

n. 5

9 settembre 2024  
Anno LXXV

Associazione Italiana  
Maestri Cattolici  
Via S. Antonio, 5  
20122 Milano  
aimemilanomonza39@gmail.com



ISSN 2389-6094

# notiziario

mensile AIMC per la Provincia Milano e Monza e per la Diocesi di Milano

Notiziario di informazione pedagogica, educativa, scolastica e professionale delle Sezioni AIMC di Monza — Cernusco Sul Naviglio-Carugate — Milano

## SULLA PAZIENZA: UN INVITO A SAPER ATTENDERE

Con l'augurio di un Buon Anno Scolastico a tutti.

Borghi Stefania, p. 2



## ALBERTO MANZI.

### CONOSCERE UN MAESTRO PER CRESCERE NELL'ANNO DEL CENTENARIO

Michele Aglieri, p. 4



## SCUOLA E GENITORI, INSIEME NEL COSTRUIRE BUONE RELAZIONI

Mario Falanga, p. 6



## LA RICERCA SULLA FORMAZIONE DOCENTE IN EUROPA E NEL MONDO

Spunti di riflessione  
da una recente conferenza  
internazionale.

Evelina Scaglia, p. 13



## UN'ALLEANZA PER LA QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO

Daniela Maccario, p. 8

Progetto Mediazioni: Aiutare a imparare.

## VISITA A BARBIANA

29 GIUGNO 2024  
DIARIO DI  
UN'INSEGNANTE

Sara Marogna, p. 15



## SEMINARIO ESTIVO 2024 INCONTRI, ESPERIENZE DI VITA, ITINERARI PROFESSIONALI

Emozioni, pensieri e riflessioni  
di chi ha partecipato

Laura Fazio, p. 17



## LA RICERCA-INTERVENTO VOGLIO FARE I COMPITI

Annamaria Garibaldi, p. 10



## LA SCUOLA ITALIANA TRA IERI E OGGI

### "SCUOLA COME CENTRO DI RICERCA"

Salati Enrico Mauro, p. 19



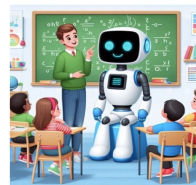
## LA SCUOLA NEL CUORE DEL VILLAGGIO PROGETTO PILOTA "La città educante"

Olimpia Palo, p. 12



## INTELLIGENZA ARTIFICIALE E SCUOLA

Fabrizio Zago, p. 26



## TRE AUTORI DA PRIMA PAGINA

Hannah Arendt, Jella Lepman e Gianni Rodari

Elisa Brugnoli, p. 22



UN CORPO PER APPRENDERE  
MUOVERSI, SCRIVERE, CONTARE  
Perché, quando, come Info p. 3

Info p.18  
ARITMETICA, ARTE DEI NUMERI

## PROGETTO "LEGGERE STORIE PROPRIO COSÌ"



Info pp. 14 - 28

# SULLA PAZIENZA: UN INVITO A SAPER ATTENDERE

Con l'augurio di un Buon Anno Scolastico a tutti.

Stefania Borghi  
Docente di scuola  
dell'infanzia, IC  
Paderno Dugnano,  
Via Manzoni;  
Presidente  
Provinciale AIMC  
Milano e Monza e  
Brianza

Durante l'estate mi è capitato di leggere una poesia di Rainer Maria Rilke, poeta di lingua tedesca del XX secolo, che mi ha permesso di porre attenzione e riflettere sul termine "pazienza", un vocabolo che spesso viene utilizzato nel linguaggio degli adulti ma non sempre con la consapevolezza di quanto sia importante metterlo in pratica nei diversi contesti educativi.

"SULLA PAZIENZA"

*Bisogna, alle cose,  
lasciare la propria quieta, indisturbata evoluzione  
che viene dal loro interno  
e che da niente può essere forzata o accelerata.  
Tutto è: portare a compimento la gestazione – e poi dare  
alla luce ...*

*Maturare come un albero  
che non forza i suoi succhi  
e tranquillo se ne sta nelle tempeste  
di primavera, e non teme che non possa arrivare l'estate.*

*Eccome se arriva!  
Ma arriva soltanto per chi è paziente  
e vive come se davanti avesse l'eternità,  
spensierato, tranquillo e aperto ...*

*Bisogna avere pazienza verso le irrisoltezze del cuore  
e cercare di amare le domande stesse  
come stanze chiuse a chiave e come libri  
che sono scritti in una lingua che proprio non sappiamo.*

*Si tratta di vivere ogni cosa.  
Quando si vivono le domande,  
forse, piano piano, si finisce,  
senza accorgersene,  
col vivere dentro alle risposte  
celate in un giorno che non sappiamo.*

Rainer Maria Rilke, 1903

Il cuore della poesia risiede proprio nella capacità di ascoltare e coltivare la pazienza, preparandosi ad accogliere ciò che non si manifesta immediatamente, ciò che non trova subito una spiegazione o semplice-

mente ciò di cui non si coglie immediatamente il senso; essa insegna che sarà il futuro a portare chiarezza e, nel frattempo, ci invita a godere della vita e del momento presente, a cercare di realizzare ciò che è possibile e a lasciare andare l'impossibile, le domande senza risposta che ci tormentano.

Sostengo che la pazienza sia una virtù fondamentale in ambito educativo, tanto per gli insegnanti, educatori e dirigenti scolastici, quanto per gli studenti e i genitori. Ho pertanto riflettuto su alcuni punti chiave che mettono in luce quanto sia importante questo "dono" nel contesto educativo:

- **Costruzione di relazioni:** la pazienza è essenziale per costruire un rapporto di fiducia e rispetto reciproco tra insegnanti e studenti. Quando un insegnante dimostra pazienza, crea un ambiente sicuro in cui gli studenti si sentono liberi di fare domande, esprimere dubbi e commettere errori, senza il timore di essere giudicati o scherniti.
- **Gestione del comportamento:** nelle aule scolastiche, non tutti gli studenti apprendono allo stesso ritmo o hanno lo stesso livello di motivazione e disciplina. La pazienza aiuta gli insegnanti a gestire comportamenti difficili, senza reagire in modo impulsivo o eccessivo. Ciò consente di affrontare le situazioni con calma e riflessione, trovando soluzioni efficaci e costruttive.
- **Apprendimento differenziato e personalizzato:** ogni studente ha un proprio ritmo di apprendimento. La pazienza è cruciale per permettere agli insegnanti di adattare metodi didattici e strategie educative alle esigenze individuali, offrendo supporto ag-



“

Il cuore della poesia risiede proprio nella capacità di ascoltare e coltivare la pazienza, preparandosi ad accogliere ciò che non si manifesta immediatamente.

**Contatti:** Per commenti, approfondimenti, opinioni, richieste e proposte:  
aimcmilanomonza39@gmail.com

**Notiziario AIMC  
Provincia Milano Monza**  
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano  
aimcmilanomonza39@gmail.com  
**Direttore responsabile**  
Graziano Biraghi

**Redazione:** Stefania Borghi, Anna Fava, Evelina Scaglia, Pierpaolo Maria Celso, Michele Aglieri, Ornella Rotundo, Emanuela Zani, Francesca Bertolini, Annamaria Cappelletti, don Fabio Landi.  
**Comitato Scientifico:** Michele Aglieri, Mario Falanga, Sabrina

**Editore:** AIMC Milano e Monza  
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano  
**Segreteria di redazione**  
Miriam Muntoni  
**Registrazione:** Tribunale di Milano  
n. 1663 del 24 ottobre 1949.



giuntivo a chi ne ha bisogno senza scoraggiare coloro che apprendono più rapidamente.

• **Sviluppo della resilienza:** gli studenti imparano dall'esempio. Un insegnante paziente trasmette il valore della perseveranza e della resilienza, insegnando ai giovani a non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, ma a superarle con impegno e dedizione.

• **Gestione dello stress:** l'ambiente educativo può essere stressante per insegnanti e studenti, soprattutto durante i periodi di esami o scadenze. La pazienza aiuta a

ridurre lo stress, permettendo di affrontare le sfide con una prospettiva più calma e misurata.

• **Promozione dell'autonomia:** la pazienza permette agli studenti di sperimentare e di imparare dai propri errori, favorendo lo sviluppo dell'autonomia. Invece di intervenire immediatamente, un educatore paziente sa quando è opportuno lasciare che lo studente trovi da solo la soluzione, promuovendo così il pensiero critico e la responsabilità personale.

• **Crescita emotiva:** in ambito educativo, la pazienza è anche fondamentale per

gestire le emozioni dei bambini, degli studenti, specialmente nei momenti di frustrazione o insuccesso. Un insegnante paziente aiuta gli studenti a sviluppare una gestione sana delle proprie emozioni, mostrando empatia e comprensione.

In sintesi, la pazienza è una qualità che arricchisce l'intero processo educativo, contribuendo alla creazione di un ambiente di apprendimento positivo e favorendo lo sviluppo integrale degli studenti. Spesso siamo impazienti per arrivare velocemente al prossimo evento importante della nostra vita e quindi perdiamo

il momento presente. *Coltivare la pazienza è una sorta di riconoscimento che le cose maturano con il loro tempo. Questo è il cuore dell'essere docente: il nostro compito è come quello del giardiniere, ci occupiamo di quanto abbiamo piantato, fertilizzando il terreno, bagnandolo, estirpando le erbacce, proteggendo dalle maggiori intemperie e attendendo con pazienza il germoglio. Il seme sa cosa fare, non ha bisogno delle nostre indicazioni per diventare ciò che è, e non diventerà albero da oggi a domani!*

Auguro così a tutti di iniziare l'anno scolastico con questa nuova consapevolezza che ci aiuti ad affrontare la vita così com'è, ad accettare il rischio e la fatica che costruisce giorno per giorno, ora dopo ora e come ha detto Papa Francesco "... la pazienza si rafforza quando riconosco che anche l'altro ha il diritto di vivere su questa terra accanto a me, così come è " (*Amoris laetitia*, 1992). ■

## UN CORPO PER APPRENDERE MUOVERSI, SCRIVERE, CONTARE

*Perché, quando, come*

### SVOLGIMENTO

Incontri in presenza, senza possibilità di collegamento online

- sabato 21 settembre 2024 - 9:30/12:30 e 14:00-17:00
- sabato 5 ottobre 2024 - 9:30/12:30 e 14:00-17:00
- sabato 26 ottobre 2024 - 9:30/12:30

Il corso si svolgerà presso

**Istituto Piccola Opera - Via Segrè, 8 - Monza**

### CONTRIBUTO

- Soci AIMC 50€
- Non soci 70€ - Possibile pagamento con Carta Docenti

Possibile pagamento con Carta Docenti

### MODALITÀ E FORMATORI

Incontri in modalità teorico-laboratoriale tenuti da

- **Emanuela Perucchini**, ex dirigente scolastica e docente di scuola primaria, specialista in educazione del gesto grafico (ARIGRAF - MI)
- **Emanuela Fanny Zani**, docente di scuola dell'infanzia, psicomotricista Aucouturier, ippoterapista
- **Annamaria Cappelletti**, docente di scuola primaria, specialista in didattica della matematica, autrice di testi.

### CONTENUTI

- **Aspetti neuro-motori** e pedagogia del gesto grafico
- Sviluppo dei **prerequisiti generali**: equilibrio; controllo posturale; lateralizzazione
- Sviluppo dei **prerequisiti specifici**: coordinazione, organizzazione spazio-temporale, attività pregrafiche, modelli e regole di scrittura, segnali di allarme della scrittura.

### MATERIALI

- Portapenne (con forbici)
- Calze antiscivolo
- Abbigliamento comodo
- Disponibilità a mettersi in gioco



ASSOCIAZIONE ITALIANA  
MAESTRI CATTOLICI

SEZIONE DI MONZA

Iscrizioni dal 01/07/2024 al 15/09/2024

Il corso sarà attivato con un minimo di 20 iscritti.

PER INFORMAZIONI  
[aimcmilanomonza39@gmail.com](mailto:aimcmilanomonza39@gmail.com)

PER ISCRIZIONI  
[Clicca qui](#)

IBAN PER CONTRIBUTO

IT 67F030 6909 6061 0000 0070 984

PIATTAFORMA SOFIA

ID 94172 - ID EDIZIONE 139503

Per iscriversi al Corso  
compilare il modulo  
al seguente link:

[https://forms.gle/  
in2EX2MZzwinjXie8](https://forms.gle/in2EX2MZzwinjXie8)

Per informazioni  
[aimcmilanomonza39@gmail.com](mailto:aimcmilanomonza39@gmail.com)

# Alberto Manzi. Conoscere un maestro per crescere nell'anno del centenario

Michele Aglieri,  
Docente di Pedagogia  
Generale e Sociale  
Università Cattolica  
di Milano

Ci troviamo in un periodo denso di celebrazioni: dopo i centenari di Paulo Freire, Mario Lodi e Bruno Ciari, si è da poco concluso l'anno di ricordo per don Lorenzo Milani, a cui l'AIMC Milano-Monza Brianza ha dedicato un bel percorso (che a breve verrà documentato in un volume). Il 3 novembre 2024 saranno cent'anni anche dalla nascita di Alberto Manzi, prepariamoci dunque a numerose iniziative pubbliche, con la consapevolezza che tutte queste grandi figure oggi parlano a chiunque educi o insegni ponendogli prima di tutto domande sul senso della sua professione.

Chi ricorda Alberto Manzi normalmente lo fa per due motivi: l'essere stato il conduttore di *Non è mai troppo tardi*, programma andato in onda sulla Rai dal '60 al '68 e tutt'oggi forse più grande esempio di educazione formale attraverso i media, e l'essere l'autore del romanzo *Orzowei*, letto (e visto attraverso la trasposizione televisiva sceneggiata dallo stesso Manzi) da generazioni di (ormai non più) giovani. Se fermassimo il ricordo di Manzi a questi due elementi, faremmo un grande torto a lui e a noi stessi: Alberto Manzi è stato autore di numerose trasmissioni televisive e radiofoniche dedicate ai giovani e agli educatori, di circa 120 opere tra romanzi per ragazzi (il primo fu *Grogh, storia di un castoro*, vincitore del premio Collodi e frutto di un lavoro collettivo con i ragazzi detenuti nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma), fiabe, opere divulgative e articoli



di approfondimento didattico, alfabetizzatore nel continente Sudamericano per tanti anni (ci si recava tutte le estati).

Lungi dal poter ripercorrere qui analiticamente la complessa e affascinante biografia di Manzi, quel che, in questa sede, più ci interessa sottolineare è che egli è stato un maestro elementare dal dopoguerra fino al 1988, in servizio alla scuola Fratelli Bandiera di Roma. Ed è così che scegliamo, in questa sede, di ricordarlo. Manzi aveva da subito preteso di lavorare in un'aula all'ultimo piano che dava su un grande terrazzo, dichiarata "inagibile" dai colleghi per motivi di sicurezza, in modo da avere lo spazio per allevare animali, coltivare piante, condurre esperimenti scientifici. A "entrare" in quell'aula un po' particolare ci aiuta una recente pubblicazione, che volentieri segnaliamo, di Domenico Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti* (Edizioni Junior). Qui l'autore ha costruito un ricordo organico sulla base delle interviste effettuate a ex allievi e collaboratori.

Partiamo dall'ultimo elemento: *la collaborazione*. Spesso, nel ricordare le figure di grandi educatori e maestri, si ha la tentazione di dipingerli come eroi solitari,

inarrivabili geni didattici che si sobbarcavano progetti, idee, studio, ogni fatica necessaria. Ciò non è mai vero. Manzi – che era un maestro dedito allo studio, a partire da riferimenti del pensiero psicopedagogico come Dewey, Piaget, Vygotskji, passando per la sua grande passione per lo scoutismo, senza dimenticare le sue esperienze di educatore in Sudamerica e il contatto vivo con quella pedagogia degli oppressi che vedeva in Freire il suo primo riferimento – aveva un'idea chiara sul valore della collaborazione. Lo dimostra la presenza costante di figure come il fisico Paolo Guidoni, la biologa Maria Arcà, Paolo Mazzoli (che proprio nel periodo di collaborazione con Manzi decise di fare il concorso magistrale e diventerà dirigente scolastico), il capo scout Rodolfo Gianolla e il volontario Gianni Mecchia. Vi erano anche collaboratori istituzionali, ma Manzi ha sempre cercato vere alleanze in mezzo a tante resistenze e gelosie nella scuola. Questi erano gli adulti che ruotavano attorno alla classe di Manzi, a noi il compito di cogliere i dovuti insegnamenti per l'oggi.

*Una scuola senza programmi*. Un maestro come Manzi avrebbe molto da dire a quanti ancora

“  
Quel che  
Manzi  
sicuramente  
ci insegna  
per l'oggi  
è il coraggio  
di educare,  
la libertà  
di insegnare,  
l'etica  
di un mestiere.



oggi, in tempi di autonomia scolastica e di istituzionalizzazione del curricolo, si parano dietro a fantomatici “programmi”. Manzi ha vissuto per davvero nella scuola dei programmi, ma l’ha sempre forzata secondo un criterio pedagogico irrinunciabile: nella classe di questo maestro non erano importanti i libri di testo, i voti, i registri, ma un ambiente educativo progettato, pensato e ripensato quotidianamente in cui poter trovare continui stimoli e strumenti di lavoro. Ha pagato sempre e per intero le sue “licenze” (sappiamo che venne sanzionato per otto volte dal Consiglio di disciplina del Ministro dell’istruzione), spesso si dimostrava poco prudente nei confronti delle istituzioni e delle loro storture. Quel che Manzi sicuramente ci insegna per l’oggi è il coraggio di educare, la libertà di insegnare, l’etica di un mestiere.

*Educare a pensare.* Per Manzi l’educazione della capacità di pensare era il fine della scuola. Ogni giorno il pensiero doveva essere “allenato”, ma non poteva essere il nozionismo a creare le condizioni perché ciò ac-



cadesse. Al centro c’erano l’interesse, il rapporto vivo con le cose (il terrazzo adiacente alla classe – come abbiamo detto – era pieno di piante, animali, insetti...), l’abitudine a formulare domande, la valorizzazione

del sapere dei bambini (non si può far apprendere nulla in modo efficace se non a partire dalle conoscenze che i bambini già hanno), la parola come strumento da coltivare continuamente (perché è nel suo esercizio che si sviluppa il pensiero e ci si libera). Manzi utilizzava spesso un termine, “tensione cognitiva”, a indicare la necessità che l’imparare fosse sempre connesso con un oggetto desiderato, con uno scopo vivo, con il mondo del quotidiano e della vita. Oggi, anche dinanzi alle mille opportunità delle tecnologie, scadiamo (e lo facciamo spesso) nel tecnicismo se ci dimentichiamo del grande insegnamento della didattica dell’interesse.

*Inclusione.* La visione educativa di Manzi rimandava ai temi del rispetto dell’altro, della responsabilità sul creato, della valorizzazione di ogni differenza, della democrazia. L’aveva a lungo maturata, per esempio nei suoi numerosi viaggi sudamericani (per una ricognizione, rimandiamo a un articolo recente apparso – nel numero 10 del 2024 – di “Nuova Secondaria” scritto da Francesco Pongiluppi e Paula Serrao), a contatto con l’indigenza, l’ingiustizia, la mancanza di opportunità, ma anche la bellezza delle tante culture incontrate. Dal volume di Tridico, leggiamo che Donata (alunna negli aa.ss. ’76-’81) ha imparato che “l’altro è diverso ma al contempo non è diverso, che la diversità è bella e fa parte della vita, che il mondo è fatto da miliardi di persone e che l’altro non ti leva per forza qualcosa. Ognuno porta la propria originalità [...]. Il maestro [...] non ci ha mai giudicato per quello che potevamo sembrare [...] ci ha insegnato la curiosità verso l’altro, che questo può darti qualcosa, di scoprire chi è, da dove viene, il perché quella persona, il perché quella persona è in un certo modo”.

La figura di Manzi maestro, che qui pur-



troppo abbiamo percorso per brevissime pennellate (ci sarebbe moltissimo altro da raccontare), appare rivoluzionaria da ovunque la si guardi e perennemente guidata da un senso profondo della giustizia. E se Manzi vide nella guerra la prima ingiustizia (fu arruolato nel Battaglione San Marco durante la guerra di liberazione), forse proprio nella scuola, di cui da subito denunciò storture, favoritismi, incrostazioni burocratiche, vide la seconda. In un testo giovanile del 1950 (un dattiloscritto che si può trovare per intero tra i materiali messi a disposizione dal Centro Alberto Manzi con il titolo *Pensierini sulla scuola d’oggi*) il maestro si esercita in un’invettiva appassionata contro insegnanti svogliati o raccomandati, direttori scolastici burocrati, ispettori che non controllano, e chiude:

*E forse ci ritroveremo tutti all’inferno: io e voi, maestri che dimenticate il vostro sacrosanto dovere, che ve ne infischiate dei ragazzi; io e voi, direttori illustri incogniti; io e voi, ispettori viventi tra le tarme; io e voi, comuni inadempienti.*

[...].

*Speriamo che queste mie siano tutte cattiverie, speriamo.*

*Perché è col nostro lavoro che potremo migliorare il mondo. Perché non voglio credere che la scuola sia tutta così. Che quei visi ridenti e paffutelli, si traducano in visi duri, crudeli.*

*No! Le mie son cattiverie. Servano però a svegliare i dormienti.*

Basterebbe questo a ricordarci il senso (e i problemi) della scuola. Ma non ci basta, perché in quest’anno di celebrazioni abbiamo tante altre cose da scoprire e da imparare dal maestro Manzi. ■

# SCUOLA E GENITORI, INSIEME NEL COSTRUIRE BUONE RELAZIONI

Mario Falanga  
Docente  
di Diritto pubblico,  
Libera Università  
di Bolzano

“

La considerazione dei reiterati episodi di violenza, aggressione o minaccia nei confronti degli insegnanti e del personale scolastico . . . uno stato di “barbarie culturale e una deriva morale preoccupanti” all’interno delle nostre scuole.



La considerazione dei reiterati episodi di violenza, aggressione o minaccia nei confronti degli insegnanti e del personale scolastico, in particolare da parte dei genitori degli studenti, è alla base dell’approvazione della legge n. 25 del 4 marzo 2024.

Gli episodi di aggressione evidenziano, si legge nella *Relazione* premessa al disegno di legge governativo ora legge n. 25/2024, uno stato di “barbarie culturale e una deriva morale preoccupanti” all’interno delle nostre scuole che “interrompono bruscamente il patto di corresponsabilità educativa tra genitori e insegnanti”, causando ai docenti perdita progressiva di autorevolezza e di prestigio.

La nuova disposizione obbedisce al duplice movimento della *repressione*, mediante l’inasprimento della sanzione penale contro gli aggressori, e della *prevenzione*, mediante l’istituzione di un *Osservatorio nazionale* con articolati compiti di raccolta, analisi, studio, promozione e vigilanza sui casi segnalati di violenza contro il personale della scuola.

## L’Osservatorio nazionale

Il testo di legge consta di 7 articoli. L’art. 1 istituisce l’*Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico* presso il Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM). L’organismo è costituito da rappresentanti dei Ministeri dell’Interno, della Giustizia e del Lavoro e delle Politiche sociali, delle Regioni, delle organizzazioni sindacali di categoria, studentesche e dei genitori maggiormente rappresentative a livello nazionale e un rappresentante dell’INAIL.

I compiti dell’*Osservatorio* sono molteplici e non bene armonizzati

tra loro; in particolare l’organismo provvede a:

a) raccogliere ed esaminare le segnalazioni di casi di violenza commessi ai danni del personale scolastico nell’esercizio delle sue funzioni;

b) raccogliere ed esaminare le segnalazioni di eventi indicatori del rischio di atti di violenza o minaccia in danno del personale scolastico nell’esercizio delle sue funzioni;

c) promuovere studi e analisi per la formulazione di proposte e iniziative idonee a ridurre i fattori di rischio negli ambienti scolastici più esposti;

d) vigilare sull’attuazione, nell’ambito scolastico, delle misure di prevenzione e protezione a garanzia dei livelli di sicurezza nei luoghi di lavoro a norma del D. Lgs n. 81/2008;

e) promuovere la diffusione delle buone prassi in materia di sicurezza del personale scolastico;

f) promuovere lo svolgimento di corsi di formazione per il personale scolastico, finalizzati alla prevenzione e alla gestione delle situazioni di conflitto nonché a migliorare la qualità della comunicazione con gli studenti e con le famiglie”.

A parte la composizione pletorica dell’*Osservatorio*, che ne potrà di certo rallentare i movimenti operativi, va rilevato che i compiti assegnati dalla legge, per la loro complessità, dovrebbero rientrare nelle competenze degli Uffici ministeriali e non in altro organismo. Qui è violato, dalla norma medesima, il principio di semplificazione dell’azione amministrativa; è un chiaro esempio di burocratizzazione.

A parte ciò, sarà interessante verificare il modo con cui l’*Osservatorio* procederà nella vigilanza sull’attuazione,

nelle scuole, delle misure di prevenzione e protezione a garanzia dei livelli di sicurezza nei luoghi di lavoro previste dal D. Lgs n. 81/2008.

L’art. 2 dispone che il Ministro promuova iniziative di informazione sull’importanza del rispetto del lavoro del personale scolastico.

L’art. 3 istituisce la *Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico*, da celebrarsi ogni anno, per “sensibilizzare la popolazione promuovendo una cultura che condanni ogni forma di violenza contro il personale scolastico”.

## Le modifiche al Codice penale

L’art. 4 della legge n. 25/2024 modifica l’art. 61 del Codice penale, in materia di *circostanze aggravanti*, inserendo un’ulteriore circostanza che consiste nell’aver agito, “nei delitti commessi con violenza o minaccia, in danno di un dirigente scolastico o di un membro del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario della scuola, a causa o nell’esercizio delle loro funzioni”.

L’art. 5 del testo di legge modifica l’art. 336 del Codice penale, in materia di *violenza o minaccia a un pubblico ufficiale*, disponendo l’aumento della pena da un terzo a due terzi per chi usa violenza o minaccia nei confronti di un *dirigente scolastico* o di un membro del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico o ausiliario della scuola.

L’art. 6 modifica l’art. 341-bis del Codice penale, in materia di *oltraggio a un pubblico ufficiale*, prevedendo l’aumento della pena da un terzo a due terzi se l’oltraggio a un pubblico ufficiale riguarda



un dirigente scolastico o un membro del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico o ausiliario della scuola.

L'art. 7 della legge reca una clausola di invarianza finanziaria: "dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica", ovvero, riforme a costo zero!

Alla base delle nuove previsioni penali c'è la *figura giuridica del pubblico ufficiale* applicata a tutto il personale scolastico nell'esercizio delle sue funzioni.

Il comma 2 dell'art. 341-bis stabilisce che il soggetto che reca offesa all'onore e al prestigio di un "pubblico ufficiale mentre compie un atto d'ufficio ed a causa o nell'esercizio delle sue funzioni è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni. La pena è aumentata fino alla metà se il fatto è commesso dal genitore esercente la responsabilità genitoriale o dal tutore dell'alunno nei confronti di un dirigente scolastico o di un membro del personale docente, educativo o amministrativo della scuola".

### Il personale scolastico ha lo stato giuridico di pubblico ufficiale

Pubblico ufficiale è la persona che, nell'esercizio soggettivo od oggettivo della funzione amministrativa, "forma e manifesta la volontà della pubblica amministrazione ovvero esercita poteri autoritativi o certificativi" (Cass. penale sez. VI, sent. 7982/1997; sent. n. 34558/2003; sent. n. 148796/1981).

È pacifico che il dirigente scolastico sia pubblico ufficiale nel compimento dei suoi atti amministrativi; il docente non esercita un ufficio amministrativo essendo in via principale uno scienziato della didattica, tuttavia, in particolari momenti della sua prestazione professionale egli manifesta la volontà della pubblica amministrazione.

Da ciò non deve dedursi, come fa la Cassazione penale, che l'attività di "insegnamento è pubblica funzione" (sent. V, sent. n. 3004/1999); anche il Consiglio di Stato in una sentenza del 1986 ha affermato che "l'attività didattica rappresenta una pubblica funzione; ... (e che) all'insegnante quindi ... compete la qualifica di pubblico ufficiale ogni qual volta espliciti il suo servizio".

L'attività d'insegnamento è attività *personale*, come aveva affermato a suo tempo il costituzionalista Umberto Pototschnig; è attività didattica e scientifica in termini sostanziali; in termini giuridici è sia servizio

alla persona sia funzione pubblica ma in particolari momenti della prestazione lavorativa, quali:

a) la valutazione degli alunni in sede di consiglio di classe;

b) la deliberazione collegiale di ammissione e non ammissione alla classe successiva;

c) il procedimento disciplinare nei riguardi degli studenti;

d) la compilazione del registro di classe e degli atti telematici o cartacei connessi;

e) i colloqui calendarizzati con i genitori degli alunni;

f) la "tenuta delle lezioni e le attività preparatorie, contestuali e successive" (Cass. penale, sez. VI, sent. n. 4033/1993; sent. n. 6587/1991; sent. n. 12419/2008).

### La scelta infelice del Parlamento

La scelta del legislatore, su stimolo del Governo, di aumentare le pene a carico dei genitori non è stata una scelta felice, tutt'altro. Ha reso e renderà difficoltosa la comunità educante<sup>1</sup>, che al suo interno ha come parte strutturale la componente genitori, *titolari* della primaria libertà educativa nei riguardi dei figli.

Il clima tra le persone all'interno della comunità scolastica e dei suoi organi collegiali sarà di sospetto se non di timore su ciò che si dice e su ciò che si fa. Esiste sbilanciamento tra i soggetti scolastici e ciò potrà essere fonte di potenziale conflitto tra i loro stati giuridici.

Occorre risalire la china. A mio avviso è importante chiedersi perché si è giunti agli episodi di aggressione a scuola e se la componente genitori sia stata ben accolta nell'ambito della comunità scolastica, di cui pure è parte rappresentativa strutturale; occorre verificare cosa abbiano fatto le Istituzioni scolastiche per realizzare nella scuola comunità quanto la norma prescrive, ovvero di garantire "un ambiente di lavoro improntato al *benessere organizzativo*"; se esse quindi si siano impegnate "a rilevare, contrastare ed eliminare ogni forma di violenza morale o psichica al proprio interno" (art. 7, comma I, D. Lgs n. 165/2001); bisogna ancora chiedersi del perché i *Patti educativi di corresponsabilità* non abbiano sprigionato tutto il loro potenziale positivo.<sup>2</sup>

I Consigli di classe, sin dalla loro istituzione nel 1974, avevano, come tutt'oggi hanno, tra i compiti vincolanti quello di "agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni" (art. 5, comma 8, D. Lgs n. 297/1994).

È necessario ristabilire rapporti di sintonia tra le componenti scolastiche; e si deve partire, a mio avviso, proprio dalla capacità costruttiva di *buone relazioni* tra i genitori, i docenti e gli alunni da parte dei Consigli di classe, principiando, come detto, da una disamina attenta e severa di ciò che fino ad ora non ha funzionato nelle comunità educanti.

L'azione svolta congiuntamente tra docenti genitori e alunni sarà di sicuro successo per una comunità dialogica, a condizione che tale azione sia realizzata alla luce dei principi-valori costituzionali di *libertà, uguaglianza, solidarietà* e di *democrazia* (artt. 1, 2 e 3 Cost.). ■

1. Per una definizione di comunità educante soccorrono l'art. 3 del D. Lgs n. 297/1994 e l'art. 32, commi 1 e 2, del *Ccnl - scuola 2019-2021* che qui riporto: "la scuola è una *comunità educante* di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. 2. *Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il restante personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti* che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297 del 1994".

2. La recente legge n. 70/2024 in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo prevede, all'art. 5, lett. b), l'integrazione della disciplina relativa al Patto educativo di corresponsabilità nel quale dovranno figurare "tutte le attività di formazione, curriculari ed extracurriculari, che la scuola o i docenti della classe intendono organizzare a favore degli studenti e delle loro famiglie, con particolare riferimento all'uso della rete *internet* e delle comunità virtuali, e sia altresì previsto l'impegno, da parte delle famiglie e dell'istituto scolastico, a collaborare per consentire l'emersione di episodi riconducibili ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti e di forme di dipendenza, dei quali i genitori o gli operatori scolastici dovessero avere notizia".

# UN'ALLEANZA PER LA QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO

Daniela Maccario  
Professore associato  
di Didattica Generale  
Dipartimento di Filosofia e Scienze  
dell'Educazione  
Università di Torino

“

... con il *Progetto Mediazioni* ci si è posti l'obiettivo di ricostruire 'buone' pratiche didattiche per lo sviluppo di competenze nel campo della promozione di competenze linguistico-comunicative di allievi dalla scuola dell'infanzia fino al primo biennio della scuola secondaria.

## Una collaborazione necessaria tra ricerca didattica e insegnanti.

L'emergenza didattica verificatasi durante il periodo pandemico è stata l'occasione per riflettere intensivamente, anche in chiave critica, sia sui contenuti professionali dell'insegnamento sia sui compiti della ricerca che intende supportarlo. La ricerca Didattica, in particolare, è stata sollecitata a fornire, se non risposte immediate, almeno chiavi di lettura scientifiche sui nuovi modi e fenomeni dell'insegnare e apprendere a scuola a cui si stava assistendo e sulle possibilità di miglioramento che potevano derivare. Era chiaro che si dovesse concentrare l'attenzione non solo sulla disponibilità di adeguati dispositivi tecnologici, ma anche sull'impiego che poteva esserne fatto dagli insegnanti nella dinamica dei singoli contesti scolastici, di classe, personali ed esperienziali degli studenti. L'attesa sociale di qualche riposta su 'come poter fare' per aiutare bambini e ragazzi ad imparare in quelle specifiche e complesse circostanze ha riproposto, con accento rinnovato, domande e motivi che rappresentano una comune fondamentale linea di impegno al miglioramento per ricercatori e insegnanti.

Dal punto di vista della ricerca didattica, gli sviluppi internazionali e nazionali, nella molteplicità delle strade che hanno percorso negli ultimi decenni e perseguono tutt'oggi (dagli studi sull'efficacia dell'insegnamento, anche 'basati su evidenze', agli approcci improntati alla Ricerca-Azione e ai suoi più recenti sviluppi, alla ricerca svilup-

po, alla ricerca-formazione, all'analisi delle pratiche educative, ecc.) rimarcano, pur con differenti visioni, l'esigenza di *ancorare i processi di miglioramento e innovazione anche ad una migliore comprensione di come funzionano i processi d'aula* e l'urgenza, epistemica ed euristica, di *realizzare alleanze* (Damiano, 2014; Laneve, 2023) tra chi, professionista della scuola, decide in situazione sulla base di orientamenti e ragionamenti comunque sempre in qualche modo motivati - sviluppando un sapere 'per' - 'nel' - 'dopo' l'agire - e chi, attraverso la ricerca, è chiamato ad offrire agli attori in campo rappresentazioni della realtà operativa della scuola e dell'aula utili per migliorare i processi decisionali, in quanto ottenute secondo criteri di 'rigore' e traguardate anche dalla prospettiva dei saperi scientifici disponibili. Dal punto di vista della ricerca che studia le pratiche didattiche per migliorarle (Zanniello & De Vita, 2021), la sfida principale consiste nel ricostruire le azioni di insegnamento in riferimento al contesto della classe secondo i canoni di trasparenza ed affidabilità necessari alla costruzione di sapere scientifico, in chiave significativa ed utile per favorire il rispecchiamento e la riflessività professionale da parte degli insegnanti, ovvero la riconoscibilità di *'ciò che si fa', 'come' e 'perché'*, allo scopo di individuare le vie più efficaci percorse o che si potrebbero utilmente continuare a battere ed esplorare. Secondo questa prospettiva, può risultare particolarmente generativa l'analisi scientifico-pratica di 'interventi di-

dattici esperti', di cui gli insegnanti hanno potuto constatare l'incisività e l'efficacia. Questo modo di fare ricerca, oltre a restituire ai docenti motivi di autoriflessione, di supporto a capitalizzare e rilanciare linee di intervento che si sono rivelate incisive nel rispondere ai problemi delle classi e dei ragazzi, potrebbe consentire la creazione di un repertorio di conoscenze professionali utili ad altri docenti, specialmente in fasi precoci della carriera e in formazione. Si tratta di conoscenze su *'come poter fare per insegnare bene'* che possono svilupparsi anche con il supporto di concetti, di un lessico, di ipotesi teoriche sulla didattica maggiormente formalizzati e, quindi, utili a favorire il confronto intra e intersoggettivo, dentro le comunità di pratiche e di ricerca educativa; secondo questa visione la ricerca in campo didattico non può che essere partecipata e collaborativa fra ricercatori e professionisti dell'insegnamento, in vista di un comune mandato rispetto alle esigenze di miglioramento delle esperienze formative che gli studenti possono vivere affrontando i compiti che la scuola propone. L'impegno congiunto ricercatori-professionisti può risultare strategico in risposta alle attese sociali che riguardano lo sviluppo di forme di apprendimento competente ovvero profondo, autonomo e propositivo, ad esempio nel campo della *literacy* intesa come comprensione e comunicazione secondo una molteplicità di linguaggi la cui adeguata padronanza è indispensabile per l'inserimento sociale e lo sviluppo personale.



## Un progetto per il miglioramento dell'insegnamento basato (anche) sulla ricerca

A partire da queste premesse, con il *Progetto Mediazioni* ci si è posti l'obiettivo di ricostruire 'buone' pratiche didattiche per lo sviluppo di competenze nel campo della promozione di competenze linguistico-comunicative di allievi dalla scuola dell'infanzia fino al primo biennio della scuola secondaria. Grazie alla collaborazione dell'AIMC Lombardia e Piemonte, insieme ad altre associazioni professionali UCIIM Lombardia e Piemonte, OPPI di Milano, Cooperativa ECOGESES di Roma, si è potuto definire un campione ragionato di docenti 'esperti' nell'insegnamento dei 'linguaggi', che si sono sentiti motivati rispetto agli obiettivi della ricerca e al ruolo loro proposto. Il coinvolgimento dei partecipanti all'indagine è avvenuto grazie all'attivazione delle comunità professionali coinvolte attraverso uno specifico 'patto-alleanza per la ricerca'. Una sfida fondamentale è stata rappresentata dalla costruzione di strumenti originali per la rilevazione dei dati, tra i quali un questionario semi-strutturato -*Questionario Mediazioni*©-. Si tratta di un questionario autocompilato, erogato in maniera informatizzata su una piattaforma dell'Università di Torino, basato sulla ricostruzione narrativa di interventi didattici in risposta a problematiche specifiche riscontrate nella pratica professionale (supportata possibilmente da materiale documentale ed interviste di approfondimento). La costruzione del gruppo di ricerca, il processo di pre-validazione del questionario dal punto di vista della coerenza e della validità rispetto agli scopi dell'indagine sono confluiti nello sviluppo di un processo di ricerca-formazione avviato nel 2022, con la conclusione della prima fase, corrispondente alla somministrazione del questionario, a marzo 2024. Nell'ambito di questo studio, si è sperimentato, dunque, un approccio studiato per provare a 'rendere evidenti' alcuni aspetti salienti della fenomenologia dei processi di mediazione didattica realizzati dai docenti con l'intenzione di promuovere

negli allievi adeguate competenze per quanto riguarda la padronanza dei linguaggi in relazione all'insegnamento in vari ambiti disciplinari. La ricostruzione degli interventi in classe, in dialogo con *framework* riferiti ad alcuni fondamentali snodi tipici dell'azione didattica, ha consentito di cominciare a conoscere processi riconosciuti dagli attori professionali come indicativi di alcuni problemi ricorrenti e strategie di insegnamento di cui approfondire la valenza formativa e le potenzialità di sviluppo.

### Work in progress: alcuni risultati

Il 29 giugno u.s. si è tenuto presso il Campus Luigi Einaudi dell'Università di Torino il seminario nazionale *Mediazioni: aiutare ad imparare*, occasione di confronto sui motivi e le prospettive dell'Alleanza e per condividere, a partire da alcuni iniziali esiti, l'esperienza della partecipazione alla ricerca e prospettive in merito agli sviluppi. L'indagine ha coinvolto 85 insegnanti operanti in Lombardia e Piemonte. Si tratta di un campione di docenti impegnati per la quasi totalità nella didattica in ambito linguistico, che per circa il 60% ha maturato più di vent'anni di servizio; il gruppo è composto rispettivamente per il 40%, 24%, 21%, 15% da insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, scuola dell'infanzia. Sebbene si tratti di un campione di professionisti con caratteristiche specifiche, una prima esplorazione della base dei dati ottenuta lascia ipotizzare possibilità di costruire conoscenza significativa ed adeguatamente affidabile per approfondire l'oggetto di studio e restituire forme di riscontro circa il potenziale informativo del dispositivo di rilevazione adottato. Una iniziale analisi tematica, condotta sulle situazioni didattiche segnalate dagli insegnanti come problematiche e prese in carico con interventi mirati, attesta la diffusa presenza di criteri di lettura che ben intercettano il 'cuore mediale' (Damiano, 2016) - interattivo dell'azione didattica 'di qualità' riconosciuto dai docenti esperti, con un'articolazione di direzioni di proble-

matizzazione che fa annoverare, a titolo di esempio, l'esigenza, per 'ben insegnare', di comprendere le cause delle difficoltà linguistiche che gli studenti manifestano; di conoscere meglio i bisogni e le potenzialità di apprendimento dei ragazzi; di realizzare un'adeguata differenziazione didattica in classe; di riuscire a ingaggiare gli alunni; di sostenere il collegamento tra apprendimento scolastico della lingua ed esperienza fuori dalla scuola; di lavorare per far acquisire un repertorio lessicale adeguato per capire e farsi capire; di trovare soluzioni per far acquisire consapevolezza e competenza linguistica attraverso lo studio della grammatica. Sembra significativa la ridotta ricorrenza di problematiche lette in chiave tendenzialmente 'estrinseca' rispetto alla responsabilità professionale dei docenti (problemi considerati come più o meno stabilmente 'a carico degli studenti', quali disinteresse, difficoltà di concentrazione, mancanza di riconoscimento del ruolo richiesto dalla scuola, difficoltà di apprendimento, carenze relative al patrimonio culturale ed esperienziale dei ragazzi) o secondo una visione parziale (ad esempio, ove si percepisce soprattutto l'esigenza di ideare tout court attività didattiche innovative). Un ulteriore dato acquisito, relativo al riconoscimento dell'efficacia del Questionario Mediazioni come strumento di supporto alla ricostruzione riflessiva delle proprie pratiche in forma orientata da 'chiavi teoriche di lettura', sembra offrire ulteriori, seppur iniziali, conferme circa l'utilità della strada intrapresa. Il Progetto prevede nei prossimi mesi il completamento e approfondimento dei dati ottenuti attraverso interviste 'di autoconfronto' ed esplicitazione, per procedere all'elaborazione complessiva e al bilancio dei risultati. ■

Daniela Maccario - Università di Torino  
[daniela.maccario@unito.it](mailto:daniela.maccario@unito.it)  
[progetto.mediazioni@unito.it](mailto:progetto.mediazioni@unito.it)

# LA RICERCA-INTERVENTO

## VOGLIO FARE I COMPITI

Annamaria Garibaldi  
Ricercatrice del  
Dipartimento  
di Filosofia e Scienze  
dell'Educazione  
Università  
degli Studi di Torino

*Voglio fare i compiti* è un'iniziativa del progetto di ricerca Mediazioni: aiutare ad imparare (D. Maccario) cofinanziato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e dalla Fondazione CRC - Cassa di Risparmio di Cuneo. *Voglio fare i compiti* ([rondodeitalenti.it/voglio-fare-i-compiti](http://rondodeitalenti.it/voglio-fare-i-compiti)) nasce da una collaborazione con il Rondò dei Talenti di Cuneo (Fondazione CRC), in accordo con la responsabile del progetto per la Fondazione, Irene Miletto, e la collaboratrice Alice Pellegrino. L'intento è quello di supportare tutti coloro che si confrontano quotidianamente con la pratica dei compiti e dello *studenting* - 'studiare per imparare' - operando un cambio di prospettiva dal 'dovere' al 'volere', stimolando la voglia di apprendere grazie alla mediazione didattica ed educativa degli adulti. L'iniziativa si configura come supporto a studentesse e studenti, ma anche come opportunità di formazione per tutti gli attori coinvolti sulla tematica dei compiti a casa, occasione di apprendimento e inclusione spesso sottovalutata e mal interpretata. *Voglio fare i compiti* intende con-

tribuire a ripensare la funzione educativa e il valore formativo che i compiti possono offrire e indagare il ruolo strategico che la mediazione didattica dell'adulto può avere nel sostegno all'apprendimento dei più giovani. Si inserisce nel più ampio dibattito *'compiti sì/compiti no/compiti come'*, posto in letteratura a livello nazionale e internazionale, all'interno del quale il 'fenomeno compiti', viene analizzato da diverse prospettive. Dal mese di luglio 2023 al mese di agosto 2024 viene studiato in chiave esplorativa un modello educativo all'interno degli spazi del Rondò dei Talenti, al fine di renderlo successivamente accessibile e fruibile all'intera comunità. Nello specifico, un pomeriggio a settimana studentesse e studenti si recano presso il polo educativo di Cuneo per svolgere i propri compiti, potendo contare su figure di riferimento tra operatori e operatrici del Rondò; studentesse, studenti, ricercatrici e docenti dell'Università degli Studi di Torino. La ricerca-intervento si propone di osservare e di intervenire sulla dinamica dei compiti supportando e rilevando sistematicamente l'attività dei partecipanti al progetto. Il monitoraggio riguarda sia i processi sia gli esiti, al fine di valutare l'impatto del Labo-



“  
L'intento è quello di supportare tutti coloro che si confrontano quotidianamente con la pratica dei compiti e dello *studenting* - 'studiare per imparare' - operando un cambio di prospettiva dal 'dovere' al 'volere'.

ratorio come opportunità di apprendere attraverso i compiti, con il coinvolgimento attivo degli studenti nel loro percorso formativo. La proposta di appositi questionari ai ragazzi, alle famiglie e agli insegnanti partecipanti permette di recuperare la 'voce' di ciascun attore sul tema dello *studenting* e dell'aiutare ad imparare, rendendo possibile la conduzione di un'analisi a tutto tondo circa la pratica dei compiti a casa e lo studio individuale a scuola.

Al progetto *Voglio fare i compiti* prendono parte complessivamente oltre 60 fra alunne e alunni dei vari livelli scolastici che si recano periodicamente al Rondò per svolgere i compiti ricevendo supporto personalizzato. Le informazioni raccolte consentono di mettere sotto la lente della ricerca l'azione di insegnamento e di valorizzare il sapere pratico di futuri insegnanti ed educatori, incoraggiando la riflessione didattica e convogliando l'attenzione su nuove prospettive educative. L'intervento sperimentale si basa su un framework desunto dalla letteratura scientifica di riferimento (Maccario, 2022; 2024) tradotto in linee-guida utili rivolte agli studenti e agli adulti con la redazione di un breve 'Vademecum' ([Voglio fare i compiti pdf](http://Voglio fare i compiti pdf)).



### IL QUESTIONARIO 'COMPITI'





L'opuscolo pone domande utili per riflettere su come fare dei compiti e fare dello studio un'occasione di crescita; presenta 'trucchi' per la gestione dei compiti; suggerisce consigli per l'accompagnamento di adulti-insegnanti, genitori, educatori; racchiude un utile memorandum sulle 'cose da evitare' che possono rallentare o ostacolare le attività di *studenting*. Ha una valenza formativa e orientativa all'interno del progetto e rappresenta il punto di riferimento al quale tornare per rintracciare sensi e significati comuni, monitorare il proprio operato, modificare atteggiamenti e posture. Nel corso dei mesi, viene messo a punto un ulteriore strumento di supporto allo studio individuale, consegnato a ciascun partecipante: un kit con gli 'strumenti per iniziare', contenente una clessidra, una lavagnetta per programmare il lavoro, fogli per annotare dubbi o riflessioni, un diario per osservare cosa si scopre di sé facendo i compiti.



Al progetto *Voglio fare i compiti* si collega il *Rondò LAB*, un modulo formativo universitario condotto con modalità di didattica innovativa nell'ambito degli insegnamenti di *Didattica generale II* (CdL in Scienze della Formazione Primaria, Uni-To - D. Maccario, A. Garibaldi) e di *Progettazione e formazione per competenze negli interventi socio-educativi* (CdL in Scienze dell'Educazio-



## IL VADEMECUM

ne, Uni-To). La certificazione delle competenze viene recepita con l'assegnazione del badge di ateneo #DFE.UNITO - *Didattica innovativa e di eccellenza in Filosofia e Scienze dell'Educazione a Torino*. Il Laboratorio *MediazioniLab - Diventare professionisti dell'aiutare ad imparare* ([Bestr.it/Badge-4285](https://bestr.it/Badge-4285)) si propone di far acquisire nei futuri insegnanti ed educatori "competenze nel campo della mediazione didattica riferita all'analisi e alla conduzione di interventi di supporto alla qualità dell'apprendimento di studentesse e studenti della scuola dell'obbligo durante le attività di studio e lavoro in autonomia a scuola e a casa, funzionali alla progressiva acquisizione di competenze nell'ambito dell' 'Imparare ad imparare' (Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - 2018) sperimentando il piacere di apprendere in maniera profonda e significativa". *Voglio fare i compiti* è finalizzato a costruire un dialogo attivo fra tutti i partner dell' 'aiutare ad imparare', ad alimentare alleanze fra attori educativi punteggiato da momenti di confronto: *Unight - Notte Europea delle Ricercatrici e dei Ricercatori 2023* (29/09/2023); *Progetto Mediazioni: alleanze educative per aiutare ad imparare: Compiti che passione!*, Polo universitario Saviglianese; Seminario artistico interattivo crossmediale: *Voglio fare i compiti, imparare a studiare da soli con*



*un contesto sociale che ti aiuta* (25/01/24), *Rondò dei Talenti - Cuneo*; Seminario nazionale: "Mediazioni: aiutare ad imparare". La *ricerca-intervento "Voglio fare i compiti"* (29/06/2024), Campus Luigi Einaudi - Università di Torino. Sono in corso di progettazione indagini più ampie sul tema dei 'compiti', per le quali è stata avviata una fase di trial in occasione dell'intervento (D. Maccario, A. Garibaldi) alla summer school - *Didattica e inclusione: Compiti per aiutare ad imparare* (12/07/2024) presso il Rondò dei Talenti di Cuneo, con la partecipazione delle studentesse e degli studenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. ■

Annamaria Garibaldi  
Università di Torino  
[annamaria.garibaldi@unito.it](mailto:annamaria.garibaldi@unito.it)  
[progetto.mediazioni@unito.it](mailto:progetto.mediazioni@unito.it)

*Un grande apprezzamento per la professionalità e l'impegno al servizio della ricerca e della scuola e un caloroso ringraziamento ai referenti AIMC e UCIM Piemonte e Lombardia e agli insegnanti: a loro e a tutti i migliori auguri di buon lavoro 'per' e 'con' gli studenti!*

Progetto Mediazioni  
Daniela Maccario  
Annamaria Garibaldi



# LA SCUOLA NEL CUORE DEL VILLAGGIO

## PROGETTO PILOTA “La città educante”

Perché la scuola sia viva, vera e si riappropri della sua mission, deve avere il coraggio di uscire dalle pareti fisiche e virtuali, creare rete nel proprio territorio, ma anche oltre e puntare sull'acquisizione dei saperi, su una formazione significativa, ad una fattiva ed agita didattica per competenze. Come?

Il progetto pilota “La città educante” che ha intrapreso l'I.C. di Castellucchio è stato definito da qualcuno utopico, ma la differenza sta nel credere con determinazione in ciò che si propone e si realizza insieme ai bambini, docenti, famiglie, amministrazione comunale e territorio.

Il progetto di Educazione diffusa, seguito dal prof. Paolo Mottana – Università Bicocca di Milano, coinvolge in via sperimentale due classi prime del comune di Rodigo in provincia di Mantova.

Dall'apprendimento protettivo della scuola si passa ad un apprendimento realizzato in esperienze concrete, da rielaborate, con riflessioni degli stessi bambini in luoghi mirati.

La scuola diventa il campo base dove organizzare attività che devono poi realizzarsi nel mondo reale, tramite un progressivo adeguamento reciproco delle esigenze delle attività pubbliche e private interessate, degli insegnanti e dei ragazzi e bambini stessi.

Con la “Città educante” si intende presentare un'alternativa radicale all'istituzione scolastica attuale: bambini e ragazzi in circolazione nella società che, a sua volta, deve assumere in maniera diffusa il suo ruolo educativo e formativo.

L'educazione diffusa ribalta l'idea che la mente possa imparare separatamente dal corpo, è attraverso il corpo, i suoi sensi, il suo impegno, che si verifica un vero apprendimento duraturo.

Essa libera i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze, li aiuta a trovare nel quartiere, nel territorio e nella città i luoghi, le opportunità, le attività nelle quali partecipare attivamente per offrire il proprio contributo alla società.

All'apprendimento della scuola attuale, spesso privo di connessione con le realtà, si sostituisce progressivamente un apprendimento realizzato con esperienze concrete da rielaborare e condividere. L'educazione diffusa pone al centro della vita educativa l'esperienza autentica, quella che mobilita tutti i sensi ma soprattutto la forza che li accende, la passione.

L'educazione diffusa vede gli insegnanti mutare in mentori, educatori, accompagnatori, guide indiane, sostenitori, trainer, organizzatori di campi d'esperienza nel mondo reale e non sempre nel chiuso delle aule. Apprendimento montessoriano per scoperta! Alle discipline si sostituiscono le aree di esperienza: servizio sociale – lavoro – espressività e reattività simbolica – natura – corporeità. L'apprendimento diviene autentico laboratoriale, una didattica attiva. La scuola è come base per la riflessione e rielaborazione delle esperienze in un curriculum che partendo da assunti di base si costruisce quotidianamente, curriculum che ho definito “irradiante”, perché partendo da una piccola esperienza si irradia nello sviluppo di acquisizione di contenuti, abilità e cono-

scenze che sono poi alla base delle competenze agite.

L'educazione diffusa chiama tutto il corpo sociale a rendersi disponibile per insegnare qualcosa ai suoi più piccoli e giovani: ognuno dovrebbe poter regalare con piacere un poco della sua esperienza, condividendo finalmente la vita con chi sta crescendo e imparando da loro a riguardare il mondo come non è più capace di fare. Essa trasforma il territorio in una grande risorsa di apprendimento, di scambio, di legame, di cemento, di invenzione societaria, di sperimentazione.

Nell'educazione diffusa si assiste alla costruzione di un tessuto sociale solidale, responsabile, finalmente attento a ciò che vi accade a partire dal ruolo inedito che bambini e adolescenti tornano a svolgere come attori a pieno titolo, come soggetti portatori di un'inconfondibile identità planetaria.

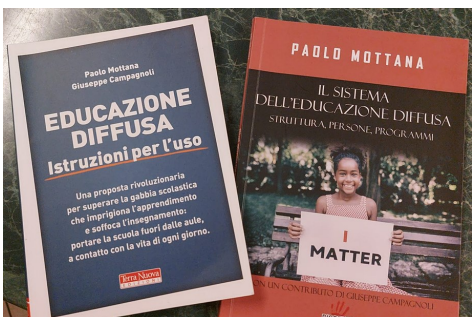
Con l'educazione diffusa ognuno viene riconosciuto come persona umana nelle sue caratteristiche costitutive di unicità, irripetibilità, inesauribilità e reciprocità. L'educazione non deve fabbricare individui conformisti, ma risvegliare persone capaci di vivere ed impegnarsi.

Incontrando le persone che hanno dato la propria disponibilità alla concretizzazione del progetto ho compreso quanto sia importante anche per loro ritornare alla relazione e a vivere insieme un villaggio educante, ove ciascuno può dare all'altro in un arricchimento reciproco.

I ragazzi e i bambini nel mondo costituiscono una nuova linfa e condurrebbero la società e il lavoro a ripensarsi, a rallentare e ad interrogarsi. ■

Olimpia Palo  
Dirigente Scolastico  
dell'I.C.S.  
di Castellucchio (MN)

“  
Perché la scuola  
sia viva, vera e  
si riappropri  
della sua mission,  
deve avere  
il coraggio di uscire  
dalle pareti fisiche  
e virtuali,  
creare rete  
nel proprio territorio







# LA RICERCA SULLA FORMAZIONE DOCENTE IN EUROPA E NEL MONDO

Spunti di riflessione da una recente conferenza internazionale.

Dal 29 maggio al 1° giugno 2024 si è tenuta presso l'Università degli Studi di Bergamo la ATEE Spring Conference 2024, dedicata al tema *Teacher Education Research in Europe: Trends, Challenges, Practices, and Perspectives*, con la presenza di 360 studiosi e studiose provenienti da più di 40 paesi del mondo. Organizzata dal CQIA (Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione Didattica e dell'Apprendimento) dell'Università di Bergamo, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze umane e sociali e con l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe), l'iniziativa ha posto al centro dell'attenzione alcune delle questioni e delle sfide più sentite a livello internazionale nell'ambito della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di tutti gli ordini e i gradi di scuola, affrontate sul piano pedagogico, storico-educativo, didattico e della ricerca educativa sperimentale.

Fra i keynote speaker della cerimonia di apertura, si segnala l'intervento di David Steiner, direttore esecutivo del Johns Hopkins Institute for Education Policy di Baltimora (USA) e autore del discusso saggio *Nation at Thought: Restoring Wisdom in America's Schools*, in uscita in traduzione italiana nel 2025

presso le Edizioni Studium di Roma. Steiner ha sottolineato come, di fronte alle sfide della società contemporanea, sempre più multiculturale, multireligiosa e, almeno in teoria, inclusiva, si rischi di perdere di vista il significato più profondo dell'educazione celato nella sua etimologia latina di *ex-ducere*, "tirar fuori", sostituito da una visione utilitaristica dell'educazione come mezzo per incrementare il proprio narcisismo, con il conseguente tradimento del senso stesso dell'insegnare la verità. Il compito principale di ogni maestro dovrebbe essere quello di riappropriarsi, invece, di queste significazioni così stringenti, imparando ad amare la propria disciplina per farla amare ai giovani, ma anche offrendo quotidianamente stimoli impegnativi sorretti da un'idea di cultura come fonte di discernimento, consapevole della differenza esistente fra sapere e noesis, ma anche della "scomodità" di formare le nuove generazioni a un pensiero critico-riflessivo, in un contesto di recupero della funzione sociale della scuola e del valore universale della cultura umanistica come migliore terreno per un'educazione alla saggezza.

I successivi lavori della conferenza, organizzati in 23 panel, hanno consentito di approfondire gli

interrogativi suscitati da Steiner e, nel caso del panel B.3 della mattina del 31 maggio, di confrontarsi con alcuni dei più recenti sviluppi della ricerca italiana in ambito storico-pedagogico e educativo, lasciando spazio alla discussione di studi di caso tratti dall'opera di pedagogisti del calibro di Giuseppe Lombardo Radice e Maria Montessori, all'illustrazione di spunti pedagogici e didattici suggeriti da esperienze del passato, al richiamo alle maggiori sfide poste nel corso del tempo allo sviluppo professionale dei docenti.

Il fil rouge, che ha percorso la presentazione degli 11 contributi in programma e il successivo animato dibattito, può essere identificato nel riconoscimento di quanto il recente rinnovamento epistemologico degli studi storico-pedagogici ed educativi abbia introdotto nuove fonti e nuovi metodi, ma anche nuove piste di indagine nel difficile bilanciamento fra riflessione teorica e analisi delle pratiche. Risulta piuttosto ampio e ancora, per molti aspetti, da scoprire il potenziale euristico della ricerca in questi settori per una migliore professionalizzazione degli insegnanti, riconosciuti nel loro ruolo cruciale di pivot dei processi di democratizzazione e di realizzazione del successo scolastico di

Evelina Scaglia  
*Docente di Pedagogia e  
Storia della Pedagogia,  
dell'Università degli  
Studi di Bergamo*

“

**l'iniziativa  
ha posto  
al centro  
dell'attenzione  
alcune  
delle questioni e  
delle sfide più  
sentite a livello  
internazionale  
nell'ambito  
della formazione  
iniziale  
e in servizio  
degli insegnanti  
di tutti gli ordini  
e i gradi  
di scuola.**



tutti e di ciascuno in un'ottica di giustizia sociale. In tale alveo ha trovato una sua naturale collocazione anche il patrimonio di buone pratiche e di riflessioni pedagogiche prodotto nel corso dei decenni dalla sezione AIMC di Milano e Monza-Brianza, al centro dell'intervento di Michele Aglieri e Evelina Scaglia dal titolo: *"From Memory to Dialogue": Paths of a Continuous*

*Professional Development Promoted by the Italian Association of Catholic Teachers.* Il contributo si è caratterizzato per aver incrociato narrazioni professionali del passato, raccolte attraverso un'intervista biografica a 9 ex insegnanti AIMC collaboratori di Alfredo Giunti negli anni Settanta durante la sperimentazione dell'ipotesi pedagogico-didattica della Scuola come Centro di Ricerca, e narrazioni professionali del presente, emerse dagli interventi dei partecipanti all'iniziativa dei dialoghi pedagogici attorno a don Lorenzo Milani, tenuti in occasione del primo centenario della nascita del priore di Barbiana.

In attesa della pubblicazione degli atti della conferenza, è possibile sintetizzare in poche battute

alcune delle sollecitazioni più sentite, in grado di rilanciare ed arricchire l'attuale dibattito attorno alla formazione dei docenti: si va dal recupero di una cultura formativa in senso etico-pedagogico, alla tensione egualitaria presente in una scuola a misura di ciascuno, alla pedagogia della memoria come occasione di un rinnovato patto educativo fra scuola e territorio, all'"entusiasmo del docente" come nuova categoria ermeneutica dell'agire educativo e didattico, per giungere a riconoscere la sperimentazione e la ricerca come "linfa vitale" di una professionalità docente in continua costruzione, in una scuola che sia autenticamente "appassionante". ■



## PROGETTO "LEGGERE STORIE PROPRIO COSÌ"

La Cooperativa Ecogeses promossa dall'AIMC, attraverso il Concorso letterario *"...ci raccontiamo una storia?"* (Vd. <https://ecogesescooperativa.myblog.it/>) ha avviato il progetto di pubblicazione di storie e di racconti scritte da insegnanti o dirigenti scolastici. La collana per bambini e ragazzi *"Storie proprio così..."* della Cooperativa Ecogeses – Edizioni Ecogeses si propone di valorizzare il genere narrativo come modalità di formazione e di relazione nei processi di crescita umana e culturale delle giovani generazioni (in ambito scolastico ed extrascolastico).

Racconti e storie invitano bambine e bambini, ragazzi e ragazze ad aprire il loro animo al mondo immaginario della parola che esorta all'ascolto e a esprimere la libertà di conoscere gli altri, il mondo e i modi migliori per esprimere l'umanità di pensieri, diritti e valori dentro di sé.

Raccontare *Storie proprio così* è lo spazio in cui ciascun autore può dar voce al bene generato nella propria interiorità con creatività e fantasia, vissuto nella relazione con gli altri e con la società, scoperto nella conoscenza del mondo e impiegato per la salvaguardia dell'ambiente.

Non storie per insegnare, ma da leggere, raccontare, ascoltare insieme, scoprendo il piacere estetico del testo letterario a cui può concorrere ogni autore.

Le opere della collana sono orientate non solo verso l'impegno educativo e formativo per il piacere della lettura e la sua diffusione, ma anche quello del piacere della scrittura e la valorizzazione della narrazione per l'apprendimento e la consapevolezza di sé. La collana tocca tre dimensioni: lettura, scrittura, genere narrativo, che devono integrarsi e possono dar vita anche a sviluppi ancora da scoprire...

**I libri della collana sono illustrati a pagina 28 di questo NOTIZIARIO.**

**Per partecipare e per informazioni:** i docenti interessanti devono mandare una mail di adesione al Progetto *"Leggere storie proprio così"* a: [cooperativaecogeses@gmail.com](mailto:cooperativaecogeses@gmail.com) dove andrà indicato l'impegno esplicito di adottare un libro per l'anno scolastico 2024/2025 nella propria classe.

La Cooperativa invierà gratuitamente all'insegnante il libro scelto all'indirizzo che verrà indicato nella mail. Alle classi che adotteranno i testi, la Cooperativa applicherà uno sconto del 25%.



# VISITA A BARBIANA

## 29 GIUGNO 2024

### DIARIO DI UN'INSEGNANTE

Sara Marogna  
Docente di  
Matematica e  
Scienze,  
ICS di Muggiò (MB)

“

**Ecco perché il desiderio di venire a Barbiana: quasi in una sorta di pellegrinaggio per esprimere gratitudine ad un grande uomo, nel luogo deserto in cui ha saputo far fiorire i suoi pensieri, uno stile educativo, ma soprattutto le vite di alcuni giovani.**

Ultimo collegio docenti, ratifica finale esami, saluti, abbracci, feste di pensionamento...finalmente il meritato tempo del fecondo riposo dell'estate è arrivato anche quest'anno!

Quale miglior modo per iniziarlo se non con una gita a Barbiana, sulle orme di Don Milani? Ed ecco che la sveglia suona davvero presto sabato 29 giugno: h5.00. Inevitabile il pensiero: ma chi me l'ha fatto fare? Per cancellarlo basta una buona tazza di caffè, l'idea di infilare qualcosa per il pranzo al sacco nello zaino da montagna, uno sguardo a 3bMeteo per capire che effettivamente la giornata sarà calda e collegare l'ultimo brandello di neurone per scegliere i sandali al posto delle scarpe.

Un altro pensiero mi accompagna mentre percorro in auto la strada verso la stazione di Monza: non conosco nessuno dei miei compagni di viaggio, ma, come sempre mi succede affacciandomi alle nuove situazioni, sul timore prevale la certezza che la giornata sarà sicuramente ricca di inaspettate esperienze. D'altra parte è stato così anche quando Graziano mi ha letteralmente spedita in treno a Roma in Via Clivo di Monte del Gallo (già il nome era tutto un programma!) poco più di vent'anni fa. Non sapevo nemmeno cosa fosse

l'Aimc, chi avrei incontrato e, soprattutto, perché stavo andando là. Ma anche allora mi sono fidata e la fiducia non è stata tradita nemmeno questa volta.

Al piccolo autobus mi aspetta il sorriso accogliente di Manu e le profonde parole di scuola di Giuliana. A Milano i volti di Anna, Michele e degli altri gitanti sembrano promettenti.

Finalmente il secondo neurone a disposizione si attiva e capisco, grazie ad un aiutino di Google Maps, che il viaggio durerà ben quattro ore: c'è tutto il tempo necessario perché io e Manu ci raccontiamo le nostre vite da studenti ed insegnanti tra andata e ritorno! Praticamente la durata di un'UdA media, considerando che a scuola in soli 50 minuti devi raccontare la vita di Pitagora, il teorema e soprattutto convincere gli studenti che il protagonista non è Pitagora, ma il triangolo rettangolo.

La prima divertente sorpresa che ci aspetta è la salita a Barbiana in pick-up, che ci evita una camminata nell'afa dell'Appennino tosco-emiliano di mezzogiorno, e finalmente arriviamo alla meta del nostro viaggio e finalmente il pensiero va a colui che ci ha spinto a compierlo: Don Lorenzo Milani.

La prima persona che mi ha raccontato di questo grande uomo è stato il mio papà, quando ero ancora ragazza. Sempre da lui l'invito a leggere "Lettera ad una professoressa", quando ero una giovane insegnante. Come spesso accade, quando un messaggio, una storia, una parola arrivano prematuramente, quando la mente e soprattutto il cuore non sono ancora pronti ad accoglierli, allo-



ra non avevo capito la portata della vita e del messaggio di Don Milani.

È stato necessario crescere, leggere, riflettere e conoscere più da vicino quest'uomo per poterlo comprendere ed apprezzare.

Ecco perché il desiderio di venire a Barbiana: quasi in una sorta di pellegrinaggio per esprimere gratitudine ad un grande uomo, nel luogo deserto in cui ha saputo far fiorire i suoi pensieri, uno stile educativo, ma soprattutto le vite di alcuni giovani.

Vedere con i miei occhi le minuscole dimensioni di Barbiana, una chiesina ed un pugno di case, vedere il "laboratorio" di Don Milani con svariati attrezzi dei mestieri utili per poter imparare smontando e trafficando (oggi parleremmo di metodologia hands on, di tinkering), vedere la piccola stanza, con tre rustici tavoli di legno e qualche panca, in cui Don Milani faceva lezione, ma soprattutto vedere le pareti nascoste da fotografie, numerosi grafici e carte geografiche realizzati a mano da lui stesso, vedere strumenti per fare ed ascoltare musica, vedere addirittura una vasca che serviva da piscina, ascoltare la testimonianza commossa di Giorgio, la nostra guida, mi hanno trasportata negli anni Cinquanta ed accompagnata ad intuire meglio la sua visione della vita e della scuola e la sua fede.

Come spesso accade nell'apprendimento, le parole non bastano per capire, è necessario vedere, fare e





to. Uno di questi giganti del pensiero è don Lorenzo Milani, che ci avvolge con un abbraccio speciale che travalica il tempo e lo spazio. Per Don Milani l'insegnante deve essere un magister, non un'autorità assoluta e distante, ma colui che si prende cura dell'altro in modo nuovo. Fino agli anni Sessanta, al centro della scuola italiana stavano gli insegnanti, che si occupavano degli studenti semplicemente insegnando, ovvero stando dietro la cattedra: l'insegnante doveva dire e giudicare, lo studente ripetere ed accettare. Don Milani sovverte questo rapporto, spostando al centro gli allievi e questo è un salto rivoluzionario da "io mi prendo cura di te" all'I CARE: "tu mi stai a cuore", "mi importa di te", "per me sei importante", "mi interessi veramente".

La domanda è: come tradurre oggi concretamente questa sua intuizione? Come bisogna essere insegnanti per poter fare scuola? Secondo la Lucangeli è necessario diventare capaci di accendere la motivazione dei propri studenti, attraverso lo sviluppo di alcune attenzioni. Per poter trasmettere efficacemente un messaggio bisogna prima guadagnare la fiducia dei ragazzi, mettendosi "nelle loro scarpe" e guardando il mondo con i loro occhi. Gli studi sulla warm cognition confermano quanto Don Milani sia stato profetico: un insegnante deve saper attivare una serie di "interruttori" della comunicazione, che invitano il nostro cervello antico a dare fiducia a chi abbiamo di fronte, che ci fanno percepire la vicinanza, ci fanno sentire sostenuti e appoggiati. Il primo di

questi interruttori è lo sguardo: attraverso lo sguardo gli insegnanti possono comunicare alleanza, sicurezza, conforto, gioia, ma anche giudizio, disapprovazione, rimprovero o disistima. Allo stesso modo sta a loro scegliere come modulare il secondo interruttore, ovvero la voce. La voce non media solo concetti: trasmette emozioni. Altro interruttore a disposizione dei maestri è il contatto. Trenta secondi di abbraccio sono sufficienti per innescare un circuito ancestrale che attiva la produzione di ossitocina, ormone chiave per tutte le interazioni sociali. Ma si abbraccia anche gesticolando, col tono della voce, con lo sguardo e scegliendo parole delicate al posto di altre spigolose, nutrendo così una comunicazione emotivamente costruttiva, sana, positiva.

Nella foto in bianco e nero appesa ad una parete dell'aula in cui Don Lorenzo faceva scuola catturano gli occhi attenti e concentrati dei suoi ragazzi, sotto lo sguardo amorevole di lui. Un gioco di sguardi e gesti necessari anche nelle nostre aule e necessari anche tra noi insegnanti. Sono gli stessi sguardi e gli stessi atteggiamenti che ho sperimentato io stessa in questa giornata, da parte di persone sconosciute fino a qualche ora prima.

Ringrazio l'AIMC per questa opportunità e ringrazio tutti coloro che hanno condiviso con me questa significativa esperienza e le loro riflessioni. Auguro a ciascuno di vivere ogni giorno l'I care di Don Milani nei confronti dei ragazzi, dei colleghi e delle famiglie che incontriamo ogni anno nella nostra impegnativa, ma entusiasmante professione di insegnanti. ■

poi pensarci un po' su per lasciar lavorare dentro di te le cose. Allo stesso modo questa visita ha reso concreta nella mia mente la vita di Don Milani e dei suoi ragazzi.

Ora che è luglio inoltrato sono nella fase del "pensarci un po' su" rispetto all'esperienza di Barbiana e rispetto alla figura di Don Milani, e richiamo alla mente con gratitudine il libro di Daniela Lucangeli "Il tempo del noi – Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via". L'autrice fa emergere come, e perché, alcuni individui abbiano cambiato per sempre la struttura del sapere collettivo e mette in evidenza i doni che ci hanno lascia-

## Mario Falanga, *Nuovo diritto scolastico*, Scholé, Brescia 2024.

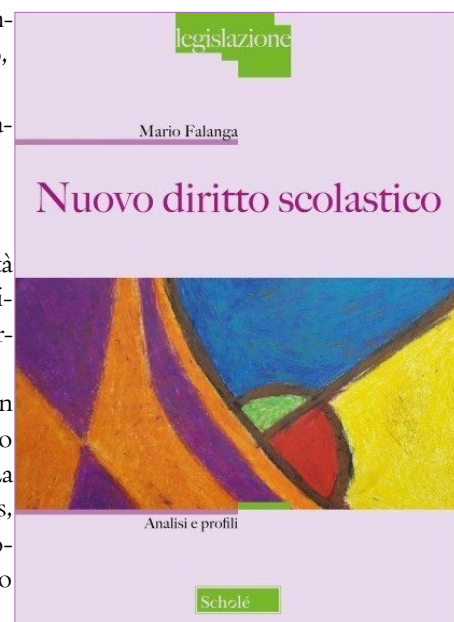
"Il volume presenta il quadro organico e aggiornato del diritto scolastico come scienza autonoma del diritto amministrativo, con integrazioni di dottrina e di giurisprudenza. Nella prima parte si presentano le fonti della legislazione scolastica: la Costituzione e i suoi principi relativi alla pubblica istruzione, la normativa dell'Unione Europea, il diritto nazionale e internazionale. La seconda parte è dedicata all'organizzazione amministrativa, centrale e decentrata, del sistema scolastico, alle competenze dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali in materia d'istruzione. La terza parte illustra l'articolazione completa del Sistema educativo di istruzione e formazione, dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola primaria e secondaria di I e II grado. La quarta, infine, presenta il quadro dei soggetti del sistema scolastico – docenti, studenti, personale amministrativo, dirigenti, genitori – con i rispettivi diritti, doveri e responsabilità.

Ne risulta un essenziale strumento di studio e di lavoro, utile per i corsi universitari, la preparazione di concorsi pubblici e la consultazione quotidiana".

### *Notizia sull'Autore*

Mario Falanga è docente di Legislazione scolastica e Diritto pubblico nella Libera Università di Bolzano. È stato membro della Commissione ministeriale per la redazione del Testo Unico della scuola (2018) e dirige la collana "Legislazione" di Scholé, marchio dell'editrice Morcelliana di Brescia.

Tra le sue pubblicazioni si citano: *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*, Guerini Scientifica, Milano 2023 (con B. Weiland); *Validità e invalidità dell'atto amministrativo*, Key, Milano 2021; *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma, La Scuola*, Brescia 2018 (con M. Ferrari e M. Morandi); *Codice delle leggi della scuola*, Edises, Napoli 2011; *Giurisprudenza scolastica: casi scelti*, Edk, Rimini 2010; *Reti, accordi di programma, consorzi delle istituzioni scolastiche*, La Scuola, Brescia 2003; *Il Regolamento dell'autonomia scolastica. Lettura e commento*, La Scuola Editrice, Brescia 2003.







Seminario estivo 2024 - Scuola palestra di incontro: IO, TU, NOI - Casa Diocesana Albavilla (CN)

# INCONTRI, ESPERIENZE DI VITA, ITINERARI PROFESSIONALI

Emozioni, pensieri e riflessioni di chi ha partecipato

Rielaborare emozioni, pensieri, condivisioni vissute durante la Scuola Estiva appena trascorsa, necessita ancora di un tempo di decantazione e, forse le parole non rendono a sufficienza la bellezza di quanto abbia significato. Come il buon vino, per essere assaporato ed apprezzarne le qualità è necessario ampliare tutti i sensi, così anche l'esperienza di questi giorni di Scuola Estiva ha bisogno di un tempo sospeso, per decantare nel cuore e nell'interiorità di coloro che hanno partecipato, al fine di poterne gradire il gusto e il sapore che rimangono intrisi nel profondo.

Per descrivere quanto personalmente io abbia vissuto in queste giornate, mi avvalgo di un'altra immagine evocativa e dinamica: il respiro. Un armonico movimento che vede l'alternarsi di contrazione e di espansione. Un complesso ritmo tra il dentro e il fuori, fatto di vuoti e di pieni.

Un processo articolato composto da molti passaggi, alcuni dei quali anche impercettibili, ma generativi di vita. Ricevere, interiorizzare, sospendere, rilasciare. Accogliere, fare spazio, riempire,

lasciare andare. Un respiro nutriente che ha saputo connettere l'io interiore e professionale al tu, fino a raggiungere il noi espandendosi.

Sono stati giorni densi. Un susseguirsi di spazi di ascolto delle parole dei relatori, che sapientemente hanno contribuito a generare condivisioni profonde, favorendo il mettersi in gioco in maniera autentica e senza alcun giudizio o preconcetto. Parole preziose ascoltate che hanno creato una germinazione di significati rinnovati, attorno alle tematiche proposte, permettendo occasioni

di riflessione personale, di condivisione e di generazioni di apprendimenti nuovi. Un pensare condiviso che diventava metariflessione e potenziale generativo. Accoglienza e fraternità sono stati il filo rosso che si è dipanato nelle trame delle vite individuali di ciascuno di noi, creando intrecci profondi promuovendo momenti di concreta fratellanza e di partecipazione attiva, non solo come ideale a cui tendere come essenza ontologica di un contesto associativo, così come è proprio per l'Aimc, ma anche presenza viva e personificata dell'identità preziosa ed unica di ognuno.

Il dispositivo laboratoriale del gruppo di lavoro, eccellentemente coordinato e guidato, ha consentito una dilatazione di sguardi, di intenti e di relazioni verso quella dimensione ampia di interconnessione con gli altri, pur sempre partendo da sé stessi, dall'io irripetibile e unico, per incontrare l'altro e sperimentare la valenza del noi.

Nella regola implicita del rispetto dell'altro, dello stare anche nelle zone di ombra, di contraddizione e di fatica talvolta, si sono create le condizioni per la condivisione

Laura Fazio  
Pedagogista,  
Coordinatrice della  
scuola dell'infanzia  
"Sant'Anna"  
di Monza

“

Ricevere,  
interiorizzare,  
sospendere,  
rilasciare.  
Accogliere,  
fare spazio,  
riempire,  
lasciare andare.

Un respiro  
nutriente  
che ha saputo  
connettere  
l'io interiore e  
professionale al tu,  
fino a raggiungere  
il noi  
espandendosi.





Non sono mancati momenti di convivialità, di conoscenza informale reciproca, di esplorazione delle risorse territoriali sociali e storiche, passando anche dalla dimensione etica e spirituale come tratti peculiari e irrinunciabili dello stare in relazione con le diverse sfumature de – l'altro - da - me.

E ora che siamo rientrati nella nostra ordinarietà e quotidiana vita, si potrebbe cogliere l'invito del Vangelo a superare il desiderio di stabilire delle tende per fermarsi, ma di proseguire il cammino, il nostro progetto di vita, innestato in una trama più ampia. Una trama che espande gli sguardi e i cuori, sapendo di non essere soli, riconoscendo nei nostri singoli umili e piccoli passi (possibili) quelli degli altri compagni e compagne

di viaggio in cammino anche loro.

E moltiplicando gli incontri e le relazioni, si intravedono anche i selciati percorsi dai Grandi Maestri di un tempo, che sanno ancora essere attuali e in grado di lasciare il segno anche nella nostra anima.

Perciò, nutriti e rigenerati profondamente da questa preziosa occasione di crescita personale e professionale, ripartiamo con slancio nel nostro percorso impegnandoci a darne testimonianza nella quotidianità e nella partecipazione attiva alla vita dell'Associazione.

Con profonda gratitudine per quanto vissuto, Laura. ■



## ARITMETICA, ARTE DEI NUMERI

Euclide

### Formatrice

- **Annamaria Cappelletti**

Ex docente di scuola primaria, esperta di didattica interculturale e della matematica, autrice di saggi e manuali.

### Contenuti

- Didattica dell'aritmetica
- Il numero da esperienza a conoscenza nella scuola dell'infanzia e primaria.
- Creatività e scienze matematiche.
- Segno-simbolo-numero.
- Itinerario di multibasità
- Problemi e problematizzazione.

### Come e quando

- 3 incontri in presenza, senza possibilità di collegamento online, presso l'Istituto Piccola Opera (Monza, Via Segrè, 8)
- sabati 09.11 - 30.11 - 11.1 dalle 9:00 alle 13:00



Iscrizioni nella finestra

**01.09 - 10.10 2024**

ISCRIZIONI  
clicca qui

CONTRIBUTO 50€ (soci AIMC), 70€ (non soci)  
pagabile con Carta Docente o con bonifico

IBAN PER CONTRIBUTO IT 67F030 6909 6061 0000 0070 984

PER INFORMAZIONI  
aimmilanomonza432@gmail.com  
PIATTAFORMA SOFIA  
ID 94185 - ID EDIZIONE 139515

Per iscriversi al Corso  
compilare il modulo  
al seguente link:

[https://forms.gle/  
zkcPD49m5MgJJvbm8](https://forms.gle/zkcPD49m5MgJJvbm8)

Per informazioni  
[aimmilanomonza39@gmail.com](mailto:aimmilanomonza39@gmail.com)



**PALEARI**  
CENTRO STAMPA

0 3 9 6 0 4 2 6 9 9

info@palearicentrostampa.it

www.palearicentrostampa.it



# LA SCUOLA ITALIANA TRA IERI E OGGI “SCUOLA COME CENTRO DI RICERCA”

## I. Dalla scuola elementare alla primaria

La scuola primaria (allora, correntemente “*elementare*”) italiana fra gli Anni Sessanta e Settanta del ‘900 era attraversata da venti innovatori di vario genere, sia sul piano organizzativo che su quello più specificamente pedagogico/didattico.

Quanto al primo, la spinta veniva negli ultimi Anni Sessanta dalla cosiddetta *contestazione*, con motivazioni prevalentemente politiche e sociali. Quest’ultime erano già indotte, almeno nel cosiddetto *triangolo industriale* (Milano, Genova, Torino), dalla forte immigrazione interna, che riempiva le classi del Nord di scolari spesso abbandonati a se stessi salvo che a scuola, avendo i genitori entrambi lavoratori e le famiglie d’origine (ah, i nonni!) impossibilitate a custodirli perché distanti centinaia di chilometri. Domanda di formazione, dunque, ma anche di assistenza, quantitativamente esorbitante, del resto – si sa – il dato quantitativo influenza quello qualitativo, specie se, come allora, si inserivano le istanze del *Sessantotto*. Si ebbe perciò a che fare anche con una sorta di rivoluzione culturale, la quale metteva in discussione gli agenti educativi istituzionali e non, *in primis* la scuola, soprattutto quella storicamente popolare, formatrice di base dei cittadini, elementare/primaria. La scuola di tutti, pubblica, doveva essere “per” tutti, democratica nei contenuti e nei metodi. Ci fu chi propose di sostituire contenuti, trascurare la storia di Carlo Magno o Garibaldi in favore di Marx o Che Guevara, chi voleva eliminare addirittura il concetto stesso di metodo per “lasciare liberi i bambini di fare

ciò che vogliono”;<sup>2</sup> anche agli esami di quinta si proponeva il voto unico ... spesso i “rivoluzionari” erano convinti e in buona fede, ma i sinceri sostenitori del cambiamento scolastico si accorsero ben presto che certe proposte radicali in realtà rischiavano di ridurre la scuola ad uno spazio vuoto, dove gli insegnanti perdevano il proprio ruolo deresponsabilizzan-



dosi e facendo così crescere incertezza ed ansietà nella scolaresca. Da un minuscolo villaggio del Mugello risuonava la voce di don Milani, il quale se da un lato rampognava duramente il comportamento di tanti docenti, dall’altro vedeva la scuola come luogo in cui ci si doveva prender cura (*I care*) dell’altro, dell’allievo. Questa e altre voci di insegnanti e pedagogisti non volevano frenare il cambiamento, ma orientarlo, farne un reale miglioramento dell’istituzione. Infatti, la scuola di tutti si sforza di promuovere la maturazione intellettuale, culturale, umana di ogni suo alunno, con un’attenzione particolare per i più bisognosi, nessuno dei quali – come direbbe oggi papa Francesco – può esser ritenuto uno scarto. Gli stessi Programmi

didattici del 1955, ancora in vigore fino al 1985, ma mai veramente applicati nella generalità delle scuole italiane, richiedevano una loro revisione o, quanto meno, una reinterpretazione sulla scorta di nuovi bisogni, ma anche delle ricerche della pedagogia sperimentale. Infatti, particolarmente a causa delle insorgenti nuove tecnologie dell’informazione, il cittadino preparato e consapevole non poteva più limitarsi all’apprendimento del leggere, scrivere, far di conto come ci si poteva accontentare ancora nell’immediato dopoguerra. Soprattutto i nuovi linguaggi, primo fra i quali quello televisivo ormai largamente diffuso, e, in successione, l’informatica che cominciava a muover i primi passi, nonché la trasformazione e generalizzazione della telefonia mobile, imponevano forme nuove ed inedite di alfabetizzazione e di competenze matematiche. Il che si sommava alle istanze sociali sopra riportate, descrivendo così uno scenario mai visto prima, manifestazione di un ambiente vitale fino ad allora sconosciuto sia quantitativamente che qualitativamente. La pedagogia scolastica e la didattica stavano scoprendo opportunità e problemi della *complessità*, forse più i secondi che le prime. E ciò non creava difficoltà soltanto ai maestri tradizionalisti, legati anche affettivamente alla scuola “tempio del sapere” di stampo tardo positivista o idealista alla Gentile, ma anche a quella minoranza pur significativa che vagheggiava una didattica attiva, sulla scorta del Ferrière e della *pedagogia attiva* che proveniva particolarmente dall’Europa francofona. Di fronte a tutte queste novità socioculturali si richiedeva infatti

Enrico Mauro Salati<sup>1</sup>  
*già docente di didattica generale, Università Cattolica di Milano*

“

Ci si impegnò così in una formazione culturale e professionale presso molti insegnanti più attenti e sensibili, ma che coinvolse anche non pochi gruppi di docenti in tutta la Penisola, favorendo l’insorgere di nuovi atteggiamenti professionali

un deciso passo in avanti persino rispetto alla didattica del “metodo naturale” grazie al quale i Programmi del '55 avevano introdotto in Italia il verbo dell'attivismo d'Olttralpe - peraltro con alcune “correzioni” da parte del Gabrielli. Ciò era probabilmente causato dall'intento di mitigare l'impronta forse un po' troppo laica dell'*école nouvelle*, la quale risultava non del tutto comprensibile al mondo scolastico elementare italiano del tempo. Il risultato fu, grazie ai suddetti Programmi, quello di promuovere un bambino “tutto spontaneità” e che doveva restare libero di essere se stesso anche a scuola ... Ma a molti giovani insegnanti pareva che il bambino non dovesse restare libero, perché in realtà non lo era: libertà per lui doveva significare dominare il rapporto con l'altro da sé, ma era cosa da conquistare, non era già data. La grande quantità di informazioni veicolate da una pluralità di linguaggi non rendeva più accettabile un curriculum scolastico che comportasse l'acquisizione delle informazioni necessarie e sufficienti alla vita personale e sociale del cittadino di domani. Troppi contenuti, troppa difficoltà a ritenerli, a distinguere le numerose informazioni veramente interessanti da quelle inutili o, addirittura, false.

S'è detto che questa scuola veniva chiamata elementare, e cioè agente di formazione che offre i dati culturali minimi necessari. Ora, si scopriva che non si riusciva più a identificare singoli contenuti base: serviva altro, essa doveva riconoscersi piuttosto come primaria, cioè come passaggio fondamentale dell'alunno dalla cultura vissuta della propria realtà sociale alla cultura organica, capace di produrre e di autoprodursi: occorreva fornire all'alunno gli strumenti essenziali non solo per comprendere, ma anche per fare cultura. Occorreva costruire l'uomo culturale. Possiamo qui ritrovarci con la scuola d'oggi: siamo di fronte a ostacoli se non identici, molto simili, e forse è utile considerare atteggiamenti e soluzioni proposte allora quali indicatori di percorso ancora di qualche utilità.

## 2. La “Scuola come Centro di Ricerca”.

L'esperienza d'aula quotidiana aveva rivelato a tanti entusiasti insegnanti con ambizioni - se non rivoluzionarie almeno riformatrici - come quella del Rousseau fosse un'utopia, utile, certo, ma non applicabile sic et simpliciter. Ci voleva qualcosa d'altro.

Alfredo Giunti, maestro aretino, appassionato della propria professione, attento lettore con mente scientifica della realtà scolastica, si fece presto consapevole del fatto che i per altro pregevoli Programmi allora vigenti mancavano però di una giusta valutazione dei contenuti dell'insegnamento: ciò era dovuto in gran parte allo sforzo culturale proprio degli Anni Cinquanta di superare il nozionismo, facile deriva per un'istituzione che era stata pensata soprattutto nel Ventennio fascista come un trasmettitore di informazioni finalizzate alla fidelizzazione all'ideologia dominante. Né il vento contrario del Sessantotto si presentava granché diverso sul piano educativo; spesso - non sempre - la concezione era la stessa, cambiava l'ideologia. Ma Alfredo, esperto di matematica e scienze, non si trovava d'accordo. Capita che l'erudito studioso di una disciplina venga definito uno scienziato. Non è così: lo scienziato è il ricercatore, colui che si pone dal punto di vista della disciplina stessa e indaga il mondo tramite questa lente particolare, che si chiama “geometria”, oppure “fisica”, “geografia” ... E ogni punto di vista ha una sua specificità, suoi obiettivi, suoi metodi di indagine, un suo modo di organizzare la ricerca e di riportarne gli esiti. Inoltre, la quantità delle nozioni prodotte da una scienza che si dovrebbero apprendere risulterebbe impossibile da gestire. Giunti e i docenti che si sono raccolti intorno a lui presso l'Editrice La Scuola di Brescia costituendo il Gruppo della Scuola come Centro di Ricerca definiscono allora discipline gli insiemi che venivano prima chiamati materie (infatti non interessa tanto il cumulo di oggetti, di nozioni) oppure scienze (ma questo vale solo per alcuni di questi insiemi; per lingue, arti, poesia ed altro non si usa il termine). Con disciplina si accentua l'aspetto metodologico, attivo. Ci si impegnò così in una formazione culturale e professionale presso molti insegnanti più attenti e sensibili, ma che coinvolse anche non pochi gruppi di docenti in tutta la Penisola, favorendo l'insorgere di nuovi atteggiamenti professionali che miglioravano la formazione di base di tanti bambini.

Il processo di costruzione della proposta che il Gruppo formulò e sostenne con articoli, pubblicazioni, corsi e seminari si potrebbe opportunamente ricostruire come segue.

Innanzitutto, occorre considerare la scuola

primaria come scuola di popolo, nata per tutti con l'obiettivo di dare la formazione di base per vivere nella società ed esercitare la cittadinanza (solo nel 1962 con la media unica la scuola obbligatoria di base si estese anche alla secondaria di primo grado). Dunque, la sua finalità era questa, il suo progetto doveva mirare ad offrire al piccolo italiano tutto ciò che gli avrebbe permesso di essere membro attivo della comunità. Ma qui compariva la prima obiezione: dato il moltiplicarsi dei linguaggi e delle informazioni da essi veicolate, come gestire la didattica? Come già accennato, si evidenziava la straordinaria sproporzione tra i contenuti cui era possibile accedere e le informazioni potenzialmente disponibili. Che cosa era utile insegnare e che cosa non era necessario? La risposta era che per vivere una buona vita nell'età contemporanea bisognava saper gestire (accedere, decodificare, valutare ...) le informazioni. Bisognava cioè saper assumere dei punti di vista utili, adeguati, scientificamente validi.

Pertanto, andavano presi in considerazione i contenuti del curriculum, i quali erano tradizionalmente organizzati in “materie”. Queste erano insiemi di nozioni scientifiche, ritenute utili alla formazione degli alunni. Bastavano queste informazioni, recuperate dalla mole di conoscenze che le varie scienze avevano prodotto utilizzando proprie modalità di indagine? No, lo stesso rapido sviluppo, arricchimento e modifica della ricerca rendeva improba la scelta e, alla fine, ben presto obsoleta. Pertanto, i nuovi cittadini dovevano essere messi in grado essi stessi di acquisire conoscenze, di valutarle ed utilizzarle. Era allora importante che la scuola costruisse negli allievi una mentalità scientifica, sia pure essenziale. Occorreva cioè permettere al soggetto di servirsi dei metodi di indagine di queste scienze, poiché sono proprio questi che permettono la “critica”. In altre parole, la prospettiva è: la primaria offrirà una introduzione ai linguaggi della scienza, che si svilupperà dopo nelle scuole successive. Da qui alcune conseguenze quasi obbligate:

- L'unico spazio di ricerca scientifica possibile per i bambini è il loro ambiente di vita;
- In fondo i metodi di ricerca sono la razionalizzazione dei procedimenti propri della mente umana, per cui si dovrà presentare agli scolari il percorso di ricerca rispettando le loro modalità di “rappresentazione della



conoscenza" (come Bruner sosteneva);  
- L'uso dei sussidi tradizionali, come il libro di testo, non era abbandonato, ma se ne mutava l'utilizzazione, ad esempio fornendolo come sintesi e sviluppo dell'attività di ricerca precedentemente svolta dagli alunni. L'esperienza (ecco il ritorno alla lezione deweyana!) vissuta dai bambini doveva così confrontarsi con l'esito di ricerche compiute dagli scienziati, contenuto esposto nel libro e negli altri eventuali sussidi. Era questo anche un modo per imparare a rispettare e valutare i contenuti proposti dai mezzi di comunicazione: la "critica", appunto, nella sua accezione più positiva.

Toccava infine al Gruppo e all'Editrice La Scuola il compito di studiare, sperimentare, proporre e diffondere una didattica dei metodi scientifici adattati ai bambini e all'ambiente.

Negli anni la riflessione fu animata non tanto da oppositori, quanto da diverse interpretazioni del modello didattico che si stava delineando da parte dei sostenitori, in particolare di chi lo considerava chiuso ed immutabile così come risultava dalla prima pubblicazione del Giunti, e chi lo vedeva piuttosto come un processo dinamico che andava agito, ma anche approfondito sulla scorta della riflessione pedagogica. In questo caso un riferimento importante riguardava l'ambiente del fanciullo, che – si diceva da alcuni – non poteva essere considerato semplicemente qui ed oggi e limitato al contesto territoriale. I nuovi linguaggi offrivano ai bambini una percezione della realtà ben più ampia, potenzialmente grande come il mondo, grazie alla televisione ed alle nuove tecnologie in rapido sviluppo. Ancora, l'ambiente era contenitore di spunti e di

occasioni per la conoscenza e la stessa educazione: si ricordava la bonaria ironia di J. S. Bruner rispetto al rilievo dato "al postino di casa" e a simili elementi del territorio di cui si dava una rilevanza esagerata, trascurando presenze e memorie assai più importanti da offrire quali conoscenze all'alunno, anche se di collocazione ben lontana – nel tempo o nello spazio, in storia o geografia – dal rione o paese dove si trovava la scuola. Insomma, anticipando quello che sarebbe poi diventato un tema a tutt'oggi ben frequentato, si riteneva che anche la virtualità potesse far parte dell'ambiente culturale degli scolari.

Altro problema professionale emergente riguardava la necessità di approfondire da parte degli insegnanti l'epistemologia dei vari approcci del sapere, nonché le relative metodologie disciplinari. A questo punto, poiché, data la mole delle conoscenze che si prospettavano, non era possibile andare oltre una conoscenza epidermica delle varie discipline, nacque in diverse scuole un tentativo di soluzione crediamo assai interessante anche pensando a quanto avvenne un po' di anni dopo, quando le riforme scolastiche degli Anni Settanta istituirono organi collegiali e si diffusero gruppi di docenti con varie specializzazioni. Infatti, team di insegnanti – soprattutto di classi parallele – si dividevano gli studi. Ognuno si dedicava allo studio della disciplina che più riscuoteva il suo interesse, esaminandola anche dal punto di vista epistemologico. Ci si ritrovava poi insieme a scambiarsi preziosi contenuti e a progettare la pratica didattica. Così, La Scuola come Centro di Ricerca favoriva l'organizzazione di una programmazione comune, articolata e, diciamo così, cooperativa, dove ogni insegnante

metteva a disposizione la propria professionalità anche per sostenere i colleghi nella progettazione e gestione del curriculum. Erano casi? Non molti certo, ma neppure assolute rarità: era la scuola consapevole di sé che emergeva in certi contesti favorevoli.

Il tempo poi non è stato molto generoso, la realtà sociopolitica italiana non ha forse considerato la scuola come sarebbe stato auspicabile, ad una strisciante stagnazione economica si è sovrapposta una scarsa considerazione delle scienze dell'educazione... fatto sta che l'idea di Giunti è parsa scivolare nel passato. Non del tutto però: ancora oggi, alcune pratiche rivelano, a chi conosce la storia recente della didattica in Italia, il seme sparso dal maestro toscano. È ora, riteniamo, che germogli e faccia frutto. ■

1. L'autore dei presenti articoli ritiene importante segnalare come questi non debbano tanto essere ritenuti alla stregua di un saggio, quanto a quella di una riflessione e testimonianza.

2. Un'espressione ricorrente – e pericolosamente banalizzata – era: "l'importante è che socializzino". Vero, ma per la pedagogia del secondo '900 il termine implicava l'acquisizione di una pluralità di linguaggi che avrebbe permesso agli adulti di domani di interagire positivamente nella società. Stava ad indicare un gravoso impegno per la scuola, mentre veniva a volte usata per giustificare una sorta di de-responsabilizzazione del sistema educativo, gabbellata per rispetto nei confronti della libertà dell'alunno. Se Gaber cantava in quegli anni "libertà è partecipazione", la partecipazione richiedeva impegno e capacità, quindi *cura*.

*Nel prossimo numero di Dicembre:  
Per una didattica della storia nella  
Scuola come Centro di Ricerca*



Michele De Beni - Claudio Girelli (a cura di), *Perché insegno? Perché ci credo, un bravo insegnante fa la differenza*, Edizioni Città Nuova, Roma, 2024

Una vera emergenza oggi, quella dell'educazione, per la quale serve ritrovare il coraggio di una "vision" e di un progetto per introdurre le giovani generazioni alla vita nella sua profonda essenza. Essa richiede la condivisione di una medesima saggezza, che impegni la vita stessa nella sua totalità. Tutti, in questo senso siamo educatori, come genitori, insegnanti, politici, economisti o imprenditori... In questo ampio contesto una questione molto dibattuta riguarda il ruolo che oggi la scuola dovrebbe svolgere e, soprattutto, le caratteristiche e le competenze che fanno di un insegnante un "bravo" insegnante. Da qui una domanda, per certi versi scomoda, che gli Insegnanti dovrebbero porsi sia a livello personale sia di comunità educante: "Qual è la mia, la nostra identità?" e "Quale la mia, la nostra eredità per il futuro delle giovani generazioni?"

Il Libro è strutturato in tre parti: I Essere quel che si dovrebbe essere; II Inventori di umanità; III Voglio parlare della vita.

# TRE AUTORI DA PRIMA PAGINA

Hannah Arendt, Jella Lepman e Gianni Rodari

Elisa Brugnoni  
*Cultrice della Materia  
in Pedagogia Generale  
Università Cattolica  
di Milano*

“  
È particolare notare come questi tre autori siano transitati, almeno in parte, all'interno del settore del giornalismo e per questo motivo abbiano assunto, ciascuno a modo proprio e nel proprio contesto culturale, un particolare impegno per la causa sociale della ridefinizione della figura del bambino attraverso la valorizzazione della parola.

Hannah Arendt, Jella Lepman e Gianni Rodari: sono tre i pensatori del Novecento che con il loro impegno sociale hanno contribuito in maniera differente ma complementare al riscatto dell'infanzia dopo la crisi politica, sociale ed economica che ha travolto la storia europea negli anni della Seconda Guerra Mondiale e immediatamente successivi.

È particolare notare come questi tre autori siano transitati, almeno in parte, all'interno del settore del giornalismo e per questo motivo abbiano assunto, ciascuno a modo proprio e nel proprio contesto culturale, un particolare impegno per la causa sociale della ridefinizione della figura del bambino attraverso la valorizzazione della parola.

Arendt è rinomata per aver seguito e documentato come reporter il processo Eichmann; Lepman è stata caporedattrice di un quotidiano e attivamente coinvolta in politica; Rodari ha iniziato la sua carriera di scrittore in giornali sportivi di provincia per poi approdare all'Unità.

L'interesse per il sociale di questi tre pensatori inevitabilmente si riscontra all'interno delle loro opere. Se le prime due autrici, infatti, hanno vissuto in prima persona la tragedia della Shoah esuli dalla loro terra natia, trovo interessante quanto il riscatto della figura dell'infanzia messo in atto dalle due giornaliste sia stato in qualche modo implicita-

mente e indirettamente raccolto e sviluppato da Rodari stesso durante la sua carriera di insegnante e scrittore di libri per ragazzi.

Se il pensiero filosofico della Arendt, infatti, ha contribuito alla rilettura della natività come antidoto della cieca obbedienza che altro non è che assenza di pensiero critico, negli stessi anni la Lepman si rende conto che è strettamente necessario restituire ai bambini gli strumenti per arricchire il proprio sapere e ampliare il proprio orizzonte sul mondo: saranno proprio i libri e i loro racconti a costituire l'ultimo tassello che chiude il cerchio con la letteratura per l'infanzia e il forte accento sulla creatività che mette Rodari all'interno dei suoi metodi e tecniche per la creazione di Fantastica.

## Macerie e resti

Se la pedagogia nera dei totalitarismi ha contribuito alla spersonalizzazione e alla perdita dell'identità individuale di ciascuno, con il finire della Seconda guerra mondiale sono fiorite in Europa diverse esperienze di tentativi di riqualificazione dell'uomo e della persona a partire dall'impostazione di una nuova visione di infanzia.

Parlare di "rieducazione" può essere riduttivo e sotto certi aspetti fuorviante: così come le città sono state distrutte dagli innumerevoli bombardamenti e le persone sono state travolte da povertà fisica e intellettua-

tuale, anche l'educazione ha dovuto trovare nuove modalità e nuove forme di dialogo con la realtà del secondo dopoguerra.

Il termine "rieducare" così come la struttura sintattica del termine suggerisce, impone di educare nuovamente: sottintende che ciò che è stato fatto in precedenza è errato e va accantonato per procedere con un nuovo *modus educandi*, che si presuppone sia giusto.

«Anche a me la parola "rieducazione" suonava sbagliata, per lo meno per quanto concerneva gli adulti. Ma le cose non stavano diversamente riguardo ai bambini?»

*Iniziai ad immaginare che se non fosse arrivato un aiuto esterno, i bambini sarebbero potuti finire facilmente nelle mani sbagliate. I bambini della Germania non erano forse altrettanto innocenti dei bambini di qualsiasi altra parte del mondo, vittime indifese di eventi tremendi?*

*[...] Mi fu sempre più chiaro che non avrei dovuto guardare indietro, bensì avanti e che bisognava cominciare dai bambini»<sup>1</sup>*

La realtà dei fatti però è ben diversa: cancellare con un colpo di spugna ciò che per vent'anni la macchina totalitaria ha imposto e perpetrato in maniera assillante nell'intimo di ciascun individuo è impossibile. La

radicalizzazione dei totalitarismi europei non è ragionevolmente eliminabile dal trascorso della storia del Novecento. Occorre proporre una visione distante dall'ideologia nazifascista ma attinente a ciò





che i cittadini europei hanno sperimentato per non correre il rischio che si realizzi una parallela utopia.

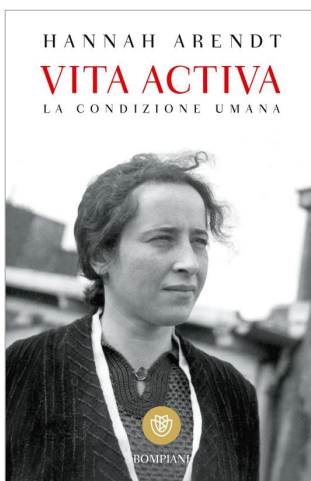
Per contrastare il totalitarismo si rende necessario il ritorno ad una pedagogia che rimetta al centro la concretezza e la quotidianità: educare a partire da quel che si esperisce e non nell'ottica del raggiungimento di un obiettivo ideale che, per quanto sia auspicabile, non potrà mai essere reso concreto se non si scontra con la sua stessa fattibilità. Si rende così necessario il ritorno al vero e proprio senso dell'educare: *educere* e cioè portare fuori ciò che di potenzialmente generativo è insito nella persona.

Questo ritorno ad una "purezza" educativa può a prima vista sembrare controproducente e al tempo stesso radicale: in questo caso però si vuole nuovamente sottolineare quanto detto sopra e cioè che non c'è educazione senza la persona nella sua interezza.

La contraddizione che si vuole dunque sottolineare è la stessa che Hannah Arendt, attraverso la sua esamina del nazismo, porta alla luce: quando la filosofa parla di "banalità del male" non solo ribalta ogni tipo di certezza rispetto alla radicalità del male fino ad allora confermata dalla lunga storia del pensiero Kantiano, anzi, arriva ad affermare che soltanto il bene sa mettere radici nel cuore dell'uomo. La sua è una visione altamente positiva rispetto alle potenzialità dell'uomo di fronte all'inconsistenza spirituale e materiale lasciata dal passaggio delle ideologie nazi-fasciste: l'uomo può riprendere in mano la sua libertà attraverso la presa di coscienza e la realizzazione di ciò che in guerra è avvenuto.

### L'uomo invisibile

Se l'intento del totalitarismo nazi-fascista era quello di colmare le mancanze che la società accusava al momento, la sua azione ha probabilmente sortito l'effetto opposto a quello pianificato. Riempire la mente della folla di tutto ciò che concerne l'ideologia e la mistificazione del potere autoritario non ha alla fine plasmato un uomo nuovo, tanto auspicato per la realizzazione del mondo ideale; bensì la figura che è scaturita è una mera sagoma vuota, il tratteggio di un contorno, un'ombra nera che risulta essere la proiezione di un nonnulla. Mai quanto in questo momento storico a cui si fa riferimento si è fatta urgente la necessità di tornare a riconoscersi e riconoscere l'altro: *nosce te ipsum*<sup>2</sup> non è un monito così distante da quel bisogno intimo che ciascun uomo, privato della sua identità, poteva in quel momento storico percepire.



Questa necessità viscerale, che va di pari passo con la definizione di persona in senso stretto (e cioè quella che ciascuno nel proprio lavoro interiore attribuisce al proprio spirito), implica il com-

pimento di un ripiegamento su sé stessi. Questo elemento però non è una chiusura rispetto agli altri e alla storia: costituisce al contrario un movimento circolare che può permettere la condivisione del vissuto in un'ottica generativa.

*«Tonino ormai piangeva, ma a che servono le lacrime, se nessuno può vederle? - non voglio più essere invisibile, - si lamentava Tonino, col cuore in pezzi. - Voglio che mio padre mi veda, che mia madre mi sgridi, che il maestro mi interroghi! Voglio giocare con i miei amici! È brutto essere invisibili, è brutto star soli.*

*Uscì sulle scale e scese lentamente in cortile. - Perché piangi? - gli domandò un vecchio, seduto a prendere il sole su una panchina. - Ma lei mi vede? - domandò Tonino, pieno d'ansia. - Ti vedo sì. Ti vedo tutti i giorni tornare da scuola».*<sup>3</sup>

La morale del racconto di Rodari appena riportato è esplicativa: riconoscersi permette di riportare con chiarezza il proprio vissuto all'altro ed essere da quest'ultimo, di conseguenza, riconosciuto: nel caso di Tonino, prima invisibile, il movimento che gli permette di rendersi presente a sé stesso lo rende in maniera evidente e concreta visibile davanti gli occhi di chi dialoga con lui.

Soltanto allora, il movimento verso l'altro diventa generativo: passa in un primo momento attraverso il rapporto con sé stessi e in un secondo momento approda nel rapporto con l'altro in un movimento che oscilla tra il conoscersi e il ri-conoscersi, tra lo scoprirsi e il riscoprirsi.

*«L'identificazione di chi nasce, infatti, si costruisce attraverso gli atti e le forme di agire in uno spazio di interazione, dunque*

*di reciproco riconoscimento. [...] Accoglienza e riconoscimento del chi che nasce che possono realizzarsi soltanto attraverso la parola e l'agire comunicativo».*<sup>4</sup>

Jella Lepman tocca con mano questa spartizione dell'uomo e lo fa in maniera diretta quando, alla fine del secondo conflitto mondiale, torna in Germania partecipando ad un programma di assistenza culturale e rieducazione voluto e organizzato dal Governo americano. La devastazione materiale e umana che incontra una volta tornata in terra natia è particolarmente toccante e non esita a raccontarlo:

*«A volte era impossibile discernere se quelle figure, che svoltavano l'angolo e con lo sguardo spaurito si mettevano a raccogliere legna tra i mucchi di macerie, fossero uomini o donne. Sembravano non notarci affatto e soltanto una volta una bambina ci salutò agitando la manina. Era seduta su una scala mezza bombardata e teneva in mano - miracolo - un fiore autunnale».*<sup>5</sup>

La condizione umana, svuotata della sua unicità, sembra essere stata gettata in un'atmosfera quasi spettrale. Nell'Europa devastata dalla guerra, il seme della speranza germina dalle mani dei bambini.

Da qui l'interessante presa di posizione della Lepman: la creazione di una vera e propria "Mostra Internazionale di Libri per Bambini", ufficialmente inaugurata il 3 luglio 1946 a Monaco, al cui interno vengono esposti duemila volumi provenienti da quattordici Paesi.

L'intento della giornalista era chiaro: educare i bambini ad essere speranza per il futuro. Questa stessa visione dell'infanzia si ritrova, seppur in chiave prettamente filosofica, all'interno del pensiero di Hannah Arendt così come nell'impianto pedagogico costituito da Gianni Rodari: attraverso il lavoro di questi tre autori si vuole far emergere in questo testo un continuum di immagini e significati che hanno contribuito alla riformulazione del pensiero sull'infanzia che si è così andato a formare a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale.

### Per iniziare

Per aprire l'Europa verso orizzonti di novità e cambiamento e farla uscire dall'intorpidimento delle ideologie totalitarie occorre costruire un nuovo inizio. L'azione di iniziare appartiene in maniera specifica e caratterizzante all'uomo:

«Agire, nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, "incominciare", "condurre", e anche "governare"), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione».<sup>6</sup>

«Pensavo, – disse il passante. – In fondo quel cartello non è sbagliato come crede lei. – Benissimo. Allora ci scriva addirittura: "Attenti al trantran". – Ecco. È proprio quello che stavo pensando. Il tram è pericoloso, ma il "TRANTRAN" è più pericoloso ancora. Il tram può spezzare una gamba, ma il "trantran" può uccidere il pensiero. Non è peggio?».<sup>8</sup>

«Giocare con le cose serve a conoscerle meglio. E non vedo l'utilità di porre limiti alla libertà del gioco, che sarebbe come negarne la funzione formativa e conoscitiva. La fantasia non è un "lupo cattivo" del quale si debba aver paura, o un reato da tallonare in permanenza con un puntiglioso pattugliamento.

Toccherà a me, di volta in volta, capire se il bambino in un dato momento del suo interesse per le cose desidera "informazioni sul rubinetto" o vuole "giocare con il rubinetto", per ricavarne a suo modo le informazioni che gli servono».<sup>10</sup>

La nascita è un inizio che si inserisce all'interno di un contesto: non si viene al mondo da soli ma tra altri uomini. È un evento che non riguarda soltanto il nuovo nato, ma che interpell



la ciascuno: il nuovo inizio, dunque, si costituisce come un fatto prettamente politico nel senso etimologico del termine.

Nel nuovo spazio pubblico, l'inizio e la nascita diventano sinonimi nella nuova centralità che si rende così necessario attribuire all'infanzia. Venire al mondo implica portare con sé un nuovo apporto che costituisce un arricchimento in senso creativo per definire la direzione della rotta delle relazioni.

Ogni nascita costituisce una modalità di azione diversa da quella nota e usuale:

«Il nuovo si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che a tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza; il nuovo appare quindi sempre alla stregua di un miracolo. Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può sempre attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile».<sup>7</sup>

In questa visione l'inaspettato viene a costituire ciò che ci si auguri che accada: il paradosso tra prevedibile ed imprevedibile che si viene così a costituire diviene fondamentale per la creazione dello spazio di azione della libertà. La soggettività dell'uomo ha così la possibilità di spezzare le catene di oggettività e omologazione con cui l'ideologia totalitaria teneva in scacco l'individuo.

### Fantasia all'azione

Se l'inizio, come fin qui è affermato, è da considerarsi come prerogativa dell'infanzia, la rilettura di questo concetto all'interno dell'impianto pedagogico di Gianni Rodari assume un significato originale e particolarmente stimolante.

La dottrina pedagogica di Rodari è interessante da inserire in questo discorso perché prima che interpellare gli adulti sollecita in maniera particolare i bambini. Non è mai calata dall'alto ma costruisce le sue basi nella parola dei bambini stessi.

La meraviglia dei bambini di fronte ad una nuova scoperta, le loro domande e il loro modo di formulare un pensiero sono per Rodari il punto di partenza per raccontare l'infanzia:

«Perché ai bambini piacciono tanto gli indovinelli? A occhio e croce, direi, perché essi rappresentano la forma concentrata, quasi emblematica, della loro esperienza di conquista della realtà. Per un bambino il mondo è pieno di oggetti misteriosi, di avvenimenti incomprensibili, di figure indecifrabili.

La loro stessa presenza nel mondo è un mistero da chiarire, un indovinello da risolvere, girandogli attorno con domande dirette o indirette. La conoscenza avviene, spesso, in forma di sorpresa».<sup>9</sup>

Per mettere le basi ad un nuovo inizio occorre allora lasciare spazio di azione all'infanzia: questo è il significato più profondo della pedagogia della Parola che in Rodari trova il maggior interprete.

L'imprevedibilità, il gioco, il paradosso e la creatività sono alcuni dei diversi elementi che vanno a costituire il retroscena dei suoi racconti: il bambino per conoscere ha bisogno di meravigliarsi. La meraviglia dopotutto in filosofia è il motore della conoscenza, quel senso di stupore di fronte all'ignoto che però non spaventa, anzi, incuriosisce e fa scaturire questioni.

Il compito dell'adulto è quello di fornire al bambino gli strumenti per l'espressione di sé: la parola è il cardine della libertà.

Occorre allora approcciarsi al mondo dell'infanzia nel modo più congeniale ai bambini: i racconti e le favole costituiscono un universo immaginifico che consegna all'infanzia le chiavi di lettura della realtà stessa.

In Rodari fantasia, utopia e astrazione non sono elementi contrapposti alla fattibilità e alla concretezza del mondo: al contrario, essi costituiscono l'impianto di relazione imprescindibile con il mondo, della sua interpretazione e rielaborazione.

«Noi spesso siamo vittime di questa opposizione nel discorso familiare, a scuola, nei discorsi comuni, opponiamo spesso fantasia e realtà, come se fossero due cose antitetiche. Ma non è così, non esiste questa contrapposizione tra fantasia e realtà come non esiste un'opposizione tra cavallo e mare. [...] La fantasia non è in opposizione alla realtà, è uno strumento per conoscere la realtà, è uno strumento da dominare. L'immaginazione serve per fare ipotesi e di fare ipotesi ha bisogno anche lo scienziato, ha bisogno anche il

matematico che fa dimostrazioni per assurdo. La fantasia serve per esplorare la realtà, per esempio per esplorare il linguaggio, per esplorare tutte le sue possibilità, per vedere



Jella Lepman  
UN PONTE  
DI LIBRI



cosa viene fuori quando si fanno scontrare le parole»<sup>11</sup>

Le storie impegnano il pensiero logico e creativo e dunque sono generatrici di novità; novità che non è in contrapposizione con la realtà ma elemento posto in continuità rispetto alla stessa, non per stravolgerla, ma per renderla fruibile.

«Una parola può generare una storia perché mette in movimento tratti della nostra esperienza, del nostro vocabolario, tratti del nostro inconscio, mette in movimento le nostre idee, la nostra ideologia. Da qualsiasi punto partiamo per inventare una storia, una storia apparentemente astratta, in quella storia entrano tutti i nostri contenuti, questo ho cercato di dimostrare».<sup>12</sup>

Nelle storie dei bambini la realtà non scompare e non viene sostituita da un'utopia. Al contrario, l'esperienza di Rodari testimonia quanto le idee siano ben diverse dalle ideologie.

#### Libri in azione

A questo punto si possono intuire come le motivazioni che hanno spinto Jella Lepman alla promozione della letteratura per ra-

gazzi e alla conseguente fondazione della *Internationale Jugendbibliothek* sono inseribili nel presente discorso.

Per dare un ruolo centrale al rifacimento della società europea e al suo stesso orizzonte culturale Lepman propone di ripartire dall'inizio: la cura dell'infanzia poteva essere una modalità nuova per porre solide basi ad un nuovo corso della storia.

Il merito della Lepman è stato quello di intuire che i libri per l'infanzia avrebbero restituito dignità ad un popolo che aveva perso la facoltà di pensiero. Affinché non accada più il nazismo, occorre dare la possibilità a bambini e ragazzi di immaginare un ampio ventaglio di orizzonti possibili.

«“Ogni bambino inizia una nuova vita [...] È questo il segreto”.  
E infatti questi bambini assorbivano con meravigliosa naturalezza tutto ciò che era nuovo, erano colmi di curiosità [...]».<sup>13</sup> ■

1. Jella Lepman, *Un ponte di libri*, Sinnos Edizioni, Roma, 2021, pp. 25,26,27.
2. *Conosci te stesso*, celebre frase incisa all'interno del Tempio di Apollo e ripresa più volte dai più grandi filosofi e pensatori della storia antica a partire da Socrate.
3. Gianni Rodari, *Tonino l'invisibile, in Favole al Telefono*, Einaudi Editore, Torino, 1952.
4. Alessandra Papa, *Nati per incominciare. Vita e politica in Hannah Arendt*, Vita e Pensiero, Milano, p.37.
5. Jella Lepman, *Un ponte di libri*, Sinnos Edizioni, Roma, 2021, pag. 28.
6. Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, RCS Libri, Segrate, 2011, pag. 128-129.
7. Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, RCS Libri, Segrate, 2011, p.129.
8. Gianni Rodari, *Il "trantran" ne Il libro degli errori*.
9. Gianni Rodari, *Costruzione di un indovino in Grammatica della Fantasia*.
10. Gianni Rodari, *Viaggio intorno a casa mia in Grammatica della Fantasia*.
11. Gianni Rodari, *Un nuovo ruolo per il bambino in Scuola di fantasia*.
12. Gianni Rodari, *Un nuovo ruolo per il bambino in Scuola di fantasia*.
13. Jella Lepman, *Un ponte di libri*, Sinnos edizioni, Roma, 2021, p. 145.

## L'Impresa Sociale Fenix per gli alunni, i docenti e la scuola

Il progetto dell'Impresa sociale FENIX s.r.l. presente nella II CASA di RECLUSIONE di MILANO-BOLLATE in qualità di partner di LaboRAEE - Azienda di AMSA S.p.A., Milano - con il compito di assumere, formare, e coordinare il personale detenuto operante nell'impianto intramurale di trattamento RAEE (Rifiuti da Apparecchiature Elettriche e Elettroniche) di materiali elettrici ed elettronici quali

personal computer, video, monitor, stampanti per una rigenerazione del materiale e il recupero di percorsi di vita individuale. A partire dagli aspetti di carattere economico, FENIX s.r.l. si prende cura del pieno sviluppo umano, sociale e lavorativo dei detenuti che, in qualità di dipendenti assunti regolarmente, sono impegnati sia in processi di rigenerazione di PC e di materiale informatica, secondo i principi dell'e-

conomia circolare e la sostenibilità; che nella partecipazione a corsi di qualificazione professionale organizzati dalla società americana CISCO.

I prodotti ricondizionati e garantiti (portatili e tablet, PC fissi e workstation, monitor e video, client IP e server, componenti e accessori) che vengono commercializzati a costi contenuti e inferiori. È possibile visionare le offerte al sito <https://www.fenixs.it/> e chiedere informazioni e preventivi tramite mail [info@fenixs.it](mailto:info@fenixs.it) o telefonando al +39340149 7848.



**FENIXS S.r.l. - Impresa sociale** -  
via Cavour 2, 20900 Monza MB  
P.iva e cf I0934300962, REA MB-  
2567732  
Cell: +39 340 149 7848 -  
Email: [info@fenixs.it](mailto:info@fenixs.it) - <https://www.fenixs.it/>

# INTELLIGENZA ARTIFICIALE E SCUOLA

Fabrizio Zago  
Docente di storia  
e filosofia,  
Vicepresidente  
Nazionale UCIIM

“

*la nostra  
intelligenza è ciò  
che ci rende più  
intelligenti e l'IA è  
un'estensione  
di questa qualità  
(LeCun);  
... una definizione  
più ampia  
di intelligenza  
definita da Howard  
Gardner,  
... il sistema  
di intelligenze  
multiple, ovvero,  
l'esistenza di nove  
possibili  
intelligenze che  
caratterizzano  
il soggetto.*

Qualche tempo fa l'espressione *intelligenza artificiale* era, soprattutto, un termine legato ad esperti di tecnologie, o al limite, di appassionati di fantascienza: oggi è concetto di uso comune, un hype si potrebbe dire, ad appannaggio di esperti, tecnici, politici e, più in generale, di tutti.

Il concetto, in senso storico, risale alla metà degli anni '50, o meglio, il termine è attribuito a John McCarty il quale prospettava l'idea che le macchine potessero emulare l'intelligenza e l'apprendimento umano, in modo estremamente preciso: tutto il concetto era, quindi incluso all'interno della tecnologia, dell'informatica e della matematica (oggi STEAM).

Questa idea era, peraltro, compresa dalla definizione che lo stesso McCarty successivamente così rese: *l'intelligenza artificiale è la scienza e l'ingegneria della creazione di macchine intelligenti in particolare di programmi informatici intelligenti, ovvero di macchine che si comportano in modi che sarebbero definiti intelligenti se un essere umano si comportasse così* (2007).

Per la nostra riflessione partiremo da una definizione più recente del 2019, cioè: *la nostra intelligenza è ciò che ci rende più intelligenti e l'IA è un'estensione di questa qualità* (LeCun); questa definizione apparentemente apodittica, mette però

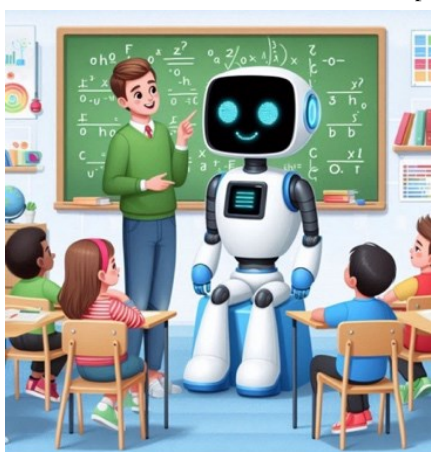


Immagine generata da Capilot

*personale* riguarda la consapevolezza di sé, l'auto-riflessione e la comprensione dei propri sentimenti, desideri e motivazioni.

2. *Intelligenza interpersonale*: è la capacità di comprendere gli altri, di relazionarsi efficacemente con gli altri e di percepire e rispondere alle emozioni degli altri.

3. *Intelligenza linguistico-verbale*: riguarda la capacità di utilizzare il linguaggio in modo efficace, sia per comprendere che per esprimere idee complesse.

4. *Intelligenza logico-matematica*: è la capacità di ragionare in modo logico, di comprendere i modelli numerici e di risolvere problemi matematici complessi.

5. *Intelligenza musicale*: è la capacità di comprendere e produrre musica, di apprezzarne le forme, gli stili e le strutture.

6. *Intelligenza naturalistica*: è la capacità di riconoscere, classificare e comprendere gli elementi del mondo naturale, come gli animali, le piante e gli ecosistemi.

7. *Intelligenza visivo-spaziale*: riguarda la capacità di percepire il mondo visivo e spaziale in modo accurato, di manipolare immagini mentali e di pensare in termini di spazio.

8. *Intelligenza cinestetica o corporea*: riguarda la capacità di utilizzare il proprio corpo in modo coordinato e di esprimersi attraverso il movimento, come nella danza o nello sport.

9. *Intelligenza filosofico-esistenziale*: è relativa alla tendenza a riflettere su grandi temi come l'esistenza, la vita e la morte e permette di ricavare da complessi processi di astrazione delle categorie concettuali in grado di riunire e spiegare più eventi contingenti.

L'idea è che, l'IA come è concepita e definita più comunemente in relazione alla varietà della intelligenza uma-

na qui sopra riportata, possa al momento surrogare solo a una parte delle stesse, davvero una piccola parte, come potete osservare, poiché spesso ci si riferisce all'intelligenza artificiale, in particolare alla *intelligenza artificiale generativa*, per intenderci chat GPT (*trasformatore generativo pre-addestrato*) nelle sue diverse declinazioni, le quali interagiscono con il loro utente e sviluppano le proprie forme di conversazione su base probabilistica, poiché vengono date delle risposte.

In queste applicazioni si può dialogare inserendo nel prompt la propria domanda o affermazione, affinché il sistema elabori la sua risposta; tuttavia, non è una comunicazione sul piano semantico: la chat GPT non capisce il significato delle nostre richieste, ma l'algoritmo risponde in termini probabilistici, il sistema impara incrementando le proprie risorse testuali nel tempo, nell'ambito della comunicazione algoritmica. (v. Pier Cesare Rivoltella, in *Postmedialità, Società ed Educazione*, edizioni libreria Cortina, Milano 2023)

Le implicazioni nel mondo della Scuola sono quindi fondamentali, l'affermarsi dell'IA che abbraccia tutti i campi dell'esistenza umana e che si sviluppa velocemente rende necessaria la strutturazione di un quadro educativo e di proposte che possa consentire lo sviluppo di *AI literacy*, in un quadro di riferimento etico, didattico e pedagogico.

*L'insegnamento dovrebbe essere ulteriormente professionalizzato come uno sforzo collaborativo in cui gli insegnanti sono riconosciuti per il loro lavoro in quanto produttori di conoscenza e figure chiave nella trasformazione educativa e sociale. La collaborazione e il lavoro in team dovrebbe caratterizzare l'attività degli insegnanti, con adeguate forma-*



zioni condivise. Quindi gli insegnanti e gli educatori possono condividere in epoca dell'IA, o meglio della comunicazione artificiale un ruolo di umanizzazione dell'IA stessa, si dovrebbe caricare l'IA di significato con i nostri valori, l'attenzione per l'altro, le nostre riflessioni, quindi con atteggiamenti propri del ruolo educativo e culturale, insostituibili; peraltro gli insegnanti sono genuinamente e per vocazione costruttori di orizzonti, al fine di re-immaginare un mondo più equo e sostenibile, un nuovo patto sociale fondato sulla cultura, l'educazione e la condivisione. (Rapporto Unesco) Si dovrebbe essere in grado di condividere e stimolare quelle intelligenze umane, non surrogabili dall'IA, che danno senso all'esperienza, che permettono di stare al mondo con qualità e impegno nella comunità.

Insomma, un approccio educativo in grado di considerare gli aspetti tecnici e le dimensioni significative dell'IA dal punto di vista pedagogico che devono essere realizzate all'interno della Scuola sempre più nella direzione di una costruzione di multidisciplinarietà e trasversalità degli ambiti che sono tutti compresi all'interno di questo processo educativo.

La Scuola, pertanto dovrà offrire dei percorsi formativi adeguati, affinché gli insegnanti possano rispondere alle richieste delle classi, e, quindi costruire percorsi trasversali completi significativi che diano una risposta efficace a questa nuova dimensione che è da gestire e non da evitare.

La comprensione di questo fenomeno tutto sommato per la Scuola attuale dovrà offrire la possibilità di dare una risposta didattica ed etica da parte della comunità educante. Condividere la cultura delle generazioni precedenti alle nuove generazioni, nel senso di attivare un pensiero critico e strutturato nei giovani ci porta a ripensare, anche, il nostro agire educativo come una competenza personale e sociale che ci renda responsabili delle trasformazioni nella nostra società, per non lasciare la gestione del patrimonio culturale a strumenti, efficienti e performanti, eppure in molti modi limitati.

L'intelligenza artificiale e, più in generale, la transizione digitale, rappresentano un'occasione straordinaria per ripensare la Scuola in chiave scientifica, culturale e umanistica, salvaguardando ciò che la contraddistingue e la caratterizza nei diversi indirizzi e gradi, ma contemplando la contemporaneità la cui esclusione condannerebbe la Scuola in una

periferia temporale e spaziale.

Se il sistema scolastico, la società, la pedagogia, la ricerca scientifica sapranno dialogare con la contemporaneità in senso rigoroso e puntuale, allora le opportunità saranno davvero molte, anche attraverso aspetti sinora rimasti sconosciuti o non approfonditi.

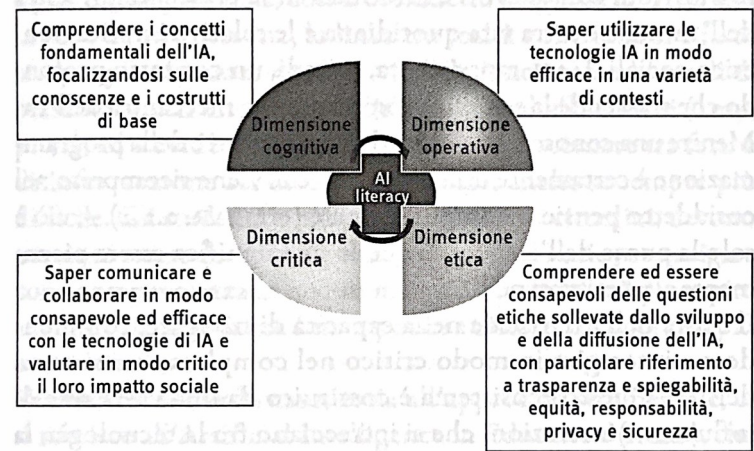
Per citare un esempio tra tanti, il ripensamento del curriculum può essere favorito dalla trasformazione digitale, come modalità di razionalizzazione e differenziazione necessarie nell'istituzioni scolastiche; se si volesse dedicare energia e tempo allo sviluppo di competenze nuove, peraltro dichiarate, se si desiderasse una reale inclusione, sarebbe necessario costruire spazi e adeguare tempi all'interno dei quali promuovere le nuove competenze. L'investimento 3.I del PNRR *Nuove competenze e nuovi linguaggi* evidenzia innanzitutto che la nostra scuola si distingue a livello internazionale per la forte base culturale e teorica, eredità che non bisogna perdere, contestualmente rileva la necessità di investire in abilità digitali, abilità comportamentali e conoscenze applicative e di promuovere, quindi, l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM, digitali e di innovazione, con particolare riguardo verso le pari opportunità.

Il testo è il seguente: *L'intervento sulle discipline STEM – comprensive anche dell'introduzione alle neuroscienze – agisce su un nuovo paradigma educativo trasversale di carattere metodologico. Lo scopo è quello di creare nella scuola la "cultura" scientifica e la "forma mentis necessaria" ad un diverso approccio al pensiero scientifico, appositamente incentrata sull'insegnamento STEM (...) con ricorso ad azioni didattiche non basate solo sulla lezione frontale. La particolare attenzione posta nel realizzare l'azione descritta è dedicata anche a raggiungere il pieno superamento degli stereotipi di genere.*

Inoltre, l'investimento deve mirare ad attuare programmi di potenziamento delle competenze, in armonia con le trasformazioni so-

cioeconomiche, citando il multilinguismo, l'internazionalizzazione del sistema scolastico, il sistema digitale.

FIGURA 1.1. Le dimensioni del framework di alfabetizzazione critica all'IA



Fonte: Cuomo, Biagini, Ranieri (2022).

Le dimensioni del framework preso in considerazione da questo schema sono quattro, ovvero la dimensione conoscitiva, la dimensione operativa, la dimensione critica e infine la dimensione etica.

La dimensione conoscitiva fa riferimento ai concetti fondamentali dell'IA si precisa, inoltre, che le persone non dovrebbero limitarsi a un uso passivo delle applicazioni ma dovrebbero essere capaci di capire i principi del funzionamento anche in funzione delle tecnologie utilizzate.

La dimensione operativa concerne la capacità di saper applicare l'IA in diversi ambiti e contesti, eventualmente potrebbe sottolineare l'importanza della progettazione e la realizzazione di algoritmi per supportare la stessa comprensione e di come utilizzare le conoscenze di base per la risoluzione dei problemi.

La dimensione critica prevede una visione e attività critica verso gli impieghi dell'IA in vari ambiti applicativi cercando di coinvolgere gli studenti le attività cognitive, creative e critiche, ossia la capacità di comunicare e collaborare in modo consapevole ed efficace con la nuova tecnologia

La dimensione etica riguarda la capacità di usare in modo responsabile e consapevole l'IA, quindi, l'atteggiamento da assumere, cioè una visione equilibrata nei riguardi delle questioni etiche sollevate appunto dalla implicazione dell'utilizzo di una macchina per la risoluzione dei problemi e la richiesta di collaborazione della stessa.

Soprattutto per quest'ultima dimensione l'UE ha deliberato con la produzione di un regola-

mento che sarà nei prossimi tre anni, completamente in vigore: il Parlamento europeo nel marzo 2024 a larga maggioranza ha approvato il regolamento sull'utilizzo dell'IA.

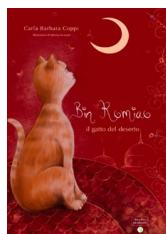
L'obiettivo è di proteggere i diritti fondamentali, la democrazia, lo Stato di diritto e la sostenibilità ambientale dai sistemi di IA ad alto rischio, promuovendo allo stesso tempo l'innovazione e assicurando all'Europa un ruolo guida nel settore. Il regolamento stabilisce obblighi per l'IA sulla base dei possibili rischi e del livello d'impatto.

Le nuove norme mettono fuori legge alcune applicazioni di IA che minacciano i diritti dei cittadini. Tra queste, i sistemi di categorizzazione biometrica basati su caratteristiche sensibili e l'estrapolazione indiscriminata di immagini facciali da internet o dalle registrazioni dei sistemi di telecamere a circuito chiuso per creare banche dati di riconoscimento facciale. Saranno vietati anche i sistemi di riconoscimento delle emozioni sul luogo di lavoro e nelle scuole, i sistemi di credito sociale, le pratiche di polizia predittiva (se basate esclusivamente sulla profilazione o sulla valutazione delle caratteristiche di una persona) e i sistemi che manipolano il comportamento umano o sfruttano le vulnerabilità delle persone.

Si applicherà 24 mesi dopo l'entrata in vigore, salvo per quanto riguarda: i divieti relativi a pratiche vietate, che si applicheranno a partire da sei mesi dopo l'entrata in vigore; i codici di buone pratiche (9 mesi dopo); le norme sui sistemi di IA per finalità generali, compresa la *governance* (12 mesi) e gli obblighi per i sistemi ad alto rischio (36 mesi). ■

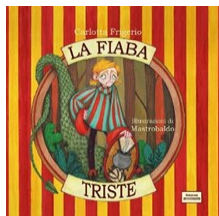
### Bibliografia

- Ranieri, M, Cuomo, S, Biagini G., *Scuola e intelligenza artificiale*, Carocci editore, Roma 2023
- Morigi S. (a cura di), *Postmedialità*, Società ed educazione, edizioni libreria Cortina, Milano 2023
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 1983), Feltrinelli, Milano, 1987, 2002
- <https://adiscuola.it/abstract-seminario-internazionale-adi-2024/abstract-3-sessione2024/> v. Da Socrate all'intelligenza artificiale
- Rapporto UNESCO, Re-immaginare i nostri futuri, un nuovo contratto sociale, Gruppo Editoriale La Scuola SEI, 2024



Carla Barbara Coppi, *Bin Romiao, il gatto del deserto*, Illustratore: Sabrina Arcangeli, Edizioni ECOGESES Collana "Storie proprio così" - Il mandorlo, Marzo 2024, 119 pagine € 14,50

**Bin Romiao, il gatto del deserto** è una storia intensa che trascina in un mondo insolito dalle sfumature esotiche. Il viaggio alla scoperta dell'altrove non avviene come nelle fiabe entrando in un bosco, ma uscendo dalle mura protette di casa alla volta del mondo reale. La ricca tessitura di incontri e le molte avventure accompagnano alla scoperta di se stessi, attraversando la scelta di chi si vuole essere e per cosa si vuole essere ricordati. Il superamento delle difficoltà rende più forti e consapevoli, in un racconto poetico, emozionante e anche divertente. La storia accompagna i giovani lettori verso lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, della capacità riflessiva, dell'empatia. "Bin Romiao, il gatto del deserto" può facilmente avvicinare i bambini alla lettura stimolando la capacità di riflettere, ma anche di emozionarsi e divertirsi.



Carlotta Frigerio, *La fiaba triste*, illustrazioni di Daniele Baldoni, Mastrobaldo, Edizioni Ecogeses, Roma 2024, p. 38, libro cartonato, € 14,00, Vincitore del II Concorso letterario 2023 "... ci racconti una storia?"

Le fiabe finiscono bene per contratto sottaciuto. "E vissero felici e contenti". Ma cosa succede se la fiaba si annuncia già nel titolo come una fiaba triste?

Lo spazio della narrazione si fa oggetto narrato e dentro questo piccolo cortocircuito si crea l'apertura per l'affacciarsi di un lettore, un lettore attivo che dica la sua, che ripudi la fiaba dal finale triste «No, questa no, un'altra per carità! Questa non la vogliamo sentire.» Questo finale sbagliato, questo finale da riscrivere, è un finale offerto al lettore, fuori dalla fiaba. Ed è per questo motivo che Emilio, il nostro eroe con una ruota della sua sedia a rotelle dentro e l'altra fuori dalla fiaba, trova modo di intervenire. Se leggere la fiaba si traduce magicamente nel vivere dentro alla fiaba e intervenire su di essa, vita e fiaba si confondono, così come si confondono nel cuore di ogni lettore il desiderio letterario di una fiaba felice e il desiderio urgente della propria stessa felicità.



Cecilia Daverio, *Fai un salto e grida*, illustrazioni di Daniele Baldoni - Mastrobaldo, Edizioni Ecogeses, Roma 2023, p. 93, €. 11,00. Vincitore al I Concorso Letterario 2022 "... ci racconti una storia?"

"Nostro padre, ce lo portarono via quelli per mandarlo a combattere insieme a loro. E per paura che lui volesse tornare a casa, portarono via anche la casa. Cioè, non la portarono proprio via ma la bruciarono dopo essersi presi tutto quanto poteva loro servire di ciò che avevamo. In questo modo papà non sarebbe proprio più potuto tornare a casa né desiderare o tentare di farlo." Dal campo profughi rifugio dei superstiti scompare dopo qualche tempo anche Nuri. Per evitare la stessa sorte Lucien si allontana allora dal campo e raggiunge, dopo lunghi giorni e notti e molteplici accadimenti, l'Italia dove intraprende la professione di calzolaio che lui pensa essere scritta nel suo destino. In un corso di lingua italiana fa amicizia con Ion che ha abbandonato, da disertore, una missione internazionale di pace. Racconti e confidenze di quest'ultimo, che cerca a sua volta la propria pace interiore, conducono a scoprire qualcosa di importante..." I bambini-soldato e le Forze di Pace, ma nessuno vince. Chi resta nel suo mondo, chi va verso un altro e chi da un altro fugge: la pace abita dentro di noi e solo così si costruisce.



Fasani Valerio, Maria Elena Zigliani (illustratrice), *Chiedilo alla sera. Un'adozione, due desideri, tre felicità*, Ed. Ecogeses, Roma 2022, pp. 64, 240x220mm cartonato, €. 18,00.

"Il cucciolo di tigre era bellissimo. Con i suoi occhi profondi osservò la cerva e il leone, colmi di una gioia mai provata. Piano piano si avvicinò...". Il tema delle origini deve trovare spazio fin dai primi tempi della convivenza, perché è anche grazie a questa narrazione che il bambino svilupperà la sua identità psichica e culturale. A tutti piacciono le storie lineari e a lieto fine, ma nell'esperienza adottiva non possono essere trascurate le difficoltà. Da leggere a casa e a scuola da soli e insieme ai genitori e all'insegnante. Il libro è corredato dagli interventi di Silvano Petrosino, *Il figlio: dono o diritto*; Giuseppina Falchi, *Carezze*; Valerio Fasani, *Una storia*.



Olympia Palo, *La leggenda dei fiori di loto*, Illustrazioni di Tomas Broccaioli, Ed. Ecogeses, Roma 2024, pp. 62, cartonato, € 15,00.

Questo racconto nasce da un autentico innamoramento, da un sogno sognato ad occhi aperti e vissuto sulle rive del Mincio a Mantova che si è trasformato in parole, concretizzandosi in un libro per bambini o meglio senza tempo, senza età: "La leggenda dei fiori di loto". È una storia d'amore tra un giovane mantovano, Goffredo e Hasu, una bellissima ragazza giapponese. Goffredo parte per l'Oriente in cerca di fortuna e trova l'amore della sua vita, che a sua volta darà vita ogni estate allo spettacolo che possiamo contemplare sui laghi di Mantova, la fioritura del loto. La storia spiega di come il borgo delle Grazie di Curtatone, sia diventato un piccolo pezzetto di "Paradiso", di quell'empireo infinito ove Beatrice e Dante contemplano la somma beatitudine e di un Amore spezzato e ritrovato, che pittori provenienti da tutto il mondo dipingono sul sagrato del Santuario delle Grazie, i madonnari.