressione di essersi innamorato della maestra.



## LA DIVERSITÀ A SCUOLA È RICCHEZZA

Marisa Faloppa

Responsabile del Comitato per l'Integrazione Scolastica.

Dalla rivista *Handicap e scuola*, n. 223, giugno 2024.

Una rubrica che si occupa di attualità, in una rivista che ha a tema l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità, non può esimersi in questo numero dal condividere coi lettori qualche considerazione su una questione che, all'inizio del nuovo anno, ha conquistato l'attenzione degli organi di stampa e scatenato accese discussioni sui social.

Ci riferiamo all'articolo di Ernesto Galli della Loggia, professore emerito di storia contemporanea, pubblicato sul *Corriere* del 13 gennaio 2024.

Lo storico, intellettuale esperto in dottrine politiche, si scaglia contro il "mito" dell'inclusione scolastica, afferma che "nelle aule italiane, caso unico al mondo, convivono regolarmente, accanto ad allievi cosiddetti normali, ragazzi disabili anche gravi, poi ragazzi con i Bes (bisogni educativi speciali) e infine, sempre più numerosi, ragazzi stranieri incapaci di spicciare una parola d'italiano". "Il risultato – conclude – lo conosciamo". In uno scritto successivo l'editorialista si scusa, non per le affermazioni contenute nel suo articolo che ha scatenato le critiche di tanti esperti, genitori, insegnanti e semplici lettori del quotidiano, ma per aver voluto "racchiudere una questione complessa come il principio d'inclusione in vigore nella scuola italiana in pochissime righe".

Per aggiustare il tiro rispetto a frasi percepite da tanti come intrise di razzismo ed abilismo precisa che la sua intenzione non era quella di auspicare per tutti il ritorno alle classi speciali. Subito dopo, però, ribadisce le sue convinzioni e si scaglia contro gli insegnanti di sostegno, i quali, sostiene, non hanno "alcuna preparazione specifica se non alcune vaghe nozioni d'ordine generalissimo apprese in un corso annuale", e comunque non sono presenti per tutte le ore: nel tempo restante, quindi, inclusione "significa la semplice permanenza in aula dell'alunno disabile". Questo per Della Loggia significa "snaturare i compiti propriamente educativi della scuola, (...) sollecitando indirettamente un generale accertamento del merito all'insegna dell'indulgenza". La soluzione proposta, nonostante le premesse, è proprio il ghetto: "Nei casi gravi di disabilità intellettiva", ribadisce, i ragazzi non dovrebbero andare a scuola, dove sono assistiti da un "incompetente", ma essere affidati a "un'istituzione capace di prendersi cura di simili casi in modo più appropriato e scientificamente orientato". Indubbiamente social ed organi di stampa hanno dato troppo rilievo alle parole di uno storico esperto in dottrine politiche ma evidentemente incompetente nella legislazione che regola il funzionamento della scuola italiana. Una scuola di tutti, fondata sui principi della Carta Costituzionale che impone alle istituzioni di rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena fruizione dei diritti, in primis del diritto all'istruzione.

La legislazione che attua il principio di inclusione in vigore nella scuola italiana delinea un'organizzazione, un sistema, una rete di condivisione dei progetti educativi individualizzati per ogni allievo con disabilità che evidentemente lo storico ignora. Gli allievi con disabilità sono inseriti in classi comuni e alla classe sono assegnati insegnanti di sostegno, sempre più numerosi negli ultimi anni. La responsabilità dell'attuazione del progetto educativo individualizzato, definito ogni anno in un gruppo di lavoro di cui fanno parte insegnanti, genitori e specialisti dei servizi socio sanitari, è allo stesso titolo degli insegnanti delle singole materie e degli insegnanti di sostegno.

Le indicazioni in merito sono molto precise: "Non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del progetto educativo individualizzato poiché in tal modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe o nella sezione, ma tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato. Spetta agli insegnanti di classe o di sezione, in accordo con l'insegnante di sostegno, realizzare detto progetto anche quando quest'ultimo insegnante non sia presente nell'aula". Anche le affermazioni denigratorie e generalizzate riferite alla preparazione degli insegnanti di sostegno, per quanto riguardino un annoso dato di

realtà (il 30% degli insegnanti di sostegno non è specializzato), non tengono conto del fatto che molti degli insegnanti curricolari, entrati in servizio nei ruoli di sostegno, sono in possesso del titolo di specializzazione e del fatto che i progetti educativi che la scuola attua per ogni allievo con disabilità dovrebbero essere condivisi con le famiglie e con i professionisti delle ASL, in gruppi di lavoro in cui il confronto dei differenti elementi di conoscenza può sostenere anche l'impegno quotidiano di chi è privo di specializzazione ma è disponibile ad informarsi, a studiare a confrontarsi coi colleghi, coi genitori e coi curanti.

La nostra rivista dagli anni '80 è impegnata in una lettura pedagogica delle leggi che regolano l'integrazione scolastica e non ignora le criticità che investono la scuola italiana. Molte riguardano la pedagogia, la didattica, le metodologie, la quantità dei contenuti dell'apprendimento e non si riferiscono in modo specifico agli allievi con disabilità.

In una scuola in cui spesso le differenze nel modo di apprendere sono viste come un disturbo e vengono dirottate ai servizi sanitari territoriali, già oberati di impegni, perché vengano certificate, c'è un gran bisogno di valorizzare la Pedagogia, di alleggerire i contenuti, di un insegnamento meno trasmissivo, attento ai processi mentali, al saper pensare, più che al ricordare le nozioni trasmesse dagli insegnanti e studiate nei libri di testo. Il carico dei compiti e dello studio assegnato a casa è spesso insostenibile e, in particolare nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, impegna le famiglie in un affiancamento che penalizza le classi sociali più deboli. L'aumento vertiginoso delle certificazioni di disabilità e di disturbi specifici di apprendimento deve far riflettere e non può essere accettato come un dato di fatto. In una società in cui non si fa più prevenzione ed è sempre più difficile il dialogo tra famiglia, scuola e sanità, tra chi educa e chi cura, si alimenta un terreno fertile in cui radicano proposte emarginanti per gli studenti più fragili come quelle proposte da Ernesto Galli della Loggia. Siamo consapevoli che anche per quanto attiene all'inclusione degli allievi con disabilità ci sono aspetti specifici di criticità, ritardi e norme disapplicate. Per attuare il dettato costituzionale le istituzioni devono attuare le leggi ed affrontare e risolvere le criticità: la mancanza di continuità educativa, causata dalla precarietà degli insegnanti sia curricolari che di sostegno; l'urgenza della formazione e dell'aggiornamento continuo del personale della scuola, dai collaboratori scolastici ai dirigenti; l'adeguamento dell'organico dei servizi di Neuropsichiatria infantile affinché gli specialisti delle ASL possano garantire una reale presa in carico degli allievi con disabilità e la condivisione dei progetti educativi con le famiglie e con le scuole. Il problema non è costituito dalla presenza di allievi con disabilità anche complesse in classe con i compagni, di studenti di recente immigrazione che ancora non conoscono la lingua italiana, in sostanza dalle differenze che caratterizzano le classi della scuola italiana. La diversità può essere una risorsa non un problema, è scuola di vita, è specchio della nostra società che qualcuno vorrebbe meritocratica e un po' razzista forse nel timore che possano essere intaccati i privilegi dei pochi che apparentemente non presentano fragilità.

<https://www.handicapscuola.it/wp-content/uploads/2024/06/handicap-e-scuola-223.pdf>

## **IL RIPASSO UTILE PER TUTTI: PERCHÉ L'ITALIA HA SCELTO L'INCLUSIONE**

*Luigi D'Alonzo*

*Professore Ordinario di Pedagogia Speciale nella Facoltà di Scienze della Formazione presso la sede di Milano dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*

Avenire, 3 maggio 2024

***La decisione di superare le classi speciali ha ragioni fortemente pedagogiche, e quindi civili. Il disabile non è il suo deficit, ma è una persona.***

Ero a Bruxelles per una ricerca internazionale, nel fervore della discussione una collega tedesca, dirigente di un'importante associazione di persone con sindrome di Down, puntò l'indice verso di me e di

fronte a tutti i colleghi proferì queste parole: «Voi Italiani, mi raccomando, continuate a lavorare bene, perché siete il faro del mondo sull'inclusione». Illuminare i percorsi per cercare di condurre in porto l'inclusione è assumersi una grande responsabilità, ma non di meno è un dovere perché nessun altro Paese al mondo ha oltre 50 anni di esperienza inclusiva come il nostro. Nel 1971, infatti, politici illuminati favorirono la promulgazione di una legge, la 118, che aprì le porte delle nostre scuole a coloro che fino ad allora erano relegati in istituzioni Chiuse, emarginati in scuole appositamente ideate per loro: le cosiddette scuole speciali. Agli inizi degli anni '70 in si contavano circa 1.400 scuole speciali e circa 8.000 classi differenziali con oltre 40.000 persone con disabilità rinchiusi in istituti.

Perché la scelta inclusiva? Il motivo è fortemente pedagogico, e quindi civile. Il disabile non è il suo deficit, non si identifica con la sua cecità, con la sua sordità, con il suo autismo o il suo problema fisico, ma è una persona e come tale – diceva Rosmini – «non ha il diritto ma è il diritto». Ossia ha una dignità umana che non è elargita dagli altri ma è in sé proposta a tutti perché nasce con lei in quanto persona. Con l'apertura delle nostre scuole alle persone con disabilità abbiamo dato attuazione anche all'articolo 3 della nostra 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».

Ma anche all'articolo 34: «La scuola è aperta a tutti». Questi due articoli fondano il concetto di inclusione, lo innervano sottolineando il diritto alle pari dignità e il dovere di accettare nella scuola proprio tutti, compresi coloro che a causa di condizioni personali hanno bisogno di più aiuto e di più competenza. Se guardiamo con occhi attenti e sereni a questi lunghi anni, constatiamo che il cammino effettuato non è stato vano e che quella scelta si impose con tutto il suo valore contribuendo a modificare l'intera scuola italiana in tutti i suoi aspetti pedagogici e didattici.

La presenza nelle classi dell'allievo con disabilità ha provocato, negli insegnanti, la ricerca di un nuovo modello educativo didattico, capace di soddisfare i bisogni di tutti gli allievi presenti in aula. La scuola ha imparato – e dove si lavora bene ciò è ben documentato – ad accogliere la persona con deficit, a dialogare con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, innestando un processo di costruzione unitaria di percorsi educativi e riabilitativi e di comunicazione multidisciplinare e polispecialistica, grazie anche alla legge 104 del 1992.

Dove si lavora bene l'inclusione ha favorito quell'apertura al territorio che ha dato sviluppo all'interesse educativo verso l'esperienza concreta, valore aggiunto per ogni processo formativo finalizzato a preparare alla vita. Ha costretto gli insegnanti a promuovere un cambiamento radicale nel modello didattico tradizionale, quello cattedratico, e soprattutto nei cicli inferiori si sono notate innovazioni metodologiche molto interessanti. Ha aumentato il benessere degli allievi poiché l'interesse verso la persona "educanda" è diventato l'aspetto primario del lavoro degli insegnanti. Ha favorito l'abbattimento di un altro muro del nostro modello scolastico, l'incomunicabilità fra docenti: gli insegnanti non possono più vivere la loro professione come monadi isolate, hanno compreso che si opera in modo competente e significativo solamente programmando in gruppo e operando in modo condiviso anche con gli allievi, non unicamente all'interno di una classe ma più globalmente a livello di plesso scolastico.

Soprattutto però abbiamo capito che l'inclusione non solo è possibile per il bene degli stessi alunni con disabilità ma è un valore inestimabile per tutti, perché dove si lavora bene è lo stesso compagno o compagna priva di deficit che trova giovamento nella presenza costante e significativa di un compagno con disabilità. D'altronde il risultato più eclatante che possiamo porre all'attenzione di tutti è l'esperienza esaltante di molti studenti con disabilità e con Dsa che si iscrivono all'università: sono 36.816, pari al 2,13% del totale degli studenti iscritti agli atenei italiani, secondo l'ultima rilevazione Anvur, e che poi si laureano. Prova evidente che l'inclusione non solo è possibile ma è la strada maestra per dare risposte formative a tutti.

L'inclusione non è negoziabile: è una conquista pedagogica e civile fondamentale, per rendere gli uomini più uomini e le donne più donne.

## Seminari di approfondimento

### SOSTENIBILITÀ E PERCORSI EDUCATIVI NELLE SCUOLE E NEI TERRITORI

Giovanni Borgarello

Regione Piemonte

Esperienze come quelle sviluppate dall'Area Marina Comunitaria Protetta di Bamboung-Toubacouta in Senegal, che abbiamo avuto modo di conoscere in occasione del Seminario organizzato dal Forum della Scuola, che si è svolto l'8 febbraio 2024<sup>1</sup>, ci offrono, da un lato, significativi esempi di ricerca di sostenibilità e, dall'altro, l'opportunità di mettere a fuoco ipotesi di lavoro che integrino Educazione alla Sostenibilità [EAS] e Educazione alla Cittadinanza Globale [ECG], facendo interagire con reciproco vantaggio scuole e territori piemontesi con realtà territoriali africane o di altri luoghi del mondo. È importante che si tratti di esperienze di sostenibilità che non si sviluppino in contesti occidentali perché consentono di mettere in evidenza le interdipendenze, il fatto che l'umanità, gli eco-sistemi i sistemi economici sono intrecciati ed interdipendenti, evidenziando anche le responsabilità del nostro mondo riguardo la crisi ecologica globale. Nel caso dell'Area Marina - regione che è stata dichiarata Riserva Mondiale della Biodiversità dall'Unesco<sup>2</sup> - le trasformazioni indotte dai cambiamenti climatici mettono in pericolo l'ecosistema fragile delle mangrovie ed i sistemi economici ad esso legati, pesca, turismo, ecc. I fenomeni che mettono in pericolo questo eco-sistema non sono originati localmente, ma chiamano in causa le società e le economie occidentali.

La testimonianza di chi quotidianamente deve affrontare le problematiche del cambiamento climatico, della conservazione della biodiversità ed al contempo migliorare le condizioni di vita delle comunità locali aiuta a riflettere sulla giustizia climatica e sulle migrazioni ma offre anche un contributo per cambiare le narrazioni e le percezioni sui paesi e sulle persone che da quei paesi emigrano, mettendo in discussione i nostri modelli culturali. Il ruolo delle comunità locali nella conservazione della biodiversità si concretizza attraverso azioni di restauro, gestione e protezione degli Habitat naturali e in primo luogo dell'ecosistema della mangrovia, formazioni vegetali capaci di assorbire fino a quattro volte più anidride carbonica per area rispetto alle foreste terrestri di montagna, contribuendo dunque al benessere del pianeta. Un sistema che funge da barriera naturale contro le inondazioni dei villaggi. L'innalzamento delle acque mette a rischio la sopravvivenza dei villaggi. Senza la barriera naturale delle mangrovie, questi sarebbero sommersi dalle acque e dalla sabbia. Inoltre, è una zona di riproduzione delle specie dei pesci, fonte di reddito per i pescatori delle aree di confine e miglioramento della qualità e quantità alimentare.

Dunque, concreti esempi di ricerca di sostenibilità come condizione per sviluppare una buona Educazione nelle scuole e nei territori, nei nostri contesti come in quelli del Sud del mondo.

<sup>1</sup> Primo Seminario dal titolo "La giustizia climatica: una voce africana e le riflessioni sui percorsi delle scuole e dei territori piemontesi", parte del Ciclo di seminari connessi al Forum per l'educazione e la Scuola del Piemonte Conferenza regionale della scuola in Piemonte XIII edizione 2023, svoltosi giovedì 8 febbraio 2024 a Torino, con **Lamine Kantè** Direttore dell'Area Marina Comunitaria Protetta di Bamboung-Toubacouta, in Senegal e **Giovanni Borgarello**, pedagogo, Regione Piemonte. Organizzazione a cura di MCE Piemonte, in particolare **Nuccia Maldera**.

<sup>2</sup> I fiumi Sine e Saloum formano un delta che si presenta come un intricato labirinto di canali e di *bolong*, termine senegalese che descrive i tipici bracci di mare della regione. Le acque dei fiumi scorrono piuttosto lentamente e questo, unito alle forti maree atlantiche, permette una maggiore entrata di acqua salata, creando così un ecosistema del tutto particolare, dominato dalle mangrovie, dai baobab e da una notevole varietà faunistica.

Provo ad argomentare e lo faccio partendo da tre ipotesi di fondo:

- La prima è che una efficace Educazione alla Sostenibilità si ha solo se i processi educativi sono in grado di entrare in risonanza ed in sintonia con processi reali. Si tratta non solo di conoscerli, ma di farsene carico, occuparsene.
- La seconda ipotesi è che le questioni di cui trattiamo quando si parla di Sostenibilità e Educazione alla Sostenibilità sono intrinsecamente "globali" e per essere comprese devono riuscire a connettere locale e globale.
- La terza ipotesi è che una buona EAS o si caratterizza come educazione trasformativa oppure non è.

Approfondiamo queste tre ipotesi riprendendole una ad una.

## 1. RISONANZA TRA EDUCAZIONE E REALTÀ

Come dice il filosofo Kolakowski: *le virtù non si imparano sui libri, ma si imparano nella vita di tutti i giorni in contesti dove esse vengono praticate* [L. Kolakowski, 2000].

Non si possono insegnare la democrazia, la cittadinanza attiva, la sostenibilità, ad alimentarsi in modo sano, a spostarsi in modo sostenibile, a non sprecare acqua ed energia, se negli ambienti in cui viviamo tutto va in altra direzione. È necessario che si possano ravvisare tentativi, prime esperienze, disponibilità, impegni. È necessario poter contare su sintonie e su alleanze. Pur nelle contraddizioni di ogni tipo e genere. Insomma, per sviluppare una educazione "sufficientemente buona" deve esserci **una coerenza e risonanza tra percorsi educativi ed i contesti sociali e territoriali**, tale per cui ciò che viene elaborato ed appreso negli ambienti educativi trovi ancoraggi e riscontri nella realtà. Si tratta dunque di occuparsi di problemi reali, vissuti nei territori, vicini e/o lontani, possibilmente agganciandosi a percorsi territoriali, quali Contratti di fiume, progetti di mobilità, di adattamento ai cambiamenti climatici, di efficientamento energetico, di alimentazione sostenibile, ecc. Ciò aiuta a uscire dallo "scolastichese", dall'autoreferenzialità dell'aula, per costruire competenze di sostenibilità e di cittadinanza attiva. Nello stesso tempo il territorio – tutto il territorio (decisioni, operatori economici, culturali, sociali, cittadini) - trae vantaggio nel pensare e costruire un futuro sostenibile dall'avere a disposizione il punto di vista e lo stimolo dei bambini e della scuola.

Scopo dell'EAS è quello di formare competenze per la sostenibilità, promuovere una *forma mentis* che consenta di pensare ed agire la complessità<sup>3</sup>. Le competenze in questione sono competenze-in-azione che si possono formare solo apprendendo dall'esperienza, in situazioni significative. Queste situazioni sono rinvenibili non tanto all'interno della scuola quanto nel "fuori". È sul territorio che i problemi ambientali si manifestano concretamente, anche quando i processi sono globali, ed è lì che tutti noi, bambini ed adulti, li viviamo e li tocchiamo con mano. Pensiamo all'impatto dei cambiamenti climatici. Ciò consente ai bambini e ai ragazzi di "occuparsi di questioni significative che toccano la loro vita", di "apprendere dall'esperienza", di "promuovere l'empowerment degli studenti" [le frasi sono tra virgolette per ricordare si tratta di indicatori di qualità fondamentale per una buona ed efficace EAS, codificati in Sistemi di indicatori di qualità nazionali e regionali].

Ma ancora: È rapportandosi con la realtà esterna alla scuola che si incontra la complessità, i problemi non sono riducibili e semplificabili, e ciò consente di promuovere pensiero sistemico ed elaborare cultura della complessità.

È sul territorio che si sviluppano i saperi per comprendere ed affrontare la transizione ecologica. Da questo punto di vista nella scuola circola una cultura poco aggiornata, che può essere arricchita dal dialogo con le migliori esperienze in corso nei territori.

È con gli attori territoriali che si può lavorare non solo per conoscere per provare a risolvere i problemi. In coerenza con i principi pedagogici e della ricerca/azione "non solo conoscere ma agire", anzi "sviluppare conoscenza agendo".

<sup>3</sup> Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., Competenze di un "educatore sostenibile", in .ECO n. giugno 2017. Rimanoczy I., The Sustainability Mindset Principles. A Guide to Developing a Mindset for a Better World, Published by Routledge, 2020. Rimanoczy I., Big bang being. Developing The Sustainability Mindset, Greenleaf Publishing, 2013.

Una importante cornice di riferimento per quanto riguarda il rapporto scuola/territorio è rappresentato dalla Strategia regionale per la sostenibilità e l'Agenda 2030 della Città Metropolitana di Torino, che si propongono di cambiare paradigma alle politiche regionali e metropolitane, di dare alle politiche una forma tale che esse in modo sinergico e sistemico possano produrre quelle trasformazioni sociali, economiche, ecc. necessarie per vincere la sfida della transizione economica, per costruire società ed economie sostenibili.

Nei sistemi produttivi, nei territori sono in atto tentativi correlati alle Strategie: l'educazione può/deve connettersi a questi obiettivi, a questi processi, a queste elaborazioni.

Ma allora le Scuole possono pensare di attivare percorsi educativi efficaci occupandosi solo del locale? In realtà NO serve uno sguardo complesso che colga i legami con il globale.

## 2. CONNETTERE LOCALE E GLOBALE

Viviamo in un mondo interconnesso ed è impossibile comprendere ciò che avviene nel locale senza cogliere le relazioni che lo connettono al globale e viceversa. Ciascuno di noi vive identità multiple, si muove nei contesti locali, ma al contempo è cittadino di volta in volta europeo e del mondo.

“Ogni possibile socializzazione ai grandi temi di portata globale può avvenire solo per il tramite del corpo di ogni individuo e attraverso le prossimità spaziali di questo corpo: così la sensibilizzazione ai problemi ecologici globali deve necessariamente passare attraverso una buona fruizione degli eco-sistemi locali” [Bocchi G.L., Ceruti, M., 2004].

Per questo i percorsi di EAS nel trattare i problemi di cui si occupano dovrebbero porre cura a individuare i legami tra situazioni locali e situazioni globali, tra cui gli effetti delle scelte locali a livello globale e viceversa e invitare a riflettere sul concetto di interdipendenza tra uomo/società/ambiente.

Ciò si può fare in molti modi, di cui il principale è quello di entrare direttamente in relazione con contesti “altri”. Questo implica cambiare punto di vista, cogliere i limiti e la storia dei nostri modi di guardare.

## 3. L'EDUCAZIONE TRASFORMATIVA

Non serve tanto una educazione svariata aggettivata (E. ambientale, alla sostenibilità, alla cittadinanza globale, e, ancora, alla pace, alimentare, alla salute, ecc...), ma una educazione capace di promuovere riflessioni e apprendimenti, individuali e collettivi, che rappresentino una trasformazione dei modelli culturali e d'azione. Dovremmo ricordare sempre a questo proposito che ciascuno di noi è parte del problema ecologico.

L'Educazione alla sostenibilità infatti non si esaurisce nella promozione di conoscenze, ma riguarda il ripensare le relazioni uomo/ambiente e uomo/uomo, in un'ottica trasformativa delle modalità di pensiero e di azione, promuovendo **Competenze di sostenibilità**.<sup>4</sup>

Quando si parla di competenze ci si riferisce, alla capacità di utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze e abilità in contesti di vita reale, di aggiornarlo, di utilizzarlo non soltanto per adattarsi ai diversi contesti sociali in cui si è inseriti, ma anche per individuare e far valere i propri bisogni e per contribuire ai processi di trasformazione sociale cui si partecipa.<sup>5</sup>

Stiamo parlando di Action competences, competenze-in-azione. Competenze che non si costruiscono tramite semplice trasmissione, ma tramite apprendimento dall'esperienza in situazioni significative. Servono, quindi, palestre di sostenibilità, in cui formare tali competenze.

Ciò implica che vadano superati i modi tradizionali dell'apprendere e dell'educare, incentrati, semplifi-

---

<sup>4</sup> Borgarello G., Un patto tra sostenibilità e processi educativi. Le competenze per la transizione ecologica, in .ECO n. giugno 2017. Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., Competenze di un “educatore sostenibile”, in .ECO n. giugno 2017.

<sup>5</sup> Competenze intese come “capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere efficacemente un'attività o un compito», avvalendosi di abilità contemporaneamente un “sapere” e un “saper fare” (le competenze sono conoscenze ‘in azione’). (OCSE, 2003).

- Una competenza implica contemporaneamente un “sapere” e un “saper fare” (le competenze sono conoscenze ‘in azione’).
- La competenza richiede sia la “cognizione” che la “metacognizione”; (la capacità non solo di fare, ma di spiegare come si fa e perché).
- Nella competenza sono connessi tanto aspetti “razionali” quanto “affettivi ed emotivi” (poiché coinvolge il soggetto nella sua globalità).

cando, su una logica trasmissiva [E. Morin, 2001 e 2014; S. Sterling, 2006; G. Stella, 2016; P.C. Rivoltella, 2018].

Nessuno ha la ricetta risolutiva in tasca, è necessario sperimentare, fare ricerca (ricerca/azione), essere educatori riflessivi capaci di guardare alle proprie esperienze in modo critico ed evolutivo.

Non da soli ma in comunità di pratica e ricerca: perché insieme si è più intelligenti, più efficaci, più sicuri (ci si sostiene a vicenda).

A questo proposito faccio riferimento a due esperienze piemontesi:

### I - Le scuole eco-attive

Le scuole eco-attive sono organizzazioni scolastiche che mettono la sostenibilità al centro del curricolo, dell'azione educativa e del proprio funzionamento strutturale (energia, mobilità, rifiuti, organizzazione del lavoro, ecc.), attivando per far questo il protagonismo di tutti i soggetti che vivono la scuola (studenti, insegnanti, famiglie, dirigente, ATA, territorio).

In questo contesto gli aspetti fisici dell'edificio scolastico, così come i processi organizzativi (si pensi alla partecipazione e alla co-progettazione) e i climi relazionali che caratterizzano l'organizzazione, diventano per gli studenti oggetto di studio, di progettazione e d'azione. Casi esemplari e concreti, "palestre" per costruire una cultura della sostenibilità e per sviluppare cittadinanza attiva. Il fatto che tutti i soggetti che vivono la scuola, in particolare gli studenti, siano chiamati ad essere soggetti attivi di trasformazione e cambiamento giustifica la dizione adottata in Piemonte di scuole eco-attive anziché dizioni più neutre come eco-scuole o scuole eco-sostenibili o green-schools.

Dal momento, poi, che sono mille i fili che connettono la scuola al territorio – la scuola è essa stessa un elemento importante dei sistemi territoriali, che consuma, mobilita flussi, produce rifiuti, sviluppa relazioni, ecc. – partire dalla realtà scolastica implica quasi immediatamente occuparsi di tutto il territorio e delle sue dinamiche ecologiche, economiche, sociali in un'ottica di sostenibilità (si pensi alla mobilità sostenibile, all'alimentazione sostenibile, alla gestione dei rifiuti, ecc.), costruendo alleanze scuola/territorio per occuparsi dei problemi e per tentare di risolverli.

La scuola in quanto luogo di produzione di cultura può assumere, infine, nei confronti dei cittadini e dell'intero territorio, un ruolo di animazione, presa di coscienza, attivazione di processi. Essere un *civic center*. Ciò con ancora più forza se sono attivi luoghi permanenti di dialogo e co-progettazione, come i Patti Educativi di Comunità.

È una iniziativa istituzionale promossa dalla Regione Piemonte in collaborazione con numerose Istituzioni e soggetti.<sup>6</sup>

L'iniziativa ha ripreso e rilanciato una proposta nata dal basso, da scuole e associazioni, lanciata nel 2019 in periodo pre-pandemia da Cinemambiente e poi interrotta durante la pandemia.

Il programma Scuole Eco-attive è operativo da tre anni, dall'a.s. 2021/2022 in modo sperimentale, e si fonda su due pilastri:

a) **un Bando** con cui la Regione sostiene le Scuole Eco-attive tramite erogazione di contributi finanziari. A tal fine le Scuole presentano un progetto e si impegnano a svilupparlo in quanto Scuole nella loro interezza, attivando una articolazione organizzativa interna ad hoc [Commissioni Ambiente, Referenti, ecc.] e a far partecipare uno o più insegnanti (insegnanti referenti) al Percorso di ricerca/formazione di cui al punto seguente. Dal prossimo anno scolastico sono previste anche iniziative di coinvolgimento e confronto dei Dirigenti scolastici delle Scuole aderenti.

b) **un Percorso di ricerca/formazione** articolato in sei incontri in parte in presenza e in parte online, ed una fase di lavoro a scuola della durata di diversi mesi, che prevede sia lo sviluppo di percorsi educativi con le classi e gli studenti, sia azioni che coinvolgono insegnanti ed altre figure professionali, come ad esempio, gruppi che lavorano ad una revisione dei curricoli in senso green.

<sup>6</sup> Regione Piemonte – Direzione Istruzione ed altre altre Direzioni regionali [Ambiente, Energia e Territorio; Agricoltura; Salute; Cooperazione Internazionale; Cultura] e con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, ARPA Piemonte (Agenzia regionale per l'Ambiente), Forum della Scuola (associazione di secondo livello che riunisce 24 associazioni del mondo della scuola), Cinemambiente, CESEDI [Centro Servizi Didattici] e Dipartimento Ambiente e Vigilanza Ambientale della Città Metropolitana di Torino, IRES Piemonte, WEEC Italia/Istituto Scholè.

In questo modo si intende intrecciare fortemente le azioni con la riflessione, in una logica di ricerca/azione.

Gli elementi caratterizzanti l'esperienza piemontese sono:

- a) non proporre *top down* un modello rigido e formalizzato, ma puntare alla creazione di **una comunità di pratica e ricerca** che progressivamente costruisce **un quadro di riferimento condiviso**. Ciò consente di valorizzare tutte le storie ed i punti di partenza, mettendo a confronto esperienze diverse che non si debbono per forza uniformare, ma che cercano punti di incontro ed elaborazioni condivise provvisorie
- b) il riferimento ad una concezione complessa di sostenibilità [Agenda 2030]
- c) l'adozione di una impostazione educativa costruttivista e trasformativa.
- d) il coinvolgimento di tutta la scuola o per lo meno di molte classi. Il progetto Scuola Eco-attiva è parte della Programmazione Formativa Triennale ed è adottato dal Collegio Docenti e dal Consiglio di Istituto.

Dal punto di vista metodologico le scuole e gli insegnanti condividono alcuni riferimenti di partenza:

- una modalità di lettura delle organizzazioni scolastiche che mette in relazione: PROCESSI – PRODOTTI – ORGANIZZAZIONE – RELAZIONI CON IL TERRITORIO – STRUTTURA [Energia, acqua, rifiuti, alimentazione, mobilità sostenibile, ecc.];
- un sistema di indicatori di qualità dei percorsi/progetti educativi [la Regione Piemonte ha adottato formalmente un SIQUA [Sistema di Indicatori di Qualità];<sup>7</sup>
- un modello di competenze di sostenibilità [il modello RSP ovvero Around Sense for Purpose].<sup>8</sup>

I progetti, oltre che prevedere dispositivi organizzativi (Commissioni ambiente) e momenti di lavoro sui curricoli, prevedono percorsi con gli studenti, che possono avere come oggetto uno o più dei seguenti aspetti:

- Efficientamento energetico – Analisi consumi, elaborazione di proposte per migliorare l'efficienza dell'edificio scolastico
- Raccolta differenziata a scuola
- Mobilità sostenibile casa/scuola – Analisi dei flussi e delle modalità di spostamento adottate; organizzazione di pedibus e zone 30; ciclo-officine di scuola; ecc.
- Alimentazione – ad esempio analisi e ri-progettazione delle mense scolastiche o dei punti di ristoro
- Promozione di Scuole Plastic free
- Uso di materiali e oggetti ri-ciclati – Laboratori di economia circolare, ecc.
- Risparmio risorse (ad es., acqua).
- Progettazione di spazi fisici della scuola, ad es., aule verdi all'esterno, orti didattici, laboratori interni per renderli i più green possibili, ecc.
- Azioni di cura quotidiana degli ambienti scolastici
- Costruzioni di prototipi per monitoraggio ambientale.
- Ecc...

I percorsi tengono insieme sia gli obiettivi educativi (promuovere competenze di sostenibilità) che gli obiettivi ambientali.

## II. Progetto Regione 4.7

L'iniziativa "Regione 4.7 - Territori per L'Educazione alla Cittadinanza Globale" ha lo scopo di promuovere la diffusione e integrazione dell'educazione alla cittadinanza globale nella programmazione e nelle strategie locali, sul territorio della Regione Piemonte entro il 2025, per contribuire a rafforzare e ampliare il concetto di cittadinanza intesa come appartenenza alla comunità globale ed espressione della solidarietà internazionale.

<sup>7</sup> Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ARPAT, Firenze, 2005.

Borgarello G., A.M. Sacco (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione della progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema InFEA piemontese*, Regione Piemonte, Torino, 2010.

<sup>8</sup> Farioli F., Mayer M. and Del Gobbo G., *Learning for an unpredictable Future: What competences for Educators*. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Sevilla, Spain, 2017.



I principali gruppi target coinvolti sono: Istituzioni scolastiche, OSC, Autorità Locali, funzionari pubblici, insegnanti, studenti e studentesse e complessivamente cittadini/e dei territori coinvolti. L'iniziativa vede coinvolto un ampio partenariato e reti di attori molto attivi permettendo la realizzazione di molteplici attività di diffusione ed informazione sul territorio piemontese.<sup>9</sup>

Il progetto si articola in 3 assi d'azione:

- a) governance
- b) scuola e formazione
- c) territori

Per quanto riguarda la scuola il progetto "**Regione 4.7 - Territori per L'Educazione alla Cittadinanza Globale**" agisce nell'ambito del sistema di educazione formale e promuove **metodologie e strumenti efficaci, innovativi e replicabili** in grado di aggiornare le metodologie didattiche e di valutazione degli/le insegnanti per consentire loro di sperimentare pratiche efficaci di Educazione alla Cittadinanza Globale.

Il progetto si è sviluppato nel corso dell'a.s. 2023/24, coinvolgendo **50 Istituzioni scolastiche del Piemonte** e 200 insegnanti provenienti da tutto il territorio regionale e di tutti i gradi di istruzione (ad eccezione della scuola dell'infanzia), che sono state destinatarie di attività di formazione e co-progettazione di attività didattiche dedicate.

Le scuole coinvolte hanno avuto la possibilità di:

- accedere ad un percorso formativo progettato e realizzato dall'Università degli Studi di Torino, della durata di 20 ore (in formato blended, nel periodo ottobre – dicembre, dell'a.s. 2023/24), rivolto ad un minimo di 4 docenti per scuola
- avere a disposizione una mappatura delle competenze ECG degli studenti delle classi coinvolte nell'attuazione del progetto, attraverso uno strumento predisposto dall'Università degli Studi di Torino
- partecipare a momenti di co-progettazione, dedicata a predisporre percorsi di lavoro didattico sulle tematiche dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

Detto tutto ciò, **come entrare in relazione con una esperienza come quella dell'Area Marina Comunitaria Protetta di Bamboung-Toubacouta?** Innanzitutto un suggerimento generale: inserire progetti specifici in una logica di lavoro più generale e continuativa nel tempo in modo da dargli forza e rilievo.<sup>10</sup>

Dopodichè:

- assumere l'esperienza "altra" [nel nostro caso l'Area Marina senegalese ed i processi di sviluppo sostenibile che stanno sperimentando] come un sorta di caso studio da seguire passo passo nel corso del tempo
- trovare connessioni tra il territorio di cui ci vogliamo occupare e quello in cui viviamo ed in cui opera la nostra scuola. Ad esempio, nell'Area Marina senegalese si occupano di questioni di grande importanza su cui anche i nostri territori probabilmente stanno lavorando:
  - la tutela e valorizzazione della biodiversità
  - l'impatto locale dei cambiamenti climatici

<sup>9</sup> Soggetto proponente: Regione Piemonte - Settore Relazioni Internazionali e Cooperazione, in collaborazione con: Direzione Istruzione, Formazione e lavoro - Settore Politiche dell'istruzione, programmazione e monitoraggio strutture scolastiche Direzione Ambiente Energia e Territorio - Settore Sviluppo sostenibile, biodiversità' e aree naturali.

Partner: USR PIEMONTE -Ufficio Scolastico Regionale Piemonte, IRES Piemonte - Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte, Università di Torino, ANCI PIEMONTE - Associazione Nazionale Comuni Italiani, Città Metropolitana Torino, Consorzio delle Ong Piemontesi, ACMOS - Aggregazione, Coscientizzazione, MOVimentazione Sociale, CIFA onlus CENTRO INTERNAZIONALE PER L'INFANZIA E LA FAMIGLIA, Movimento per l'Autosviluppo, l'Interscambio e la Solidarietà – MAIS, RETE ONG ETS - Associazione di tecnici per la solidarietà e cooperazione internazionale, Amici del Mondo - World Friends Onlus, ISCOS Piemonte - Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo, ENGIM Piemonte - Ente nazionale Giuseppini del Murialdo Piemonte, ETS – APDAM - A Proposito di Altri Mondi Impresa Sociale, ASHAR GAN Onlus, EUFEMIA Associazione di Promozione Sociale, RENKEN Onlus, CODIASCO - Coordinamento delle Diaspore per la Cooperazione Internazionale – Piemonte.

<sup>10</sup> Le scuole interessate possono costruire un progetto da presentare al Bando Scuole Eco-attive 2024/2025.

- la trasformazione in direzione della sostenibilità dei processi produttivi (nel caso di Bamboung-Toubacoutà la pesca, il turismo, ecc.)
  - il ruolo delle aree protette
  - il lavoro di comunità
  - ..... ecc .....
- attivare relazioni e scambi con i protagonisti i bambini, i ragazzi, gli operatori economici, i protagonisti associativi e culturali, con i soggetti istituzionali. Riscopriamo in chiave contemporanea, avendo a disposizione Internet e tanti strumento digitali la forza educativa della corrispondenza interscolastica di Freinet (scambio informazioni, pensieri, elaborazioni)
- individuare oggetti di lavoro comuni fino a co-progettare percorsi condivisi nei rispettivi contesti scolastici e territoriali.

### Riferimenti bibliografici

- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.
- Appaduraj A., *Il futuro come fatto culturale*, Cortina, Milano, 2014.
- Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ARPAT, Firenze, 2005.
- Bion W., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1979
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004.
- Bonomi A., Mazzone L., Villiot C., *Geografia, Territorio, Relazioni*, Panerose Editore, Pinerolo, 2023.
- Borgarello G., A.M. Sacco (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione della progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema InFEA piemontese*, Regione Piemonte, Torino, 2010.
- Borgarello G., *La sfida della sostenibilità: orizzonte ineludibile del pensiero e dell'agire educativi*, in .ECO, dicembre 2022.
- Borgarello G., *I Patti Educativi di Comunità: una alleanza tra Scuola e Territorio*, in .ECO n. 4, dicembre 2022.
- Borgarello G., *Per una educazione trasformativa. Un quadro di riferimento per le esperienze di educazione alla sostenibilità*, in supplemento n. 2 ECO, 2023.
- Cerutti M., *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano, 2018.
- D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, EGA, Torino, 1999.
- Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., *Competenze di un "educatore sostenibile"*, in .ECO n. giugno 2017.
- Del Gobbo G., *Educare alla complessità: un approccio sistemico*, in .ECO n.4 dicembre 2021
- De Matteis G., Governà F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SloT*, Angeli, Milano, 2005.
- Farioli F., Mayer M. and Del Gobbo G., *Learning for an unpredictable Future: What competences for Educators*. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Sevilla, Spain, 2017.
- Kolakowski L., *Breviario minimo*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Magnaghi A., *Il principio territoriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2001.
- Morin Edgar, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano, 2014.
- Rimanoczy I., *The Sustainability Mindset Principles. A Guide to Developing a Mindset for a Better World*, Published by Routledge, 2020.
- Rimanoczy I., *Big bang being. Developing The Sustainability Mindset*, Greenleaf Publishing, 2013.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Scholè, Brescia, 2018.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2000.
- Stella G., *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze, 2016.
- Sterling S., *Educazione sostenibile*, Anima Mundi, Cesena, 2006.

### Documenti di riferimento

- Città Metropolitana di Torino, *Agenda per lo sviluppo sostenibile della Città di Torino e del suo Territorio*: [http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/risorse/ambiente/dwd/agenda-metropolitana/WEB\\_agenda\\_sviluppo\\_sostenibile\\_A4\\_MISSIONI.pdf](http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/risorse/ambiente/dwd/agenda-metropolitana/WEB_agenda_sviluppo_sostenibile_A4_MISSIONI.pdf)
- <http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/ambiente/agenda-metro-svil-sostenibile/azioni-pilota>
- MATT, *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile 2022* [https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo\\_sostenibile/SNSvS-2022.pdf](https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo_sostenibile/SNSvS-2022.pdf)
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale 25 settembre 2015 <https://www.unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-Italia.pdf>
- Regione Piemonte, *Verso un presente sostenibile. Strategia regionale per lo sviluppo sostenibile del Piemonte*, luglio 2022 [https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2022-07/SRSvS%20luglio%202022\\_0.pdf](https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2022-07/SRSvS%20luglio%202022_0.pdf)

## SVILUPPO EMOTIVO E APPRENDIMENTO IN UN APPROCCIO GLOBALE

Loredana Ferrero

*Seminario di approfondimento con il prof. Maurizio Stangalino-neuropsichiatra infantile e docente Università Piemonte orientale e il prof. Roberto Trincherò-docente di Pedagogia sperimentale Unito*

Nella proposta di seminari di approfondimento sui temi trattati in Conferenza 2023, si è ritenuto opportuno affrontare lo stretto rapporto esistente fra apprendimento e sviluppo emotivo affidandone la trattazione a due esperti di diversa professionalità e impostazione per sollecitare confronto e dibattito: il prof. Stangalino, neuropsichiatra e psicoterapeuta infantile presso ASL-Novara (con lunga esperienza di relazione con le scuole del territorio) nonché docente all'Università del Piemonte orientale e il prof. Trincherò, docente di pedagogia sperimentale presso Università di Torino. Ne è nato un interessante confronto denso di conoscenze e riferimenti operativi che verranno ripresi qui di seguito.

### APPRENDIMENTO ED EMOZIONI

È ormai consuetudine parlare di **"emozioni e apprendimento"** come fattori strettamente connessi, così come sostenere che le emozioni vanno a "interferire" con il rendimento scolastico degli allievi. È sotto gli occhi di molti insegnanti che se uno studente (di qualsiasi età) è tranquillo e sereno affronta una verifica con maggior efficacia, così come se un argomento è vicino alla realtà degli alunni è più facile che venga imparato senza difficoltà. Ma in che modo ciò è possibile?

Il prof. Stangalino, allievo della prof.ssa Marcella Balconi (tra i fondatori negli anni '70 dei Servizi territoriali di Neuropsichiatria infantile) e studioso di neuroscienze, ci introduce ad una lettura di questi evidenti fenomeni sostenendo che per spiegare questo innegabile legame tra stato emotivo e apprendimento ci vengono appunto in aiuto le **neuroscienze**, che hanno definito ormai con chiarezza quali circuiti neuronali affrontano le informazioni per essere apprese ed entrare nella nostra memoria a lungo termine.

Tutte le nozioni che vengono spiegate in classe, così come tutte le informazioni sensoriali che percepiamo dal mondo attraversano una serie di "filtri" che risiedono in alcune strutture più "primitive" del nostro cervello: l'amigdala e l'ippocampo. Tali strutture "valutano" il significato dell'informazione che arriva e se essa può essere considerata importante e tale da poter accedere alla memoria a lungo termine e alla corteccia cerebrale, parte più evoluta del nostro cervello, dove risiedono processi cognitivi superiori come l'attenzione, il problem solving, la pianificazione.

Il primo "filtro" che attraversa l'informazione risiede proprio **nell'amigdala** ed è una selezione di tipo "emotivo" possiamo dire: se l'informazione arriva da un contesto emotivo sfavorevole non attraversa il primo filtro, perciò non arriva al cervello più evoluto. L'amigdala, quindi, funziona come una prima "stazione di scambio", importantissima da attraversare per giungere ai processi di elaborazione superiori. Se caliamo questo primo importante elemento in una situazione di apprendimento, come potrebbe essere il contesto scolastico, se ne deduce che un fattore di paura e di ansia associato all'informazione blocca il percorso di quest'ultima che non arriverà quindi alla corteccia cerebrale sede dei processi cognitivi superiori. Successivamente **l'ippocampo** effettuerà un'ulteriore selezione, "lasciando passare" solo le informazioni che hanno un significato per il soggetto: tutto ciò che al contrario non è ritenuto significativo e importante viene dimenticato. Nell'ippocampo le informazioni devono inoltre trovare un appiglio per essere mantenute, ovvero un collegamento con quelle pregresse a cui si aggiungono.

Queste evidenze neuroscientifiche hanno alcune ricadute pratiche importanti, come si può immaginare. Il fatto che lo stato emotivo in qualche modo permetta o blocchi l'acquisizione dell'informazione implica che il **clima emotivo** che si respira in classe sia il primo indispensabile elemento da considerare per un apprendimento sereno e fruttuoso. Situazioni di disagio, ansia, preoccupazione e paura, magari favorite anche da un rapporto conflittuale con l'insegnante, possono ostacolare il vero e proprio processo di apprendimento, così come un rapporto di fiducia e stima possono favorirlo. Ma per un ap-

prendimento solido e duraturo ciò non basta ancora, poiché le informazioni non sono tutte uguali per il nostro cervello. Solo quelle ritenute significative e dotate di senso e interesse riescono a giungere alla memoria a lungo termine. Non possiamo pretendere che le lezioni abbiano tutte lo stesso interesse per i ragazzi, ma possiamo tenerne conto e utilizzare diverse strategie affinché lo raggiungano.

È innegabile quindi che è importantissimo conoscere questi elementi per progettare una "lezione" di qualità, che possa trovare terreno fertile per essere compresa e memorizzata e rimanere così nella nostra memoria per lunghissimo tempo.

Ma è altresì nell'esperienza di tutti i docenti che, quando si parla di aspetti emotivi e relazionali, ci si riferisce alla capacità di una persona di saper regolare le proprie emozioni, di saper entrare in contatto con la conoscenza e con le altre persone in maniera positiva e di riuscire ad adattarsi ai diversi contesti: questa capacità è diversa per ciascuno di noi e, come sostiene il prof. Stangalino, è profondamente legata alle prime esperienze di rapporto con il mondo esterno che diventano schemi di riferimento per le esperienze successive, schemi modificabili ma comunque presenti e attivi per sempre.

### **I PRIMORDI DELLA CAPACITA' DI APPRENDERE E STARE IN RELAZIONE**

Il prof. Stangalino ci offre una lettura specialistica della questione.

La relazione madre-bambino (o comunque con la persona di accudimento costante) rappresenta una prima, fondamentale modalità di conoscenza: la madre non solo contiene il messaggio emotivo del bambino, ma lo pensa, lo elabora, lo decodifica, prima di restituirlo al bambino in una forma resa sostenibile. In questo modo aiuta il bambino a differenziare i sentimenti e le emozioni che egli comunica in modo da dare loro un significato e ad acquisire una progressiva maggiore tolleranza alla frustrazione. Successivamente interverrà il terzo elemento della cosiddetta "**diade**" (solitamente il padre) che rappresenta il mondo esterno ed è anch'essa figura primaria per la costruzione dell'identità affettiva e sociale del bambino.

In analogia con quanto accade nella relazione madre-bambino, anche nella dinamica della conoscenza a scuola si deve sperimentare la dipendenza da un sapere che non appartiene ancora: qualcosa che è esterno, ma al tempo stesso può essere introiettato, qualcosa che non basta desiderare perché possa divenire patrimonio del soggetto.

Lo spazio che separa il soggetto dalla conoscenza e, nei vari contesti educativi, l'allievo dall'apprendimento, può essere attraversato con fiducia e tolleranza della frustrazione, o con rabbia e invidia, o vivendo come nemico l'oggetto da conoscere o da studiare, proprio come capita al bambino nel rapporto con il latte della mamma. Non tanto l'alimentazione, tuttavia, quanto la modalità di attaccamento costruisce la sicurezza interna che costituisce il precursore della capacità di esplorazione e quindi di apprendimento oltreché dell'intersoggettività.

Sono sentimenti molto primari la cui integrazione normalmente si realizza, nel mondo interno, nella prima infanzia. Ma in un bambino che ha subito eventi di vita sfavorevoli questo può non essersi ancora realizzato o essere andato incontro ad una disorganizzazione.

L'apprendimento, in sintesi, ha a che fare con la difficoltà di prendere nella nostra mente qualcosa che ancora è estraneo perché ignoto.

È questo disagio cognitivo ed emotivo insieme che deve essere tollerato perché vi sia un reale apprendimento. L'apprendimento non è un fatto esclusivamente intellettuale, né esclusivamente legato allo sviluppo delle strutture neurologiche, ma dipende invece direttamente dallo sviluppo delle emozioni, dei vissuti, della qualità del mondo interno delle relazioni.

Lo sviluppo della mente può aver luogo solo se si possono sperimentare legami di attaccamento sufficientemente positivi.

La relazione con la persona di accudimento è unica e una volta stabilita si mantiene e diviene il prototipo di tutte le successive relazioni affettive, pone le basi per la strutturazione dei cosiddetti **MOI – modelli operativi interni**.

I MOI vengono definiti come rappresentazioni mentali strutturate nel tempo che hanno la funzione di guidare il bambino (e poi l'adulto) nell'interpretazione delle informazioni del mondo esterno e quindi di determinare il comportamento.

Sono rappresentazioni mnestiche che derivano dalle immagini che il soggetto ha costruito dei genitori e di se stesso attraverso l'esperienza.

Un legame di attaccamento sicuro genera una rappresentazione di sé positiva: la persona si percepisce come degna di amore e fiducia nel fatto che le proprie esigenze di conforto possano trovare accoglienza e riscontro.

Al contrario un legame insicuro determina una rappresentazione di sé non meritevole di amore e attenzione (figura di attaccamento poco o per nulla disponibile).

## LA RELAZIONE EDUCATIVA A SCUOLA

La relazione educativa (segnatamente in ambito scolastico) può assumere una valenza "terapeutica" soprattutto in situazioni complesse in cui i bambini e i ragazzi hanno vissuto esperienze disorganizzanti. I MOI indirizzano i nostri comportamenti ma sono modificabili dall'esperienza e dalla funzione svolta da figure vicarianti positive. Il ruolo dell'insegnante, quindi, va ben oltre la trasmissione dei saperi disciplinari anche quando non ve ne sia consapevolezza da parte dello stesso. Il docente diviene, per forza di cose, un **"contenitore ausiliario"** in grado di facilitare oppure di intralciare il processo di acquisizione delle conoscenze. È fondamentale sapersi confrontare con l'aspetto emotivo dell'esperienza di apprendimento e sostenere le risonanze che le difficoltà di alcuni allievi suscitano nel nostro vissuto adulto, entrare nella disposizione mentale di accoglierle e restituirle bonificate e sostenute dalla fiducia. L'insegnante, volente o nolente, presta la propria mente e non può sottrarsi all'intersoggettività.

La scuola rappresenta un primo ambito di giudizio valutativo esterno dove la capacità di adeguamento e di presentazione di sé viene giudicata al di fuori della famiglia da un'agenzia sociale a cui è attribuita un'autorità: E a tal proposito non si può non sottolineare l'importanza di mettere in atto da parte dei docenti un'attività di valutazione che sia di sostegno allo sviluppo e che si svolga sempre e soprattutto in un'ottica formativa e non solo sommativa e tenga conto delle peculiarità del soggetto in formazione più che del suo posizionamento "statistico" nel gruppo classe.

Il prof. Stangalino, parafrasando la "madre sufficientemente buona" di Donald Winnicott, suggerisce il concetto di **"insegnante sufficientemente buono"** (che non significa buonista!).

Citando Winnicott sostiene che il compito dell'insegnante richiede un complesso intreccio tra funzione genitoriale ed educative-didattiche, pur salvaguardando le specificità di ciascuno.

Nella funzione docente la capacità di tollerare la frustrazione e il dubbio è un aspetto centrale che accomuna la funzione genitoriale e quella di insegnante, e da cui dipende la possibilità che il bambino possa sviluppare la propria tolleranza del dubbio, dei limiti propri e dell'altro adulto. Ancora, citando Wilfred Bion, sottolinea come la possibilità di apprendere sia collegata alla capacità di tollerare l'angoscia e l'ambivalenza emotiva inevitabilmente connesse al processo del conoscere.

La cosiddetta **capacità negativa dell'adulto**, ovvero una tolleranza del non sapere, della frustrazione nell'attesa di riuscire a capire la ragione di comportamenti distruttivi e di rimanere nell'incertezza e nel dubbio, senza rincorrere a soluzioni rapide e fintamente risolutive (vedi inasprimento del voto di condotta ad esempio) è una capacità che aiuta la mente a crescere. La propria e quella degli allievi. L'adulto può rendere disponibile la sua mente per fronteggiare il sovraccarico emotivo e renderlo sostenibile.

Un'impresa faticosa ma profondamente trasformativa per tutti i partecipanti, perché consente di apprendere dall'esperienza condivisa la fatica di imparare tra fallimenti, desideri e capacità di resilienza. Le neuroscienze, dice il prof. Stangalino, stanno confermando la straordinaria possibilità di sintonizzazione e regolazione emotiva intersoggettiva possibile tra individui (vedi la scoperta del sistema **"neuroni specchio"**). Una intersoggettività costruita su queste premesse diventa fondamentale per sostenere i processi di apprendimento e crescita.

La **"vitalizzazione"** sperimentata in un contesto condiviso genera piacere, accresce i livelli di fiducia, di sicurezza nei bambini e nei ragazzi, di "affrontabilità" di esperienze emotive anche difficili.

Ovviamente occorre tempo per costruire la relazione con gli allievi; oltre a conoscere la propria disciplina di insegnamento occorre essere a conoscenza dei fondamentali aspetti di psicologia dell'apprendimento e dell'età evolutiva, ma soprattutto avere disponibilità a mettersi in gioco come persona che interagisce con altre persone anche con le proprie specificità e fragilità ( non conta solo "il dire "ma come ci si pone!) . La costruzione di competenze e la trasmissione di conoscenze è un compito fondamentale della scuola ma non può prescindere dal clima emotivo in cui tali acquisizioni avvengono.

## **DUE MODI DI APPRENDERE**

Possiamo individuare due fondamentali modalità di apprendere:

**Apprendere dall'esperienza:** apprendimento trasformativo.

L'apprendimento incontra il bisogno ed accende un'emozione, lo studio si illumina di desiderio: il desiderio di modificare se stessi ed incamminarsi verso una meta.

**Apprendere intorno all'esperienza:** incorporare l'esperienza altrui sotto forma di insegnamenti o regole senza che venga innescato un processo di cambiamento. È un apprendimento che non accende un fuoco, un incameramento che necessita spesso di sistemi esterni di rinforzo come premi, sanzioni e voti sommativi (a volte anche di stimoli competitivi)

In conclusione il prof. Stangalino riassume attraverso le parole dello psicoanalista Donald Meltzer

## **LE "FUNZIONI VITALI" CHE ADULTI, GENITORI E INSEGNANTI, DOVREBBERO RIUSCIRE A TRASMETTERE**

GENERARE AMORE (il contrario di sviluppare invidia - incentivare solidarietà - lasciarsi trasportare dall'amore per la conoscenza)

CONTENERE LA SOFFERENZA (contenere l'ansia e la resistenza all'ignoto)

INFONDERE SPERANZA (sostenere nel "vedere" le possibilità)

PENSARE (trasmettere il "coraggio" di pensare)

## **APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO**

Il prof. Trincherò, che si occupa di pedagogia sperimentale e ricerca di strategie per rendere efficace la didattica, condividendo gli aspetti teorici sul funzionamento della mente illustrati dal prof. Stangalino, ci propone di passare dai concetti teorici al "che fare", in particolare in riferimento ai percorsi formativi indirizzati agli studenti e alla formazione dei docenti, facendo riferimento anche agli studi e alle ricerche di pedagogisti e psicologi dell'apprendimento.

Alcuni presupposti-chiave:

- nessuno impara da solo ma si apprende attraverso interazioni cognitive con altri
- gli studenti non imparano se non stanno bene a scuola, le emozioni negative incidono negativamente sull'apprendimento
- il successo dipende dal livello di connessione emotiva degli studenti con le persone (sentirsi parte di una comunità) e con i saperi scolastici (comprendere il senso e stimolare il piacere di apprendere).

Un buon modo per promuovere apprendimento efficace è quello di lavorare sulla connessione emotiva in scuola e anche fuori scuola; elementi di conoscenza e operativi importanti derivano dal filone di ricerca sull' **Apprendimento socio-emotivo (SEL-Social emotional learning)** che può essere definito come il processo attraverso il quale i soggetti acquisiscono e mettono in pratica conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori utili a potenziare le capacità di:

- far fronte alle sfide
- essere resilienti di fronte alle difficoltà
- riconoscere e gestire le proprie emozioni
- comprendere il punto di vista degli altri
- stabilire e perseguire obiettivi
- mostrare empatia
- costruire e mantenere relazioni positive e strutturare scambi sociali efficaci
- prendere decisioni responsabili
- favorire la partecipazione attiva alla vita di comunità.

In questi anni, sostiene il prof. Trincherò, abbiamo ottime evidenze scientifiche che dimostrano che la promozione di queste competenze ha un impatto importante su una pluralità di esiti riguardanti il benessere generale e il successo formativo dell'individuo.

## IL FRAMEWORK CASEL

Le evidenze sugli apprendimenti socio-emotivi sono sintetizzati nella meta-analisi realizzata dal **CASEL** - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (organizzazione no-profit fondata dallo psicologo Daniel Goleman e dalla filantropa Eileen Rockefeller Growald) che si occupa di ricerca scientifica nell'ambito dell'apprendimento socio-emotivo e del suo inserimento nei curricoli nazionali dalla scuola per l'infanzia alla secondaria di secondo grado.

I ricercatori del CASEL hanno indagato l'efficacia degli interventi formativi mirati per vedere quali erano gli elementi più utili di questi interventi esaminando gli esiti su studenti non preselezionati, su studenti con problemi sociali, emozionali e comportamentali e su studenti che avevano partecipato a percorsi formativi al di fuori dell'orario scolastico.

I risultati della meta-analisi hanno dimostrato che gli studenti partecipanti ai programmi SEL hanno dimostrato miglioramenti in molteplici settori della vita personale, sociale e scolastica in particolare su:

- competenze socio-emotive
- atteggiamenti verso se stessi, la scuola e gli altri
- comportamenti sociali
- sofferenza emotiva
- rendimento scolastico.

Gli interventi SEL sono risultati efficaci sia se svolti in ambito scolastico sia in "dopo scuola" ma hanno dimostrato che sono efficaci anche quando condotti non da esperti ma dal personale scolastico ed incorporati nella pratica educativa di routine. Questo aspetto è fondamentale perché dimostra che non è necessario chiamare sempre l'esperto anzi, quando l'insegnante è adeguatamente formato e inserisce l'intervento nell'attività didattica corrente, l'intervento è di forte impatto.

Gli interventi SEL devono però basarsi su alcuni requisiti essenziali (**protocollo SAFE**):

- essere inseriti in un curricolo sequenziale, essere sistematici e continuativi nel tempo (non interventi una tantum di esperti)
- prevedere il coinvolgimento attivo di studenti e insegnanti che si attivano cognitivamente e ragionano sui vissuti in situazione-problema
- affrontare specifiche competenze SEL, non interventi generici (es. 15 incontri solo sulla gestione delle emozioni)
- esplicitare chiaramente gli obiettivi (es. svolgiamo un programma che prevede l'insegnamento specifico di una specifica abilità emotiva).

Il CASEL ha sviluppato quindi un **framework** che aiuta a capire quali sono le abilità socio-emotive su cui lavorare e come. Ha delineato e fornito linee-guida per l'individuazione e l'implementazione di programmi in contesto scolastico che si riferiscono a 5 competenze chiave:

consapevolezza di sé/autocontrollo/consapevolezza sociale/competenze relazionali/assunzione di decisioni responsabili.

La ricerca poi è stata poi tradotta in attività formativa con la costruzione di curricoli e proposte di attività didattiche che mettono gli allievi in situazioni specifiche in cui ipotizzare e ragionare sulle proprie scelte di comportamento, secondo un modello di didattica per situazioni problema.

La logica però è anche proporre attività che possano essere raccordate con l'insegnamento delle discipline. La vera sfida è riuscire a lavorare sulle abilità socio emotive insegnando ad esempio matematica o italiano, è riuscire a trovare una connessione emotiva tra i saperi e gli interessi dei ragazzi attraverso una didattica attiva, partecipata e cooperativa, stabilendo sinergie con gli insegnamenti delle discipline.

Appare evidente, pur nelle differenze di impostazione dei due interventi, come sia fondamentale il ruolo di ciascun docente, di qualsivoglia disciplina, che abbia a che fare con studenti di ogni età e **come non sia efficace, e neppure possibile, delegare ad esempio ad un docente specifico del team o del Consiglio di classe la trattazione teorica o l'esercitazione su questi temi.** (spesso il docente di Religione o di Educazione civica). Si tratta di tematiche che coinvolgono tutti gli adulti che entrano in relazione con persone in formazione. Il corso di formazione specifico potrà avere certamente un impatto positivo ma, ci pare di poter dire, non deve essere confinato ad uno specifico orario curricolare o meno, dopodiché tutto l'assetto didattico continua immutabile senza tener conto dei processi mentali ed emotivi sperimentati nello spazio-corso.

Inoltre sarebbe opportuno proporre una formazione specifica nel curricolo formativo degli insegnanti, a

partire dallo studio universitario e dalla formazione in ingresso; questa formazione tuttavia appare quanto mai opportuna anche per chi ha già una più o meno lunga esperienza di insegnamento nella quale avrà certamente avuto modo di percepire in modo intuitivo quanto si andrà a fondare scientificamente; certamente in molte scuole vi sono docenti con particolare sensibilità che, per propria scelta, hanno già avuto una propria formazione, tuttavia si tratta di situazioni che si riscontrano in modo soggettivo, non legato ad una sistematica azione formativa da parte del Ministero e/o delle facoltà universitarie.

Ben venga l'esperto quindi ma per guidare esperienze e formare i docenti, non per un'impossibile e inutile sostituzione.

A tal proposito occorre ricordare il **piano Educare alle relazioni** destinato agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, progetto proposto dal ministro dell'Istruzione e del Merito G. Valditara con l'intenzione di arginare i fenomeni legati alla violenza di genere partendo dai banchi di scuola. Il progetto non è stato convincente per molti: trenta ore fuori dal tempo scuola sono oggettivamente poche; inoltre l'aspetto della volontarietà è assurdo anche perché, per vari motivi, moltissimi ragazzi della scuola superiore non sono in grado di seguire attività extracurricolari.

Riteniamo che, se un corso del genere si deve fare, deve essere obbligatorio prevedendo una modalità di scarico per docenti e studenti, se si vuole veramente agire in modo serio su questi temi.

L'impressione che se ne riporta è che, di fronte a problemi così complessi, il Ministero pensi ad una soluzione sostanzialmente burocratica offrendo a studenti e docenti un pacchetto di ore con esperti.

Parafrasando le parole di Daniela Lucangeli, docente di psicologia dell'educazione e dello sviluppo all'Università di Padova, "la dimensione affettiva è fondamentale e per gestirla correttamente ci vogliono docenti formati bene in questo ambito. Non basta un insegnante che arriva in classe con schede sulle emozioni anche perché le emozioni non basta descriverle, bisogna viverle".

## **SISTEMA INTEGRATO 0/6 – IN RETE PER I PRIMI PASSI**

*Laura Gallina*

*Riflessioni sul Seminario del 21 marzo 2024*

Il titolo scelto per la XIV Conferenza della scuola in Piemonte richiama a temi alti cui la scuola tutta si deve confrontare: **l'art. 3 della nostra Costituzione**. Lo scorso anno, lavorando sui "contesti efficaci" per contrastare le disuguaglianze e la dispersione scolastica, abbiamo individuato la complessa costruzione del Sistema integrato dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia come primo, fondamentale, segmento del percorso di educazione e di istruzione.<sup>1</sup>

La costruzione del Sistema Integrato richiede grandi sforzi e la capacità propria del personale educativo a mettersi in discussione per ridefinire e ridelineare i percorsi. Ma anche un'attività che coinvolge vari livelli della governance con mansioni, compiti, provenienze e competenze istituzionali non sempre abituate a mettersi in dialogo.

Abbiamo quindi valutato, nella programmazione dei seminari per il 2024, di dedicare un tempo proprio a questo tema. Le norme istitutive e i documenti ministeriali pubblicati in questi anni che hanno visto impegnati i più importanti nomi della nostra pedagogia nel costruire linee e orientamenti, hanno impresso al dibattito pedagogico un nuovo impulso, dando spazio all'opportunità di ampliare gli sguardi. Confronti ed approfondimenti che sono stati nutriti **dall'esperienza, la ricerca** e la **contaminazione con discipli-**

<sup>1</sup> *Normato dalla L. 107/2015 e Istituito con il D.lgs. 65/2017 "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073)". Investimento richiamato anche in una delle sette raccomandazioni, insieme alla promozione della piena partecipazione dei genitori nei/ai servizi zero-sei e nella scuola, dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'adolescenza per contrastare le disuguaglianze e ridurre la dispersione scolastica.*



**ne diverse** e che hanno dimostrato come l'investimento in contesti educativi efficaci nei primissimi anni di vita sia cruciale per lo sviluppo cognitivo individuale dei bambini e delle bambine e come lo stesso sia utile nel contrastare ogni forma di disuguaglianza e nel generare ricchezza diffusa sul piano educativo. Servizi educativi di qualità, **apprendimento fin dalla nascita** "dove si vedono le sue premesse", come ben ha richiamato il dr Stangalino nel seminario del 7 marzo <sup>2</sup>, sottolineando l'importante funzione svolta dall'educatore/trice e dall'insegnante, le **alleanze con le famiglie e con il territorio**, i **poli** per l'infanzia, la **continuità educativa e il curricolo**, sono alcuni dei temi che caratterizzano i servizi e le scuole 0/6 al loro interno.

Il seminario dal titolo: "Sistema integrato 0/6 – in rete per i primi passi", organizzato dalle associazioni GNNI e AIMC, ha "scelto" di orientare lo sguardo sul complesso tema della "continuità educativa" che caratterizza la "messa a terra" del sistema integrato 0/6, tenendo sempre sullo sfondo i documenti ministeriali che ben hanno interpretato i valori delle norme istitutive e che forniscono a tutt'oggi le **coordinate culturali** che ne orientano la costruzione.

Ne abbiamo parlato con la prof. **Prof.ssa Anna Bondioli**, Pedagogista<sup>3</sup>, con la **Prof.ssa Ketty Krassevez** Dirigente Scolastica<sup>4</sup> e con **Caterina Ginzburg**<sup>5</sup> e **Venusia Vitale**<sup>6</sup>. Queste ultime hanno presentato un'esperienza di grande valore educativo ed a sostegno dello sviluppo di comunità. Un "entry point" del sistema dei servizi 0/6, presente da anni a Torino, rivolto a famiglie che non frequentano altre tipologie di servizi per l'infanzia sul territorio.

Non è intenzione della scrivente restituire qui il contenuto del seminario, reperibile nelle slide degli interventi pubblicati nel sito del Forum per la scuola del Piemonte, ma tracciare invece alcuni pensieri, recuperando via via gli spunti che i nostri relatori ci hanno generosamente donato affinché prolunghino i loro effetti e contribuiscano a generare nuovi scambi tra i lettori di questo Quaderno.

Il primo è il richiamo al **diritto soggettivo di ogni bambino/a all'educazione e all'istruzione** in luoghi adeguati alle diverse fasce d'età e di elevata qualità, come abbiamo potuto apprezzare nella presentazione dell'esperienza dello *Spazio Zero Sei* dove abbiamo trovato: *attenzione al benessere, al protagonismo e alla partecipazione attiva, l'offerta di "traffimenti" per la messa in dialogo tra materiali e pensiero creativo; le occasioni per favorire intrecci relazionali*. Qualità utili a sostenere lo sviluppo di tutte e di tutti i bambini in un "ambiente" che sa accoglierli ed accompagnarli nel percorso di crescita. In questa realtà, in particolare, è riservato un ruolo da protagonista attivo anche alle figure genitoriali. Servizi educativi e scuole dell'infanzia rappresentano per eccellenza questi luoghi. Per questo, devono sempre più essere in grado di accogliere tutti i bambini e le bambine nella loro unicità e diversità, nessuno escluso. Devono essere in grado di riconoscere ciascun bambino nella propria individualità, rispondendo ai suoi bisogni ed esigenze, facendosi promotori di uguaglianza educativa, integrazione sociale e diffusione culturale. I servizi e le scuole 0/6, quelli e quelle dove la **"qualità"** è rispettata, sono i contesti dove

<sup>2</sup> Seminario del Forum per l'educazione e la Scuola del Piemonte del 7 marzo 2024: "Sviluppo emotivo e apprendimento in un approccio globale" – Relatori: dr. Maurizio Stangalino - neuropsichiatra e psicoterapeuta infantile ASL Novara-docente Univ. Piemonte orientale e Univ. cattolica del Sacro Cuore Milano. Consulente EELL e scuole in attività di supervisione per progetti nell'ambito delle difficoltà di apprendimento e prevenzione del disagio infantile e Roberto Trinchero:- docente di Pedagogia sperimentale. UniTO-Dip. Filosofia e scienze dell'educazione/Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa. Organizzato da Ass. ANDIS E ARS DIAPASON

<sup>3</sup> La Prof.ssa Anna Bondioli è membro della Commissione ministeriale per il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6, già prof. ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia

<sup>4</sup> La Prof.ssa Ketty Krassevez è Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo "Padre Gemelli" di Torino e quest'anno (2023/24) anche reggente dell'IC Parri Vian

<sup>5</sup> La dr.ssa Caterina Ginzburg è direttore del **Consorzio Xkè? ZeroTredici; Spazio ZeroSei**, servizio svolto per il Socio Fondazione Compagnia di San Paolo.

<sup>6</sup> La dr.ssa Venusia Vitale è program manager area infanzia della Cooperativa Giuliano Accomazzi di Torino, che opera in **partnership con il consorzio Xkè ZeroTredici in merito al progetto Spazio ZeroSei**.

meglio è possibile garantire una prospettiva di educazione e cura di lunga durata, secondo un'ottica di investimento che va a beneficio di ognuno di loro e della collettività.

Incontriamo quindi un tema forte che viene richiamato a gran voce nel dettato normativo e nei documenti ministeriali: il **coinvolgimento della famiglia e della comunità educante nel percorso di costruzione**, l'"ecosistema formativo" come viene chiamato e siamo così al secondo punto. Occorre prendere in carico il cambiamento della società, i cambiamenti delle famiglie, gli stili di vita, la cultura. L'infanzia vive una realtà sociale in continuo movimento e sottoposta ad una serie di sfide: le disuguaglianze e le povertà; le famiglie plurali e senza reti; la dimensione interculturale e multilingue; i media e la cultura digitale; i cambiamenti del mercato del lavoro, elementi che creano disagio e smarrimento tra le famiglie. Nella costruzione del sistema integrato risulta quindi necessario aprire nei territori un dialogo con le famiglie finalizzato a costruire fiducia verso le istituzioni. I servizi all'infanzia, le scuole, perché di prossimità, possono diventare quell'istituzione che i nuclei familiari hanno modo di incontrare e farsi luoghi in cui costruire solidarietà, consapevolezza e comunità. In questo senso grande ruolo possono giocare i "Poli 06" introdotti nella norma nazionale ma ancora in embrione e nella nostra Regione non ancora declinati nei decreti attuativi. La nostra responsabilità oggi è renderli efficaci, rispondenti alle necessità per dare le risposte ai temi qui accennati.

Il terzo punto è il **rispetto della dimensione infantile**. *I bambini oggi si trovano a vivere situazioni che richiedono veloci adattamenti*, ci ha ricordato la Prof.ssa Bondioli, il confronto con esperienze a volte non del tutto coerenti, tempi quotidiani compressi, poco spazio al gioco con i coetanei, stimolati molto sul piano cognitivo ma questo sviluppo non sempre è parallelo allo sviluppo della capacità di elaborare esperienze emotive complesse, una corrispondenza imperfetta tra la stimolazione cognitiva e la crescita emotiva ed affettiva, fenomeni che possono incidere negativamente sulla crescita infantile e che richiedono interventi in grado di dare significati alle esperienze.

I contesti educativi devono essere adeguati affinché ogni bambina e ogni bambino possa esprimere appieno le proprie potenzialità e gli aspetti peculiari della propria vita infantile. La Prof.ssa Bondioli ne ha ricordati alcuni nel suo intervento: *il bambino al centro, l'intreccio tra educazione e cura; il sostegno della relazione tra pari; la garanzia della dimensione inclusiva; una relazione educativa fondata sull'ascolto, l'interazione e il dialogo, con una funzione di facilitazione, sostegno e incoraggiamento; l'apprendimento concepito come elaborazione di significati a partire dall'esperienza diretta col mondo naturale e sociale; il gioco e le sue possibilità di sperimentazione e supporto riflessivo, quale leva per conoscere il mondo...*

Il quarto aspetto rimanda alle scelte organizzative: **Curricolo e Progettualità**. Un curricolo 0/6 che non frammenti ma rispetti i bambini e che contami, necessariamente anche le famiglie impegnate a condividere l'educazione e la cura nel percorso evolutivo dei propri figli, affinché ci sia consapevolezza, necessaria oggi a sostenere decisioni che via via si troveranno ad operare.

Su questo tema, l'intervento della prof.ssa Bondioli ancora una volta ci ha aiutato richiamando la necessità di trovare una sinergia tra tutti coloro che si occupano dell'infanzia 0-6 e ricordandoci che *il nodo da mettere a fuoco è la continuità tra le realtà educative che abbiamo e che, nei nostri territori e in generale in Italia, si sono sviluppate in maniera del tutto sconnessa*. Servizi 0/3 da una parte, con offerte che hanno travalicato la natura educativa tipica dei Nidi, rispondendo a bisogni spesso espressi dal "mercato" e Scuole dell'Infanzia dall'altra con le loro caratteristiche in base alle forme di gestione, senza tralasciare le "sezioni primavera".

Il richiamo è stato rivolto non solo alla **continuità 0/6, quella definita orizzontale al segmento**, ma anche quella verticale, tra questo e la scuola nei gradi successivi, richiamando ad una azione che non sia solo il "passaggio di consegne" ma che sia soprattutto *condivisione di finalità, di tradizioni, di linguaggi*.

*La continuità 06 può essere vista da tre prospettive che si intrecciano:*

- *continuità come ricomposizione delle esperienze per trasformarle in occasioni di crescita;*
- *continuità come arricchimento: andare incontro al nuovo radicandolo nel già conosciuto, (occorre che i contesti educativi contigui - scuola, famiglia - si passino il testimone in modo da ricordare le nuove*

proposte con le esperienze precedenti per lo sviluppo consapevole di interessi, abilità, competenze)

- *continuità come coerenza (su questa i due documenti ministeriali pongono particolare attenzione). Un progetto è coerente se si persegue un fine unitario che si fonda sull'idea di bambino e di educazione condivisa.*

*Per quanto riguarda la **continuità verticale**, ha proseguito la prof.ssa Bondioli, il raccordo con la scuola primaria e con i gradi successivi di scuola, potrebbe avvenire su un piano di parità anziché di subalternità, insistendo sulla specificità del percorso 0-6, valorizzazione dell'esperienza e scuola attiva, per proseguire, sempre in rapporto di parità, insistendo sui suoi valori di fondo.*

*Compito della scuola è arricchire l'esperienza educativa utilizzando un approccio attivo, ovvero portare le esperienze educative vissute all'esterno della scuola e rielaborarle con l'aiuto del gruppo.*

Il quinto è il tema che riguarda le **professionalità** chiamate ad operare nei contesti educativi che compongono il Sistema integrato 06 (che ricordiamo non essere un sistema unico ma due segmenti in stretta connessione) e la governance del sistema stesso. Nidi e servizi integrativi, quelli che il D.lgs. 65/17 ricomprende nel suo articolato, e le Scuole d'infanzia, per operare nel quadro qui sintetizzato, richiedono professionalità di alto livello, un profilo unico, in grado di lavorare collegialmente, di avere, come abbiamo visto, la capacità di interfacciarsi sul piano orizzontale (di ognuno dei due segmenti) e verticale, con il sistema scolastico successivo, ricordandosi di non perdere di vista i servizi del territorio e le famiglie.

Si tratta di lavorare sui contesti, sull'idea condivisa di bambino ma anche su temi quali l'osservazione, la documentazione, la valutazione, che richiedono un indispensabile "luogo di confronto" tra "educatori e docenti". Questo sottende una **formazione di base** impostata su temi comuni ai due segmenti (oggi non ancora prevista). Una formazione che delinei una specifica professionalità 0/6, che sottolinei il carattere riflessivo connaturato allo specifico di questa professione, che declini gli strumenti professionali necessari, le posture che la connotano e che prepari al dialogo costruttivo e alla ricerca.<sup>7</sup>

Un profilo professionale così delineato necessita poi di una **formazione robusta continua e in servizio**, di una conduzione e un accompagnamento, da parte di un "Coordinatore Pedagogico del sistema 0/6" (profilo non ancora presente), di supervisione dei processi e di scelte politiche, amministrative e culturali attente, perché quello su cui si interviene è un "tessuto fragile". Le scelte da operare necessitano di un quadro istituzionale certo, ci si riferisce qui alla governance multilivello cui la legge attribuisce ruoli, compiti e funzioni. Stato, Regione, Enti Locali, Uffici Scolastici Regionali, gli attori della governance, sono invitati ad un cambiamento epocale ma non sempre il dialogo è fluido, e non per mancanza di volontà ma per la rigidità dei sistemi e per gli scarsi investimenti.

Ben ha portato il tema la prof.ssa Krassevez dedicando a questo un importante spazio del suo intervento. Nonostante il riconoscimento dell'importante ruolo di "cerniera" tra Nido e Scuola Primaria, svolto dalla Scuola d'Infanzia all'interno del Sistema e le diverse azioni a supporto della costruzione di continuità a livello locale, sostiene che ancora molte e ben radicate siano le difficoltà ad accogliere il sistema integrato da parte della Scuola, forse anche a causa di "comprensibili" paure di un arretramento rispetto allo spazio acquisito nel sistema scolastico 3/14. Tant'è che, anche nelle situazioni in cui sono presenti *sensibilità alte*, il sistema integrato è ancora oggi collocato nell'ambito delle "prospettive future", che ricorda nella parte conclusiva. *"Mancano figure di sistema: Coordinatori, Referenti di plesso, Responsabili di struttura e sul Dirigente gravano troppe responsabilità che, anche quando è presente la buona volontà, allontanano dallo sguardo pedagogico necessario. La formazione congiunta, quando c'è, non sempre è favorevolmente seguita e comunque non è vissuta come priorità. È auspicabile inoltre quella formazione attiva, intesa anche come scambio di esperienze, visite, co-progettazione, superamento dei confini. E ancora segnala come risultino necessarie la trasmissione di tradizioni, competenze, metodologie e strumenti e la Circolarità tra azione, riflessione e miglioramento"*.

La strada è ancora lunga e in salita, richiede il cambiamento di paradigmi culturali, investimenti di proget-

<sup>7</sup> *Si segnala qui l'esperienza formativa, avviata in forma sperimentale nell'A.A.2023/2024 dall'Università di Torino – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione in partnership con Fondazione Compagnia di San Paolo e Città di Torino. CUAP – Formazione congiunta educatori e insegnanti per la continuità orizzontale e verticale nel sistema educativo integrati 0/6. 50 posti, 87 ore di lezione e workshop, 20 ore di studio individuale.*

tualità prima ancora che economici, accompagnamenti legislativi, seri e costruttivi supporti e monitoraggi là dove percorsi verso un sistema integrato 0/6 si stanno abbozzando, per coglierne opportunità, limiti e problemi, caratterizzazioni e prospettive di sviluppo. Lavorare in questa prospettiva significa farsi carico in primo luogo dei bambini, di oggi e del futuro, e dei cittadini di domani.

Gli autorevoli interventi delle nostre relatrici hanno stimolato in chiusura un dibattito interessante che segnala la necessità di proseguire le occasioni di incontro e di confronto come questa, occasioni che possono lasciare lo spazio anche alle esperienze positive che, abbiamo visto, sul nostro territorio sono presenti. In particolare facciamo riferimento all'esperienza che il dr Giovanni Borgarello (Pedagogista e Funzionario della Regione Piemonte) ha voluto portare all'attenzione.

Si tratta di un'esperienza realizzata a Torre Pellice nell'ambito di un progetto dal titolo "Io sto bene qui ... in montagna" volto a costruire un sistema integrato di educazione e istruzione "zerosei" in area montana. L'esperienza, oggetto anche di un seminario di restituzione al territorio realizzato a novembre 2023, è stata raccolta in un volume dal titolo "Un sistema educativo territoriale per l'età Zerosei" curato. Il volume è stato gentilmente messo a disposizione dei partecipanti e concorrerà ad ampliare il dibattito sul tema.

## **LE FAMIGLIE MIGRANTI RISORSA PER LA SCUOLA E LA SOCIETÀ**

*Organizzato da Comitato per l'Integrazione scolastica, Casa degli insegnanti e Gruppo Abele*

*Paola Zonca Università di Torino Docente di Pedagogia dell'infanzia*

*Chiara Capussotti Unione NET Assistente sociale Responsabile Area Famiglia e Minori*

*Lucia Bianco Gruppo Abele Genitori e figli*

*Coordina Riziero Zucchi Comitato per l'integrazione scolastica*

### **INTRODUZIONE**

***Riziero Zucchi***

Il fenomeno attuale delle grandi migrazioni incide sul sistema scuola italiano. Quasi un decimo dell'intera popolazione scolastica è composto da allievi che provengono da paesi stranieri o le cui famiglie sono emigrate di recente.

Il Seminario amplia l'orizzonte del processo di inclusione degli allievi migranti affrontandolo dal punto vista sistemico: l'accoglienza dei loro genitori. Il nuovo paradigma ecologico riguardante i rapporti umani sottolinea che è necessaria una visione sistemica dello sviluppo umano, evidenziando come tale processo avvenga soprattutto all'interno di una comunità. La prima collettività di formazione è la famiglia. I genitori degli allievi migranti vengono considerati non solo nella loro importanza per lo sviluppo fisico e morale dei figli, ma anche per il loro fondamentale contributo alla crescita della scuola e della società nella quale sono inseriti.

*Genitori migranti come risorsa.* L'etimologia della parola *risorsa* ci aiuta a capire la sostanza e la qualità del loro apporto. *Risorsa* deriva dal verbo latino *Resurgere*, risorgere, cioè superare un problema, portare contributi di salvezza a ciò che rischia la decadenza. Scuola e società in Occidente sono da tempo in crisi. Hanno bisogno di acquisire nuova linfa e stimoli funzionali a recuperare nuova dignità e nuove motivazioni.

Le famiglie migranti considerano la scuola come il principale strumento per garantire l'inclusione dei figli. Provengono da una società agricola dove il sapere ha ancora significato di riscatto da una vita di fatica, apre la possibilità di formazione e di emancipazione, allarga le prospettive culturali dei figli per farli diventare cittadini di una nuova società.

Il docente viene considerato figura carismatica, in grado di valorizzare le potenzialità dei loro figli in un ambito ricco di stimoli, aperto alla socialità e al mondo. *“Il maestro ha il volto del Profeta”*, dicono. I genitori migranti, se valorizzati, possono far rinascere una scuola che ha perso il senso del proprio valore e altrettanto dicasi per la società.

Uno dei valori di cui sono portatori è quello della solidarietà collettiva. Abituati in patria ad un welfare ancora agli inizi, hanno il senso del collegamento reciproco, funzionale al superamento delle difficoltà. Privi di punti di riferimento familiari, ricostituiscono una rete che ripropone logiche di reciprocità solidale. Le famiglie migranti ricompongono l'equilibrio tra le generazioni sottolineando il rispetto dovuto all'anziano. Ne valorizzano le competenze di saggezza ottenute grazie a una lunga esperienza che non può essere sostituita dall'intervento tecnologico. È una risorsa preziosa che la nostra società deve riscoprire e valorizzare.

L'etica del riconoscimento porta alla costruzione di una nuova società più umana, aperta all'accoglienza, ad una solidarietà basata su valori universali e all'accettazione della diversità come risorsa.

Gli scambi di reciprocità culturale non si risolvono giustappoendo tra di loro culture diverse sulla base dell'entusiasmo o della buona volontà. Occorre una presa di coscienza basata su un'indagine consapevole e 'scientifica', che tiene conto di analisi concrete di situazioni concrete. Occorrono strumenti operativi come la Metodologia Pedagogia dei Genitori, sperimentata da più di trentacinque anni in Italia e all'estero, che offre una base epistemologico scientifica e strumenti in grado di avvicinare e meticcicare culture diverse.

Questo cambiamento è un obiettivo ambizioso, ma raggiungibile. Occorre una cultura dell'accoglienza fondata sulla convinzione che scuola e famiglia hanno la stessa dignità e sono tra loro complementari. Alla base il riconoscimento delle competenze e delle conoscenze educative dei genitori che si esprimono narrativamente.

La Metodologia ha costruito la base scientifica delle conoscenze e competenze dei genitori fondando sul pensiero di scienziati e filosofi come Bruner, Vygotskij, Wittgenstein, Freire, ecc. Ha elaborato strumenti che permettono l'instaurarsi del patto educativo tra la famiglia e i professionisti che si occupano di rapporti umani (docenti, educatori, medici, infermieri, giudici, ecc.) Lo strumento più significativo è il Gruppo di narrazione, ispirato ai Circoli di cultura di Paulo Freire. L'apparato scientifico epistemologico della Metodologia e relativi strumenti sono applicabili in qualsiasi ambito sociale, in qualsiasi parte del mondo e presso qualsiasi ambiente. Appartengono alla logica della cultura universale, basata sui valori del rispetto dell'attenzione, dell'ascolto. Appartengono al patrimonio universale dell'umanità. Le narrazioni degli itinerari educativi dei genitori rendono visibile il capitale sociale invisibile dell'educazione.

La Metodologia si inserisce nel nuovo paradigma ecologico che valorizza la positività e la dimensione qualitativa dei rapporti umani. Viene superato il concetto di oggettività statica, legato al positivismo, secondo il quale l'ambito umano va studiato in modo distaccato, con l'atteggiamento dell'entomologo che osserva l'insetto con la lente d'ingrandimento. Viene valorizzata l'oggettività dinamica, che partecipa in modo empatico alla crescita delle persone studiate. Un racconto chassidico, raccolto da Martin Buber, sottolinea che se uno vuole vedere la crescita di una pianta e la guarda non vedrà nulla. Se si avvicina, la pota, la concima e la innaffia solo allora la vedrà crescere.

### **Paola Zonca**

*Università di Torino*

Le famiglie, tutte, sono risorse per la scuola e la società, perciò, a prima vista, potrebbe non servire specificare quali famiglie sono risorse per la scuola, farlo potrebbe rischiare di diventare una precisazione superflua. Ma vedremo in conclusione che talvolta accade che alcune famiglie vengano escluse, non siano considerate o addirittura vengano isolate, quindi questa sottolineatura ha la sua importanza.

In particolare, oggi proviamo insieme a riflettere sui genitori, su come sostenerli – anche se non amo molto l'idea del sostegno, perché presuppone un 'altro' bisognoso, mancante, in difficoltà – allora più

che sostenerli ad essere o a diventare risorse, possiamo dire incoraggiarli e riconoscere che sono risorse. È bene, allora, invitarli ad esprimere le molteplici potenzialità e competenze che a volte loro stessi non sentono di avere. Françoise Dolto in un suo libro afferma "i genitori sono i primi a sapere, hanno solo bisogno di poter esprimere la loro intuizione" (*Quando i bambini hanno bisogno di noi*, 1985, p. 13). Ma noi, quanto spazio lasciamo alle parole dei genitori? Quanta attenzione diamo ai loro discorsi? Alle urgenze che hanno, anche all'orgoglio per i propri figli?

Ricordo che qualche tempo fa, in un "Tavolo sulla continuità 06", abbiamo proposto l'uso della scheda *Con i nostri occhi* – chi conosce la Metodologia Pedagogia dei Genitori sa quanto possa essere ricca e utile per la relazione scuola-famiglia – per accompagnare i bambini dal nido alla scuola dell'infanzia. Le insegnanti (non tutte, ma molte) hanno detto: "No, non ci serve uno strumento così, perché la visione dei genitori è troppo soggettiva e di parte, noi abbiamo bisogno d'una visione oggettiva". Invece, è proprio lo sguardo dei genitori a dare continuità al percorso di crescita, i genitori infatti conoscono i propri figli, hanno una conoscenza fondata sull'azione, sulla quotidianità, sulla relazione, un sapere, possiamo dire, genetico-evolutivo, perché all'origine dello sviluppo della persona. E cosa c'è di più originario delle radici? Le radici che legano saldamente al terreno e permettono all'albero di crescere, di svilupparsi, di fiorire. Allora voglio portarvi con me, per qualche minuto, a ripassare la fotosintesi clorofilliana, mi scuseranno gli esperti dell'argomento. Sappiamo che l'albero si nutre, perché dal terreno, e per noi in questa metafora il terreno è la famiglia, assorbe l'acqua e i sali minerali che, insieme, costituiscono la "linfa grezza". Si tratta di un liquido indispensabile per il funzionamento della pianta e che deve fare molta fatica a risalire lungo il tronco, arrivare nei rami, per arrivare fino alle foglie, deve lottare 'contro', in direzione contraria, rispetto alla forza di gravità. Questo accade anche alle famiglie migranti, dover andare in direzione contraria, faticare, dover risalire la corrente che spesso si oppone (all'uso della loro lingua, all'accoglienza delle loro tradizioni, all'espressione dei loro costumi). Ma se non ci fosse la linfa grezza non avremmo la base necessaria per produrre la linfa elaborata, quindi questa linfa è preziosa, essenziale, vitale, indispensabile. Noi sappiamo, inoltre, che ogni terreno è diverso, ce ne sono di più adatti e di meno, ma poi ci sono anche condizioni esterne che supportano il terreno, che favoriscono o ostacolano la crescita.

Con questa metafora dell'albero e della linfa voglio condividere l'idea che la persona è relazione. Nasce in un contesto, trae dall'ambiente circostante nutrimento e energia. La lingua è uno degli strumenti, certo non l'unico, per entrare in collegamento, per dare forma alle proprie relazioni e anche per narrarle. Quella della lingua madre è anche una educazione incancellabile che dà le radici a quella persona, ma noi dobbiamo ricordarci che non solo dà le radici una volta, ma le continua a dare, le radici sono vive e fanno passare un nutrimento costante. Infatti, con la crescita della pianta, le radici si allungano e vanno a pescare in altri terreni nuovi elementi, dei nutrienti che nel proprio terreno non c'erano e allora si protendono, si spingono fino a terreni limitrofi ma il nucleo centrale va riconosciuto e valorizzato. Con la Metodologia Pedagogia dei Genitori – attraverso i suoi molteplici strumenti – si valorizzano le conoscenze e le competenze educative dei genitori e si fanno emergere i significativi giacimenti educativi (anche questi sotterranei, nascosti, poco visibili, ma presenti) costituiti dagli itinerari educativi delle famiglie. E ciò avviene attraverso l'uso delle parole, delle narrazioni, delle pubblicazioni che permettono di esprimere e dare significato.

Il linguaggio non solo descrive, ma dà un'impronta e le narrazioni che i genitori possono fare, dovrebbero essere invitati a fare, fanno capire l'interessa e l'unicità dei propri figli. Mentre narrano nella propria lingua, quindi in modo più immediato, i genitori mettono al mondo il figlio una seconda volta, in un contesto collettivo in cui le narrazioni assumono un valore sociale e inseriscono il bambino/la bambina in un sistema, in una comunità ed è al suo interno che si può esprimere l'identità del figlio, un'identità da accettare e riconoscere. Qui si può presentare quanto di più caro si ha al mondo ed esprimere l'orgoglio di essere genitori. È diverso se i genitori devono sforzarsi di usare una lingua non loro o se possono parlare nella lingua madre, che è la lingua che permette di esprimere le sfumature, la molteplicità, anche le ambiguità e lo spessore della vita. È una lingua che traduce esperienze complesse, nei gruppi di narrazione con i genitori non italofoni accade quello che scrive Glissant (*Introduzione a una poetica del Diverso*, 1998) in una delle sue opere "si ascoltava il suono delle parole e si comprendeva senza comprendere".

Come dicevamo all'inizio, non è superfluo sottolineare che le famiglie migranti sono risorse per la scuola

e la società. E come i platani dei nostri viali, quando cerchiamo di sotterrare le loro radici, di cementarle, di coprirle, loro spuntano da un'altra parte, e rompono quel che incontrano per trovare una via d'uscita, una strada per esprimersi e allora sì che possono diventare motivo di inciampo. Se le lasciamo esprimere, spuntare, correre accanto al tronco, le radici mantengono e mostrano la loro forza vitale. Credo che attraverso la Metodologia Pedagogia dei Genitori, e in particolare nei gruppi di narrazione in lingua madre, si possano alimentare le radici di ciascuna famiglia per il Bene della scuola e della comunità.

### **Chiara Capussotti**

*Unione NET Assistente sociale Responsabile Area Famiglia e Minori*

Uno dei luoghi nei quali l'Unione NET ha scelto di promuovere lavoro di comunità è il Centro per le Famiglie. Presso il Centro, alcuni operatori si sono avvicinati alla Metodologia Pedagogia dei Genitori, partecipando ad un percorso formativo. L'Ente ha scelto e condiviso il metodo, proponendolo in modo graduale e trasversale a tutte le famiglie e di conseguenza agli operatori.

Presso il Centro, da alcuni anni, è attivo uno spazio compiti aperto a tutti i bambini del territorio. La caratteristica principale dello spazio compiti è di potenziare la lingua italiana, al fine di accogliere anche bambini stranieri. I bambini vengono accompagnati dai genitori. Le mamme dei bambini stranieri sono solite attendere i figli. In breve tempo questo spazio viene trasformato in un momento di condivisione.

Nasce un ambito strutturato di aggregazione che permette di consolidare i rapporti, nati grazie all'attenzione per i figli; un'occasione importante per promuovere e dare significato al lavoro di comunità, come risposta ai bisogni del territorio.

Ai genitori viene proposto di partecipare ad un Gruppo di narrazione al fine di valorizzare la genitorialità, secondo la teoria della Pedagogia dei Genitori, con l'ausilio di un mediatore interculturale. Nasce il gruppo "Mani nelle mani".

Non è considerato solo l'universo bambino, ma il bambino come sistema, lo spazio include i genitori. La sfida è abilitare alla genitorialità collettiva. Attraverso il metodo Pedagogia dei Genitori si abitua a parlare di loro, dei figli, facilitando anche il confronto tra la scuola e la famiglia.

Presso il Centro per le Famiglie è attivo il Coordinamento tra le scuole, l'ente (il NET) e le associazioni che applicano la Metodologia Pedagogia dei Genitori, il progetto "Mani nelle mani" si colloca all'interno di questo coordinamento.

L'attuazione di questo Gruppo di narrazione è funzionale alla valorizzazione delle competenze educative dei genitori che narrano i figli su temi fondati sulla generatività e la positività. L'Ente decidendo di partire dalla positività, ha scelto di fare prevenzione.

Il gruppo di narrazione "Mani nelle mani" con le mamme del territorio assume un valore di scientificità grazie alla scelta di utilizzare la Metodologia Pedagogia dei Genitori.

Le persone si confrontano in gruppo, dipanano fili di vita che si trasformano in narrazione familiare, priva di valenza terapeutica, attraverso il confronto e lo scambio dell'esperienza.

Il Centro Famiglia diventa luogo di comunità, di integrazione, di incontro delle diversità. La scelta è promuovere la diversità mettendola a confronto, scoprendo che la diversità ha basi comuni.

La maggior parte sono genitori, tutti sono figli, anche se di etnie differenti. Ognuno ha storie diverse, la narrazione in gruppo permette di apprendere che i desideri, le aspirazioni, i progetti sono gli stessi. La circolarità delle emozioni, che si esprime attraverso il pensiero di ognuno, costruisce una cultura condivisa.

Le mamme presentano i figli nella loro lingua, tramite argomenti scelti collettivamente. La dimensione affettiva emerge dal suono delle parole, dai gesti, dagli atteggiamenti, dalle espressioni del viso. La traduzione aggiunge significato alle emozioni; il tempo necessario all'esposizione e alla traduzione favorisce la concentrazione ed esalta una relazione fatta di ascolto e di attenzione. La musicalità, il tono e il ritmo della cadenza straniera trasmettono la dolcezza dell'amore materno e rendono preziosa la lingua che la esprime. Le narrazioni delle mamme italiane sono tradotte dalla mediatrice culturale.

Non è solo la dimensione comunicativa che arricchisce, ma i contenuti delle genitorialità provenienti da altre parti del mondo, spesso considerate distanti ed estranee. Si avverte un senso della famiglia che la società dei consumi ha attenuato, un rispetto per gli anziani e i deboli che dobbiamo recuperare. Nasce una comunità unita e solidale, rafforzata da altre riunioni, testimonianza della possibilità di creare senso di appartenenza tra persone provenienti da diversi popoli.

Gruppo non solo multietnico, ma anche multigenerazionale dove emerge la differenza tra generazioni, ma anche la ricchezza della differenza e dei vissuti.

Il rispetto per l'altro, che si traduce in attento ascolto, è sempre presente durante ogni narrazione.

Rispetto, riflessività, silenzio: un concentrato di emozioni verso gli altri e verso se stessi e continui nuovi spunti di riflessione: essere genitori di figli adolescenti, essere stati figli adolescenti; cosa sperare per il futuro dei propri figli, cosa si è sperato per i propri genitori.

Le persone si espongono con le proprie emozioni forti, ma il gruppo è in grado di contenerle. Svolge una funzione protettiva che permette ad ognuno di narrare di sé. Le pause sono necessarie per far decantare l'emotività. Le emozioni possono quindi essere espresse.

Il gruppo ha acquisito continuità nel tempo per decisione dei singoli componenti. Non c'è stata una delega, le persone hanno deciso in modo consapevole e responsabile. Nel gruppo si creano delle relazioni che sono sullo stesso livello. Sono presenti genitori e figli e nel gruppo hanno lo stesso peso.

Il gruppo, quale comunità educante, è:

- misto, e come tale è uno spazio interculturale, di scambio di culture educative e relazionali, innovativo;
- luogo di integrazione, inteso come spazio di comunità solidale, aggregativo, di confronto, di promozione del senso di familiarità e di condivisione educativa;
- luogo di prevenzione. La prevenzione si promuove in un luogo deputato alla socializzazione, attraverso: un tempo condiviso; uno spazio di espressione; il senso di responsabilità.

### **Lucia Bianco**

#### *Gruppo Abele*

In questi anni di collaborazione con la Metodologia Pedagogia dei Genitori abbiamo imparato molte cose, la prima: partire dal positivo. Lo faccio parlando delle famiglie di origine straniera con cui da circa 15 anni lavoriamo.

Non voglio più utilizzare le parole migranti, immigrati, profughi, clandestini, e così via. Certamente, come sostiene Ambrosini, oggi queste parole vengono utilizzate per sottolineare la condizione di povertà, fragilità, emarginazione di persone che vengono da altri Paesi per motivi diversi e costruiscono una distanza, spesso incolmabile. Segnano un pre-giudizio che sancisce e rischia di legittimare disuguaglianze. Come può, a partire da questi significati, chi lavora in progetti rivolti ai migranti pensarli come persone competenti, capaci, che sono risorse e non problemi?

Penso ai bandi a cui noi operatori sociali, in tempi di tagli continui al welfare, siamo costretti a rispondere per poter continuare i nostri interventi. Sono tutti costruiti per categorie specifiche: come se fosse possibile astrarre le persone dal contesto in cui vivono e con il quale sono in relazione. Per i migranti questa differenza è ancora più pesante e sottolinea quasi una "impropria permanenza di persone in un Paese che non è il loro". Immigrati e Italiani, Loro e Noi è la differenza, la separazione, la categorizzazione che ha preso sempre più piede, non solo nel lavoro sociale, ma anche nei discorsi quotidiani. Ragionando sempre come fossimo in emergenza. Nel 2009 abbiamo iniziato da una domanda. Perché le famiglie di origine straniera non partecipano agli incontri del martedì...?

Un progetto di ricerca/azione ci ha portato a capire che la costruzione di relazioni è elemento centrale per attivare dialogo e scambio tra le famiglie migranti e le famiglie italiane. La ricerca riporta la ricchezza dello scambio e delle riflessioni emerse nei gruppi. Ci rimangono in mente alcuni temi che potrebbero diventare quelli che P. Freire definiva generatori per continuare a ricercare insieme possibili percorsi di convivenza serena e proficua.



Assieme alle difficoltà sono emersi anche molti elementi positivi, di arricchimento, di speranza:

- la conoscenza ed il rispetto reciproco, come modalità per abbattere i pregiudizi e per costruire legami e relazioni significative,
- la voglia di aprirsi, di interagire con gli altri,
- l'amore per la propria terra e la voglia di fare conoscere e amare la propria cultura,
- l'amore per i propri figli, le proprie mogli, le proprie famiglie, per le quali si accettano i sacrifici più grandi,
- la speranza, il desiderio di stare bene, di migliorarsi, di essere felici che aiutano anche nei momenti più difficili,
- la voglia di parlare di sé, della propria esperienza, di ritrovare "spazi pubblici" in cui prendere parola e sentirsi finalmente cittadini di questo Paese.

Sono proposte che hanno l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone straniere nella nostra città e di promuovere e favorire percorsi di interazione.

- **L'accoglienza.** Sentirsi accolti in una città, in una scuola, in una struttura pubblica, etc. richiede non solo petizioni di principio, ma alcuni fatti concreti, anche piccoli ma simbolici. Fatti che comunichino attenzione alle persone, ai loro problemi, alla loro cultura.

Un esempio sono incontri nelle scuole per i genitori stranieri per spiegare il sistema scolastico italiano, insieme a corsi di formazione per gli insegnanti per apprendere i sistemi formativi dei Paesi dai quali arrivano i loro alunni e le loro famiglie. Anche se gli alunni sono nati in Italia, infatti, le famiglie hanno come modello scolastico di riferimento quello del loro Paese e rischiano di non comprendere i messaggi degli insegnanti e dei figli.

- **I tempi.** Le famiglie straniere sono costrette a ritmi di vita molto stressanti. Gli orari ed i tempi sono costruiti a misura di operatore e non tenendo conto delle possibilità di accedervi da parte delle persone a cui sono rivolti.
- **Non aspettare, ma andare verso.** Un problema: "l'accessibilità dei servizi agli stranieri" diventa una risorsa: "la possibilità di ridisegnare servizi più attenti ai bisogni dei cittadini e meno alle pratiche burocratiche".

Da allora sono iniziati molti percorsi per incontrarsi, per fare cose insieme, per valorizzare le capacità e competenze delle persone di origine straniera, la loro cultura, ad esempio il progetto *Affiancamento da Famiglia a Famiglia*. Nel 2021, insieme al Servizio minori del Distretto Sud Ovest e con la supervisione della Fondazione Paideia, è stata attivata una rete per la promozione del progetto famiglie affiancanti e l'individuazione delle famiglie sia affiancanti che da affiancare, insieme ai tutor previsti. Sono stati realizzati diversi incontri di rete con i rappresentanti di tutte le realtà ed è stata individuata una cabina di regia operativa del progetto formata da Gruppo Abele, Servizi Sociali e Fondazione Paideia.

Sono state coinvolte 12 famiglie, 6 affiancanti e 6 da affiancare, supportando i percorsi di affiancamento con l'acquisto di buoni spesa, per aiutare le famiglie a fare esperienze insieme (pizzeria, biglietti teatro, buoni per attività sportive) e per acquistare beni (buoni libreria e decathlon) che verranno utilizzati nell'arco dell'anno previsto come periodo di durata dell'affido da famiglia a famiglia. La caratteristica peculiare delle famiglie individuate è la presenza di famiglie di origine straniera non solo tra quelle affiancate, ma anche tra quelle affiancanti (una tunisina e l'altra venezuelana oltre a 3 italiane).

Sono stati organizzati momenti di incontro e formazione per le 6 famiglie affiancanti e momenti di festa e condivisione con tutte le 12 famiglie. Inoltre sono stati individuati 6 tutor per sostenere e accompagnare le famiglie affiancanti, soprattutto nei momenti di difficoltà. Con i tutor sono state, inoltre, organizzate riunioni periodiche di verifica.

È continuato un percorso di sensibilizzazione alla solidarietà orizzontale attraverso momenti di incontro e presentazione con le famiglie disponibili.

## Al cuore della democrazia

### STRALCI DAL DISCORSO DEL PRESIDENTE SERGIO MATTARELLA A TRIESTE

a cura di Bianca Testone

*Se la Costituzione italiana ha sancito, scrivendolo nero su bianco, il valore della democrazia e degli altri aspetti che ne sono la quintessenza (giustizia, libertà, uguaglianza, rispetto, istruzione, partecipazione,...) è pur vero che questi principi sono costantemente messi alla prova e che vanno costantemente richiamati, ricercati, sottolineati.*

*A farlo, e a farlo con spessore culturale e con impegno personale, ci pensa quasi tutti i giorni il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella che con i suoi interventi puntuali e accurati ma anche diretti ed espliciti, svolge egregiamente proprio il ruolo di garante della Costituzione.*

*Invitato a Trieste per la 50° Settimana Sociale dei cattolici dal titolo "Al cuore della Democrazia" ha fatto un intervento che sottolinea il valore di una Costituzione che ha saputo raccogliere ed esprimere un alto consenso proprio attorno al grande desiderio di libertà e di democrazia.*

*L'intervento traccia anche i rischi che le sfide quotidiane presentano, da quelle ambientali a quelle economiche, da quelle sociali a quelle tecnologiche. Tale sfida non è generica e indefinita ma si trasforma in un preciso richiamo a ciascuno per una diretta assunzione di responsabilità e per una partecipazione attiva. Di seguito alcuni stralci del suo intervento*

#### **Sergio Mattarella** *Presidente della Repubblica*

Democrazia. Parola di uso comune, anche nella sua declinazione come aggettivo. È ampiamente diffusa. Suggerisce un valore.

Le dittature del Novecento l'hanno identificata come un nemico da battere. Gli uomini liberi ne hanno fatto una bandiera. Insieme una conquista e una speranza che, a volte, si cerca, in modo spregiudicato, di mortificare ponendone il nome a sostegno di tesi di parte. Non vi è dibattito in cui non venga invocata a conforto della posizione propria.

Un tessuto che gli avversari della democrazia pretenderebbero logoro. L'interpretazione che si dà di questo ordito essenziale della nostra vita appare talora strumentale, non assunto in misura sufficiente come base di rispetto reciproco. Si è persino giunti ad affermare che siano opponibili tra loro valori come libertà e democrazia, con quest'ultima artatamente utilizzabile come limitazione della prima.

Non è fuor di luogo, allora, chiedersi se vi sia, e quale, un'anima della democrazia. O questa si traduce soltanto in un metodo? Cosa la ispira? Cosa ne fa l'ossatura che sorregge il corpo delle nostre Istituzioni e la vita civile della nostra comunità?

.....

La democrazia, non si esaurisce nelle sue norme di funzionamento, ferma restando, naturalmente, l'imprescindibilità della definizione e del rispetto delle "regole del gioco". Perché – come ricordava Norberto Bobbio – le condizioni minime della democrazia sono esigenti: generalità ed eguaglianza del diritto di voto, la sua libertà, proposte alternative, ruolo insopprimibile delle assemblee elettive e, infine, non da ultimo, limiti alle decisioni della maggioranza, nel senso che non possano violare i diritti delle minoranze e impedire che queste possano, a loro volta, divenire maggioranza. È la pratica della democrazia che la rende viva, concreta, trasparente, capace di coinvolgere.

....

Non è democrazia senza la tutela dei diritti fondamentali di libertà, che rappresentano quel che dà senso allo Stato di diritto e alla democrazia stessa.

....

La democrazia, infatti, si inverte ogni giorno nella vita delle persone e nel mutuo rispetto delle relazioni sociali, in condizioni storiche mutevoli, senza che questo possa indurre ad atteggiamenti remissivi circa la sua qualità.

Si può pensare di contentarsi che una democrazia sia imperfetta? Di contentarsi di una democrazia a "bassa intensità"? Si può pensare di arrendersi, "pragmaticamente", al crescere di un assenteismo dei cittadini dai temi della "cosa pubblica"? Può esistere una democrazia senza il consistente esercizio del ruolo degli elettori? Per porre mente alla defezione, diserzione, rinuncia intervenuta da parte di molti cittadini in recenti tornate elettorali.

Occorre attenzione per evitare di commettere l'errore di confondere il parteggiare con il partecipare.

Occorre adoperarsi concretamente affinché ogni cittadino si trovi nelle condizioni di potere, appieno, prender parte alla vita della Repubblica. I diritti si inverano attraverso l'esercizio democratico. Se questo si attenua, si riduce la garanzia della loro effettiva vigenza.

...

Ci soccorre anche qui Bobbio, quando ammonisce che non si può ricorrere a semplificazioni di sistema o a restrizioni di diritti "in nome del dovere di governare".

Una democrazia "della maggioranza" sarebbe, per definizione, una insanabile contraddizione, per la confusione tra strumenti di governo e tutela della effettiva condizione di diritti e di libertà.

Al cuore della democrazia vi sono le persone, le relazioni e le comunità a cui esse danno vita, le espressioni civili, sociali, economiche che sono frutto della loro libertà, delle loro aspirazioni, della loro umanità: questo è il cardine della nostra Costituzione.

...

Questa chiave di volta della democrazia opera e sostiene la crescita di un Paese, compreso il funzionamento delle sue Istituzioni, se al di là delle idee e degli interessi molteplici c'è la percezione di un modo di stare insieme e di un bene comune. Se non si cede alla ossessiva proclamazione di quel che contrappone, della rivalsa, della delegittimazione. Se l'universalità dei diritti non viene menomata da condizioni di squilibrio, se la solidarietà resta il tessuto connettivo di una economia sostenibile, se la partecipazione è viva, diffusa, consapevole del proprio valore e della propria necessità, della propria essenziale necessità.

Nel cambiamento d'epoca che ci è dato vivere avvertiamo tutta la difficoltà, e a volte persino un certo affanno, nel funzionamento delle democrazie. Oggi constatiamo criticità inedite, che si aggiungono a problemi più antichi.

La democrazia non è mai conquistata per sempre. Anzi, il succedersi delle diverse condizioni storiche e delle loro mutevoli caratteristiche, ne richiede un attento, costante invero.

Nella complessità delle società contemporanee, a elementi critici conosciuti, che mettono a rischio la vita degli Stati e delle comunità, si aggiungono nuovi rischi epocali: quelli ambientali e climatici, sanitari, finanziari, oltre alle sfide indotte dalla digitalizzazione e dall'intelligenza artificiale.

...

È tutt'altro che improprio, allora, interrogarsi sul futuro della democrazia e sui compiti che le sono affidati, proprio perché essa non è semplicemente un metodo, bensì costituisce lo "spazio pubblico" in cui si esprimono le voci protagoniste dei cittadini.

....

Karl Popper ha indicato come le forme di vita democratica realizzino, essenzialmente, quella "società aperta" che può massimizzare le opportunità di costituzione di identità sociali destinate a trasferirsi, poi, sul terreno politico e istituzionale.

...

Una riflessione impegnativa con l'ambizione di mirare al "bene comune" che non è il "bene pubblico" nell'interesse della maggioranza, ma il bene di tutti e di ciascuno, al tempo stesso; di tutti e di ciascuno.

Guido Gonella, personalità di primo piano del movimento cattolico italiano, e poi statista insigne nella stagione repubblicana, non ebbe esitazioni nel rinvenire nelle Costituzioni una “forma di vita – come disse – più alta e universale”, con la presenza di elementi costanti, “categorie etiche” le definì, e di elementi variabili, secondo le “esigenze storiche”, ponendo in guardia dai rischi posti da una eccessiva rigidità conservatrice e da una troppo facile flessibilità demagogica che avrebbe potuto caratterizzarle, con il risultato di poter passare con indifferenza dall’assolutismo alla demagogia, per ricadere indietro verso la dittatura.

Su questo si basa la distinzione tra prima e seconda parte della nostra Costituzione. Il messaggio fu limpido: sbagliato e rischioso cedere a sensibilità contingenti, sulla spinta delle tentazioni quotidiane della contesa politica. Come avviene con la frequente tentazione di inserire richiami a temi particolari nella prima parte della Costituzione, che del resto – per effetto della saggezza dei suoi estensori – regola tutti questi aspetti, comunque, in base ai suoi principi e valori di fondo.

....

Se in passato la democrazia si è inverata negli Stati – spesso contrapposti e comunque con rigide, insormontabili frontiere – oggi, proprio nel continente che degli Stati è stato la culla, si avverte l’esigenza di costruire una solida sovranità europea che integri e conferisca sostanza concreta e non illusoria a quella degli Stati membri. Che consenta e rafforzi la sovranità del popolo disegnata dalle nostre Costituzioni ed espressa, a livello delle Istituzioni comunitarie, nel Parlamento Europeo.

Il percorso democratico, avviato in Europa dopo la sconfitta del nazismo e del fascismo, ha permesso di rafforzare le Istituzioni dei Paesi membri e di ampliare la protezione dei diritti dei cittadini, dando vita a quella architrave di pace che è stata prima la Comunità europea e adesso è l’Unione. Una più efficace unità europea – più forte ed efficiente di quanto fin qui siamo stati capaci di realizzare – è oggi condizione di salvaguardia e di progresso dei nostri ordinamenti di libertà e di uguaglianza, di solidarietà e di pace.

La democrazia è strumento di affermazione degli ideali di libertà. La democrazia è antidoto alla guerra.

...

Affrontare il disagio, il deficit democratico che si rischia, deve partire da qui. Dal fatto che, in termini ovviamente diversi, ogni volta si riparte dalla capacità di inverare il principio di eguaglianza, da cui trova origine una partecipazione consapevole. Perché ciascuno sappia di essere protagonista della storia. Don Lorenzo Milani esortava a “dare la parola”, perché “solo la lingua fa eguali”. A essere, cioè, alfabeti nella società.

La Repubblica ha saputo percorrere molta strada, ma il compito di far sì che tutti prendano parte alla vita della sua società e delle sue Istituzioni non si esaurisce mai. Ogni generazione, ogni epoca, è attesa alla prova della “alfabetizzazione”, dell’inveramento della vita della democrazia.

Prova, oggi, più complessa che mai, nella società tecnologica contemporanea.

Ebbene, battersi affinché non vi possano essere più “analfabeti di democrazia” è causa primaria e nobile, che ci riguarda tutti. Non soltanto chi riveste responsabilità o eserciti potere.

Per definizione, democrazia è esercizio dal basso, legato alla vita di comunità, perché democrazia è camminare insieme.

Vi auguro, mi auguro, che si sia numerosi a ritrovarsi in questo cammino.

*Trieste 3 luglio 2024 (Settimana dei cattolici)*

<https://www.quirinale.it/elementi/116449>

## ALLARMI SULLA PERDITA DI IDENTITÀ?

### **Diffondere allarmi sulla perdita dell'identità culturale degli italiani è irresponsabile. Così come pensare all'integrazione come a qualcosa di immediato e banale**

Rivista *Il mulino*, 20 maggio 2024

di *Fiorella Farinelli*

*Esperta di problemi scolastici e formativi. Ha pubblicato studi sui percorsi tra studio e lavoro, l'insuccesso scolastico e formativo, l'orientamento, i centri per l'impiego.*

*Nel 2024 Componente dell'Osservatorio nazionale sull'integrazione degli studenti stranieri presso il Ministero dell'Istruzione. Insegnante di italiano lingua2 nella scuola dei Padri Comboniani di Roma per immigrati adulti*

La discussione pubblica sull'integrazione delle crescenti minoranze etniche e culturali si sta facendo sempre più difficile, troppo polarizzata per essere utile. È un disastro, tra gli altri, che a venirne strumentalmente coinvolta sia la scuola, la prima frontiera di due processi correlati. Da un lato la formazione dei figli dell'immigrazione per la partecipazione a pieno titolo al futuro del Paese di accoglienza; dall'altro l'educazione alla convivenza delle nuove generazioni, italiani-doc e nuovi italiani. Mettere sotto attacco gli insegnanti che operano in quest'orizzonte, diffondere allarmi sul "cedimento continuo all'islamizzazione" che connoterebbe scuole come quella di Pioltello è irresponsabile, e potrebbe rivelarsi un boomerang in un'Italia dove ci sono 2,7 milioni di musulmani. Rincorrere la favola maligna secondo cui nelle "scuole plurali" si minerebbe oltre all'identità culturale degli italiani anche il loro apprendimento – la stessa che alimenta la "fuga bianca" di tante famiglie contribuendo alla polarizzazione etnico-sociale degli istituti scolastici – è una falsità che può far raccattare voti, ma fa male alla scuola e al nostro futuro. Irresponsabile è però anche la banalizzazione dell'integrazione, la retorica dell'inclusione che nasconde ogni polvere sotto il tappeto, il disconoscimento della specificità del problema in nome di povertà o fragilità generiche.

Gli 865.388 studenti di cittadinanza non italiana recentemente censiti dal ministero dell'Istruzione, quasi metà di provenienza europea, non sono gli "invasori" di Lampedusa. Si tratta per lo più dei figli dell'immigrazione stabilizzata, oltre il 67% nati in Italia, seconde e talora terze generazioni. Degli altri, molti sono venuti nei primi anni di vita, una quota minore sono i nuovi arrivati (Nal) per lo più da adolescenti "senza sapere una parola di italiano": i "ricongiunti" e i "minori non accompagnati" (dalla Tunisia, dall'Egitto, e anche da quell'Albania cui abbiamo esternalizzato il vaglio dei nostri ultimi arrivi).

Nel 2022 i Nal sono stati 16 mila, un numero più che dimezzato rispetto a dieci anni fa, di cui 14 mila nelle due secondarie. I dati sui risultati medi di apprendimento, migliori nelle scuole del Nord sebbene a presenza "straniera" più alta (nelle regioni settentrionali se ne addensa più del 62% del totale, il 25% nella sola Lombardia, mentre nel Sud si è sempre abbondantemente sotto il 10%) sfatano il pregiudizio, raccolto e rilanciato dal ministro Valditara, secondo cui i loro deficit linguistici metterebbero a rischio l'apprendimento degli studenti italiani. Sono il 10,3% della scolarità, meno della consistenza effettiva perché le statistiche del ministero non intercettano i tanti già cittadini italiani. Ma il peso specifico è destinato a crescere, al di là di oscillazioni annuali, per un calo demografico che falcia ogni anno nella scuola circa 100 mila iscrizioni.

Gli studenti con *background* migratorio, allenati a stare in equilibrio tra più culture, sono una sorta di "mediatori culturali naturali", sono più fiduciosi nell'istruzione come ascensore sociale, imparano meglio l'inglese.

A 18 anni i nati da noi potranno acquisire la cittadinanza, diventando anche formalmente parte integrante del nostro futuro. È positivo che i genitori investano sempre di più nell'istruzione superiore scegliendo di non restare più confinati nell'istruzione e formazione professionale e di popolare i tecnici e perfino i licei (avamposto nei licei sono i nati in Italia e le ragazze che, proprio come le italiane, sono le più impegnate nello studio). Tutto ciò nonostante la maggiore povertà media delle famiglie immigrate e un "modello di integrazione" definito "al ribasso" perché orientato all'inserimento in comparti di lavoro di bassa qualificazione. Come segnalano diversi studi, gli studenti con *background* migratorio, allenati a stare in equilibrio tra più culture, sono una sorta di "mediatori culturali naturali", sono più fiduciosi nell'istruzione come ascensore sociale, imparano meglio l'inglese.

La molteplicità di lingue e culture sollecita, e ce n'è un gran bisogno, curricoli più aperti ai contributi di civiltà di Paesi diversi da quelli europei. Dovremmo inoltre essere contenti che grazie a loro certe piccole scuole delle aree interne non si chiudono e che con loro si colmeranno dei vuoti nel mondo del lavoro. Ma questo buon senso laico, pragmatico – riformista? – sembra non esserci, sebbene circoli generosi in più aree della società. Non buca comunque lo schermo della politica e di gran parte dell'informazione. Troppo forte, si direbbe, è l'allarme, spesso provocato ed enfatizzato, per l'"invasione".

Che cosa è successo nella scuola italiana nei trent'anni dalle prime "scuole plurali"? Che cosa si fa per l'italiano, strumento decisivo di integrazione, cittadinanza e buoni risultati scolastici? In assenza di modifiche strutturali che impegnino tutti gli istituti e di un efficace governo dei processi, si è fatta avanti la solita innovazione a macchia di leopardo. Se ci sono scuole eccellenti capaci di costruirsi le risorse finanziarie e professionali necessarie (da sole, in rete, col supporto di enti locali, fondazioni, associazioni, università), ce ne sono troppe che navigano a vista, improvvisano, delegano al volontariato e al terzo settore, realizzano solo le attività temporanee e discontinue dello slabbrato "progettificio a bando" della scuola italiana. Ricorrendo anche, nei casi peggiori, a strumenti impropri, come la normativa sui "bisogni educativi speciali" o quella sulle disabilità per procurarsi il supporto di insegnanti di sostegno. Non è un segreto che gli studenti con background migratorio siano sovrarappresentati in entrambi gli ambiti, ma è uno scandalo educativo che non sapere ancora una lingua o essere disorientati dal tuffo in un mondo diverso vengano trattati come disturbi relazionali, anomalie caratteriali, difficoltà cognitive. L'impotenza professionale fa brutti scherzi, la responsabilità non è solo delle scuole, è evidente che per cambiare passo c'è bisogno di mediatori linguistici e culturali, di specialisti di italiano come lingua 2, più in generale di una didattica capace di sostenere lo sviluppo del bilinguismo e della lingua italiana non solo di base ma anche come lingua per lo studio.

È uno scandalo educativo che non sapere ancora una lingua o essere disorientati dal tuffo in un mondo diverso vengano trattati come disturbi relazionali, anomalie caratteriali, difficoltà cognitive.

È difficile stabilire quanto dell'inerzia di politiche scolastiche adeguate si debba all'incapacità degli ultimi vent'anni di sensate politiche scolastiche e quanto al riflesso nella scuola dei ritardi e dell'involuzione delle politiche sull'immigrazione. Di sicuro ha pesato la non costruzione di un governo del sistema educativo sul piano locale. Tutte le migliori esperienze – Prato, Verona, Torino, Milano e altre città del Centro Nord – si basano su un impegno speciale dei comuni, o di fondazioni che agiscono in sussidiarietà. Ma hanno sempre pesato anche i timori di una politica, pur non ostile all'immigrazione, di sollevare temi "divisivi". È stato più facile sventolare i valori dell'eguaglianza e dell'inclusione che entrare nel merito, misurandosi con la concretezza dei problemi e la fattibilità delle soluzioni.

Non dovrebbe sfuggire che nei piani per l'istruzione del Pnrr il tema degli studenti con background migratorio non è neppure sfiorato, e che persino l'introduzione di qualche anno fa di un insegnamento specialistico di italiano lingua 2, con cui realizzarne il potenziamento almeno per i Nal, è stata rapidamente accantonata. Ma possono apparire dettagli rispetto alla rinuncia ad affrontare lo scontro in Parlamento a proposito dello *ius scholae*, un provvedimento di grande impatto politico. Così a una sinistra per lo più afasica non è rimasto che alzare la voce contro ogni proposta di percorsi speciali di apprendimento dell'italiano, sempre e comunque demonizzati come "classi differenziali". Va sempre

bene, intendiamoci, ribadire le ottime ragioni della norma che prevede l'iscrizione nelle classi comuni, anche perché l'interazione comunicativa tra pari favorisce l'apprendimento linguistico. Ma tutto ciò può essere convincente – e svelare, se ci sono, le cattive intenzioni di chi propone percorsi speciali – solo se si contestualizza, si distingue, si definisce per chi, con quali obiettivi, quali tempi, quali risorse organizzarli. Non sarebbe difficile, basta guardare a come si fa nelle esperienze migliori.

Non si gioca, del resto, solo su questo la partita della padronanza linguistica. Rivela anzi le ambiguità e l'approssimazione di proposte come quelle di Valditara che non ci siano riferimenti ad altri interventi. In un contesto come il nostro, connotato da un tasso tanto alto di nati in Italia, è per esempio evidente che farebbe la differenza puntare anche sulla scuola dell'infanzia. Un'opportunità educativa preziosa, negli anni di più intenso e spontaneo apprendimento linguistico e prima della lettoscrittura della scuola primaria, per un accompagnamento competente al bilinguismo che occorrerebbe generalizzare. Promuovendo con il coinvolgimento delle istituzioni locali la mediazione culturale con le famiglie e le comunità necessaria a rimuovere gli ostacoli che riducono di venti punti percentuali la partecipazione alle scuole per l'infanzia dei bambini non italofofoni. Gli ostacoli, infatti, derivano principalmente dal ruolo tradizionale delle donne in alcune comunità. Un caso emblematico, dunque, della densità interculturale dell'integrazione scolastica e dell'importanza di un'attenzione speciale al rapporto tra la lingua materna degli affetti e la lingua dell'integrazione.

## VALDITARA, I DINOSAURI E L'OSSESSIONE IDENTITARIA

di Antonio Brusa, 8 maggio 2024

Insegnamento della storia e identità  
dalla rivista on line *Historia Ludens*

*Tutte le volte che insegnate la storia in nome di qualcosa di diverso, insegnate qualcosa di diverso.*



È diventata virale la dichiarazione del ministro Giuseppe Valditara sui dinosauri e sul fatto che questi – e le altre eccessive conoscenze previste nei programmi attuali – impediscono di concentrarsi sull'essenziale e, perciò, impongono l'urgente progettazione di nuovi programmi, più snelli e più adatti a capire il mondo contemporaneo. E così, i dinosauri sono diventati l'argomento principale di discussione in rete, forse anche nelle scuole, e ci accingiamo ad assistere a non so quanti talk show dove si discuterà sull'alternativa spinosa "dinosauri sì/dinosauri no". Ora, fermo restando che sono totalmente d'accordo con quanto scrive Enrico Bucci, ricercatore presso la Federico II, su "Il Foglio", e cioè che i dinosauri, se studiati bene, ci possono insegnare molte cose, alquanto utili anche per i nostri tempi, direi che, se vogliamo proprio parlarne, occorre farlo sulla base dei documenti.

Veramente i programmi vigenti prescrivono lo studio dei dinosauri e sono ingolfati da una massa ingestibile di argomenti? Ecco il testo incriminato:

"... il curriculum sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti della vicenda umana quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di globalizzazione e di mondializzazione" (Indicazioni 2012).

Dunque, i contenuti fondamentali del quinquennio che va dalla quarta primaria alla fine della secondaria di primo grado sono quattro/cinque. Mi sembra che l'essenziale quei programmi lo indichino con precisione. A questo nucleo obbligatorio segue un invito ad "aggiornare" gli altri argomenti soliti di una programmazione (e quindi a rivedere i manuali, cosa ahimè che non accade di frequente, vedi il caso della piramide feudale), ma che spetta al docente inserire in un progetto la cui stesura, stando ad un dettato costituzionale che nessun decreto ministeriale può intaccare, è di sua stretta competenza.

Dunque: le Indicazioni del 2012 segnalano un nucleo solido, fatto di pochi argomenti, intorno al quale il docente può articolare il suo curriculum. E questa storia inizia col processo d'ominazione, ben sessanta mi-

lioni di anni dopo la scomparsa dell'ultimo dinosauro. Se il Ministro voleva un programma essenzializzato e senza dinosauri, ce l'ha già. Basterebbe farlo funzionare.

Già, perché la pratica, come sovente accade nelle scuole, non ha molto a che vedere con la norma...

### **Dietro i dinosauri, la politica identitaria**

A meno che l'obiettivo sia un altro: quello di riprendere il lato "politico" dei vecchi programmi. E, cioè, il fatto che erano programmi identitari, che ambivano a trasformare la scuola in una fabbrica di ragazzi dall'identità "giudaico-cristiana" (letterale). Un aspetto di quei programmi che le scuole avevano saggiamente messo da parte, e che ora Valditara vorrebbe imporre. I dinosauri (mi dispiace tanto per loro) sono solo un paravento. Dietro c'è l'obiettivo politico serio. Trasformare la storia da disciplina di studio a strumento identitario, come si apprende nel libro che Loredana Perla, presidente della Commissione di studio che dovrà redigere i nuovi programmi, ha scritto insieme a Galli della Loggia, e del quale si può leggere la recensione di Luigi Cajani su HL). Con le parole di Francesco Remotti, potremmo dire che è l'identità, e non i dinosauri, a ossessionare il Ministro. Ma anche su questo punto, i programmi del 2012 dicono qualcosa che è bene leggere ancora, per capire che il vero contraddittorio sarà fra un curriculum identitario di storia, orientato alla costruzione di una collettività di cittadini che si sentono italiani, quale che sia la loro origine, e un curriculum cognitivo/scientifico, nel quale la storia è uno strumento di comprensione della società che va "dato in dotazione" a tutti i cittadini, quale che sia la loro origine, se vogliamo che partecipino responsabilmente alla vita di una società democratica. Sono due obiettivi che nel discorso politico sono accettabili, per quanto rigorosamente opposti: ma non lo sono dal punto di vista scientifico. E questo è bene sottolinearlo. Nel primo modello di curriculum, infatti, la storia è asservita a uno scopo esterno alla disciplina; nel secondo, non può che essere utilizzata nella sua corretta natura di scienza sociale. Come scrisse Roger Cousinet, uno studioso di didattica storica molto noto nelle elementari di un tempo, "tutte le volte che insegnate la storia in nome di qualcosa di diverso, insegnate qualcosa di diverso". Non la storia. Ma ecco il testo:

*"Identità, memoria e cultura storica.*

*Nei tempi più recenti, il passato, e, in particolare i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia sia usata strumentalmente, in modo improprio.*

*Inoltre la formazione di una società multietnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire l'efficacia formativa del curriculum. È opportuno sottolineare come la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica. Per questo motivo, il curriculum sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti della vicenda umana, quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e di globalizzazione.*

*Le argomentazioni proposte nella rivista Historia Ludens mettono a fuoco un tema che richiede oggi un rinnovato impegno di comprensione, studio confronto anche nel mondo degli insegnanti.*

La nazione e il curriculum: restaurare o innovare?

Galli della Loggia: l'identità fonda la nazione, non la esalta

Una pedagogia carismatica e gerarchica che parli al cuore e all'intelletto

Occorre approfondire le ragioni delle posizioni identitarie

La comprensione critica è una chiave per un approccio comune alla storia

Una querelle non solo "scolastica": identità e memorie nella storia pubblica

<https://www.historialudens.it/news/529-valditara-i-dinosauri-e-l-ossessione-identitaria.html>



## ISCRIZIONI ALLE SCUOLE PER IL 2024/25

Ministero dell'istruzione e del merito  
Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali  
Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica

### Scelta del tempo scuola a.s. 2024/2025 – Scuola Primaria

Regione	Tempo scuola			
	24 ore settimanali	27 ore settimanali	Fino a 30 ore settimanali	Tempo pieno per 40 ore
ABRUZZO	4,3%	36,9%	23,2%	35,6%
BASILICATA	2,7%	20,8%	18,3%	58,2%
CALABRIA	5,6%	29,0%	31,2%	34,3%
CAMPANIA	5,3%	50,8%	12,1%	31,8%
EMILIA ROMAGNA	2,6%	17,9%	15,9%	63,6%
FRIULI VENEZIA GIULIA	3,4%	21,6%	23,5%	51,4%
LAZIO	4,4%	20,7%	5,8%	69,0%
LIGURIA	3,7%	17,8%	14,6%	63,9%
LOMBARDIA	2,9%	8,8%	27,8%	60,5%
MARCHE	3,9%	40,9%	12,5%	42,7%
MOLISE	4,2%	12,7%	58,3%	24,9%
PIEMONTE	3,1%	23,8%	9,6%	63,5%
PUGLIA	3,6%	53,1%	13,2%	30,1%
SARDEGNA	4,6%	22,5%	21,8%	51,1%
SICILIA	7,3%	61,9%	11,8%	19,0%
TOSCANA	2,9%	16,4%	15,2%	65,6%
UMBRIA	4,2%	37,8%	19,0%	39,1%
VENETO	3,3%	33,6%	11,9%	51,2%
Totale	4,0%	30,1%	16,3%	49,6%

**Scelta del tempo scuola a.s. 2024/2025 – Scuola Secondaria di I grado**

Regione	Tempo scuola		
	Ordinario a 30 ore	Prolungato a 36 ore	Prolungato fino a 40 ore
ABRUZZO	93,0%	4,7%	2,3%
BASILICATA	78,5%	18,0%	3,5%
CALABRIA	84,1%	12,5%	3,4%
CAMPANIA	91,0%	6,8%	2,1%
EMILIA ROMAGNA	94,0%	3,5%	2,5%
FRIULI VENEZIA GIULIA	80,7%	12,7%	6,6%
LAZIO	93,7%	3,5%	2,8%
LIGURIA	86,6%	10,9%	2,5%
LOMBARDIA	80,9%	16,0%	3,1%
MARCHE	93,8%	5,2%	1,1%
MOLISE	97,0%	1,7%	1,3%
PIEMONTE	80,7%	15,9%	3,4%
PUGLIA	95,8%	3,5%	0,7%
SARDEGNA	81,1%	16,6%	2,3%
SICILIA	90,4%	8,1%	1,6%
TOSCANA	90,5%	7,2%	2,2%
UMBRIA	87,2%	11,3%	1,5%
VENETO	92,5%	5,2%	2,3%
Totale	88,6%	8,9%	2,5%

**Percorsi Scuola Secondaria di II grado per regione – a.s. 2024/2025**

<b>REGIONI</b>	<b>Licei</b>	<b>Tecnici</b>	<b>Professionali</b>	<b>Totale</b>
ABRUZZO	62,7%	28,9%	8,4%	100,0%
BASILICATA	57,9%	28,5%	13,7%	100,0%
CALABRIA	57,0%	31,7%	11,3%	100,0%
CAMPANIA	60,3%	26,3%	13,4%	100,0%
EMILIA ROMAGNA	45,2%	37,7%	17,1%	100,0%
FRIULI VENEZIA GIULIA	50,0%	39,1%	11,0%	100,0%
LAZIO	69,3%	23,5%	7,3%	100,0%
LIGURIA	58,2%	29,1%	12,6%	100,0%
LOMBARDIA	50,2%	36,2%	13,5%	100,0%
MARCHE	54,9%	31,9%	13,2%	100,0%
MOLISE	60,5%	28,1%	11,4%	100,0%
PIEMONTE	54,4%	32,8%	12,8%	100,0%
PUGLIA	56,2%	31,0%	12,8%	100,0%
SARDEGNA	57,8%	31,1%	11,1%	100,0%
SICILIA	60,8%	27,7%	11,5%	100,0%
TOSCANA	55,4%	29,9%	14,7%	100,0%
UMBRIA	59,5%	30,2%	10,3%	100,0%
VENETO	45,9%	39,3%	14,8%	100,0%
<b>Totale</b>	<b>55,6%</b>	<b>31,7%</b>	<b>12,7%</b>	<b>100,0%</b>

**Scuola Secondaria di II grado - confronto dati a.s. 2024/2025 - a.s. 2023/2024**

Indirizzi di studio	a.s.2024/2025	a.s.2023/2024
<b>LICEO</b>	<b>55,63%</b>	<b>57,10%</b>
Artistico	4,44%	4,90%
Classico	5,34%	5,80%
Europeo / Internazionale	0,40%	0,40%
Linguistico	7,86%	7,70%
Musicale e Coreutico - Sezione Coreutica	0,14%	0,10%
Musicale e Coreutico - Sezione Musicale	0,80%	0,80%
Scientifico	13,74%	14,10%
Scientifico - Opzione Scienze Applicate	9,75%	10,00%
Scientifico - Sezione Ad Indirizzo Sportivo	2,10%	2,00%
Scienze Umane	7,01%	7,20%
Scienze Umane - Opzione Economico Sociale	3,96%	3,90%
Made in Italy	0,08%	-
<b>TECNICO</b>	<b>31,66%</b>	<b>30,90%</b>
<b>Settore Economico</b>	<b>12,25%</b>	<b>11,50%</b>
Amministrazione, Finanza e Marketing	9,23%	8,70%
Turismo	3,02%	2,80%
<b>Settore Tecnologico</b>	<b>19,41%</b>	<b>19,40%</b>
Agraria, Agroalimentare e Agroindustria	1,39%	1,50%
Chimica, Materiali e Biotecnologie	2,43%	2,40%
Costruzioni, Ambiente e Territorio	2,03%	1,90%
Elettronica ed Elettrotecnica	2,12%	2,10%
Grafica e Comunicazione	1,33%	1,40%
Informatica e Telecomunicazioni	5,71%	6,00%
Meccanica, Meccatronica ed Energia	2,88%	2,80%
Sistema Moda	0,27%	0,30%
Trasporti e Logistica	1,25%	1,10%
<b>PROFESSIONALE</b>	<b>12,72%</b>	<b>12,10%</b>
Agricoltura, Sviluppo Rurale, Valorizzazione dei Prodotti del Territorio e Gestione delle Risorse Forestali e Montane	0,76%	0,80%
Arti Ausiliarie delle Professioni Sanitarie: Odontotecnico	0,52%	0,50%
Arti Ausiliarie delle Professioni Sanitarie: Ottico	0,14%	0,10%
Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera	4,02%	4,00%
Gestione delle Acque e Risanamento Ambientale	0,03%	0,00%
Industria e Artigianato per Il Made In Italy	1,20%	1,10%
Manutenzione e Assistenza Tecnica	1,68%	1,60%
Pesca Commerciale e Produzioni Ittiche	0,00%	0,00%
Servizi Commerciali	1,39%	1,30%
Servizi Culturali e dello Spettacolo	0,29%	0,30%
Servizi per la Sanità e l'assistenza Sociale	1,83%	1,60%
Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale	0,83%	0,70%
<b>Totale</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

## IL FLOP DEL LICEO DEL MADE IN ITALY

Andrea Gavosto

Tratto da *La stampa*, 2 febbraio 2024

Le iscrizioni per il prossimo anno scolastico si chiudono il 10 febbraio. Alle superiori ci sono due novità: l'avvio del liceo del Made in Italy e la riduzione sperimentale da 5 a 4 anni dei percorsi degli istituti tecnici e professionali. Entrambe stanno faticando a imporsi: in tutta Italia 120 scuole hanno aderito al nuovo liceo, 176 al percorso breve dei tecnici e professionali. Sono numeri modesti a fronte del bacino potenziale: più di 500 licei economico-sociali, gli unici finora autorizzati a proporre il Made in Italy; alcune migliaia di indirizzi tecnici e professionali, di cui il 30% può aderire alla nuova sperimentazione.

Se la risposta delle scuole è stata deludente, le prospettive dei due percorsi sono tuttavia diverse.

### **Il Liceo del Made in Italy è un caso da manuale di come non si dovrebbe agire nella scuola, puntando al solo effetto mediatico, senza una verifica delle effettive esigenze delle famiglie.**

La nascita del liceo viene, infatti, annunciata a sorpresa a Vinitaly il 3 aprile scorso dalla stessa Giorgia Meloni, suggerita dal ministro Adolfo Urso. Il ministero dell'Istruzione, pur colto in contropiede, fa del suo meglio per assecondare la Presidente del Consiglio, ma la legge per il nuovo percorso arriva solo a fine dicembre, quando ormai quasi tutti gli studenti delle medie hanno scelto dove iscriversi. Non solo. Del liceo del Made in Italy per ora sono noti gli insegnamenti dei primi due anni, di poco differenti da quelli del Liceo Economico Sociale, che negli anni sta crescendo nel favore degli studenti: le ore di scienze umane sostituite da quelle di economia politica, ridotte quelle della seconda lingua per introdurre Storia dell'arte. Il triennio successivo è ancora avvolto nella nebbia, come lo è l'obiettivo formativo, se non per un generico richiamo alle radici dei nostri settori produttivi, che sarebbero meglio aiutati dando più forza agli specifici percorsi tecnici e professionali. Si comprende la prudenza delle scuole nell'attivare il nuovo indirizzo e la più che probabile esitazione degli studenti a iscriversi nei prossimi giorni.

Speriamo che il prevedibile flop induca a fare marcia indietro.

Diverso, per importanza e disegno, è il progetto di accorciamento degli istituti tecnici e professionali. Chi scrive preferirebbe un modello di scuola uguale per tutti fino ai 16 anni, come quello da poco adottato in Francia, con la possibilità di materie opzionali a orientare le scelte successive. Tuttavia, nell'attuale struttura della nostra scuola superiore, una riforma della filiera tecnica e professionale, prevista dal Pnrr, appare necessaria. Al termine del percorso sperimentale in 4 anni, i diplomati tecnici e professionali – e anche chi completa i corsi professionali quadriennali delle Regioni – oltre a entrare nel mercato del lavoro, potranno scegliere di fare l'università o proseguire per 2 anni nelle nuove Its Academy (di qui il nome di percorso 4+2), che rappresentano il tentativo italiano di creare scuole di alta formazione professionalizzante, come negli altri paesi europei. In questo modo si creerebbe un legame stabile fra scuole superiori e Its, evitando che questi ultimi restino di nicchia. La possibilità di ridurre il percorso di un anno, aumentando nel contempo le ore di formazione presso le aziende, non va rifiutata a priori. Da un lato, far rimanere in classe per 5 anni studenti poco inclini allo studio teorico spesso non funziona.

Dall'altro, sappiamo che ogni anno di istruzione in meno riduce competenze e prospettive di lavoro: la norma prevede infatti che la sperimentazione avvenga a parità di apprendimenti. Conseguire questo obiettivo in 4 anziché in 5 anni richiede di ripensare a fondo insegnamenti e didattica: non può essere la mera contrazione del monte ore. Ma di tutto ciò finora non si è parlato. **Né si può trarre lezione dalle sperimentazioni a 4 anni nei licei e negli istituti tecnici del recente passato: i loro esiti sono ignoti, nessuno li ha valutati.** In definitiva, il progetto del 4+2 ha ben altra solidità del liceo del Made in Italy. Ma anche qui la fretta ha mal consigliato: manca una seria riflessione didattica né le scuole hanno avuto il tempo di ridefinire i propri obiettivi e preparare la nuova organizzazione.

## DOCUMENTI INTERASSOCIATIVI

### Solidarietà alla comunità di Pioltello

Esprimiamo solidarietà a tutta la comunità scolastica e al Dirigente Scolastico Alessandro Fanfoni e alta preoccupazione per il clima di intimidazione che si sta registrando in queste ore attorno alla sua persona in relazione a quanto di seguito esposto:

Invio di un'ispezione ministeriale e successive reazioni e dichiarazioni, politiche e ideologiche, alla decisione del Consiglio di Istituto dell'I.C. Iqbal Masih di Pioltello che, in data 19/05/2023, ha legittimamente deliberato un calendario scolastico prevedendo la sospensione delle lezioni per il 10 aprile, in occasione della Festa di fine Ramadan.

Chiediamo una tempestiva rassicurazione istituzionale, ricordando che, ai sensi del D.P.R. 275/99,

*2. Gli adattamenti del calendario scolastico sono stabiliti dalle istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze derivanti dal Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni a norma dell'articolo 138, comma 1, lettera d) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.*

E, ai sensi della Legge 59/1997, art. 21

**7. Le istituzioni scolastiche [...] hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.**

A nostro parere la delibera risponde e rispecchia gli obiettivi del sistema nazionale d'istruzione dato che nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Ottobre 2007/09 si legge:

*La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere **la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo**, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze.*

Sembra altresì che la delibera del C.d.I. sia rispondente all'esigenza di rendere attuativo il PTOF, documento identitario della scuola, dove si legge: *"L'IC Iqbal Masih caratterizzato dalla connotazione multiculturale della popolazione scolastica, tra le sue caratteristiche innovative, pone il modello della valorizzazione del pluralismo culturale"*.

Riteniamo altresì utile ricordare che la Legge 59/1997, prevede all'art. 21:

**8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, [...].**

**9. [...] Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento [...].**

In questo contesto il Dirigente Scolastico, prendendo atto della connotazione multiculturale della popolazione studentesca, non può che agire in conseguenza, per il profilo e le responsabilità a lui conferite dall'art. 25 del Dlgs 165/2001:

**2. [...] In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali.**

Ancora, riteniamo che la delibera del C.d.I. risponda pienamente ai criteri di efficienza ed efficacia formativa, avendo anticipato ( e non sottratto) un giorno di attività didattica ad inizio anno scolastico in sostituzione di una giornata in cui, prevedibilmente, si sarebbe registrata un'assenza di massa, un po' come succede in tante occasioni (i cosiddetti ponti, il carnevale, specialmente al Sud la giornata del 2 novembre). Infine vogliamo ricordare che la Legge 107 all'art. 1 c. 7 **prevede tra gli obiettivi** formativi individuati come prioritari il seguente:

**d. sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture [...].**

Roma, 22 marzo 2024

Sottoscrivono il documento le associazioni: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Legambiente Scuola e Formazione, Movimento di Cooperazione Educativa, Proteo Fare Sapere

## IL VALORE FORMATIVO DELLA VALUTAZIONE

### DOCUMENTO INTERASSOCIATIVO “TORNARE AI VOTI? NO, GRAZIE.”



Le Associazioni e le Organizzazioni firmatarie di questo documento da tempo condividono la necessità di introdurre lungo tutto il percorso scolastico una valutazione formativa al fine di permettere alla Scuola di svolgere il suo compito costituzionale di rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art.3 Costituzione), attuando il diritto all'apprendimento di tutte e tutti.

Insieme hanno lanciato la campagna “Voti a Perdere”, la prima volta nel 2015 poi nel 2019, denunciando i limiti di una valutazione focalizzata esclusivamente sulla sua funzione sommativa e sulla comparazione tra le prestazioni degli studenti, proponendo, in alternativa, una valutazione per l'apprendimento.

Una valutazione con i voti, infatti, non dice quali sono gli apprendimenti realizzati, i punti di forza e di debolezza, le tappe del percorso, ma si limita a fotografare la situazione in un dato momento senza cogliere le fasi del processo di insegnamento-apprendimento per intervenire sulla sua regolazione.

Per questo le associazioni hanno accolto con molto favore l'abolizione del voto numerico e l'introduzione del giudizio descrittivo nella scuola primaria con l'emanazione dell'O.M. 172/2020, pur evidenziando il limite dei decisori politici nel non aver esteso il superamento del voto almeno alla scuola secondaria di primo grado, a garanzia dell'unitarietà e della continuità delle scelte pedagogico-didattiche negli istituti comprensivi.

L'eliminazione del voto numerico ha avviato un processo di cambiamento di prospettiva nella cultura e nelle pratiche valutative della scuola insistendo sull'esigenza di riscontri descrittivi dell'apprendimento in itinere, di differenti forme di comunicazione della valutazione e di maggiore coerenza tra progettazione didattica e valutazione. In generale, la nuova normativa ha proposto un intero ripensamento della didattica e della relazione docente-studente impegnando gli insegnanti in percorsi di ricerca e costruzione di una maggiore coerenza tra le pratiche educative e i principi pedagogici affermati nelle Indicazioni Nazionali riassumibili nella centralità del soggetto e nel perseguimento del successo formativo per tutti.

Con l'a.s. 2022/2023 è terminata la fase di accompagnamento ministeriale dei docenti prevista dall'O.M. 172. In questi due anni le associazioni hanno organizzato convegni, giornate di studio, percorsi di ricerca-azione, anche in collaborazione con diversi Atenei, su pratiche e strumenti per una valutazione formativa e hanno promosso iniziative per orientare i genitori nella comprensione delle nuove modalità di comunicazione della valutazione.

Soprattutto si è cercato di sollecitare e condividere, dentro e fuori la scuola, il senso profondo della nuova proposta di valutazione: solo la partecipazione attiva di tutti i soggetti, la cura e l'attenzione ai processi, l'autovalutazione dei docenti e degli studenti circa l'efficacia delle azioni di insegnamento-apprendimento può produrre quei miglioramenti necessari a garantire una scuola emancipatrice.

Le novità introdotte hanno quindi sicuramente rappresentato elementi per un cambiamento profondo nella cultura valutativa per chi ne ha voluto cogliere

pienamente il senso e l'opportunità pedagogica, che è anche un'opportunità culturale e sociale per gli insegnanti, i genitori e la società civile.

Ma evidentemente per alcuni, che oggi chiedono un ritorno al voto, non è stato così.

Sostenere che il voto è educativo in quanto anche se negativo costituisce uno stimolo 'salutare' nell'ottica di quella "mortificazione come preparazione alla vera vita con le sue difficoltà" contrasta con le evidenze prodotte da tempo dalla ricerca educativa e dagli studi condotti nell'ambito della psicologia dell'apprendimento sul rapporto tra senso di "autoefficacia" personale e motivazione, impegno, partecipazione (soprattutto nei soggetti più fragili).

Il voto, inoltre, come uno specchietto per le allodole, apparentemente chiaro e comprensibile, in realtà nasconde e rende indecifrabile la realtà dei processi di apprendimento del soggetto coinvolto.

Le Associazioni e le Organizzazioni che si riconoscono in una pedagogia democratica ribadiscono la necessità di una valutazione libera dalla preoccupazione del voto, capace di far riflettere i soggetti anche sui loro errori e insuccessi, attenta agli stili e ai ritmi personali di apprendimento, alla lettura dell'esperienza e chiara nella comunicazione a studenti e famiglie. Ricordano anche come la scuola elementare, a differenza di altri ordini di scuola, dopo l'abolizione del voto con la L.517/77 si sia collocata per anni stabilmente in ottima posizione nelle indagini internazionali.

Chiedono al Ministero di dare seguito al programma pluriennale di formazione di tutto il corpo docente, come previsto dall'Ordinanza, e per il quale già 300 insegnanti sono stati formati come esperti per accompagnare le scuole nell'applicazione della nuova normativa.

Sollecitano lo stesso Ministero, la società civile, le organizzazioni sindacali e culturali, il mondo della ricerca e dell'Università, a contrastare ogni tentativo di chi rivendica un ritorno al voto, che non farebbe altro che confermare una scuola selettiva, arretrata culturalmente e professionalmente, oltre che tenere ancora una volta studenti, insegnanti, dirigenti, genitori, ostaggio di riforme incomplete.

*\*Per economia del testo è stato utilizzato il tradizionale maschile, pur avendo ben presente la necessità della valorizzazione di genere in ogni contesto.*

15 Gennaio 2024

**ADI - AIMC - ANDIS- CEMEA - CGD - CIDI - FLCCGIL –  
LEGAMBIENTE SCUOLA E FORMAZIONE - MCE - PROTEO  
FARE SAPERE- UCIIM**





## UNA SCELTA CHE FA TORNARE INDIETRO

Ieri il Senato della Repubblica con il voto favorevole di 74 senatori ha approvato il DDL sul voto in condotta nel quale, su proposta del governo, è stato inserito un emendamento approvato nella 7<sup>o</sup> Commissione cultura per introdurre nella scuola primaria i giudizi sintetici per la valutazione degli apprendimenti.

Con un'ennesima decisione dall'alto e senza ascoltare il mondo della scuola, delle associazioni professionali e dei genitori fortemente contrario, si è voluto azzerare un processo di cambiamento avviato solo tre anni fa.

### **Un atto pedagogicamente ingiustificato che rischia di far regredire la scuola.**

Compito della scuola non è etichettare e classificare i soggetti con i giudizi sintetici, ma emanciparli attraverso una valutazione attenta ai processi di apprendimento, che sappia descriverli e raccontarli, per regolarli e migliorarli.

**La valutazione degli apprendimenti delle bambine e dei bambini in funzione formativa è nell'interesse di tutte le forze politiche e della società civile, perché da essa dipendono lo sviluppo delle competenze di cittadinanza di ciascuno e il benessere dei soggetti, nonché lo sviluppo della comunità del Paese.**

## NON CI FERMEREMO

Durante la mobilitazione organizzata il 15 aprile 2024 all'Università Roma Tre dalle associazioni professionali e dei genitori è stato chiaro che gli insegnanti della Repubblica utilizzeranno tutti gli spazi consentiti dalla norma per affermare il valore formativo della valutazione e con esso quello del loro ruolo e della scuola italiana.

---

*Le Associazioni e organizzazioni firmatarie*  
**AIMC - ANDIS- CEMEA - CGD - CIDI - FLC CGIL - LEGAMBIENTE SCUOLA E  
FORMAZIONE- MCE - PROTEO FARE SAPERE**

18 aprile 2024

## **LA FUGA DEI RAGAZZI DA SCUOLA CHE BLOCCA L'ASCENSORE SOCIALE**

*Marianna Filandri*

Tratto da *La Stampa*, 24 giugno 2024

Migliaia di ragazzi di diciotto e diciannove anni, in alcuni casi di venti, stanno svolgendo le prove scritte dell'esame di maturità. Per alcuni di essi questi giorni rappresentano la chiusura di un ciclo prima dell'inizio dell'università e di un nuovo percorso di formazione. Per altri che inizieranno a lavorare, o che sperano di farlo, sono gli ultimi giorni di scuola. Per tutti loro è un momento cruciale della vita, un rito di passaggio attraverso il quale si sancisce la fine dell'adolescenza e l'ingresso nella vita adulta. Tuttavia, ci sono anche molti giovani della stessa fascia di età che non stanno vivendo questo momento e probabilmente non lo vivranno mai. Chi sono? Sono coloro che hanno lasciato la scuola senza diplomarsi. Secondo Eurostat i giovani in questa situazione sono più del 10%. Certamente un numero non trascurabile.

Sempre secondo Eurostat, in oltre il 90% dei casi coloro che non raggiungono il diploma sono figli di genitori a loro volta non diplomati. Al contrario nascere in una famiglia con almeno un laureato aumenta la probabilità di laurearsi di circa sei volte. Chi abbandona gli studi è dunque spesso un giovane proveniente da un contesto svantaggiato, la cui famiglia manca delle risorse economiche, sociali e culturali necessarie per prevenire l'abbandono scolastico. Abbandono che la scuola non è in grado di evitare, colmando la mancanza delle risorse familiari. Mancanza che si traduce in un futuro poco roseo. Non vi sono infatti dubbi o ambiguità per quanto concerne lo svantaggio di coloro che hanno titoli di studio bassi: il livello di istruzione ha un'influenza sostanziale sulla probabilità di essere occupati, sulle condizioni di lavoro, sulla salute, sulle relazioni sociali ...

... Ci si può chiedere perché non siano offerte opportunità più simili ai giovani di tutti gli strati sociali. Perché ancora oggi in Italia nascere in una famiglia senza diplomati significhi con buona probabilità arrivare a risultati scolastici poveri? Perché la scuola riconosce meritevoli e premia studenti più avvantaggiati, mentre addirittura fallisce con la dispersione scolastica di quelli che lo sono meno? Insegnare a chi è avvantaggiato e motivato è facile e richiede meno risorse. Al contrario aiutare chi è in difficoltà è più oneroso. La risposta va allora cercata nella scarsità degli investimenti in istruzione. Escluse le risorse del Pnrr che non sono strutturali ma straordinarie, la spesa pubblica per la scuola nel nostro paese ha visto più che altro riduzioni e razionalizzazioni.

Per affrontare efficacemente il problema delle diverse opportunità date ai giovani è cruciale incrementare gli investimenti. Tuttavia, non si tratta di favorire investimenti privati o individuali, ma di potenziare quelli pubblici e collettivi. Questo tipo di investimento è essenziale, soprattutto per sostenere coloro che si trovano in situazioni di maggiore difficoltà, consentendo così di ridurre significativamente il tasso di abbandono scolastico precoce. Solo attraverso un adeguato supporto finanziario pubblico si può garantire un'istruzione equa e inclusiva, capace di offrire a tutti gli studenti le stesse opportunità di successo. Sperando così tra qualche anno che tutti i giovani arrivino all'esame di maturità.

## *Vivere la Costituzione: esperienze, pratiche, narrazioni*

### **I FOCUS NELLE SCUOLE**

#### **In dialogo con le scuole piemontesi**

*Bianca Testone*

#### **Il senso dei focus e del loro sviluppo**

Come consuetudine del Forum regionale per l'educazione e la Scuola il tempo che intercorre da una conferenza annuale alla successiva è un tempo in cui il tema della precedente si declina verso un orizzonte nuovo che sarà il tema della conferenza seguente.

Nel 2023 il titolo della Conferenza è stato "Costruire contesti educativi efficaci" e per il 2024 la Conferenza avrà per tema "Vivere la Costituzione a scuola".

La continuità tra i due temi è data dalla necessità per l'educazione, e per il mondo della scuola in particolare, di richiamarsi alla Costituzione italiana e ai valori che essa rappresenta.

Riteniamo che l'approccio alla Costituzione non possa esaurirsi nella conoscenza dei suoi contenuti durante le "ore" di Educazione Civica, ma nella testimonianza viva di comportamenti ad essa aderenti e attraverso i quali l'educazione possa vivere la concretizzazione di parità, di opportunità e di diritti nel quotidiano delle azioni didattiche, delle scelte organizzative, di un lungimirante impiego delle risorse umane e finanziarie.

È su questo versante, proprio per scoprire esperienze significative orientate a curare i valori costituzionali, che ci siamo mossi con l'organizzazione di focus nelle scuole. Il percorso verso la Conferenza Regionale individua nei focus momenti importanti, momenti in cui alcuni referenti delle scuole dedicano un momento pacato e libero, per riflettere sul proprio Istituto, nella prospettiva di condividere tali riflessioni con altre scuole.

L'esperienza ci conferma che il focus costituisce per i partecipanti in un'occasione di riflessione sul proprio pensiero nei confronti del tema proposto ma anche un'occasione per accostare pensiero e scelte della scuola, sia quelle istituzionali (come il PTOF, il piano di miglioramento, la distribuzione e il ruolo del sostegno e del potenziamento, ecc) sia quelle della quotidianità didattica, dei comportamenti individuali e di team.

In particolare quest'anno ci è interessato approfondire il "come" la scuola riesce a Vivere la Costituzione: esperienze, pratiche, narrazioni e ci siamo chiesti

- Cosa dice a ciascuno di noi l'articolo 3 della Costituzione
- Se e come tale articolo risuona nelle intenzioni espresse dalla scuola nei suoi documenti ufficiali
- Come le attività e le esperienze che i ragazzi vivono a scuola riflettono l'applicazione delle scelte costituzionali.

Il Forum ritiene che i focus permettano di sentire il polso delle scuole per cogliere soprattutto gli aspetti positivi sollecitando così un continuo miglioramento.

Il dirigente, o un suo delegato, individua il gruppo di docenti che possono partecipare tra le figure che hanno ruoli significativi all'interno della scuola. Indicativamente il numero di persone va da cinque a dieci, non oltre perché poi l'ascolto di tutti protrae troppo i tempi. Per le scuole superiori è stato interessante l'apertura agli studenti (del triennio) che ha consentito di avere un altro sguardo, forse anche più significativo perché permeato di "futuro" e forse anche più scevro da affermazioni stereotipate e scontate. E le aspettative non sono state deluse! Docenti, dirigenti e studenti che hanno partecipato ai nostri incontri, che complessivamente sono stati un centinaio, hanno colto la sfida.

Soprattutto hanno sottolineato, e anche con convinzione, che l'affermazione "È compito della repubblica rimuovere gli ostacoli" chiama in causa ciascuno, come persona, e soprattutto come professionista di scuola, che a questo impegno non c'è mai una fine, ma che, giorno dopo giorno, magari in contesti diversi, con differenti sfumature si è chiamati a scegliere comportamenti inclusivi, a mettere in atto atteggiamenti equi, a cogliere ma per valorizzarle, le differenze, a offrire adeguate opportunità a tutti.

Ma hanno anche evidenziato che non per tutti è così scontato, che spesso ci sono pregiudizi o atteggiamenti non coerenti con l'art. 3 della Costituzione, e che pertanto riaffermarne il senso ed il valore può essere sempre opportuno, e che fatti, esperienze, attività che sono in linea con esso sono le migliori occasioni per testimoniare l'importanza.

I report di tali focus destinati alla pubblicazione sul sito del Forum, e di cui gli elementi più significativi sono presenti in questo quaderno di documentazione, ci offrono spunti per orientare i contenuti della Conferenza annuale di settembre.

Anche se in alcuni casi è stato complicato trovare una data e un orario che andasse bene per tutti, i focus si sono conclusi con i ringraziamenti da parte dei partecipanti per l'occasione loro offerta e con la soddisfazione dei coordinatori.

## VIVERE LA COSTITUZIONE A SCUOLA

### *Esperienze, pratiche, narrazioni attraverso le parole dei docenti che hanno partecipato ai focus group in alcune scuole piemontesi*

*A cura di Loredana Ferrero*

La riflessione sviluppata nel tempo intercorso tra la Conferenza 2023, che aveva per tema "Costruire percorsi educativi efficaci per tutte e tutti, per ciascuna e ciascuno" e la declinazione del nuovo orizzonte di ricerca da sviluppare in vista della Conferenza 2024, ha condotto il Forum a considerare la necessità di ripensare l'azione educativa riconducendola al quadro di riferimento fondamentale per la cultura del nostro Paese costituito dalla Costituzione e ai valori che essa rappresenta. Il tema sviluppato nella Conferenza 2023 trova infatti il proprio fondamento nei dettami costituzionali e in particolare nei valori esplicitati nell'art.3.

Ci siamo chiesti quindi come nella pratica dell'esperienza di insegnamento-apprendimento questi valori si concretizzino poiché riteniamo che l'approccio alla Costituzione, per essere proattivo e fecondo, non possa esaurirsi nello studio dei suoi contenuti, in particolare attraverso lo svolgimento di lezioni teoriche durante le ore dedicate all'Educazione civica. È attraverso vissuti e comportamenti, scelte organizzative congruenti, costruzione di contesti reali di parità, opportunità e riconoscimento di differenze e diritti, adeguato utilizzo delle risorse finanziarie e umane, che tali valori si possono concretizzare. È stato quindi nostro obiettivo, attraverso l'interlocuzione con gruppi di docenti e studenti (per questi ultimi in scuola secondaria di secondo grado) andare alla ricerca di esperienze significative orientate a curare e realizzare i valori costituzionali, sollecitare riflessione e creare occasione per accostare pensiero condiviso (o meno)

e scelte delle scuole sia nella quotidianità didattica individuale e collegiale sia nelle scelte istituzionali ( ad esempio Ptof, Piano di miglioramento, distribuzione e ruolo dei docenti di sostegno, criteri per la pratica valutativa, Piano formazione docenti).

Questo tema e questa riflessione con i docenti delle scuole partecipanti ci è parso inoltre particolarmente importante e necessario in una fase storica in cui, in modo sempre più pressante, pervengono da parte governativa provvedimenti e iniziative legislative che, francamente, appaiono spesso in contrasto con i valori che, attraverso la Costituzione, sono stati posti a fondamento della nostra Repubblica. Tali provvedimenti stanno investendo il mondo della scuola con un evidente cambiamento di paradigma culturale, a onor del vero, accolto favorevolmente anche da parte del mondo scolastico che, di fronte ad innegabili difficoltà di funzionamento, pare incline a pensare che soluzioni semplicistiche e spesso autoritarie possano risolvere problemi di ben più vasta portata e soluzione.

Discuterne con i docenti e dare rilevanza alle esperienze più interessanti e coraggiose in atto, e mai sufficientemente riconosciute, ci è parso un'azione utile e significativa da parte del Forum. In particolare, ci siamo chiesti: su che cosa la scuola può intervenire? Ci sono spazi e come sono percorribili per concretizzare valori fondamentali per il vivere civile quali la "parità di dignità sociale e l'uguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali."? Cosa può fare la scuola (o deve?) per "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."? Compito che spetta solo alla Repubblica o anche a chi è designato ad occuparsi della formazione delle nuove generazioni?

*Ecco alcune significative riflessioni dei docenti delle scuole intervistate. A partire da una visione piuttosto pessimistica ma che individua alcune direzioni di lavoro (riflessione sul valore della valutazione formativa e cura delle differenze) per passare ad esperienze che alimentano speranza attraverso la realizzazione di percorsi condivisi tra docenti ma anche tra docenti e studenti.*

Il nostro è un periodo storico in cui si manifesta un'uguaglianza al ribasso. Poco viene dato a tutti (eccetto casi eclatanti). Ci si accontenta di livelli che poi nel corso della vita escluderanno la maggior parte delle persone. Infatti, alcune famiglie, con le proprie risorse personali, danno la possibilità ai figli di accedere a master, specializzazioni, corsi all'estero o in ultima analisi di emigrare nel periodo post universitario.....  
...L'orientamento che le famiglie esercitano sulle scelte scolastiche dei figli è sempre più classista, legata all'*utilità* del percorso scolastico. La borghesia intellettuale invia i figli al liceo, chi ha meno titoli di studio a percorsi tecnici o professionali. Venendo a mancare la commistione di culture e punti di vista diversi in cui i talenti venivano contaminati.....Il ruolo del docente sta cambiando e potrebbe venir meno la scuola come baluardo della difesa dalle disuguaglianze... Lo spazio della scuola superiore dovrebbe essere lo spazio magico, irripetibile del punto di vista libero, non perché serve, perché è utile ma perché piace, perché è bello.....Abbiamo totalmente perso il significato pedagogico della valutazione. Siamo ossessionati dalle verifiche. Ma verificare in sé non è un valore. Lo diventa se è un elemento fondante del processo formativo. Invece così com'è alimenta la disuguaglianza perché schiaccia i fragili e fa crescere ingiustificatamente coloro che hanno una provenienza sociale e culturale migliore. Gravissimo che questa logica parta già dalla primaria...La scuola non persegue l'uguaglianza se dà la stessa cosa a tutti ma se dà a ciascuno ciò di cui ha bisogno.

(IIS E. MAJORANA)

Dalla riflessione sull'art 3 della Costituzione le parole chiave emerse sono: tolleranza, accoglienza, inclusione.

I docenti evidenziano anche la necessità di dover trasmettere ad alcuni ragazzi le più elementari regole di comportamento; la scuola spesso si sostituisce alle famiglie per l'educazione a 360 gradi dei propri studenti.

L'articolo 3 della nostra Costituzione, spunto di partenza del nostro dialogo, è qui allo Steiner ampiamen-

te vissuto. Obiettivo primario degli insegnanti è quello di creare coesione con e tra i ragazzi. Si fa in modo che passi loro il messaggio che "ci si può realizzare!" e che ogni giorno bisogna interrogarsi per rendere possibile questo... Si crea così un bel clima al punto che alcuni insegnanti dicono di "star bene a livello lavorativo".

Gli studenti, assieme ad insegnanti responsabili e motivati, crescono e maturano; tutti sono trattati allo stesso modo, a ciascuno è offerta la stessa opportunità di crescita e gli stessi studenti contribuiscono e svolgono la loro parte, ad esempio i docenti evidenziano che una classe prima ha stilato delle regole di comportamento sottoposte ai loro insegnanti che hanno apprezzato lo sforzo compiuto. Un lavoro che sta in equilibrio tra l'uso della lingua italiana (con relativi aspetti giuridici) e l'educazione civica.

(IPS R. STEINER)

Gli insegnanti presenti sono tutti convinti che il proprio sia un lavoro bello e ricco di significato: dalla immagine di un lavoro "leggero", "adatto alle donne" che dovevano accudire la famiglia si è arrivati all'attuale impegno a tempo pieno, intessuto di difficoltà e di soddisfazioni. Il senso di questo impegno è dato dall'espressione: tutti i cittadini hanno pari dignità.

La pari dignità è il fondamento del rapporto che gli insegnanti costruiscono con gli studenti, la reciproca stima permette di lavorare bene nelle classi; la comunità professionale degli insegnanti accoglie i docenti nuovi arrivati e li inserisce in un percorso di crescita professionale.

Alcuni insegnanti non capiscono la bellezza del proprio lavoro, ma l'impegno del comma 2 dell'art. 3 - ... rimuovere gli ostacoli all'effettiva partecipazione... significa, in classe, accettare le differenze, non amplificarle, ma fare in modo che ogni persona cresca, così com'è. Nelle lezioni si acquisiscono gli strumenti disciplinari, ma l'aspetto più duraturo per ciascuno studente è la soddisfazione consapevole della crescita negli anni di studio.

La dirigente riconosce la propria funzione nell' *essere lo Stato* che ha il compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono l'uguaglianza dei cittadini... Le attività di orientamento e gli interventi per le pari opportunità sono finalizzati a questo.

Gli insegnanti valutano positivamente gli interventi che sono stati svolti per contrastare la dispersione con le risorse del PNRR: molti alunni sono stati seguiti individualmente e numerosi docenti della scuola sono stati disponibili per le attività di recupero, l'impegno è rivolto soprattutto a far crescere ogni persona e a fare in modo che ciascuno si adoperi non solo per gli esiti scolastici ma per partecipare, in futuro, alla vita politica, economica e sociale, come leggiamo nell'art. 3.

(Scuola internazionale Europea statale Altiero SPINELLI)

I docenti di sostegno presenti nel gruppo sottolineano come la loro funzione si ponga sovente come esercizio di mediazione operando anche con i docenti curricolari per rafforzare una mentalità inclusiva che, tanto più in una scuola secondaria con alti livelli di attesa di performance, non è così automaticamente diffusa. È un lavoro paziente, che si sviluppa goccia dopo goccia e attraverso una formazione in comune tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari. Questo è un primo aspetto che possiamo ricondurre alla rimozione degli ostacoli di cui recita l'art.3 della Costituzione. Nel Collegio dei Docenti, nei Consigli e in classe si opera attivamente in tale direzione, soprattutto laddove siano presenti giovani con difficoltà di crescita di vario tipo che necessitano di essere riconosciuti, accettati ed ascoltati nella loro specificità.

L'attenzione si focalizza sui termini dignità-ostacoli-partecipazione: si sottolinea come operare per rimuovere gli ostacoli di varia natura (economici, psicologici, relazionali, di condizione personale e sociale) sia fondamentale per far sì che i giovani studenti si sentano parte integrante della società, assumendo un ruolo attivo e costruttivo, aspetto di grande valore in un tempo in cui predominano l'indifferenza quando non l'ostilità verso il "bene comune".

Le docenti sottolineano a tal proposito come il "compito della Repubblica" riguardi tutti noi, insegnanti, perché la Repubblica siamo noi ed in particolare lo sono gli insegnanti per il compito evolutivo loro assegnato (anche se non adeguatamente riconosciuto!). Per garantire a tutti "pari dignità" bisogna mirare a offrire lo strumento della "lingua" e della "comunicazione", come ci ha insegnato Don Milani ("è solo

la lingua che ci fa eguali”), e questo fin dalla scuola dell’Infanzia. La difficoltà maggiore si riscontra nel riuscire ad aiutare i ragazzi ad individuare i propri percorsi; occorre riuscire a trattare tutti in modo equo, sapendo guardare ai bisogni dei singoli studenti che sono portatori di culture e realtà differenti generate dal loro ambiente sociale e familiare.

Non si riscontrano tanto problemi di discriminazione sessuale o razziale o religiosa quanto, a volte, qualche atteggiamento legato al confronto con modelli sociali spesso inarrivabili, estetici (vi sono ragazze che già si sottopongono a trattamenti estetici) o di appartenenza di classe sociale (abbigliamento, stile di vita)...

Non si tratta comunque di problemi diffusi mentre, più in generale, si riscontrano con sempre maggior frequenza disagi da ansia di prestazione per il timore di non essere abbastanza “performanti” nel percorso scolastico e nella vita. Questo, a detta delle docenti, è un aspetto da tener presente perché rischia di incidere molto sulla serenità del lavoro scolastico e sull’effettivo sviluppo della persona non solo dal punto di vista del successo nell’apprendimento, quanto dello sviluppo armonico delle personalità e delle competenze per una proficua partecipazione alla attuale vita scolastica e alla vita sociale oggi, ma anche domani. Rimuovere gli ostacoli e offrire pari opportunità formative significa anche investire attenzione su questi aspetti, specie operando con giovani di questa delicata età. (*Liceo C. DARWIN - Rivoli*)

Oggi anche al D’Azeglio si può liberamente parlare di omosessualità quando fino a pochi anni fa era una parola solo sussurrata. Si saltavano i canti di Dante sui sodomiti e si sorvolava sulla sessualità di certi uomini e donne di lettere. È naturale essere partigiani e schierarsi sentendosi diversi da tutti gli altri.. Come insegnante di lettere si sente responsabile dell’uso del linguaggio rispettoso delle diversità. I giovani non hanno problemi a parlare evitando remore nel linguaggio, solo chi è stato categorizzato può capire.

Un professore si sofferma sugli ostacoli di ordine economico e sociale che però in questa scuola privilegiata non sono discriminanti perché nella quasi totalità le famiglie possono cogliere tutte le opportunità offerte come ad esempio sobbarcarsi le spese di uscite didattiche di più giorni. Ma in altre scuole e soprattutto all’Università le differenze e le discriminazioni economiche sono notevoli.

Una professoressa indica il liceo classico come luogo del privilegio dove poter coltivare i propri interessi, dove poter studiare senza altri fini, senza il bisogno di pensare ad uno sbocco professionale. È un privilegio che chi intraprende un altro percorso scolastico forse non può permettersi perché ha bisogno di un titolo “spendibile”. È più facile essere sensibili a certi argomenti (la giustizia climatica) in un liceo piuttosto che in un professionale dove la condizione economica di provenienza fa fare scelte meno ecosostenibili (frequenza dei fast food) per ragioni economiche. In questa scuola si sta lavorando sulla consapevolezza del privilegio.

(*Liceo M.D’AZEGLIO*)

Il primo concetto posto in evidenza e riconosciuto come un punto di riferimento per molte scelte didattiche attuate nella scuola è l’impegno della Repubblica a “rimuovere gli ostacoli”. È il senso di fondo che orienta il piano dell’offerta formativa e concretamente il lavoro di molti insegnanti. Un’insegnante riconosce tale concetto come il motivo fondamentale della sua scelta nell’operare nella scuola (“è il motivo per cui sono qui”) ritrovando anche nella propria storia personale il ruolo della scuola nel proporsi per tante/i ragazze/i come “ascensore sociale” in grado di attenuare i limiti posti dalle condizioni sociali di partenza. Si sottolinea come il fare scuola contenga una valenza politica necessaria, intrinseca di cui essere consapevoli e responsabili.

La scuola si sente impegnata a tradurre questi principi in attività didattiche che partono dal curricolo disciplinare e si estendono ai diversi progetti trasversali promossi nell’Istituto.

La chiave che si ritiene fondamentale utilizzare consiste nel costruire un senso condiviso con ciascun studente: è indispensabile andare verso il ragazzo, ciascun ragazzo rispettato e riconosciuto nella propria singolarità, solo in questo modo è possibile costruire percorsi che li vedano come protagonisti e in cui il loro mondo non sia escluso, diventi al contrario elemento che rende vitale e pervasivo l’apprendimento scolastico. In questa accezione viene riconosciuto e attuato il lavoro di orientamento non ridotto alla dimensione informativa e sviluppato come elemento formativo trasversale per “aprire porte, prospettive

di futuro". Si tratta di capire quale è il moto che muove i ragazzi, dove vogliono andare, quali obiettivi vogliono raggiungere, partendo dalla critica alla meritocrazia come strumento pedagogico in quanto non in grado di riconoscere le disuguaglianze legate alle condizioni sociali. La riflessione sul peso che le condizioni sociali hanno sui risultati scolastici è la base da cui partire perché se la scuola non ne è consapevole rischia di non capire come orientare il proprio lavoro.

L'impegno "compensativo" della scuola verso le disuguaglianze sociali (garanzia delle pari opportunità di partenza) deve però approdare al vero coronamento del compito della scuola: dal diritto allo studio al diritto all'apprendimento che coinvolge anche le condizioni personali.

È un salto molto impegnativo e richiama la scuola a considerare oltre alle condizioni sociali quelle "personali". Azioni di compensazione sulle condizioni sociali e capacità di individualizzare il processo di insegnamento-apprendimento sono lo specifico della scuola nel compito di rimuovere gli ostacoli.

È una sfida culturale con obiettivi ambiziosi e complessi che si basano da un lato sulla capacità di costruire percorsi curricolari centrati sui nuclei fondativi dei saperi disciplinari e interloquenti con il mondo e dall'altro nella capacità di capire e intercettare le singolarità "speciali" di tutti e ciascuno. Quali sono allora i fattori che possono promuovere azioni positive per l'apprendimento tenendo presente le condizioni sociali e quelle personali? Quali strade percorrere per sostanziare il diritto allo studio nel diritto all'apprendimento? Innanzitutto, la professionalità degli insegnanti collegata alla loro formazione e alla qualità dell'organizzazione orientata a sollecitare e promuovere il lavoro cooperativo.

Si rileva che per la sfida che si vuole sostenere mancano alcune competenze (il modo di mediare la cultura "adulta" con un percorso curricolare in grado di rispettare i tempi dei bambini e poi dei ragazzi, la conoscenza dei processi di crescita che connotano l'età adolescenziale, le competenze nel costruire relazioni favorevoli...).....Il problema grosso della scuola è la formazione degli insegnanti e non solo quella iniziale; serve una continua ricerca-formazione necessaria per acquisire le competenze atte a poter superare lo schema trasmissivo del fare scuola.

Il modo di intendere e di realizzare la valutazione, la cultura della valutazione ne è un esempio fondamentale; la valutazione formativa non è sufficientemente utilizzata. Spesso la valutazione di lavori bellissimi si riduce agli aspetti più formali e non si riesce a riconoscere (valorizzare) la loro ricchezza formativa. È importante condividere come la "fatica dell'imparare" vada declinata in modo non distruttivo bensì come attività che rigenera, che dà senso allo studio: il venire a scuola non deve essere vissuto come un macigno, deve invece produrre nei ragazzi un rinforzo e rigenerarli nelle loro motivazioni. È un modo di fare scuola in cui la valutazione assume un ruolo rinnovato (in particolare il ruolo e il "peso" del voto sommativo) che non comprende la "paura" e rivolge il motivo verso lo studio alla soddisfazione e alla consapevolezza dell'aver imparato.

È un percorso innovativo che prevede tempo e competenze professionali, presuppone di porsi come "facilitatore" e non "barriera".

*(Liceo D. BERTI)*

Nel contesto sociale di questa scuola la punizione non funziona, è stato necessario trovare nuovi equilibri e strategie. È una convinzione corale che tiene insieme studenti e insegnanti. Il rispetto delle regole, valutato comunque come fondamentale e da far crescere durante il percorso quinquennale, va raggiunto attraverso l'accompagnamento, il coinvolgimento e la crescita in consapevolezza e responsabilità. Si punta a riconoscere l'asimmetria di ruolo nel rispetto della parità tra persone umane.

È possibile ritrovare in questo orientamento le parole della pedagogia che possono reggere il rapporto nel processo di apprendimento: "Ascolto, Rispetto, Fiducia" che, all'inizio del percorso vengono praticate consapevolmente dall'insegnante, poi man mano interiorizzate, riprese ed attivate dagli allievi in maniera spontanea. Un tema che è presente nelle visioni della scuola è legato alle motivazioni allo studio e come pesano tra questi motivi quelli legati alla competizione.

Nella esperienza personale dei ragazzi c'è la convinzione che questa sia una scuola molto meno competitiva di altre e i risultati riflettono automaticamente quanto è l'interesse alla materia da parte degli allievi. Dunque non tanto la spinta legata al voto quanto al livello dell'interesse che si riesce a far maturare nei



ragazzi per ciò che è oggetto di studio.

Ai fini dell'apprendimento risulta molto importante fare squadra e imparare insieme. Nel quarto anno (quindi verso il termine del percorso) la competizione viene smussata molto attraverso l'ironia e l'aiuto nella comprensione delle motivazioni di un voto più basso. Non è esatto pensare che sia solo la "competenza scolastica a formare il lavoratore", in ogni caso la competenza non si raggiunge con la competizione bensì con la cooperazione e il lavorare insieme.

Durante il confronto ritorna il tema iniziale della rimozione degli ostacoli. Si sottolinea come rimuovere gli ostacoli non consista solo nell'amare e includere ma anche nel dare argini e norme (a volte anche rigide) per diventare buoni cittadini. È fondamentale lavorare sui diritti sottolineando che si difendono solo comprendendo quanto le regole siano possibilità e garanzia di vita a scuola affinché questa risulti luogo di inclusione; da un lato questo emerge, dall'altro è necessario lavorarci perché i ragazzi a volte (in particolare nel primo anno di scuola) vivono con difficoltà la presenza di regole. È impegno della scuola (insegnanti e studenti degli anni terminali) far comprendere il senso delle regole, la loro necessità per garantire il rispetto di tutti e quindi il loro valore formativo.

*(IPSIA D. BIRAGO)*

*In modo analogo, nei focus svolti negli Istituti comprensivi le riflessioni dei docenti esplicitano le difficoltà che si incontrano nelle scuole e individuano alcune direzioni di lavoro.*

L'atto d'indirizzo del dirigente scolastico per la stesura del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) del nuovo istituto (a.s. 2020/21) aveva messo in evidenza l'esigenza di "dare vita ad un approccio di sistema unitario, in grado di coinvolgere tutte le componenti della Scuola e del territorio per collocare le didattiche all'interno di un quadro di riferimento coerente, fondato su una cultura diffusa dell'inclusione, intesa come "normale esperienza scolastica che tende ad accogliere e abbracciare tutti, in vista di un apprendimento per partecipazione".

Il motore che tuttavia ha dato inizio alla necessità di rivedere i documenti strategici della scuola sulla base di una visione unitaria e di coinvolgere le famiglie nella politica educativa del nuovo istituto è stata l'introduzione della nuova modalità di valutazione nella scuola primaria: gruppi di lavoro di docenti dei diversi ordini hanno cominciato a lavorare insieme per rivedere la scheda di valutazione. Da qui è emersa la consapevolezza del bisogno di ridefinire il curricolo verticale quale cornice di riferimento per la progettazione didattica e quale carta d'identità del nuovo istituto.

La scelta di una modalità collaborativa di progettazione e costruzione del curricolo verticale è stata fonte di incontro, conoscenza e dialogo fra docenti provenienti dai due diversi istituti, caratterizzati da prassi didattiche consolidate nel tempo: la necessità di produrre un documento condiviso è stata generativa di dialogo e nuove alleanze didattiche, fattori indispensabili per consolidare una nuova comunità di lavoro. Fondamentale è stato il dibattito e il confronto sull'idea di scuola, sui valori, sui diversi stili educativi, sulle strategie didattiche cioè su quel livello del curricolo che Baldacci definisce come "educazione intellettuale". Ciò ha consentito agli insegnanti di assegnare al curricolo la centralità educativa formativa verso i saperi disciplinari non perdendo di vista che l'educazione si compie in un sistema educativo più ampio della scuola (famiglia, gruppo dei pari, servizi socio-educativi/territorio) cogliendone le opportunità, le continuità e le discontinuità, promuovendosi come luogo dove i diversi stimoli trovano sistematicità con lo sguardo verso la formazione del cittadino completo.

*(Istituto Comprensivo LEONARDO DA VINCI)*

Sicuramente nel pensare al "rimuovere gli ostacoli" ognuno deve pensare di poter fare qualcosa nel suo piccolo per garantire il "pieno sviluppo" di ciascuno nel rispetto dei talenti di cui ognuno è portatore. Il "rimuovere gli ostacoli" riguarda me, è un compito anche "mio", come persona e come docente... la Repubblica siamo noi oltre alle istituzioni che la rappresentano. Il compito dei docenti è operare per rimuovere gli ostacoli sia attraverso l'azione educativa sia attraverso il lavoro didattico per consentire a ciascun allievo il pieno sviluppo dei propri talenti ma anche benessere relazionale.

Spesso le stesse famiglie hanno bisogno di essere accolte, ascoltate, sono portatrici di esigenze, non sempre hanno atteggiamenti positivi nei confronti dei figli e lavorare per superare queste negatività significa "rimuovere ostacoli!" "Rimuovere gli ostacoli" significa preoccuparsi del benessere dei bambini e dei ragazzi e per farlo serve curare la relazione con e tra i gli allievi, occorre a volte mettere in secondo piano la didattica per privilegiare l'accoglienza, l'attenzione alla diversità di ciascuno/a e l'ascolto. Rimuovere gli ostacoli significa anche dare alla valutazione il giusto peso formativo superando il prevalente aspetto di giudizio sommativo per accompagnare gli allievi alla consapevolezza dei propri punti forti e di quelli deboli al fine di individuare le strategie utili a superarli.

Occorre dare a ciascuno gli strumenti adeguati facendo emergere in ciascuno gli aspetti positivi (anche la dove c'è una disabilità), occorre essere adulti che hanno fiducia nei ragazzi in modo che nessuno si senta inadeguato o abbandonato di fronte alle proprie eventuali difficoltà.

*(Istituto comprensivo di CASELETTE)*

L'Insegnante dell'infanzia vede nella lingua ancora un grosso ostacolo; racconta che, a suo avviso, per molti stranieri è faticoso imparare la lingua italiana, in particolare per gli uomini i quali talvolta sono restii ad aprirsi a una cultura che considerano lontana, ascoltano poco i canali italiani, dimostrando spesso scarsa volontà di integrarsi nella comunità in cui vivono. A volte essi delegano alle donne l'apprendimento della lingua italiana. E pertanto c'è molta resistenza da parte di alcune famiglie a farsi coinvolgere e a partecipare alla vita della scuola, ad intessere relazioni. I giovani genitori stranieri fortunatamente sono più aperti.

L'Insegnante di Scuola secondaria esprime la sua riflessione: le persone non disposte ad apprendere la lingua italiana e ad intraprendere un processo di cambiamento culturale temono il rischio di sradicamento dalla propria cultura di provenienza e a suo avviso è comunque importante che mantengano la loro identità pur accogliendo la nuova cultura del luogo in cui abitano.

L'altra insegnante racconta che la scuola dell'Infanzia, lavorando molto su immagini e disegni, può affrontare aspetti molto interessanti sul piano dell'integrazione. Questo crea, tra i bambini, lo scambio delle diverse modalità espressive consentendo loro di mettere sullo stesso piano e di conoscere le diverse culture con cui entrano in contatto. Le stesse insegnanti stanno imparando ad esempio delle parole in arabo per consentire ai bambini di instaurare rapporti di fiducia e gli stessi bambini spesso fanno da interpreti. Solo se si sa e si riesce a riconoscere la cultura di ciascuno si può raggiungere il pieno sviluppo di tutti. La stessa società diventa più ricca se si confrontano e si condividono più culture.

*(Istituto Comprensivo Padre GEMELLI)*

Le insegnanti constatano che le attività che si svolgono nell'istituto per l'Educazione alla cittadinanza sono in sintonia con i valori affermati nell'Art. 3 e gli orientamenti dell'agenda 20/30 rappresentano il filo conduttore delle numerose progettualità.

L'istituto è caratterizzato dal clima accogliente e coinvolgente. Nel corso dell'incontro ci si sofferma, piuttosto, sugli aspetti critici, e in particolare sul tema della "pari dignità" degli alunni e di tutte le persone che operano nella scuola.

Emerge qualche differenza del "sentito" tra docenti di infanzia/primaria e di secondaria di primo grado. Relazioni tra gli insegnanti e all'interno della classe.

Per i primi gli alunni prendono molto sul serio il rispetto dell'altro, sentono che il rispetto dei diritti fa stare tutti bene, mentre gli insegnanti si confrontano democraticamente sui casi problematici o più fragili, sia a livello di classe sia di team. Nella secondaria tra i docenti permangono qualche volta rapporti "gerarchici", basati sulle discipline insegnate, i più giovani o i nuovi o chi lavora sul sostegno o chi ha posizioni "diverse" hanno meno "forza" se non vengono supportati dal DS.

Altro aspetto critico riguarda le punizioni. Gli insegnanti di infanzia/primaria credono che le punizioni ci debbano essere ma solo se puntuali e immediate, altrimenti non vengono comprese.

Nella secondaria all'interno dei Consigli di classe ci sono convinzioni pedagogiche diverse, manca il tempo per la riflessione all'interno del team dei docenti della classe, talvolta prevale un atteggiamento punitivo

sommario, con limitata conoscenza dei casi, la punizione, dilazionata nel tempo, rischia di essere escludente (ad esempio esclusione da un evento sociale).

*(Istituto Comprensivo GINO STRADA)*

I docenti dei tre ordini di scuola constatano che i principi affermati nel primo comma trovano conferma nella vita d'aula, con i bambini e le bambine, con gli allievi e le allieve: tra di loro e con gli insegnanti l'uguaglianza e la pari dignità sono esperienza quotidiana.

Gli ostacoli emergono piuttosto nei rapporti con le famiglie e tra le famiglie e hanno origine nel diverso significato e valore che viene dato ad alcune parole "fondanti": in particolare, alla parola "libertà" dei propri figli, alla rilevanza della scuola e dello studio, alle possibili azioni finalizzate alla salute dei bambini. La varietà delle culture dei paesi di provenienza – anche in famiglie con attività lavorative qualificate e livello di studi elevato – richiede un impegno continuo di dialogo e di ricerca per superare gli ostacoli; tra gli allievi si riscontra invece curiosità per i costumi di compagni e famiglie di altra cultura di provenienza. In questo senso le attività che la scuola svolge con le Associazioni (Istoreto, MAMRE, Cittadini si diventa con l'Università di Torino, le azioni del Progetto PNRR /Divari, contribuiscono al confronto e allo scambio con le famiglie e con i loro figli.

Sempre in merito alla pari dignità degli allievi e delle allieve gli insegnanti affermano che l'inserimento in classe di alunni in gravi condizioni di handicap costituisce una risorsa per tutti e l'utilizzo di tecnologie specifiche e innovative finalizzate all'apprendimento porta tutto il gruppo a un rispetto reciproco e a una collaborazione creativa e allegra, come sempre dovrebbe essere nei contesti educativi.

In relazione alla collaborazione con i servizi territoriali ASL viene riscontrata tuttavia oggi, una minore puntualità, soprattutto in riferimento alla crescente presenza di alunni DSA per i quali viene messa massicciamente in atto l'attività di certificazione, non seguita da alcun tipo di supporto neanche laddove non sia sufficiente la sola azione didattica mirata.

A tal proposito si avverte sempre di più l'inadeguatezza di una progettazione didattica basata soprattutto sulla lezione frontale e si sottolinea la necessità di ripensare l'azione educativa in termini di didattica laboratoriale e mirata ai diversi "bisogni educativi" e stili di apprendimento se davvero si vuole offrire a tutti gli allievi parità di opportunità formative.

*(stituto Comprensivo REGIO PARCO)*

## LE PAROLE DEGLI STUDENTI

*Sono stati invitati a partecipare ai focus anche gli studenti, alcuni dei quali negli anni avevano anche svolto la funzione di rappresentanti di classe, di rappresentanti in Consiglio di Istituto e di rappresentanti nella Consulta Provinciale degli studenti.*

*L'apertura agli studenti del triennio per le scuole secondarie di secondo grado ha consentito di avere un altro sguardo, molto significativo perché permeato di "futuro" e forse scevro da affermazioni stereotipate e scontate.*

*A cura di Chiara Profumo*

Rimuovere gli ostacoli all'effettiva partecipazione... significa, in classe, accettare le differenze, non amplificarle, ma fare in modo che ogni persona cresca, così com'è. Nelle lezioni si acquisiscono gli strumenti disciplinari, ma l'aspetto più duraturo per ciascuno studente è la soddisfazione consapevole della crescita negli anni di studio.

Gli studenti presenti confermano che nella scuola si percepisce l'attenzione rivolta a ognuno, c'è molta cura, calore e unione tra tutti.

In base all'esperienza in Consiglio di Istituto, il rappresentante osserva però che la "Repubblica" non sta cercando di rimuovere gli ostacoli in modo efficace: le risorse assegnate alla scuola con i PNRR sono state obbligatoriamente destinate ad acquisti inutili, e le 30 ore di "orientamento" si sono di fatto "perse".

Un limite nel "rimuovere gli ostacoli alla partecipazione" si vive ancora per quel che riguarda i viaggi di istruzione: le gite rappresentano per i rappresentanti degli studenti, l'apice della disuguaglianza. Pur essendo momenti scolastici profondamente educativi e insostituibili nel percorso formativo di ogni studente, la partecipazione ai viaggi di istruzione è condizionata dalle risorse economiche delle famiglie. Rimane in sospeso e da approfondire il tema della possibilità di affrontare i temi dell'attualità politica all'interno della scuola. Gli spazi previsti dai "decreti delegati" non hanno contorni definiti.

*(SIE Altiero Spinelli)*

Sul tema: Pari dignità-inclusione/interazione, i ragazzi rispondono immediatamente riconoscendo alla scuola un impegno "travolgente" che ha permesso di "elevare al massimo la dignità sociale dei singoli". Citano un progetto legato al Debate, le attività di PTCO che hanno permesso ad ognuno di trovare la propria attitudine.

Non hanno mai vissuto episodi di odio e quelle poche volte in cui qualcuno si è espresso in maniera eticamente non corretta è stato subito bloccato dagli insegnanti fin dall'esperienza del primo ciclo.

Dichiarano di non aver percepito situazioni di disuguaglianza nelle istituzioni pubbliche. Ma quando si scende nell'esemplificazione riconoscono che esistono disuguaglianze legate alle differenze economiche delle famiglie che si evidenziano nell'impossibilità per alcuni a partecipare ad alcune gite che evidenziano la disuguaglianza sostanziale.

Ritengono utopico fornire a tutti le possibilità economiche per accedere ad alcune opportunità offerte dalla scuola (Uscite didattiche di più giorni, es il corso di vela).

Sono consapevoli però che la scuola è il luogo in cui l'uguaglianza è maggiormente ricercata.

In sintesi gli studenti osservano:

- Discriminazioni abbattute ma opportunità limitate.
- L'omogeneità della scuola impone sforzi enormi per gli studenti che non hanno particolari interessi in un ambito e limita la creatività che ogni studente ha in sé. Le proprie passioni e attitudini si possono sviluppare solo in corsi extra: la vela, il debate. Corsi che comportano spese per le famiglie.
- La valutazione avviene prevalentemente sulla capacità di memoria.
- Per alcuni il PTCO ha permesso di fare belle esperienze al Salone del libro (attività libera, senza alcun costo, il pasto fornito dal Salone), corsi per accedere ai test del Politecnico, corsi di economia.

*(IIS Ettore Majorana)*

Sul linguaggio e sulla consapevolezza del peso che hanno le parole, uno studente dice che la sua classe nella scuola media era multietnica e le categorizzazioni contavano molto. Crescendo con la scuola in questi anni ha acquisito una grande sensibilità sugli argomenti della diversità grazie alle conferenze tenute in aula magna o attraverso i lavori di educazione civica e studiando le Costituzioni. Ora è consapevole di quanto siano scorretti i linguaggi usati per esempio negli spogliatoi delle palestre.

Una studentessa riconosce alla scuola che sta frequentando l'attenzione alla possibilità di avere un pensiero proprio su certi temi a cui prima non era sensibile. Oggi la distinzione di sesso è non più percepita dai giovani.

Uno studente riconosce che non ha percepito distinzioni di genere o di razza, ma politiche nella scuola a causa dell'ingenuità e della povertà di pensiero. Ad esempio il D' Azeglio viene definito la scuola dei "comunisti". Il D' Azeglio ha una pagina Instagram con messaggi aperti: sono emersi rancori rispetto ai ragazzi con i vestiti firmati e viceversa con denigrazioni nei due sensi. È brutto non sentirsi liberi di vestirsi come si vuole. Ma si fa notare che il problema economico non permette di vestirsi come si vorrebbe.

Uno studente sostiene che la propria generazione è fatta di ragazzi che hanno bisogno di classificare e identificare: il ragazzo "ebreo" perché ha frequentato la scuola ebraica pur non essendo di religione ebraica, "il ragazzo di sinistra", quello "di pelle nera". L'altro non si riconosce come persona, ma attraverso una definizione che lo caratterizza.

Vengono ascoltate le richieste degli studenti per organizzare conferenze proposte da loro. Il diritto di assemblea previsto dalla normativa viene sfruttato fino in fondo dai discenti in modo proficuo.

La maggior parte dei temi vengono scelti nei collettivi e nelle assemblee degli studenti e poi portati in condivisione con i docenti perché possano diventare materia di approfondimento.

Gli studenti dal punto di vista organizzativo contattano per le conferenze direttamente gli esperti. Ad esempio da anni si collabora con Libera e la scuola ne è un presidio. Si è organizzato anche un aperitivo per raccogliere fondi e sostenere gruppi autogestiti come ad esempio gruppi di lettura sulle questioni di genere.

*(LCS Massimo D'Azeglio)*

Rimuovere gli ostacoli. Un esempio di azione inclusiva è riscontrabile nella gestione delle attività complementari: ogni famiglia può versare una quota per contribuire ai fondi per le iniziative della scuola ma è facoltativa e spesso è la scuola stessa che sostiene gli studenti che non possono permettersi di pagare gite o iniziative. È nella prassi garantire che, se gli studenti non partecipano ad una delle proposte (ad esempio la gita), vengano realizzate comunque attività alternative nelle strutture del territorio.

Nel primo anno di scuola alcuni ragazzi portano in classe la giungla ed è proprio l'imparare a rispettare regole motivate e comprese a permettere di realizzare la propria crescita umana e culturale. In alcune occasioni i ragazzi riescono a stabilire tra loro delle regole interne alcune delle quali, negli anni, sono diventate parte del gruppo e permettono convivenza reciproca.

Si attiva spontaneamente una forma di tutoraggio in cui i ragazzi più grandi vanno a seguire i più piccoli e li aiutano a capire cosa sia necessario fare.

Si sottolinea come la scuola possa essere considerata uno dei luoghi in cui c'è maggiormente la possibilità di abbattere le barriere.

Si è però convinti che il riconoscimento della scuola come luogo di inclusione sia prettamente legato al Birago, in quanto studenti che hanno cambiato più scuole rilevano come, in alcune realtà, le diversità venivano "sfruttate" elogiandole per "elevare la scuola" come luogo di accoglienza e inclusione. Al Birago invece la diversità è vissuta come valore arricchente; vengono riconosciute anche le peculiarità che normalmente sarebbero valutate come negative.

Il filo conduttore è il ricorso alla cooperazione come valore determinante per sostenere l'apprendimento. La riflessione che raccoglie l'intero ragionamento svolto consta nel riconoscere come il principio costituzionale, nel suo essere "così banale" (scontato), riesca a rappresentare il supporto alle regole e al funzionamento della vita scolastica.

Un tema che è presente nelle visioni della scuola è legato alle motivazioni allo studio e come pesano tra questi motivi quelli legati alla competizione.

Nella esperienza personale dei ragazzi c'è la convinzione che questa sia una scuola molto meno competitiva di altre e i risultati riflettono automaticamente quanto è l'interesse alla materia da parte degli allievi.

Il modo con cui si percepiscono i saperi da studiare condiziona molto l'impegno e i risultati ottenuti.

Un connotato diffuso e attivo nella scuola è l'atteggiamento solidale; i ragazzi si aiutano molto anche nella realizzazione dei diversi lavori.

Una pratica positiva è l'accompagnamento, nei laboratori, che i ragazzi degli ultimi anni svolgono nei confronti dei ragazzi più piccoli. Li aiutano nelle competenze specifiche e nelle competenze relazionali: sono consigli tra "pari" che risultano particolarmente efficaci.

*(IPSIA Dalmazio Birago)*

In alcuni focus group non erano presenti gli studenti ma alcune osservazioni degli insegnanti sembrano pertinenti in questa sezione.

Alcune osservazioni pur essendo formulate dai docenti, mettono in luce attese e comportamenti degli studenti osservati dagli insegnanti e ci sembra coerente inserirli in questa parte dell'analisi.

Non si riscontrano tanto problemi di discriminazione sessuale o razziale o religiosa quanto, a volte, qualche atteggiamento legato al confronto con modelli sociali spesso inarrivabili, estetici (vi sono ragazze che già si sottopongono a trattamenti estetici) o di appartenenza di classe sociale (abbigliamento, stile di vita). Chi tra i ragazzi si occupa di politica tende sovente ad avere posizioni di destra, anche estremiste, ma spesso con scarsa valutazione critica delle informazioni.

Non si tratta comunque di problemi diffusi mentre, più in generale, si riscontrano con sempre maggior frequenza disagi da ansia di prestazione per il timore di non essere abbastanza "performanti" nel percorso scolastico e nella vita.

*(LS Charles Darwin)*

Un sicuro vanto della scuola è l'anticipazione della figura del mentore – tutor, supportata poi dai finanziamenti del PNRR, infatti i ragazzi in difficoltà sono inseriti in un percorso di affiancamento con un docente dedicato (il tutor PFI). Tanti sono i progetti messi in campo come tingeggiare qualche locale della scuola, abbellirne il giardino ma anche far cuocere delle cotolette di pollo!

Si parla anche molto con i ragazzi per "riallinearli ad un obiettivo comune", ed essi chiedono spesso di "essere abbracciati" anche in senso fisico.

A molti ragazzi mancano proprio gli strumenti materiali e la scuola deve anche farsi carico di ciò.

*(IP Albe Steiner)*

La scuola dovrebbe avere la capacità di capire e intercettare le singolarità "speciali" di tutti e ciascuno. Cosa si intende per condizione personale? Quali ricadute deve avere la sua accezione più ampia?

È un concetto vasto e non sufficientemente esplorato, soprattutto non condiviso nelle scuole.

Comprende diversi elementi (stili cognitivi, stato di salute, orientamento sessuale...) corrisponde al "diverso modo di funzionare" di ciascuno.

Se ciascuno vive in una condizione personale a ciascuno dovrebbe essere garantito di poter apprendere all'interno di quella condizione mentre siamo fermi all'idea che ci sia un unico modello e un'unica situazione per imparare e quindi di un solo modo di insegnare a cui ciascuno deve adattarsi.

Il modo di intendere e di realizzare la valutazione, la cultura della valutazione ne è un esempio fondamentale; la valutazione formativa non è sufficientemente utilizzata. Spesso la valutazione di lavori bellissimi si riduce agli aspetti più formali e non si riesce a riconoscere (valorizzare) la loro ricchezza formativa. È importante condividere come la "fatica dell'imparare" vada declinata in modo non distruttivo bensì come attività che rigenera, che dà senso allo studio: il venire a scuola non deve essere vissuto come un macigno, deve invece produrre nei ragazzi un rinforzo e rigenerarli nelle loro motivazioni. È un modo di fare scuola in cui la valutazione assume un ruolo rinnovato (in particolare il ruolo e il "peso" del voto sommativo) che non comprende la "paura" e rivolge il motivo verso lo studio alla soddisfazione e alla consapevolezza dell'aver imparato.

*(LS Domenico Berti)*

## **INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLE DISCIPLINE COME STRUMENTO PER RICONOSCERE E COLTIVARE LA PARI DIGNITÀ SOCIALE**

*A cura di Nella Bruno, CIDI Torino, professoressa di matematica.*

Nel dialogo con le scuole in occasione dei focus su “Scuola e articolo 3” gli insegnanti, i dirigenti e i ragazzi hanno condiviso i valori e i principi dell’articolo 3 della Costituzione. Tutte le scuole coinvolte hanno evidenziato quanta attenzione e cura pongono ogni giorno nel rimuovere ostacoli e dare pari dignità a tutti i soggetti della comunità scolastica.

Dalle scuole:

**“La pari dignità** è il fondamento del rapporto che gli insegnanti costruiscono con gli studenti, la reciproca stima permette di lavorare bene nelle classi; la comunità professionale degli insegnanti accoglie i docenti nuovi arrivati e li inserisce in un percorso di crescita professionale”. SIE Altiero Spinelli

*“Un’accoglienza che rispetta le diversità, riconosce di fatto le potenzialità di ciascuno”.*  
(IC Caselette)

**“Rimuovere gli ostacoli.** Un esempio di azione inclusiva è riscontrabile nella gestione delle attività complementari: ogni famiglia può versare una quota per contribuire ai fondi per le iniziative della scuola ma è facoltativa e spesso è la scuola stessa che sostiene gli studenti che non possono permettersi di pagare gite o iniziative”.  
(IPSIA Dalmazio Birago)

*“...Viene poi spostata l’attenzione sulla locuzione “rimuovere gli ostacoli”, intendendo soprattutto quelli di tipo sociale; si sottolinea l’importanza che in classe si attenuino le differenze, che si parli molto con i ragazzi e le ragazze per evitare che quelle di tipo economico e sociale impediscano relazioni costruttive ed egualitarie”.*  
(IC Padre Gemelli)

In questo contributo, vorremmo mettere però in evidenza, un aspetto che negli incontri di quest’anno non è stato esplicitato ma è di estremo rilievo: il valore delle discipline, così come trattate nelle Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. Le discipline sono state nominate poco nel dialogo con gli insegnanti forse perchè vengono considerate “già assimilate”, le implicazioni riguardanti la pari dignità degli alunni, le possibilità di trovare il “modo adatto” per ciascuno non sono state collegate o appena sfiorate nel corso dei focus sull’articolo 3.

Ma nella prospettiva dell’anno scolastico 2024/2025 che si avvia in questi giorni, riteniamo utile riproporre alcune affermazioni tratte dalle Indicazioni nazionali:

### **Scuola, Costituzione, Europa**

*La scuola italiana, statale e paritaria, svolge l’insostituibile funzione pubblica assegnatale dalla Costituzione della Repubblica, per la formazione di ogni persona e la crescita civile e sociale del Paese. ...Contribuisce a rimuovere «gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (articolo 3).*

E ancora:

### **Per un nuovo umanesimo**

*A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.*

### **Aree disciplinari e discipline**

*Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari.*

*Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.*

*Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.*

*Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento.*

### **L'alfabetizzazione culturale di base**

*La scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e **di acquisire i saperi irrinunciabili**.*

*Nella scuola secondaria di primo grado si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo. La **valorizzazione delle discipline** avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline.*

Nelle Indicazioni nazionali le discipline vengono indicate come "pretesti formativi".

*"Lo statuto disciplinare, nel tessuto connettivo che definisce l'unità del sapere, richiede nella scuola del primo ciclo, anzi, a partire dalla scuola dell'infanzia, una competente mediazione didattica che modula il suo punto focale, procedendo dalla riflessione sull'esperienza alla sua rappresentazione simbolica. Le discipline, siano esse organizzate per ambiti, per aree o per affinità metodologiche, in questa fascia di scolarità sono anzitutto "pretesti formativi".*

Simonetta Fasoli L'istruzione che educa. Curricolo verticale e valore delle discipline

In Scuola 7, n. 380, La settimana scolastica, 21 aprile 2024.

Stiamo parlando del primo ciclo ma il valore delle discipline e la loro insegnabilità restano valide nelle diverse fasi di ogni percorso scolastico.

Ci piace riproporre la lettura della presentazione di Claudio Montagna che potete trovare a pag. 7.



Quando finalmente arriverà una maestra che inventa un modo adatto a Gaetano per fargli capire la matematica, scopriranno, scopriamo tutti, che in fondo un modo per farcela c'è, ed è fondamentale che qualcuno ci aiuti a trovarlo.

*In coerenza con il commento all'articolo 3 proposto da Gustavo Zagrebelsky:*

*"...tutti devono godere delle stesse possibilità coltivando i propri talenti e formandosi una propria identità. Una caratteristica delle costituzioni libere e anche della nostra è che non esiste una identità imposta dallo stato, siamo noi che riflettendo su noi medesimi e sul rapporto con la società ci creiamo una nostra identità, ci chiediamo chi vogliamo essere. L'articolo 3 della Costituzione ci dice che tutti abbiamo le stesse possibilità per crearci la nostra differente personale identità".*

Quindi pensando ad un insegnante che riflette sul proprio ruolo e sul proprio modo di essere "repubblica" un invito a chiederci:

- Perché insegno.
- Quanto ascolto e osservo gli allievi.
- Quanto sono disposta/o a modificare il mio modo di insegnare per raggiungere ogni singolo alunna/o.
- Quanto conosco la disciplina e la didattica della disciplina che insegno.
- Qual è la mia formazione.
- Quali sono le esperienze in cui **l'insegnamento/apprendimento della disciplina che insegno** danno un contributo alla riduzione delle disuguaglianze nella vita della classe.





*CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE – XIV edizione 2024*

## **VIVERE LA COSTITUZIONE NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ** **Iniziamo con l'articolo 3**

*Aula Magna Liceo "D'Azeglio"- via Parini 8, Torino*

**6 Settembre 2024 ore 8.30-13.00**

### ***Il senso della scuola***

**Simonetta Fasoli** - Dirigente Scolastica

---

### ***Scuola e Costituzione***

**Paolo Borgna** - Presidente di Istoretto

**Carlo Greppi** - Storico e scrittore

**Elena Cappai** - Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte

---

### ***Lo sguardo dell'arte Teatro da tavolo***

**Claudio Montagna** – Regista e attore

---

### ***Scuola e comunità, una rete indispensabile per lo sviluppo e la partecipazione della persona***

**Giulia Guglielmini** - Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo

**Paola Santoro** - Responsabile didattica ASC nazionale

**Noemi Albanese** - Portavoce di un gruppo di giovani insegnanti

---

### ***Mostra di manifesti internazionali contro le guerre***

a cura di Gianfranco Torri

La Conferenza della Scuola del Piemonte è organizzata da Enti di formazione accreditati presso il Ministero ai sensi della Direttiva 170 del 2016, con il sostegno delle Istituzioni e degli Enti facenti parte della Cabina di regia (Assessorati del territorio, USR Piemonte, Fondazione scuola Compagnia di S. Paolo, UniTo, Gruppo Abele).

La Conferenza si svolgerà in presenza e in collegamento online.

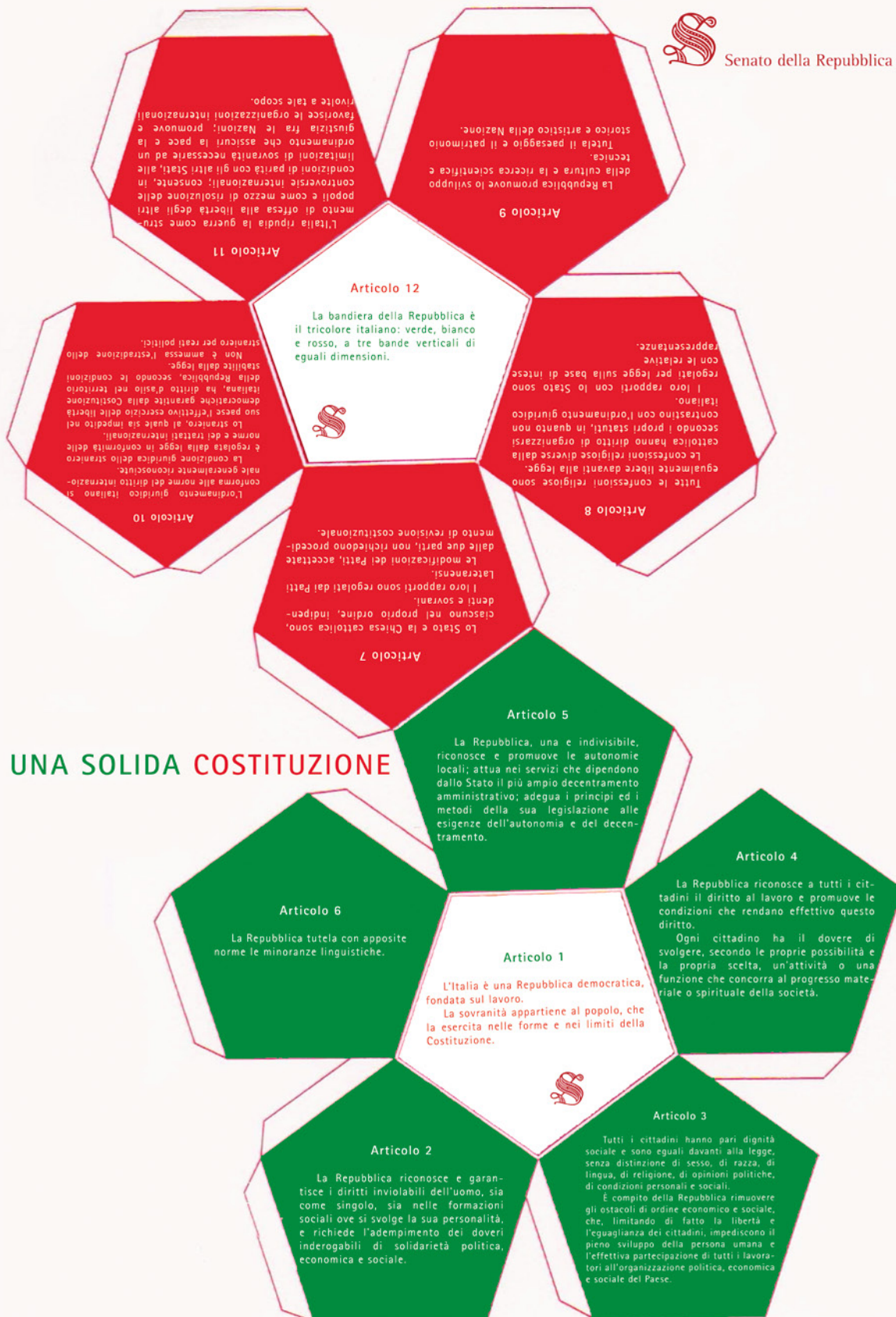
IL FORUM RINGRAZIA LA FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO  
PER LA COLLABORAZIONE ED IL CONTRIBUTO ASSEGNATO.

# VIVERE LA COSTITUZIONE NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ

## Iniziamo con l'articolo 3



Senato della Repubblica



### UNA SOLIDA COSTITUZIONE

**CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE – XIV EDIZIONE 2024**  
**GIORNATA CONCLUSIVA - TORINO, 6 SETTEMBRE 2024 - ore 8.30-13.00**  
**Aula Magna Liceo "Massimo D'Azeglio" - via Parini 8 - Torino**