



FIDAE

FEDERAZIONE ISTITUTI
DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

docete

Diacò: "Scuola cantiere
aperto, ma serve
un'alleanza"

Le prove INValSI
tra funzione migliorativa
e certificativa

La Bibbia:
un classico da studiare

Le parole della scuola:
"memoria"

5

ANNO II

MAGGIO-GIUGNO 2017



- Rappresenta gli Istituti di Educazione e Istruzione di ogni ordine e grado, dipendenti o riconosciuti dall'Autorità Ecclesiastica.
- Non ha finalità di lucro. Promuove attività di formazione, aggiornamento, sperimentazione, innovazione e di coordinamento.
- Edita il periodico DOCETE (organo ufficiale della Federazione), Quaderni FIDAE, Notiziario, CD.
- Rappresenta gli Istituti federati presso le Autorità religiose e civili, nazionali ed internazionali.
- È membro dell'OIEC (Office International de l'Enseignement Catholique), del CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique), del CNSC (Consiglio Nazionale Scuola Cattolica della CEI), del CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).
- È ente di formazione accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

MEMBRI DEL CONSIGLIO NAZIONALE FIDAE 2015-2018

Kaladich Virginia	Presidente Nazionale	Ferraroli Alessandro	Presidente Regionale Emilia Romagna
Beneduce Francesco	Vice-presidente Nazionale		
Macrì Francesco	Vice-presidente Nazionale	Mangiapane Salvatore	Presidente Regionale Sicilia
Forzoni Andrea	Segretario Nazionale	Martorano Mariarosaria	Presidente Regionale Campania
Netti Pasquale	Tesoriere Nazionale		
		Martucci Luigi	Presidente Regionale Calabria
Alfieri Anna Monia	Presidente Regionale Lombardia	Oddone Giuseppe	Presidente Regionale Liguria
Bertoli Fernanda	Presidente Regionale Friuli Venezia Giulia	Prencipe Carmela	Presidente Regionale Toscana
Biella Clara	Consigliere Nazionale	Rizzi Alberto	Consigliere Nazionale
Borsato Sergio	Presidente Regionale Trentino	Rizzuto Anna	Consigliere Nazionale
Buscain Ines	Presidente Regionale Marche-Umbria	Tagliavini Grazia	Presidente Regionale Lazio
		Vitulli Andrea	Presidente Regionale Veneto
Cavaliere M. Chiara	Consigliere Nazionale – verbalizzante	Zippo Angelica	Presidente Regionale Abruzzo-Molise
Cecere Giacomo	Presidente Regionale Puglia		
Contessotto Francis	Consigliere Nazionale		
De Boni Sebastiano	Consigliere Nazionale		
Denora Vitangelo	Presidente Regionale Piemonte-Valle d'Aosta	Laura Belisari	Segreteria F.I.D.A.E.
		Francesco Graziani	

SOMMARIO

- 2** **EDITORIALE DEL PRESIDENTE** Verso un nuovo anno di sfide e opportunità
VIRGINIA KALADICH
- 3** **EDITORIALE DEL DIRETTORE** Il primo bilancio è positivo, ma miglioriamo insieme
GIANNI EPIFANI
- 4** **ATTUALITÀ** Il diritto all'apprendimento, nessuno escluso
MAVINA PIETRAFORTE
- 10** MARIA ROSARIA CAPUANO La valutazione degli apprendimenti nei percorsi di alternanza scuola lavoro
- 16** **L'INTERVISTA** Diaco: "Scuola cantiere aperto, ma serve un'alleanza con il resto della società"
VINCENZO FACCIOLI PINTOZZI
- 20** **L'OPINIONE** Le prove INValSI tra funzione migliorativa e certificativa
DINO CRISTANINI
- 27** **APPRENDERE** La Bibbia: un classico da studiare
ANNALISA GHISALBERTI
- 33** GIUSEPPE ODDONE Dante maestro della fede
- 39** **UNO SGUARDO FUORI** Hong Kong, dove l'eccellenza si raggiunge nelle scuole cristiane
BERNARDO CERVELLERA
- 42** **STORIE** Innovazione tecnologica? Sì, grazie
STEFANIA CAREDDU
- 48** **LE PAROLE DELLA SCUOLA** MEMORIA
LUCETTA SCARAFFIA
- 50** **LE PAROLE DEL PAPA** Papa Francesco: "Educare significa includere. No al bullismo"
- 51** **CINEMA** Il cattivo che è in noi
ALESSANDRA DE TOMMASI
- 53** **LIBRI** Passione educativa
MARIA LUISA RINALDI
- 55** **POSTA**
vk



VIRGINIA KALADICH
Presidente nazionale
della FIDAE

Verso un nuovo anno di sfide e opportunità

DOCETE, nel solco della tradizione, ha accompagnato, in una veste rinnovata, il dispiegarsi di un anno scolastico con riflessioni, approfondimenti e contributi a carattere pedagogico e didattico. Un grazie al gruppo di redazione che con competenza e passione ha seguito la pubblicazione di ogni numero, in modo particolare: a padre Gianni Epifani, Direttore responsabile, a Novella Caterina, Coordinatrice scientifico/editoriale, a padre Sebastiano de Boni, rappresentante del Consiglio Nazionale FIDAE, a Vincenzo Faccioli Pintozzi, supervisore, e a Giancarlo Olcuire, grafico. Abbiamo chiesto ai lettori, tramite questionario on-line, pareri e proposte che avranno una particolare attenzione nella programmazione redazionale del prossimo anno.

Oltre all'impegno ad interloquire, a vari livelli, perché la libertà di scelta educativa in Italia diventi realtà, tante le opportunità di studio e di formazione che la FIDAE nazionale ha in programma nei prossimi mesi:

- il Seminario del 1° luglio 2017, *Profilo e funzione del management delle scuole cattoliche: tra professionalità pedagogica e gestionale*, che rifletterà con l'apporto di esperti e consegnerà il documento finale come contributo alle scuole cattoliche in Italia;
- il campus all'Eremo di Bienno dal 12-15 luglio 2017, *Quale docente/educatore per i ragazzi di oggi?*, che ha l'intento di offrire, a quanti vorranno, un documento condiviso, una sorta di "Vademecum del docente/educatore del terzo millennio";
- i corsi in preparazione ai PON continuano, con ampia partecipazione ed interesse: delle sei edizioni programmate, le ultime si realizzeranno nei prossimi mesi di settembre e ottobre;
- il Congresso Nazionale, dal 20 al 24 novembre 2017, sul tema *Quale scuola per il terzo millennio*.

E... tante altre in cantiere! *DUC IN ALTUM!*



GIANNI EPIFANI
Direttore responsabile
di *Docete*

Il primo bilancio è positivo, ma miglioriamo insieme

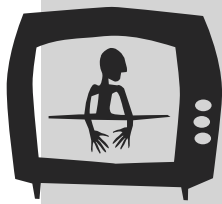
Quando, ormai un anno fa, si è pensato a come ridisegnare DOCETE, molte idee sono germogliate tra gli esperti chiamati a tale scopo dalla FIDAE. Alla fine ha prevalso su tutte la certezza che DOCETE dovesse restare un sussidio di riflessione e accompagnamento per insegnanti ed educatori, ma con una nuova linea editoriale e in quest'ottica si è mossa la squadra chiamata a collaborare.

DOCETE si è proposto ai suoi lettori rinnovato nei contenuti, con rubriche di approfondimento e focus sull'attualità. Molti gli esperti e le voci autorevoli del mondo cattolico e scolastico che hanno offerto il proprio contributo, che hanno rilasciato un'intervista, hanno testimoniato un'opinione o raccontato una storia. A loro va il ringraziamento di tutta la redazione.

Con questo numero, il quinto dell'anno scolastico che sta per chiudersi, dedicato ad alcune tematiche di stringente attualità (penso ai decreti attuativi della legge sulla "Buona scuola" o al tema, più volte indagato per la sua portata innovativa, dell'alternanza scuola lavoro) chiudiamo la fase di lancio e verifica del nuovo DOCETE, con un bilancio positivo.

Molti sono stati gli attestati di gradimento ricevuti nel corso dei mesi passati, che ci motivano a continuare nella direzione intrapresa anche per il futuro, per offrire un servizio che sia, sempre più, tarato sui bisogni dei lettori.

Ci ritroveremo ad ottobre... Intanto a tutti l'augurio di buone vacanze!



MAVINA PIETRAFORTE

Dirigente tecnico
MIUR – Ufficio
Scolastico Regionale
per la Lombardia

IL DIRITTO ALL'APPRENDIMENTO, NESSUNO ESCLUSO

*Breve rassegna della normativa
sull'inclusività a scuola:
dall'abolizione delle classi speciali e differenziate
negli anni '70 alle prospettive tracciate
dai decreti attuativi della legge sulla Buona Scuola.*

Il cuore della legislazione inclusiva è nell'art. 3 della Cost., secondo comma, in quel principio di uguaglianza sostanziale per cui la Repubblica deve rimuovere ogni ostacolo che di fatto la impedisca. Garantire il diritto allo studio delle bambine e dei bambini con disabilità è una forma di abolizione di ogni discriminazione, ma solo negli anni '70 si arrivò all'abolizione delle classi speciali e differenziate¹. La giurisprudenza consolida questo atteggiamento del legislatore e con una sentenza della Consulta² si sancisce il diritto pieno e incondizionato all'educazione e all'istruzione per le persone diversamente abili fin dalla frequentazione delle sezioni di scuola materna, passando per le classi delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado per arrivare all'Università.

Il salto di qualità del legislatore avviene con la L. 104/92 che si pone come

legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili. Quando si parla di uguaglianza sostanziale nel campo dei diritti civili e sociali non è in gioco solo il diritto all'educazione (artt. 30 e 38 Cost.), ma anche il diritto alla salute (art. 32 Cost.), e all'assistenza (art. 38).

Non sono diritti che possano vivere nel chiuso di una legislazione nazionale, ma necessitano di regolamentazioni a livello mondiale; così per gli aspetti sanitari, entra in gioco l'OMS (Organizzazione mondiale della sanità), che negli anni '80 opera una classificazione internazionale delle menomazioni, disabilità e svantaggi, poi rivista nel 2000 ed infine confluita nella Convenzione Onu per i diritti delle persone con disabilità con una nuova classificazione ICF (*International Classification of Functioning*) e con un approccio all'individuo normodotato e diversamente abile dalla portata innovativa e multidisciplinare.

¹ L. 517/77.

² Sentenza n. 251/1987.

A livello di enti locali, un Atto di indirizzo e coordinamento³ verrà a determinare i compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap, individuando i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato.

Inoltre va ricordata la L. 328/00, con la quale si diede vita ad un nuovo sistema integrato di interventi nei servizi sociali con una programmazione congiunta di misure a sostegno della persona disabile.

Si giunge infine all'Intesa del 2008⁴ tra il Governo, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità. Intesa ai sensi dell'art. 8, comma 5, della legge 5 giugno 2003 n. 131.

In base a questa intesa si prevede l'unificazione dei due documenti: il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e la Diagnosi Funzionale (DF), coinvolgendo nella redazione di quest'ultima anche la famiglia e un esperto di didattica speciale nominato dall'USP (Ufficio Scolastico Provinciale)⁵.

«Nel corso degli ultimi anni è aumentato il numero di alunni che presentano varie tipologie di difficoltà, non riconducibili alle principali classificazioni dell'ICF, ma che abbisognano di interventi "curvati" sulle loro caratteristiche peculiari, dibattendosi in una difficoltà di apprendimento ignorata dai parametri delle classificazioni dell'OMS»

INTEGRAZIONE, INDI INCLUSIONE

Nel settore scolastico, a seguito della sentenza della Consulta già citata, fu istituito un apposito Osservatorio Ministeriale⁶, con il compito di monitorare il processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità. E tutte quelle norme della L. 104/92 aventi uno specifico riferimento al sistema di istruzione, vennero riprese nel d.lgs. 297/94⁷, stabilendo che *"l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"*. Al fine di rispettare e riconoscere queste normative si stabilì che per le prove di esame fossero predisposte, per il primo ciclo, apposite prove; mentre, per il se-

³ Cfr. DPR 24.2.1994.

⁴ Intesa PCM 20.3.2008.

⁵ Oggi Ufficio Scolastico Territoriale.

⁶ Si veda C.M. n. 262/88.

⁷ Cfr. artt. 312-318.

condo ciclo, prove equipollenti e tempi lunghi per l'effettuazione degli scritti⁸.

Infine, con l'Ordinanza ministeriale⁹ per la regolamentazione degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore, si stabilì che: *“Per gli alunni in situazione di handicap psichico [...] il Consiglio di classe, in sede di valutazione periodica e finale, sulla scorta del Piano Educativo Individualizzato esamina gli elementi di giudizio forniti da ciascun insegnante sui livelli di apprendimento raggiunti, anche attraverso l'attività di integrazione e di sostegno, verifica i risultati complessivi rispetto agli obiettivi prefissati dal Piano Educativo Individualizzato”*.

Successivamente, sia il Regolamento sull'Autonomia scolastica, D.P.R. n. 275/99, sia la Legge di riforma n. 53/03 hanno fatto espresso riferimento all'**integrazione scolastica**, e annualmente le O.M. dettano regole per la valutazione degli alunni disabili (da ultimo si veda quella per gli esami relativi all'a.s. 2016/17, relativamente al secondo grado, dove si parla di “prove equipollenti in coerenza con il PEI”¹⁰).

Ma l'anno di grazia 2017 è il punto di approdo di una evoluzione semantica e concettuale che ha traghettato il sistema scolastico dall'integrazione, prevista nell'Agosto 2009 con apposite Linee gui-

da¹¹, all'inclusione, principio cardine con il quale si apre al riconoscimento del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni portatori di qualsivoglia differenza, non limitandosi solo a tutelare alcune categorie di disabili.

Il passaggio è obbligato, giacché nel corso degli ultimi anni è aumentato considerevolmente il numero di alunni che presentano varie tipologie di difficoltà, non riconducibili alle principali classificazioni dell'ICF, ma che abbisognano di in-

«Nel sistema di inclusione vengono a delinearsi alunni diversamente abili (dva), con diagnosi funzionale e profilo di funzionamento, alunni dsa con la relativa certificazione dello specifico disturbo di cui risentono, insieme con tanti altri alunni che per motivi diversi presentano difficoltà di apprendimento, e che però non sono certificati»

terventi “curvati” sulle loro caratteristiche peculiari, dibattendosi in una difficoltà di apprendimento cui non corrispondano i parametri delle classificazioni dell'OMS.

Emergono disturbi specifici di apprendimento (DSA), quali la dislessia, discalculia e disortografia per i quali viene approntata una apposita legge, la 170 del

⁸ D.lgs. 297/94, art. 318.

⁹ O.M. 21 maggio 2001 n. 90, art. 15.

¹⁰ Art. 22 O.M. 257/17.

¹¹ Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

2010, cui fanno seguito le linee guida¹² per individuare le “*misure educative e didattiche di supporto, utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell’infanzia, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo specifico di apprendimento*”.

Nel sistema di inclusione vengono a delinearci alunni diversamente abili (dva), con diagnosi funzionale e profilo di funzionamento, alunni dsa con la relativa certificazione dello specifico disturbo di cui risentono, insieme con tanti altri alunni che per motivi legati alla lingua madre diversa dall’italiano, o per uno svantaggio economico o sociale, presentano difficoltà di apprendimento, e che però non sono certificati. Per questi ultimi viene creato l’acronimo BES (Bisogni educativi speciali) e un’apposita Direttiva Ministeriale nel 2012 si dilunga sugli «strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica».

IL SOSTEGNO IN CORSO

Per la scuola nel suo complesso pensare in un’ottica inclusiva è sicuramente una necessità, a fronte di ondate migratorie che impongono modelli di insegnamento validi anche per bambini stranieri, o invece capaci di superare le

«Per la scuola pensare in un’ottica inclusiva è sicuramente una necessità, a fronte di ondate migratorie che impongono modelli di insegnamento validi anche per bambini stranieri, o invece capaci di superare le barriere di separazioni o di conflittualità, tali che demotivano fortemente dall’inseguire quel successo scolastico che dovrebbe essere appannaggio di tutti»

barriere di separazioni o di conflittualità, tali che demotivano fortemente dall’inseguire quel successo scolastico che dovrebbe essere appannaggio di tutti.

Riesce la scuola a raccogliere questa sfida dell’inclusività? È una strada ancora tutta in salita, ma obbligata. Intanto, cosa accade per gli alunni dva?

Torniamo alla legislazione ad essi dedicata per osservare da vicino quali sono gli organismi che si prevedono per la tutela a livello regionale, provinciale e di istituto, e i documenti che si richiedono. Questo passaggio è importante non solo per capire l’attuale assetto degli interventi di sostegno, ma anche per verificare cosa e quanto cambia con il nuovo d.lgs. 66/17.

GLI ORGANISMI

E LA PROCEDURA ATTUALE

Per iniziare gli organismi, in base alle Linee guida del 2009 e della L. 104/92, sono:

¹² Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011.

- il GLIR (Gruppo di lavoro Interistituzionale Regionale);
- il GLIP (Gruppo di lavoro Interistituzionale Provinciale)¹³;
- Il GLHI (Gruppo di lavoro per l'handicap d'Istituto);
- il GLHO (Gruppo di lavoro per l'handicap operativo).

Come si vede, l'organizzazione è a cascata dal regionale al provinciale e per finire al singolo istituto. Ora, il volano dell'integrazione, stando ai termini ancora utilizzati nelle Linee guida del 2009, è senz'altro il GLHI, in quanto opera nelle singole scuole, e quindi è in grado di rispondere alle peculiari esigenze espresse che in loco si manifestano, promuovendo iniziative educative e di integrazione (art. 15² l. 104/92).

La creazione di un GH di istituto non risponde solo a una misura organizzativa, che il dirigente scolastico è tenuto ad assumere¹⁴, ma è una strutturazione che può consentire principalmente una strategia educativa basata su una antropologia di riferimento che è quella della personalizzazione, intendendo la persona al centro dell'intenzione didattica di cui è protagonista e consapevole.

All'interno della scuola il GLH d'istituto può essere dunque il vero motore propulsivo; bussola per l'orientamento dei docenti, per gli interrogativi inevitabili nel cammino dell'accoglienza e dell'orientamento.

Per finire, la documentazione occorrente per la certificazione di un alunno dva è quella del profilo dinamico funzionale, redatto congiuntamente da docenti, genitori, neuropsichiatria infantile, e l'eventuale coinvolgimento dell'operatore dell'ente locale¹⁵, insieme alla diagnosi funzionale, redatta dalla neuropsichiatria infantile. Acquisiti questi documenti, è la volta del PEI (piano educativo individualizzato)¹⁶, redatto congiuntamente da docenti, operatori sanitari, in collaborazione con i genitori.

Il progetto individuale di vita, in base a quel sistema integrato di cui alla L. 328/00, presuppone l'aiuto e il supporto degli enti locali con gli educatori alla persona dva.

Nella scuola, il Piano annuale per l'inclusione (PAI)¹⁷ va ad accogliere non solo gli alunni certificati, ma tutti quelli indicati con bisogni speciali.

¹³ Legge 104 /1992, art. 15, comma 1 e 3.

¹⁴ Sono **componenti** del GLH d'Istituto il **dirigente scolastico**, che ne è il **presidente** (al suo posto può esserci un delegato o referente, art. 12⁶ L. 104/92 e Atto di indirizzo, D.P.R. 24-2-94 art. 6), docenti coordinatori delle classi in cui sono inseriti alunni con handicap; insegnanti di sostegno dell'istituto, un rappresentante dei genitori.

¹⁵ L.104/92, DPR 24 febbraio 1994.

¹⁶ L. 104/92, art. 12, comma 5; dpr 24 febbraio 1994, art. 5.

¹⁷ Direttiva 27/12/2012; C.M. 8/13; Nota Miur 1551 del 27/6/13.

IL SOSTEGNO CHE VERRÀ

Nel d.lgs. 66/17¹⁸, la qualità dell'inclusione scolastica diventa «parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche» e il livello di inclusività deve essere espresso nel Piano per l'inclusione¹⁹ all'interno del Piano triennale per l'offerta formativa (PTOF).

Le linee guida inerenti a questo decreto dovranno essere emanate entro 180 giorni dall'entrata in vigore dello stesso e gran parte della sua attuazione è rinviata al 2019, soprattutto per quanto riguarda le nuove procedure, mentre vale già da settembre 2017 per i nuovi organismi.

A cominciare da questi ultimi, il GLIR mantiene la sua denominazione: a cambiare sono i gruppi *a livello provinciale* che diventano GIT (gruppo inclusione territoriale) che vanno a confluire negli ambiti territoriali previsti dal comma 72 della L. 107/15, e quelli *a livello di istituto*, che si chiameranno GLI (gruppi di lavoro per l'inclusione).

Più rilevanti le novità in tema di documentazione, giacché sia il profilo dinamico funzionale che la diagnosi funzionale vengono ad essere ricompresi nel nuovo profilo di funzionamento²⁰, redatto da un'unità di valutazione multidisciplinare composta da un medico specialista – neuropsichiatra infantile, terapeuta della riabi-

litazione, assistente sociale o rappresentante ente locale, con la collaborazione dei genitori, e da un rappresentante dell'amministrazione scolastica, preferibilmente della scuola di provenienza dell'alunno.

Il profilo di funzionamento è redatto su richiesta dei genitori e dà luogo a quel progetto individuale che si richiama sempre alla L. 328/00²¹.

A livello di scuola, stante questa documentazione, si arriva alla stesura del PEI redatto dai docenti della classe con la *partecipazione* dei genitori e con il supporto dell'unità multidisciplinare di valutazione.

Questi leggeri ritocchi nella documentazione del sostegno avverranno a partire dal 2019; nel frattempo si prevede la costituzione di un Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica²², ma soprattutto molto c'è da fare in termini di formazione del personale docente sia come formazione in servizio che come specializzazione per le attività di sostegno didattico che spesso finiscono per essere le più innovative come metodologia didattica. Estenderle equivarrebbe già a realizzare una scuola inclusiva.

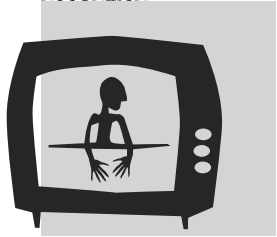
¹⁸ Attuativo della delega di cui alla L.107/15.

¹⁹ Art. 8 d.lgs. 66/17.

²⁰ Art. 5 comma 2b, d.lgs. 66/17.

²¹ Art. 6 d.lgs. 66/17.

²² Art. 15 d.lgs. 66/17.



LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NEI PERCORSI DI ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

**MARIA ROSARIA
CAPUANO**

Dirigente tecnico
Ufficio scolastico
per la Lombardia

Misurare le competenze e agganciarle al profilo formativo di ciascun indirizzo di studio per formulare il giudizio finale sul livello degli apprendimenti raggiunto dai discenti. Ma come si riconosce il possesso di una competenza? Accertamento delle performance e loro misurazione in modo aggregato sono i due passaggi chiave. A procedere, con criteri condivisi, devono essere scuola e mondo del lavoro insieme, docenti e tutor esterni.

La recente legge 107 ha introdotto rilevanti elementi di innovazione nella scuola, affermandone il ruolo centrale nella società della conoscenza e prefiggendosi di innalzare i livelli di istruzione e le competenze degli alunni, di contrastare la dispersione scolastica e di realizzare una scuola aperta.

Questa spinta innovativa va di pari passo con le trasformazioni sempre più rapide della società che inducono la scuola a ripensare profondamente se stessa, in primo luogo nel modo di intendere l'offerta di formazione che, sempre più deve mirare allo sviluppo di competenze strategiche per il successo formativo e professionale.

Di fatto, gli interventi legislativi che hanno interessato la scuola negli ultimi anni hanno gradualmente cercato di portare a una visione unitaria l'intero sistema di istruzione e formazione, centrandolo sullo sviluppo personale e professionale dell'individuo, sulla diversificazione dei

percorsi a partire dalle esigenze dei singoli studenti e, in particolare, su un più forte nesso tra scuola e lavoro.

In questo contesto si colloca l'alternanza scuola lavoro che con la "Buona scuola" viene estesa nel triennio conclusivo a tutti gli indirizzi di studio delle istituzioni secondarie di secondo grado, con l'obiettivo di avvicinare i giovani da subito al mondo del lavoro e di orientarli precocemente nelle scelte future.

I percorsi in alternanza, nello spirito della norma, non sono un'esperienza occasionale in contesti esterni in cui applicare i saperi scolastici, ma segmento formativo curricolare da integrare nel piano di studi, con l'obiettivo di favorire l'orientamento, la valorizzazione delle vocazioni personali, l'acquisizione di competenze valutabili e spendibili.

Da un punto di vista della progettazione didattica, l'alternanza scuola lavoro rappresenta uno degli esempi più significativi di didattica laboratoriale e uno stru-

«I percorsi in alternanza, nello spirito della norma, non sono un'esperienza occasionale in contesti esterni in cui applicare i saperi scolastici, ma segmento formativo curricolare da integrare nel piano di studi, con l'obiettivo di favorire l'orientamento, la valorizzazione delle vocazioni personali, l'acquisizione di competenze valutabili e spendibili»

mento particolarmente adatto a introdurre concretamente elementi di innovazione nel fare scuola.

I principi caratterizzanti dei percorsi di alternanza scuola lavoro sono:

- la definizione di un progetto personalizzato concordato tra scuola e azienda;
- la definizione degli obiettivi in termini di competenze che gli studenti devono acquisire;
- l'integrazione e l'equivalenza formativa tra esperienza scolastica ed esperienza lavorativa assistita;
- l'accertamento delle competenze acquisite e la loro certificazione;
- il riconoscimento formale delle competenze sviluppate sia all'interno del sistema della formazione che nel mercato del lavoro.

Studio e lavoro sono considerati equivalenti dal punto di vista formativo e devono, dunque, essere coerenti tra di loro e orientati alle esigenze di for-

mazione degli studenti. Ciò comporta un capovolgimento delle tradizionali modalità didattiche.

Si tratta, infatti, di passare dalla logica della didattica disciplinare alla rilettura delle discipline in chiave di saperi, da ciò che lo studente ha imparato all'applicazione delle proprie conoscenze e abilità in processi di lavoro nei quali si rivelino la padronanza e la competenza.

Il nodo cruciale per lo sviluppo dei percorsi in alternanza è la capacità di ridisegnare il piano di studi in termini di competenze e di identificare in esso quelle che possono essere acquisite efficacemente attraverso il tirocinio o altre forme di attività che impegnino gli studenti fuori delle aule scolastiche.

Perché l'alternanza possa essere considerata a pieno titolo un segmento formativo strutturale del curriculum scolastico è indispensabile, dunque, che si sviluppi una connessione organica tra la progettazione dell'alternanza e quella della didattica ordinaria, con un conseguente ripensamento del curriculum e del piano delle attività.

L'altro nodo cruciale che riguarda non solo l'alternanza scuola lavoro, ma l'intero piano di studi è la questione della valutazione. L'alternanza e, più in generale, l'apprendimento per competenze impongono, infatti, l'adozione di prassi valutative che non siano più centrate sulle conoscenze, ma sull'accertamento delle competenze che gli studenti hanno sviluppato nel percorso formativo.

L'attenzione si sposta sul risultato da raggiungere, da misurare attraverso prestazioni osservabili e valutabili. È infatti solo l'accertamento delle *performance* e la loro misurazione in modo aggregato che permette di riconoscere il possesso di una competenza e quindi di valutarla.

Un contesto che da anni opera in questa direzione e che può rappresentare indubbiamente un modello cui ispirarsi è quello lombardo dove l'Ufficio Scolastico Regionale, grazie a una tradizione consolidata di confronto e

scambio con il mondo imprenditoriale, ha sperimentato e consolidato modalità efficaci di progettazione e valutazione dei percorsi formativi in alternanza scuola lavoro.

Attraverso la rielaborazione delle esperienze con le aziende e le scuole, si è arrivati a mettere a punto un vero e proprio "Modello per la realizzazione della formazione in alternanza scuola lavoro" che delinea tutti i passaggi necessari per realizzare un percorso di alternanza scuola lavoro con efficacia, dalla definizione del progetto triennale di indirizzo e di classe che si declina nel progetto in-

«Studio e lavoro sono considerati equivalenti dal punto di vista formativo e devono essere coerenti tra di loro e orientati alle esigenze di formazione degli studenti. Ciò comporta un capovolgimento delle tradizionali modalità didattiche. Si tratta di passare dalla logica della didattica disciplinare alla rilettura delle discipline in chiave di saperi»

ATTIVITÀ DI ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

– GUIDA OPERATIVA PER LA SCUOLA, MIUR, 2015

Rispetto alla valutazione degli apprendimenti nell'attività di alternanza scuola lavoro, la guida operativa, pubblicata dal MIUR nel 2015, recita:

“La valutazione richiede una riflessione sul modo di leggere e interpretare l'intero curriculum, in quanto, nel percorso dello studente, vanno integrati, in un processo di interazione continua, apprendimenti acquisiti in contesti diversi (scuola/lavoro). L'utilizzo della metodologia dell'alternanza trasforma il modello di apprendimento legato alle singole discipline in un diverso modello, che costituisce il risultato multifattoriale di un processo, che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale nell'azione didattica, consentendone il riconoscimento in termini di competenze e di potenziale successo formativo dello studente. Nei percorsi di alternanza risultano particolarmente funzionali tecniche di valutazione che permettano l'accertamento di processo e di risultato. L'attenzione al processo, attraverso l'osservazione strutturata, consente di attribuire valore, nella valutazione finale, anche agli atteggiamenti e ai comportamenti dello studente; l'esperienza nei contesti operativi, indipendentemente dai contenuti dell'apprendimento, sviluppa, infatti, competenze trasversali che sono legate anche agli aspetti caratteriali e motivazionali della persona”.

dividuale per ciascuno studente, fino alla valutazione dei risultati di apprendimento.

L'approccio messo a punto guida le scuole a progettare per competenze e a valutare le *performance* individuali dello studente sulla base di criteri condivisi tra coloro che accerteranno i risultati, dunque i docenti responsabili delle attività a scuola e i tutor esterni durante il tirocinio.

Se è, infatti, importante che scuola e lavoro progettino insieme e condividano competenze e *performance*, è altrettanto

«L'altro nodo cruciale che riguarda non solo l'alternanza scuola lavoro, ma l'intero piano di studi, è la questione della valutazione. L'alternanza e più in generale l'apprendimento per competenze impone, infatti, l'adozione di prassi valutative che non siano più centrate sulle conoscenze, ma sull'accertamento delle competenze acquisite»

Con il Decreto Legislativo 62 del 13 aprile 2017 – Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, l'alternanza scuola-lavoro, a partire dall'a.s. 2017-18, assume un ruolo importante anche per la valutazione finale dello studente nell'esame di Stato:

“In relazione al profilo educativo, culturale e professionale specifico di ogni indirizzo di studi, l'esame di Stato tiene conto anche della partecipazione alle attività di alternanza scuola-lavoro”.

“Al diploma è allegato il curriculum dello studente. Sono altresì indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro”.

importante che condividano le modalità e i criteri di valutazione.

Si valutano, quindi, le prestazioni, ossia il risultato, il prodotto del lavoro che può corrispondere alla scrittura di un testo, così come alla realizzazione di un *software* o di un pezzo meccanico. Il risultato della prestazione va poi valutato sulla base del contesto in cui è stato ottenuto, che può essere più o meno complesso e soggetto a variazioni. Si osserva, infine, con quale grado di autonomia e con quale grado di adeguatezza viene resa la prestazione.

Il “Modello per la realizzazione della formazione in alternanza scuola lavoro” propone 4 livelli di esecuzione della prestazione (1. non adeguato, 2. parzialmente adeguato, 3. adeguato, 4. più che adeguato), cui si aggiunge la possibilità di indicare il caso in cui la prestazione non ha potuto essere verificata per cause non dipendenti dallo studente. Per quanto riguarda, invece, il grado di autonomia, si fa riferimento ai livelli indicati dall'EQF

(European Qualification Framework), utili anche per graduare gli obiettivi dei percorsi nel triennio.

Ad una competenza si associano, naturalmente, diverse prestazioni, di diversa difficoltà, rese in contesti diversi e con livelli di adeguatezza diversi. Per arrivare allora a valutare il livello di padronanza della competenza, si terranno in considerazione tutte le valutazioni delle prestazioni rese dal singolo studente che fanno riferimento alla competenza di riferimento.

«Ad una competenza si associano diverse prestazioni, di diversa difficoltà, rese in contesti diversi e con livelli di adeguatezza diversi. Per arrivare allora a valutare il livello di padronanza della competenza, si terranno in considerazione tutte le valutazioni delle prestazioni rese dal singolo studente relative alla competenza di riferimento»

SCHEDA PROGETTO FORMATIVO INDIVIDUALE

COMPETENZE PROFILO	COMPETENZE DESCRITTE IN TERMINI DI PERFORMANCE	PRESTAZIONI NEL CONTESTO: COSA GLI FACCIO FARE PERCHÉ POSSA ESEGUIRE LA PRESTAZIONE?		LIVELLO AL QUALE È ESEGUITA LA PRESTAZIONE				
		A SCUOLA	IN AZIENDA	NV	1	2	3	4

Su questa base, la valutazione del grado di possesso delle competenze assume un riferimento oggettivo e rende possibile la costruzione di un giudizio condiviso da parte dei diversi soggetti interessati alla va-

lutazione: i docenti, il mondo professionale, gli stessi studenti.

In fase di valutazione finale degli apprendimenti, le competenze obiettivo dell'alternanza scuola lavoro devono poi essere

agganciate al profilo formativo specifico di ciascun indirizzo di studio previsto dagli ordinamenti vigenti.

La valutazione di alcune competenze obiettivo potrà essere utilizzata direttamente da alcune discipline. Questo non solo in percorsi di alternanza scuola lavoro fortemente agganciati al profilo professionale dell'indirizzo di studi, in cui il tirocinio è molto legato alle competenze tecnico professionali, ma anche in alcuni casi di licei, in cui, per esempio, gli studenti sono coinvolti in attività di comunicazione, di gestione di testi, etc. In tutti i casi, comunque, la valutazione di quanto ottenuto dallo studente, in termini di apprendimento, nel percorso di alternanza scuola lavoro potrà offrire elementi utili per la formulazione del giudizio finale sul livello raggiunto.

Per l'efficace utilizzo del modello qui presentato, l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, in collaborazione con Assolombarda, ha realizzato un apposito applicativo on line che faciliti il processo di progettazione delle scuole.

L'applicativo è organizzato con diverse "librerie" di competenze a cui le scuole possono attingere:

- le competenze richieste dalle aziende ordinate per indirizzo di studi, a cui ogni scuola potrà aggiungere altre competenze concordate con le aziende o recuperate dalle precedenti esperienze di alternanza. Queste rappresentano le competenze obiettivo dei percorsi di alternanza scuola lavoro, definite in termini di *per-*

«In fase di valutazione finale degli apprendimenti, le competenze obiettivo dell'alternanza scuola lavoro devono poi essere agganciate al profilo formativo specifico di ciascun indirizzo di studio previsto dagli ordinamenti vigenti. La valutazione di alcune competenze obiettivo potrà essere utilizzata direttamente da alcune discipline»

formance, da collegare ad una o più competenze dei profili pertinenti;

- le competenze dei profili divise per indirizzo di studio, da collegare alle competenze obiettivo dell'alternanza.

Attraverso la piattaforma, le scuole potranno inserire la progettazione triennale dell'indirizzo/classe e gestire la progettazione dei percorsi individuali. Le competenze obiettivo dei percorsi individuali potranno essere valutate di volta in volta e confluiranno nella scheda personale di ogni singolo studente. Il sistema provvederà ad elaborare i dati, tenendo conto di tutte le valutazioni espresse durante l'anno scolastico.

Attraverso la formalizzazione di protocolli e convenzioni, l'approccio messo a punto è stato condiviso con la Campania, la Puglia, il Trentino, il Piemonte e la Toscana.



Diaco: "SCUOLA CANTIERE APERTO, MA SERVE UN'ALLEANZA CON IL RESTO DELLA SOCIETÀ"

VINCENZO FACCIOLI
PINTOZZI
Giornalista

Il direttore dell'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della Conferenza episcopale italiana spiega: "Esiste ancora un pregiudizio ideologico contro le paritarie, ma i canali di dialogo sono aperti e vanno mantenuti tali. Ora puntiamo a raccontare le scuole che hanno saputo trasformare la crisi in opportunità".

I pregiudizi contro le scuole paritarie "esistono ancora, direi anzi che resistono. Da parte nostra, possiamo e dobbiamo fare di più per sconfiggerli attraverso una migliore comunicazione. Ma la strada è aperta davanti a noi, e i canali di dialogo con il Ministero e la società ci sono e vanno rafforzati". Lo spiega a *Docete* il dott. Ernesto Diaco, direttore dell'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della Conferenza episcopale italiana che – come recita il sito ufficiale – "ha lo scopo di approfondire l'insegnamento cristiano attinente l'educazione e la scuola e di offrire il proprio contributo in ordine alla soluzione dei concreti problemi educativi, culturali e pastorali, riguardanti la scuola italiana e l'Università".

La scuola paritaria è una risorsa per il sistema educativo italiano. Eppure rimane limitata dalla legislazione che, sulla carta, la tutela ma non viene

applicata. Perché, secondo lei, si verifica questa discrepanza?

"Credo ci siano ragioni diverse, a partire dalla difficoltà a investire realmente sulla famiglia e sull'educazione, sostenendole in modo intelligente con un occhio al futuro e secondo il principio di sussidiarietà. A proposito della scuola paritaria, poi, ci sono ancora delle ragioni ideologiche che ostacolano il suo pieno riconoscimento all'interno dell'unico sistema nazionale di istruzione. Mi riferisco a una concezione che identifica il servizio pubblico con la sola gestione statale: una visione che è ormai superata in tutti i settori della vita sociale tranne che nella scuola.

A volte, inoltre, resiste un pregiudizio per cui le scuole paritarie, in quanto gestite da privati, sarebbero scuole d'élite, per i figli della borghesia, in cui avverrebbe un indottrinamento politico e religioso. L'infondatezza di tali accuse è sotto gli occhi di tutti, eppure questo modo di ra-

gionare è ancora diffuso. Una delle conseguenze di questo approccio, tra l'altro, è che, limitando l'erogazione delle risorse pubbliche – cioè di tutti – alle scuole pubbliche paritarie, davvero si finisce per privilegiare chi è più abbiente e può permettersi di pagare una retta, penalizzando chi appartiene a fasce economiche meno elevate. I cui figli, invece, vengono accolti e – nonostante le enormi difficoltà – sostenuti con riduzioni delle rette, sussidi e borse di studio. Se molte scuole

«La prima sfida per la scuola è sempre quella di essere all'altezza del suo compito, che è quello di educare i bambini, i ragazzi e i giovani, in un fecondo rapporto con le famiglie e la società. Per sua stessa natura, la scuola è sempre un cantiere aperto, in cui non ci si accontenta di ripetere ogni anno le stesse cose»

paritarie sono in difficoltà è anche perché non vogliono rinunciare alla loro vocazione popolare e solidale”.

La mission delle scuole paritarie è quella di educare accompagnando lo studente non soltanto dal punto di vista formativo ma anche etico e morale. Eppure si continuano a ritenere le scuole paritarie dei *diplomifici*. Errore di comunicazione o malafede?

“Sulla comunicazione certamente si può e si deve fare di più da parte del mondo della scuola paritaria, anche per far cogliere l'infondatezza dei pregiudizi a cui si accennava. In ogni caso, i risultati e la qualità parlano. Identificare la realtà delle scuole paritarie con quegli istituti che assicurano un titolo di studio a pagamento, a prescindere dalla reale preparazione dell'alunno, è veramente impossibile. Lo dicono le rilevazioni e i controlli che vengono fatti. Il Ministero stesso lo ha riconosciuto nel momento in cui ha intensificato le azioni volte a stanare e sanzionare i cosiddetti *diplomifici*, un'operazione assai apprezzabile e che va a beneficio delle stesse scuole paritarie.

L'educazione morale è certamente al centro della proposta educativa delle scuole paritarie cattoliche, ma non è una loro esclusiva. Si tratta di un compito che appartiene alla scuola in quanto tale, anche a quella statale. Non esiste, tra l'altro, un'educazione neutra dal punto di vista dei valori che trasmette: lo ripete spesso anche papa Francesco. Vorrei però aggiungere che sbaglierebbe chi pensasse che i cattolici si preoccupano solo delle *loro* scuole, dando così automaticamente un giudizio negativo su quelle statali. Al mondo ecclesiale sta a cuore la scuola nella sua interezza, come dimostrano i numerosi docenti cattolici nelle scuole statali, l'associazionismo professionale di ispirazione cattolica, la presenza dei genitori e degli studenti negli organi collegiali”.

Il documento di recente approvato dal Consiglio nazionale della scuola cattolica auspica una maggiore cooperazione con lo Stato. Esiste davvero un dialogo o le paritarie sono ancora tenute in un limbo?

“Il dialogo esiste, soprattutto con il Miur, ed è proficuo. A livello di principi generali non ci sono problemi, grazie ai passi avanti compiuti dalla Legge Berlinguer del 2000 e alla volontà delle scuole paritarie di essere parte del sistema nazionale di istruzione, garantendo di conseguenza gli standard richiesti a chi svolge un servizio pubblico. Voglio anche ricordare i provvedimenti positivi assunti negli anni recenti, in cui sono stati aumentati i fondi per le paritarie e si è riconosciuto il loro diritto a partecipare ai bandi Pon dell’Unione Europea. Sono interventi apprezzabili ma purtroppo non sufficienti; talvolta poi si accompagnano a prassi che finiscono per vanificarli, come i ritardi nell’erogazione dei fondi da parte degli enti preposti. Talvolta l’impressione è che ai principi riconosciuti non segua un comportamento coerente. Per questo il documento del Consiglio nazionale della scuola cattolica afferma che nei fatti «il sistema educativo italiano è ancora incompiuto».

L’anno scolastico è finito. Quali sono le sfide per il nuovo anno?

«La prima sfida per la scuola è sempre quella di essere all’altezza del suo compito, che è quello di educare i bam-

bini, i ragazzi e i giovani, in un fecondo rapporto con le famiglie e la società. Per sua stessa natura, la scuola è sempre un cantiere aperto, in cui non ci si accontenta di ripetere ogni anno le stesse cose e si cerca di finalizzare l’organizzazione e la burocrazia all’educazione, e non viceversa. Con l’approvazione dei decreti attuativi della legge 107/2015, a cui speriamo si aggiunga presto il Testo Unico che è stato tenuto per ultimo, ci sono alcuni strumenti normativi in più, che vanno subito messi alla prova della realtà. Per le scuole paritarie, oltre a lavorare su quanto indicato dal documento del Consiglio nazionale della scuola cattolica, si prefigura il momento del rinnovo delle convenzioni. Ci sono poi le questioni che toccano il mondo dell’istruzione e della formazione professionale, di cui si sottovalutano le potenzialità mentre in esso si costruisce un futuro fatto di qualità, di crescita, di inclusione. Alla base di tutto, comunque, resta l’impegno di non spegnere, anzi alimentare le domande di vita e di futuro dei nostri ragazzi”.

E quali le priorità del suo ufficio e delle istituzioni collegate?

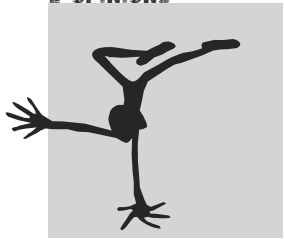
“Con l’approvazione del documento su *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa*, il Consiglio nazionale della scuola cattolica ha raggiunto un obiettivo che si era prefissato un anno fa. C’è però un altro filone già avviato, su cui ci si concentrerà nel prossimo futuro e che riguarda la raccolta e la divulgazione di

«Gli atteggiamenti di delega e di pretesa non aiutano, così come l'individualismo che colpisce sia l'insegnamento che l'apprendimento degli studenti. Il documento del CNSC ha ragione quando dice che per il bene di tutta la scuola, e quindi dell'intera società, serve un sistema nazionale che non abbia paura dell'autonomia, della parità e della libertà educativa»

buone pratiche ed esperienze che hanno saputo trasformare la crisi in opportunità, facendo leva, oltre che sulle proprie risorse, sull'alleanza col territorio, con le famiglie e con le comunità ecclesiali, sulla professionalità dei laici e sulla rilettura del proprio carisma nella realtà attuale. L'intento è quello di favorire e accompagnare il discernimento, così da essere più attrezzati davanti alle sfide che si presentano. Sfide che – è bene ricordarlo – non riguardano solo la sostenibilità economica, ma anche la qualità pedagogica e l'innovazione didattica. Per quanto riguarda l'agenda del prossimo anno, nel mese di ottobre il Centro studi per la scuola cattolica – che fa capo all'Ufficio nazionale della Cei per l'educazione, la scuola e l'università – presenterà il suo XIX Rapporto sulla scuola cattolica in Italia, dedicato a *Il valore della parità* e proporrà la X Giornata pedagogica, dedicata quest'anno al pensiero di papa Francesco sull'educazione e sulla scuola”.

Sempre più spesso si biasima la scuola perché non sarebbe in grado di formare i cittadini di domani. Ma se interviene nella sfera privata, proprio la scuola viene biasimata. Come si esce da questo controsenso?

“Le richieste nei confronti della scuola crescono ogni giorno di più, anche a motivo della crisi antropologica ed educativa della nostra società. Questo porta con sé alcuni rischi: il primo è quello di dimenticare il suo compito specifico, che è quello di educare mediante l'istruzione. I diversi curricula disciplinari, su cui andrebbe comunque aperta una riflessione, sono una risorsa educativa spesso sottovalutata. Il secondo rischio è quello di pensare che la scuola possa da sola rispondere a tutte le domande formative, mentre essa ha bisogno di stringere alleanze con le forze della società civile, con il mondo della ricerca e delle professioni, ma soprattutto ritrovando il rapporto con le famiglie, che è oggi a dir poco difficile. Per far questo occorre smarcarsi da una concezione che le relega al ruolo di clienti, e anche rivalutare la figura dell'insegnante, da tutti i punti di vista. Gli atteggiamenti di delega e di pretesa non aiutano, così come l'individualismo che colpisce sia l'insegnamento che l'apprendimento degli studenti. Se questi sono elementi di fragilità della nostra scuola, qui riconosciamo anche i punti su cui fare leva per invertire alcune tendenze e soprattutto superare il clima di sfiducia e di diffidenza reciproca”.



LE PROVE INValSI TRA FUNZIONE MIGLIORATIVA E CERTIFICATIVA

DINO CRISTANINI

Studio e pubblicista,
già direttore generale
INVALSI

Caratteristiche, natura e sviluppi delle prove INValSI, anche alla luce delle recenti novità introdotte dal decreto legislativo 62/17. Tra le tante, la somministrazione delle prove tramite computer nelle classi terminali del primo e secondo ciclo di istruzione, con effetti positivi sul rischio di cheating.

L'utilizzazione di prove standardizzate nazionali per rilevare gli apprendimenti degli studenti non è una peculiarità italiana, anzi in Italia l'introduzione di questa pratica è avvenuta abbastanza recentemente a confronto di quanto avvenuto negli altri Paesi europei¹, dopo un dibattito iniziato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso sull'istituzione di un sistema nazionale di valutazione².

Dopo circa un decennio dalla loro introduzione³ è opportuno fare il punto sulla loro natura, sul loro uso e sugli sviluppi prospettati, alla luce delle novità introdotte dal decreto legislativo sulla valutazione emanato ai sensi della legge n. 107/2015⁴.

¹ Cfr. Eurydice, 2009, *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109IT.pdf.

² Cfr. CRISTANINI D., 2011, Voce *Sistema di valutazione* in CERINI G. – SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola X*, Tecnodid, Napoli, 2011.

³ Dopo le sperimentazioni dei primi anni Duemila denominate Progetto Pilota 1, Progetto Pilota 2 e Progetto Pilota 3, e la pausa di riflessione successiva alla rilevazione dell'anno scolastico 2005/2006, ha preso il via la progressiva messa a regime delle rilevazioni censuarie: nel 2007/2008 è stata effettuata per la prima volta la prova nazionale nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, secondo quanto disposto dal decreto-legge n. 147/2007 convertito dalla legge n. 176/2007; nel 2008/2009 le rilevazioni sono iniziate nelle classi seconde e quinte della scuola primaria, nel 2009/2010 sono state estese alle classi prime della scuola secondaria di primo grado (fino all'a.s. 2012/2013) e nel 2010/2011 alle classi seconde della scuola secondaria di secondo grado.

⁴ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

PERCHÉ LE PROVE INVALSI

In Italia il compito di produrre le prove e analizzare i risultati è stato affidato all'INValSI, istituito nel 1999 e riordinato nel 2004 a tal fine, con lo scopo di dichiarato di contribuire a migliorare il sistema e a renderlo più equo⁵.

L'INValSI svolge questo mandato istituzionale in due modi. Il primo consiste nel fornire ai responsabili politici e amministrativi dati di sistema utili a orientare le politiche scolastiche e le azioni di governo del sistema scolastico, mediante il Rapporto annuale⁶ che viene presentato ogni anno a luglio sulla base dei risultati delle classi campione, nelle quali la regolarità della somministrazione è garantita dagli osservatori esterni. Il secondo consiste nel fornire a ciascuna scuola tutti i dati riguardanti gli esiti delle proprie classi, in modo da supportare l'autovalutazione e l'individuazione delle eventuali criticità rispetto alle quali progettare e realizzare interventi di miglioramento, come previsto dal D.P.R. n. 80/2013 concernente il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione e confermato dal D.Lgs. n. 62/2017⁷.

«Per svolgere le funzioni per cui sono state concepite, le prove devono fornire dati validi e attendibili in modo da garantire la confrontabilità e la comparabilità. Le prove sono oggettive»

LE CARATTERISTICHE DELLE PROVE INVALSI

Per svolgere le funzioni per cui sono state concepite, le prove devono fornire dati validi (rilevano veramente ciò che mediante il loro uso si intende rilevare?) e attendibili (a parità di condizioni forniscono i medesimi risultati?) in modo da garantire la confrontabilità e la comparabilità. Le prove INValSI sono oggettive, perché “la correzione avviene secondo un protocollo stabilito a priori che rende l'esito della correzione tendenzialmente

⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 3, comma 1, lett. b): “ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative”.

⁶ Cfr. ad es. *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-2016. Rapporto risultati*, https://INValSI-areaprove.cineca.it/docs/file/08_Rapporto_Prove_INValSI_2016.pdf

⁷ “Le rilevazioni degli apprendimenti contribuiscono al processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche e forniscono strumenti utili al progressivo miglioramento dell'efficacia della azione didattica” (art. 4, comma 2; art. 7, comma 2).

«All'inizio di ogni anno scolastico l'INValSI restituisce a ciascuna scuola gli esiti delle prove sostenute dagli alunni al termine dell'anno scolastico precedente, rendendo così possibili diverse analisi»

indipendente dal soggetto che la effettua” e standardizzate, perché pongono tutti i soggetti a cui sono somministrate nelle “stesse condizioni di lavoro: stessa prova e stesso tempo a disposizione”⁸. Non si tratta quindi di “quiz”, come spesso si afferma in articoli e dibattiti magari con intenzioni banalizzanti e svalutative, non richiedono una banale riproduzione di conoscenze apprese in modo nozionistico, ma “evidenziano una struttura basata sulla proposta di contesti e situazioni come punto di partenza per la messa in moto di azioni fisiche e mentali per la soluzione di problemi (cognitivi) che i saperi e le aree di apprendimento contribuiscono a sviluppare”⁹. Il procedimento di costruzione delle prove è assai delicato e complesso, basato su procedure scientificamente validate come viene descritto nel Rapporto tecnico citato nella nota 7. Per i docenti, al fine di formarsi una idea basilare circa i contenuti e gli aspetti che le prove intendono verificare e i tipi di quesiti che verranno utilizzati, è utile esaminare i Quadri di riferimento di Italiano e Matematica, che presentano i quadri concettuali in base a cui vengono costruite le prove, gli ambiti di contenuto e i processi cognitivi da esse implicati, i criteri utilizzati nella loro costruzione¹⁰.

Le prove sono costruite in base ai documenti programmatici nazionali dei vari ordini di scuola¹¹, che individuano i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento ritenuti culturalmente rilevanti, e in due aree molto importanti forniscono informazioni acquisite mediante strumenti attendibili che nessuna scuola potrebbe produrre autonomamente. Certo occorre essere consapevoli delle loro potenzialità e dei loro limiti, nel senso che esse non rilevano gli esiti relativi a tutte le mete formative che una scuola è chiamata a perseguire, per le quali occorre cercare di migliorare sempre più gli strumenti attualmente disponibili.

⁸ Cfr. *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-2016. Rapporto tecnico*, https://INValSI-areaprove.cineca.it/docs/file/002_Rapporto_tecnico_2016.pdf

⁹ Provincia Autonoma di Trento, Piani di studio provinciali primo ciclo di istruzione, pag.10.

¹⁰ <https://INValSI-areaprove.cineca.it/index.php?form=home>

¹¹ Indicazioni nazionali per il primo ciclo, Indicazioni nazionali per i licei, Linee Guida per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali.

L'UTILIZZO DIDATTICO DELLE PROVE E DEI DATI INValSI

All'inizio di ogni anno scolastico l'INValSI restituisce a ciascuna scuola gli esiti delle prove sostenute dagli alunni al termine dell'anno scolastico precedente, rendendo così possibile una molteplicità di analisi che dovrebbero portare alla individuazione delle criticità e alla ideazione degli opportuni interventi didattici migliorativi¹².

A livello di classe, una volta individuati gli item nei quali gli studenti della classe hanno incontrato particolari difficoltà, gli insegnanti possono fare ipotesi sulle cause: i ragazzi non hanno interpretato bene la domanda? Non avevano le conoscenze necessarie? Non sono stati capaci di trasferire in contesti inusuali quanto appreso? Forse nel curriculum sono stati sottovalutati certi ambiti? Non è stato curato abbastanza lo sviluppo dei processi cognitivi implicati da quegli item? ... Un aiuto a questa ricerca può venire dalle Guide alla lettura delle prove, che l'INValSI pubblica ogni anno dopo lo svolgimento delle rilevazioni¹³.

«A livello di classe, una volta individuati gli item nei quali gli studenti della classe hanno incontrato particolari difficoltà, gli insegnanti possono fare ipotesi sulle cause: i ragazzi non hanno capito? Non avevano le conoscenze necessarie?»

PROVE INValSI E MIGLIORAMENTO NEL RAV

L'avvio processo previsto dall'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013 ha istituzionalizzato il dovere delle scuole di perseguire il miglioramento degli esiti. I risultati delle prove INValSI costituiscono una delle quattro categorie di esiti previste dal format del Rapporto di Autovalutazione e i descrittori a cui fanno riferimento i dati presenti per ogni scuola nella piattaforma operativa unitaria suggeriscono diverse possibili direzioni di miglioramento: riduzione dell'eventuale divario in negativo tra i punteggi della scuola e quelli dei riferimenti esterni (regione, macro area, nazione, scuole con analogo retroterra socio-economico-culturale), riduzione delle percentuali di studenti collocati nei livelli bassi (1 e 2) dei risultati delle prove, diminuzione della varianza tra le classi).

¹² Le analisi possibili sui dati delle prove INValSI sono ben illustrate nella Guida on line accessibile dal sito dell'INValSI: https://INValSI-areaprove.cineca.it/docs/tutorial_INValSI/tutorial.html.

¹³ Cfr. per le prove 2016 https://INValSI-areaprove.cineca.it/index.php?form=precedenti_strumenti

Sono tutti obiettivi che comunque richiedono un miglioramento degli apprendimenti, e che quindi ribadiscono l'importanza di riflettere, anche con gli studenti, sulle conoscenze e sui processi cognitivi implicati dalle prove, sulle possibili cause degli errori e sulle soluzioni didattiche idonee a prevenirli.

L'idea di portare ogni realtà scolastica a diventare un centro propulsivo di innovazione didattica e miglioramento richiede la somministrazione censuaria delle prove, ossia a tutti gli studenti che frequentano i livelli di classe interessati alle rilevazioni. Le somministrazioni a campione possono essere sufficienti per acquisire dati di sistema, ma non per produrre cambiamenti nella vita quotidiana delle scuole. Per produrre dati validi e attendibili serve però la collaborazione dei docenti e degli studenti, che dovrebbero svolgere le prove con serietà.

«L'idea di portare ogni realtà scolastica a diventare un centro propulsivo di innovazione didattica e miglioramento richiede la somministrazione censuaria delle prove, ossia a tutti gli studenti che frequentano i livelli di classe interessati alle rilevazioni»

GLI SVILUPPI PREVISTI DAL DECRETO SULLA VALUTAZIONE

Premesso che il D.Lgs. n. 62/2017 entrerà in vigore per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado dall'1 settembre 2017 e per la secondaria di secondo grado dall'1 settembre 2018, le disposizioni che esso contiene sono le seguenti:

- le rilevazioni sono effettuate su base censuaria nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, terza della scuola secondaria di primo grado, seconda e ultima della scuola secondaria di secondo grado;
- le rilevazioni degli apprendimenti contribuiscono al processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche e forniscono strumenti utili al progressivo miglioramento dell'efficacia della azione didattica;
- le azioni relative allo svolgimento delle rilevazioni nazionali costituiscono per le istituzioni scolastiche attività ordinarie d'istituto (ma questo era già stato previsto dall'art. 51 del decreto legge n. 5/2012 convertito dalla legge n. 35/2012);
- nelle classi conclusive della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado verrà effettuata anche una prova di lingua inglese, e precisamente: per la classe quinta della scuola primaria il decreto preve-

«Le somministrazioni a campione possono essere sufficienti per acquisire dati di sistema, ma non per produrre cambiamenti nella vita quotidiana delle scuole. Per produrre dati validi e attendibili serve però la collaborazione dei docenti e degli studenti».

de “prove di posizionamento sulle abilità di comprensione e uso della lingua coerenti con il Quadro comune di riferimento europeo per le lingue”, mentre per la classe terza della scuola secondaria di primo grado e la classe quinta della scuola secondaria di secondo grado si aggiunge che tali prove potranno essere svolte “eventualmente in convenzione con gli enti certificatori”; questa disposizione va connessa a quelle sulla certificazione delle competenze nel primo ciclo (art. 9) e sul curriculum dello studente (art. 21) al cui interno va riportata “la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese”;

- nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado le prove non saranno più svolte nell’ambito dell’esame di Stato conclusivo del primo ciclo, come era stato previsto dal decreto-legge n. 147/20007 convertito dalla legge n. 176/2007 per “integrare gli elementi di valutazione esistenti e di consentire il progressivo allineamento a standard di carattere nazionale”¹⁴, mantenendo così solo il carattere di strumenti di rilevazione senza incidere sul voto finale dell’esame; la partecipazione alle prove costituirà però un requisito indispensabile per l’ammissione all’esame conclusivo del primo ciclo di istruzione; i candidati privatisti dovranno sostenere le prove presso una istituzione scolastica statale o paritaria; analogamente, nelle classi dell’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado la partecipazione alle prove costituirà un requisito necessario per l’ammissione all’esame di Stato finale senza possibilità di influire sul voto finale;

- i livelli conseguiti nelle prove INValSI saranno riportati, in forma descrittiva e distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione, nel documento di certificazione delle competenze previsto al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e in una specifica sezione del curriculum dello studente da rilasciare al termine della scuola secondaria di secondo grado;

- nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado e nelle classi dell’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado le prove saranno *computer based*, ossia svolte mediante i computer disponibili nelle istituzioni scolastiche.

¹⁴ Direttiva MIUR n. 16/2008.

Le prove INValSI vengono così ad assumere anche una sorta di funzione certificativa:

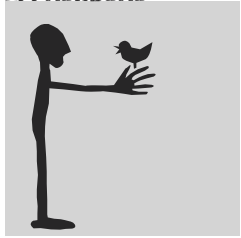
- i documenti di certificazione delle competenze progressivamente acquisite al termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado hanno un valore orientativo, mentre il curriculum dello studente al termine della scuola secondaria di secondo grado risponde più “alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell’ambito dell’Unione europea”;

- per la descrizione dei livelli conseguiti in forma descrittiva occorre definire, a cura dell’INValSI, i livelli e le relative descrizioni, elaborando scale analoghe a quelle utilizzate nelle indagini internazionali sugli apprendimenti;

- l’indicazione dei risultati ottenuti nel documento di certificazione delle competenze e nel curriculum dello studente consentirà ai destinatari di disporre di due tipi di informazioni: una concernente gli esiti di una valutazione effettuata in base al criterio assoluto in relazione a quanto appreso rispetto al curriculum prescritto, ossia quello previsto dai documenti programmatici nazionali; una, quella del documento di valutazione o del voto d’esame, effettuata dai docenti in relazione al curriculum realmente insegnato e magari considerando anche il progresso individuale rispetto al livello di partenza, l’interesse, la motivazione, la partecipazione costruttiva dello studente;

- la partecipazione alle prove come requisito indispensabile per l’ammissione all’esame e l’indicazione degli esiti sui documenti di certificazione dovrebbe responsabilizzare gli studenti ed eliminare le azioni di boicottaggio; il rischio di *cheating*, ossia di comportamenti “impropri” o “opportunistici” che alterano l’esito delle prove, dovrebbe essere scongiurato dalla somministrazione *computer based*. Un rischio che permane è quello del *teaching to the test*, ossia di finalizzare l’attività didattica all’addestramento per lo svolgimento delle prove. Occorre ribadire che, fatta salva qualche simulazione per far assumere consapevolezza delle condizioni di svolgimento delle prove, il modo migliore per preparare gli studenti sia quello di far loro acquisire gli apprendimenti previsti dai documenti programmatici nazionali, in termini di conoscenze, abilità e operazioni mentali implicate dalle prove.

«Il procedimento di costruzione delle prove è assai delicato e complesso, basato su procedure scientificamente validate. Per i docenti, al fine di formarsi una idea basilare circa i contenuti e gli aspetti delle prove, è utile esaminare i Quadri di riferimento di Italiano e Matematica»



LA BIBBIA: UN CLASSICO DA STUDIARE

**ANNALISA
GHISALBERTI**

Docente nella scuola superiore di II grado e docente a contratto di Lingua greca A presso l'Università Cattolica di Milano

Lo studio della Bibbia a scuola, senza essere prerogativa dell'IRC, deve essere proposto laicamente e criticamente in altre discipline. Con lo sguardo rivolto alle competenze culturali da raggiungere, i Licei saranno il luogo dove accostare la lettura biblica come un grande classico della nostra cultura. Alcune considerazioni e proposte didattiche.

La Bibbia, come è noto, raccoglie un'ampia varietà di testi, appartenenti a epoche, generi letterari e perfino lingue diverse: l'Antico Testamento narra la storia del popolo ebraico e raccoglie, tra i tanti, libri storici, profetici, così come di poesia e di preghiera, mentre il Nuovo Testamento presenta il genere Vangeli, come anche le Epistole e gli Atti degli apostoli e, infine, l'Apocalisse. Il nome, di origine plurale (in greco *biblia* sono "i libri"), è passato ad essere considerato singolare in italiano, in virtù della compattezza e dell'omogeneità dell'origine e dei contenuti degli scritti, che ne hanno lasciato trasparire l'unità dell'insieme. La storia che li accomuna, in generale, è uno sfondo religioso che ha portato la religione ebraico-cristiana a diventare fattore determinante dell'Europa cristiana, nelle varie forme della civilizzazione: leggi, arti, cultura, scuola.

La conoscenza del testo biblico è spesso data per scontata, senza che sorga

nei più l'idea che possa o debba esserne intrapresa una vera e propria lettura o uno studio, come, invece, per ogni testo classico; forse è perché quello biblico non è percepito come un testo di fruizione individuale, ma collettiva, perché viene proclamato durante le liturgie, oltre che per la diffusa laicizzazione che informa la nostra società e che allontana pregiudizialmente dalle letture colte quelle che in qualche modo riguardino la religione. Bisogna, invece, attribuire alla Bibbia quel valore intrinseco e specifico di ogni testo classico, che supera le normali dimensioni temporali, quella "capacità di risonanza" di cui Italo Calvino scrive: «I classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume)» (*Perché leggere i classici*, 1991). Se questo vale per un classico in generale, a

maggior ragione vale per la Bibbia, visto il numero e la qualità delle riletture e incarnazioni del suo significato nelle opere d'arte e nella cultura nella tradizione occidentale. Per indicare emblematicamente tale fecondità culturale del testo biblico, basterà ricordare che il poeta francese Paul Claudel parlava della Bibbia come del "grande lessico" a cui hanno attinto le letterature europee e che il pittore Marc Chagall affermava che i grandi pittori si sono per secoli ispirati all'"alfabeto colo-

«Come di ogni classico, anche del Nuovo Testamento occorre prendere in considerazione la dimensione testuale e presentare la complessità e la varietà dei generi letterari e delle epoche storiche presenti»

rato della speranza" che è la Bibbia: entrambe le espressioni alludono allo stretto legame tra la Bibbia e le creazioni artistiche e letterarie europee, che, come sue eredi, impiegano il mondo in essa contenuto come la propria stessa lingua.

Leggere e studiare la Bibbia è, perciò, per l'uomo occidentale contemporaneo, acquisire consapevolezza della propria storia e della propria cultura, comprendere e poter apprezzare allusioni e citazioni presenti in opere d'arte e letterarie, in definitiva è un modo per ritrovare e per comprendere se stesso. La sua conoscenza diventa, perciò, indispensabile come quella di qualunque altro classico.

STUDIARE LA BIBBIA A SCUOLA

Tale studio dovrà, perciò, essere promosso nelle scuole, laddove, anzitutto, deve nascere il gusto per la lettura e dove, quindi, deve svilupparsi la capacità critica e interpretativa dei testi. Qui, dopo essere stata a lungo prerogativa dell'insegnamento della religione cattolica, la Bibbia si è inserita tra le indicazioni ministeriali. Prescindendo volutamente dall'insegnamento della religione cattolica, che potrebbe, in alcuni contesti, coinvolgere solo una porzione limitata degli studenti di una classe e che in alcuni potrebbe ancora suscitare il sospetto di un approccio non laico, si considerano qui le attuali Indicazioni Nazionali i cui riferimenti alla Bibbia, sebbene piuttosto limitati, rappresentano, comunque, uno spunto per intraprendere un percorso didattico di tal genere.

L'ambito per tale approccio è individuato soprattutto nei Licei, dove la lettura di testi biblici e la trattazione di argomenti e autori strettamente legati alla cultura biblica sono proposti in Italiano, Storia e Filosofia e nelle Lettere classiche. La Bibbia rientra tra gli obiettivi di apprendimento del primo biennio della disciplina Italiano, come lettura "classica", «al fine di individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale», tra le «opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi – magari in modo inconsapevole – nell'immaginario collettivo», al fianco di Omero, della tragedia at-

tica del V secolo e dell'*Eneide*. Nel secondo biennio è dato compito alla Filosofia di trattare, nello sviluppo della storia del pensiero antico, «il tema dell'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche». Nel settore specifico, poi delle lingue antiche studiate al Liceo classico, mentre non si dice nulla dei *Settanta* (che erano, invece, nei testi del Ministro Moratti), è citato il Nuovo Testamento tra le letture da accostare, all'interno della Letteratura greca, nell'ultimo anno liceale, ma si tace di Gerolamo e della *Vulgata*.

Non è, però, un elenco di argomenti o autori a interessare: la didattica muove dal presupposto di dover raggiungere traguardi di competenze e quel che importa è che il testo biblico e la cultura biblica siano correttamente inseriti nell'orizzonte in cui muoversi. Sarà lo sguardo agli obiettivi di competenze dello studio umanistico a suggerire la strada.

PERCORSI BIBLICI A SCUOLA

Tra i campi privilegiati dello studio biblico è quello che si occupa di rinvenire l'impronta originaria della Bibbia nei testi della letteratura, nell'arte, nella musica, nel cinema e nel teatro: si tratta dello "studio sugli effetti" (*Wirkungsgeschichte*). A scuola tale indagine prende per lo più le mosse dall'analisi di un'opera artistico-letteraria che richiede il riferimento a un orizzonte culturale biblico, quando non a specifici passi. L'approccio è indubbiamente di valore e di significati-

«La conoscenza del testo biblico è spesso data per scontata, senza che sorga l'idea che possa o debba esserne intrapresa una vera e propria lettura o uno studio, come, invece, per ogni testo classico; forse è perché quello biblico non è percepito come un testo di fruizione individuale, ma collettiva. Oltre che per la diffusa laicizzazione della società»

vo interesse, così come lo sono lo studio delle grandi tappe della storia del pensiero filosofico occidentale in relazione alla cultura biblica, religiosa e più tipicamente cristiana, o, ancora, il rapporto tra cultura biblico-cristiana e scienza: in questo scritto, però, si intende sostenere l'importanza di un approccio didattico di tipo storico-letterario e linguistico al testo, e in particolare al Nuovo Testamento, rimandando ad altra occasione la presentazione di altri tra i molteplici percorsi didattici possibili.

IL NUOVO TESTAMENTO

TRA I BANCHI

Come di ogni classico, anche del Nuovo Testamento occorre, infatti, prendere in considerazione anzitutto la dimensione testuale e presentare la complessità e la varietà dei generi letterari e delle epoche storiche che vi trovano spazio. L'approccio storico-critico ai testi e lo studio della tradizione testuale sono parte

significativa dello studio dei testi antichi al Liceo: dotarsi, dunque, di pari nozioni nell'accostare il Nuovo Testamento collabora a formare la capacità di leggere le parole nel loro tessuto, *textus* appunto. Non si può prescindere da queste conoscenze oggi, quando una visione diffusa sembrerebbe addirittura privare di attendibilità i testi canonici e paradossalmente decretare *a priori* maggiore credibilità agli apocrifi, in relazione allo *status* di esclusi dalla Chiesa.

Come noto, i testi del Nuovo Testamento (4 Vangeli, 21 Lettere di cinque autori diversi, Atti degli Apostoli e Apocalisse di Giovanni) sono stati composti in età apostolica, fino al 90 d.C., e la lingua in cui ci sono giunti è la *koiné dialektos*, la “lingua comune”, una forma di greco sviluppatasi durante l'ellenismo, nelle terre mediterranee conquistate da Alessandro Magno. La veste in cui questi testi sono stati trasmessi in Occidente è, però, quella della *Vulgata*, versione della Bibbia

IL LATINO DEI CRISTIANI

Gli studiosi hanno diviso la lingua latina di ambito cristiano in diversi settori: latino ecclesiastico, latino liturgico, latino letterario ecc., verificando che non è possibile individuare e descrivere un unico modello di lingua latina cristiana per produzioni di età diverse, appartenenti a generi letterari diversi.

MORFOLOGIA E SINTASSI

Le strutture sintattiche del latino dei cristiani sono quelle del latino comune, anche se si verifica una maggiore occorrenza di alcune rispetto ad altre, quali, per esempio, l'uso di quod, quia o quoniam e l'indicativo nelle proposizioni enunciative e oggettive o la struttura paratattica, con la successione di coordinate collegate tra loro con la congiunzione et, al posto della subordinazione.

Spesso la morfologia e la sintassi del latino dei cristiani acquistano usi specifici

Gli studiosi hanno diviso

solo laddove coinvolgono anche l'aspetto lessicale e semantico: spesso tali usi derivano in sostanza da quest'ultimo, come nel nesso credere in deum, dove si ha credo con in e l'accusativo, al posto del dativo, per indicare l'atto di fede nella persona o nella cosa indicata in accusativo, come forma in cui è quasi riassunto il contenuto della fede.

LESSICO E SEMANTICA

I maggiori cambiamenti si hanno nella sfera lessicale e semantica, dove tra i vari fenomeni identificati si possono ricordare i “neologismi lessicali” (prestiti dal greco e dall'ebraico, come evangelium, apostolus, o dall'ebraico come amen e pascha e nuove formazioni come salvator); e i “neologismi o spostamenti semantici” (il cambiamento o lo spostamento di significato di termini già esistenti nel latino comune verso nuovi significati cristiani, come nel caso di dominus e salus).

in latino, opera del Padre della Chiesa Girolamo (IV-V sec.), “diffusa” (questo il significato letterale del termine) nella Chiesa romana a partire dal VII secolo e in vigore fino al XX secolo.

Sarà certamente opportuno proporre la lettura di passi neotestamentari in latino e, al Liceo Classico, in greco, secondo un percorso studiato con obiettivi di tipo linguistico letterario, come occasione per presentare una nuova lingua, quella cristiana, greca o latina; in questo articolo, però, si sceglie di riferire le proposte didattiche alla versione latina della *Vulgata*, venendo incontro, con ciò, anche alla maggiore diffusione dello studio del latino negli indirizzi liceali.

PROPOSTE DI LETTURE

Al secondo anno del Liceo si potrà proporre la lettura, l’analisi e la traduzione di un’antologia di passi del Nuovo Testamento nella versione della *Vulgata*. L’inquadramento storico culturale si sposterà con lo sviluppo della storia romana e della prima età cristiana e consentirà di comprendere anzitutto il contesto in cui viene a collocarsi l’opera di Girolamo nonché il valore culturale e di coesione politica che essa rivestì per la cristianità occidentale, unita intorno ad un unico testo, in un mondo altrimenti diviso dalle lotte e dalle invasioni barbariche.

L’approccio linguistico sarà volto a illustrare le caratteristiche del latino cristiano come “lingua speciale” (Joseph

Schrijnen), creatasi in seno al gruppo dei cristiani e a spiegare il cambiamento che essa ha impresso anche alla lingua latina “normale”, in virtù dell’importanza del fenomeno culturale del cristianesimo in seguito alla sua affermazione come religione ufficiale dell’impero romano. La fase iniziale di diffusione del cristianesimo a Roma e nei territori di lingua latina, di sostanziale bilinguismo greco-latino, lascia tracce nel latino cristiano antico, relativamente ai prestiti dal greco, ma an-

«I primi cristiani latini, mossi dall’esigenza di esprimere concetti e significati nuovi, ma anche di risultare comprensibili al grande pubblico o di difendersi dalle accuse mosse contro di loro, formularono alcune scelte linguistiche consapevoli che determinarono la nascita di una lingua “speciale”»

che ai neologismi semantici più antichi. Durante i secoli II e III, i cristiani riprodussero in latino modelli linguistici greci non solo afferenti alla dottrina religiosa, ma anche ad altri settori della lingua estranei alla religione.

I primi cristiani latini, mossi dall’esigenza di esprimere concetti e significati nuovi, ma anche di risultare comprensibili al grande pubblico o di difendersi dalle accuse mosse contro di loro, formularono alcune scelte linguistiche consapevoli che determinarono la nascita di una

lingua “speciale”, “un mezzo particolare di comunicazione, che mantiene le sue radici e si alimenta nel terreno della lingua comune” (Schrijnen) caratterizzato principalmente da fatti lessicali, semantici e da alcuni fenomeni morfologici specifici. Nell’ambito dello studio delle lingue classiche, sarà certamente opportuno far apprezzare tali fenomeni storico-linguistici con semplici esempi di letture e analisi. Selezionando i testi con cui illustrare tali fenomeni, si curerà di scegliere

brani rappresentativi di generi letterari diversi: almeno un esempio per Atti e per le epistole e qualcuno di più per i Vangeli, una parabola, il racconto di un miracolo, un dialogo ecc. Si potrà anche proporre la lettura di un medesimo “nucleo” del vangelo secondo le narrazioni di due o più evangelisti, per apprezzarne qualche differenza stilistica e lessicale e presentarne con ciò anche gli autori (per esempio le *Beatitudini* secondo le versioni di Matteo e di Luca).

Bibliografia di riferimento essenziale

Per inquadrare il tema:

- PIERO STEFANI, *La radice biblica. La Bibbia e i suoi influssi sulla cultura occidentale*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 2003;
- *Bibbia, cultura, scuola. Alla scoperta di percorsi didattici interdisciplinari*, a cura di Gian Gabriele Vertova, Carocci, Roma 2011;
- Luciano Zappella, *L'arte della narrativa biblica: un percorso didattico*, Nuova Secondaria, XXVIII/7, marzo 2011, pp. 58.63-68.

Per la questione linguistica:

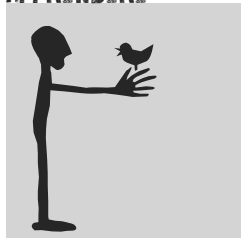
- JOSEPH SCHRIJNEN, *I caratteri del latino cristiano antico*, con un’appendice di CHRISTINE MOHRMANN, *Dopo quarant’anni*, a cura di Silvano Boscherini, traduzione italiana, Patron, Bologna 2002.

Per un approccio laico e interculturale alla Bibbia:

- le pubblicazioni della collana *Bibbia, cultura, scuola* di Claudiana/Emi.

Da usare a scuola: breve antologia di testi della *Vulgata*

- *La Buona Novella. Il messaggio di Gesù nel Nuovo Testamento*, a cura di Annalisa Ghisalberti, Carlo Signorelli Editore, Milano 2005.



DANTE MAESTRO DELLA FEDE

GIUSEPPE ODDONE

Presidente regionale
FIDAE Liguria

Il Sommo poeta voleva essere un maestro della fede, al punto da arrivare a confrontarsi con San Pietro in uno dei canti più belli del Paradiso.

Ignorato a lungo perché considerato troppo dottrinale, il canto XXIV va riletto non solo con gli occhi della fede ma con il metro della poesia, per riscoprirlo.

Dante è un maestro della fede cattolica e come tale è riconosciuto dalla Chiesa. Abbiamo due documenti ufficiali. Benedetto XV infatti scrisse un'enciclica il 30 aprile 1921, ricorrendo il 6° centenario della morte del poeta. In essa afferma che Dante professò in modo esemplare la religione cattolica: fu nutrito di sapienza cristiana e pur polemizzando contro la mondanizzazione della Chiesa nei Papi e nella gerarchia, ritenne la Chiesa Madre piissima e sposa del Crocifisso. Egli deve alla fede cattolica la sua grandezza.

Inoltre Paolo VI nella Lettera apostolica del 7 dicembre 1965 definisce il poeta "Il Signore dall'altissimo canto". Egli è della religione cattolica, perché tutto spira amore a Cristo; afferma che la fede "come stella in cielo in me scintilla" e che essa è "questa cara gioia, sopra la quale ogni virtù di fonda". La Divina Commedia è un cammino di fede, un "itinerarium mentis in Deum".

Lo studio di Dante è sempre stato molto vivo nella scuola cattolica e tutte le congregazioni dedite all'insegnamento vantano eminenti studiosi del nostro sommo poeta. La Divina Commedia è un viaggio della nostra anima verso Dio. Dante riassume nella sua opera tutta la tradizione culturale del Medioevo, rappresentando il cammino di redenzione del singolo e dell'umanità. È evidente la finalità religiosa: ammonire gli uomini perché si ravvedano, ritrovino la guida della propria ragione e della fede cristiana, lottino per costruire sulla terra il regno di pace e giustizia, premessa per raggiungere la Gerusalemme celeste e l'incontro con il mistero di Dio.

Egli si avvale, secondo le tecniche medioevali, dell'uso delle simmetrie: tre cantiche di trentatré canti ognuno (più uno introduttivo per raggiungere il numero 100); ogni cantica termina con la parola "stelle"; nel sesto canto di ogni cantica si affronta un argomento politico. Così

pure è importante per lui la simbologia dei numeri: Dio è uno e trino, per cui i numeri 1 e 3 con i loro multipli, nonché il 10 (con i suoi multipli) sono considerati sacri.

Dante non ha alcun dubbio sul fine ultimo dell'uomo: è Dio e il suo Paradiso. Questo fine è radicato nella struttura stessa del nostro essere, programmato per raggiungere Dio e realizzare la propria felicità.

«Ne l'ordine ch'io dico sono accline / tutte nature, per diverse sorti, / più al prin-

«È evidente la finalit  religiosa: ammonire gli uomini perch  si ravvedano, ritrovino la guida della propria ragione e della fede cristiana, lottino per costruire sulla terra il regno di pace e giustizia, premessa per raggiungere la Gerusalemme celeste e l'incontro con il mistero di Dio»

cipio loro e men vicine; / onde si movono a diversi porti / per lo gran mar de l'essere, e ciascuna/con istinto a lei dato che la porti» (*Par.* I, 109-114).

Il fine dell'uomo   l'incontro con Dio, uno e trino che ci trae a s  con moto, con desiderio e amore per l'unione definitiva con Lui nel mistero di Cristo, uomo Dio (*Par.* XXXIII). Dante ha vissuto in modo profondo la sua fede cristiana, che informa e plasma tutta la sua opera; tanto che spera di essere coronato poeta della fede sul fonte battesimale di San Giovanni

in Firenze: "Se mai continga che 'l poema sacro / al quale ha posto mano e cielo e terra, / s  che m'ha fatto per molti anni macro, / vinca la crudelt  che fuor mi serra / del bello ovile ov' io dormi' agnello, / nimico ai lupi che li danno guerra; / con altra voce omai, con altro vello/ritorner  poeta, e in sul fonte / del mio battesimo prender  'l cappello; / perch  che ne la fede, che fa conte / l'anime a Dio, quivi intra' io, e poi / Pietro per lei s  mi gir  la fronte (*Par.* XXV, 1-12).

Questo sogno di Dante non si realizz  nella sua vita e sembrava tramontato per sempre, ma nel 1965 per iniziativa di papa Paolo VI circa 600 padri conciliari si radunarono nel Battistero di Firenze. Una corona d'alloro dorato con il monogramma d'oro di Cristo venne deposta sulla Divina Commedia, l  dove il poeta fu battezzato: "Abbiamo felicemente potuto far s  che nel battistero del 'mio bel San Giovanni' dove, purificato dal sacro lavacro, divenne cristiano e fu chiamato Dante, con grande concorso di Padri del Concilio Ecumenico Vaticano II fosse incastonato in una corona d'alloro dorata il monogramma in oro di Cristo, dono da Noi inviato per attestare la grandissima riconoscenza del mondo cristiano per aver cantato in modo mirabile la verit  che tanto ci sublima".

Passiamo ora ad analizzare il Canto XXIV del Paradiso, purtroppo solitamente trascurato nella lettura del Paradiso, perch  ritenuto troppo dottrinale.   invece un canto bellissimo e fondamentale per capire

il pensiero religioso di Dante: è il canto della fede del poeta. Infatti nel cielo delle stelle fisse, Dante sostiene un esame su questa virtù per esserne proclamato “magister”. Il suo esaminatore è San Pietro.

Dante è alla presenza di tutti i santi del Paradiso, nel “bel giardino che sotto i raggi di Cristo si infiora”; i santi, come fiamme vive che s’innalzano, e come bambini che tendono le braccia verso la mamma, si sono protesi verso Maria che col suo Figlio è tornata nell’Empireo. Per Dante la fede è anticipazione del Paradiso, ti unisce a tutta la Chiesa celeste, a Maria, a Cristo: il collegamento della fede con l’intercessione di Maria è ribadito con forza anche nei canti conclusivi del Paradiso: “Riguarda omai ne la faccia che a Cristo / più si somiglia, che la sua chiarezza / sola ti può disporre a veder Cristo” (*Par.* XXXII, 85-88).

Nei versi introduttivi del canto XXIV Beatrice, simbolo della grazia, prega i beati, perché diano a Dante un po’ di cibo della loro mensa (la contemplazione del mistero dell’Incarnazione e della Trinità) e qualche stilla della loro sapienza (la rugiada dello Spirito). Dalla fonte divina viene ciò che Dante pensa, cioè la sua fede: egli ha voglia ed desiderio immenso per questo cibo e per questa bevanda. Beatrice si rivolge a tutti i beati del Paradiso in uno stile solenne: “O sodalizio eletto a la gran cena/del benedetto Agnello, il qual vi ciba / sì, che la vostra voglia è sempre piena, / se per grazia di Dio questi preliba/di quel che cade de la vostra mensa, / prima che

**«Il fine dell’uomo è l’incontro
con Dio, uno e trino
che ci trae a sé con moto, c
on desiderio e amore
per l’unione definitiva con Lui
nel mistero di Cristo.
Dante ha vissuto in modo
profondo la sua fede cristiana,
che informa e plasma tutta
la sua opera; tanto che spera
di essere coronato poeta
della fede sul fonte battesimale
di San Giovanni in Firenze»**

morte tempo li prescriba, / ponete mente a l’affezione immensa / e roratelo alquanto: voi bevete / sempre del fonte onde vien quel ch’ei pensa” (*Par.* XXIV, 1-9).

La fede di Dante coinvolge la gioia dei beati del Paradiso, che scintillano di gioia e danzano (luce e danza circolare). È il mistero della comunione dei Santi: “...quelle anime liete/si fero spere sopra fissi poli, / fiammando, volte, a guisa di comete. / E come cerchi in tempra d’oriuoli / si giran sì, che ’l primo a chi pon mente/quïeto pare, e l’ultimo che voli; / così quelle carole differente/mente danzando, de la sua ricchezza / mi facieno stimar, veloci e lente” (*Par.* XXIV, 10-19).

Tutti sono beati, ma non allo stesso modo. Dal cerchio che al poeta sembra più prezioso esce una luce che splende più di tutte le altre, quella di San Pietro, la quale ruota tre volte intorno a Beatrice, simbolo della teologia e intona un canto talmente celestiale che Dante non può descriverlo. La fantasia umana, infatti, è troppo inade-

guata a rappresentare cose tanto elevate. Beatrice prega il santo, cui Cristo affidò simbolicamente le chiavi del Paradiso, di mettere alla prova Dante intorno all'argomento della fede, in nome della quale l'apostolo ha camminato sulle acque verso Gesù.

Solo la fede fa cittadini del regno del Paradiso: "Ed ella: «O luce eterna del gran viro / a cui Nostro Segnor lasciò le chiavi, / ch'ei portò giù, di questo gaudio miro, / tenta costui di punti lievi e gravi, / come ti piace, intorno de la fede, / per la qual tu su per lo mare andavi. / S'elli ama bene e bene spera e crede, / non t'è occulto, perché 'l viso hai quivi / dov'ogne cosa dipinta si vede; / ma perché questo regno ha fatto civi / per la verace fede, a gloriarla, / di lei parlare è ben ch'a lui arrivi»" (*Par.* XXIV, 34-45).

Dante, che fino ad ora si sente nella fede un baccelliere, uno studente universitario, aspira ad essere magister in questa virtù e si arma di ogni ragione davanti a San Pietro, che inizia l'esame: "Di' buon cristiano, fatti manifesto! / Fede che è?" (*Par.* XXIV, 34-45). Dante sente il bisogno di invocare la grazia di Dio: "La grazia che mi dà ch'io mi confessi / ...dall'alto primipilo / faccia li miei concetti bene espressi" (*Par.* XXIV, 58-60). La fede è prima di tutto grazia, dono di Dio e Pietro ne è il primipilo, il più valoroso combattente.

Poi Dante prosegue: "Fede è sustanza delle cose sperate / e argomento delle non parventi (*Eb.* 11,1) / e questa pare a me sua quiditate" (*Par.* XXIV, 64-66). La fede

è sostanza: cioè fondamento, anticipazione e possesso iniziale di ciò che si spera (Dio e la sua vita, il Paradiso, la resurrezione, ecc). Essa è argomento: perché la ragione riflette sulle verità che ci sono rivelate e comunicate. La fede non può essere contraria alla ragione ed ha bisogno del suo aiuto. Ma non basta avere la fede nell'intelletto, bisogna averla nel cuore e nella vita: la fede è paragonata a una moneta, perfetta nella lega, nel peso, nel conio. È necessario che sia nella propria borsa.

«Non basta avere la fede nell'intelletto, bisogna averla nel cuore e nella vita: la fede è paragonata a una moneta, perfetta nella lega, nel peso, nel conio. È necessario che sia nella propria borsa»

Come la moneta ha valore e corso se è garantita dall'autorità dello Stato, così è per la fede, che deve essere autenticata dalla Chiesa. Dante ha la certezza assoluta di possedere questa fede. S. Pietro prosegue: "...Assai ben è trascorsa / d'esta moneta già la lega e il peso;/ma dimmi se tu l'hai nella tua borsa. / Ond'io: Sì ho, sì lucida e sì tonda/che nel suo conio nulla mi s'inforsa" (*Par.* XXIV, 83-87). La fede è un obsequium rationale, non è un atto cieco, ha delle premesse che orientano la nostra ragione. I teologi medioevali le chiamavano i preamboli della fede (*preambula fidei*). Perciò San Pietro, proseguendo nel

suo esame, domanda a Dante: "...Questa cara gioia / sopra la quale ogni virtù si fonda / onde ti venne?" (*Par.* XXIV, 89-91). Dante risponde che la coerenza della rivelazione nella Sacra Scrittura dell'antico e del nuovo Testamento per opera dello Spirito Santo gli ha istillato la fede con una argomentazione così acuta, che ogni altra dimostrazione gli pare ottusa. È una tesi già sostenuta da Sant'Agostino. "...La larga ploidia / de lo Spirito Santo, ch'è diffusa / in su le vecchie e 'n su le nuove cuoia, / è siglogismo che la m'ha conchiusa / acutamente sì, che 'nverso d'ella / ogne dimostrazion mi pare ottusa" (*Par.* XXIV, 91-97).

Ma san Pietro non è del tutto soddisfatto ed incalza chiedendo il motivo per cui Dante pensa che l'Antico ed il Nuovo Testamento siano una «divina favella»? Il poeta risponde che lo dimostrano le "opere seguite", cioè i miracoli e le profezie. Ma Pietro ribatte che Dante cade in un circolo vizioso, perché chi assicura che i miracoli provino la rivelazione dei libri sacri, se la loro testimonianza si trova soltanto nella Bibbia? Dante conclude: "«Se 'l mondo si rivolse al cristianesimo», / diss' io, «senza miracoli, quest' uno / è tal, che li altri non sono il centesimo: / ché tu intrasti povero e digiuno / in campo, a seminar la buona pianta/che fu già vite e ora è fatta pruno»" (*Par.* XXIV, 106-11).

Dante afferma che se il mondo si fosse convertito al cristianesimo senza miracoli, questo sarebbe il miracolo più grande. La fede si inserisce nella realtà vi-

vente del Cristianesimo che ha improntato di sé tutta la nostra storia. Essa non è disgiunta dalla speranza di purificare la Chiesa. Dante soffre per la Chiesa mondanizzata e vuole che essa torni alla sua santità: lo desidera e in Paradiso (l'alta corte santa) esplose tra i beati il canto del *Tè Deum*. Il dialogo continua sempre più serrato: San Pietro fa notare che la Grazia è unita con un legame di amore con l'intelligenza del poeta. Ma ora egli esprima ciò che crede. Dante fa ora la sua profes-

«Lo studio di Dante è sempre stato molto vivo nella scuola cattolica e tutte le congregazioni dedite all'insegnamento vantano eminenti studiosi del nostro sommo poeta. La Divina Commedia è un viaggio della nostra anima verso Dio»

sione di fede, preferendo il suo credo: egli crede in un solo Dio, fonte di moto, di amore, di desiderio. Di questo mistero ha prove fisiche, metafisiche (le cinque vie di San Tommaso) e le affermazioni della Sacra Scrittura. Crede in tre Persone eterne che hanno un'unica essenza (natura) per cui si può dire: "Egli è; Esse sono (Dio è una sostanza in tre persone oppure le tre persone divine sono un solo Dio). Di questo mistero (Dio uno e trino), che si imprime nella nostra anima, la fonte è l'evangelica dottrina. Con bellissimi versi Dante conclude che il mistero trinitario è la sorgente, il principio da cui derivano gli

altri articoli della fede, la favilla che si dilata in fiamma poi vivace. La fede è una stella che scintilla nel cielo della nostra anima. Non siamo soli nella nostra vicenda umana, ma una luce (la stella della fede) ci mostra il cammino e la meta.

“Quest’ è ’l principio, quest’ è la favilla/che si dilata in fiamma poi vivace,/e come stella in cielo in me scintilla” (*Par.* XXIV, 145-148). Pietro, l’apostolico lume, cantando, cinge tre volte Dante, così come all’inizio aveva cinto Beatrice, in un gioioso abbraccio, proprio come un padrone che abbraccia il servo che gli ha dato una buona notizia. “...benedicendomi cantando, / tre volte cinse me, sì com’ io tacqui, / l’apostolico lume al cui comando/io avea detto: sì nel dir li piacqui!” (*Par.* XXIV, 151-154).

Tra Pietro e Dante c’è ora una totale sintonia e una profonda connaturalità: egli si sente un vero figlio della Chiesa. A questo punto egli esprime la speranza di essere incoronato sul fonte del suo battesimo poeta della fede.

In altri passi della *Commedia* Dante sottolinea con forza che in *Paradiso* si vive e si è immersi nel mistero dell’unità e della Trinità di Dio: Dio è il «fonte onde ogni ben deriva» (*Par.* XXVIII, 42), Dio è il primo Vero, «di fuor dal qual nessun vero si spazia» (*Par.* XXVIII, 42), Dio è creatore dell’universo «ch’esser non puote senza gustar di Lui chi ciò rimira» (*Par.* X, 6), Egli è l’intelligenza motrice, «l’Amor che muove il sole e l’altre stelle» (*Par.* XXXIII, 145), è oggetto di desiderio di tutto il

creato, l’Alfa e l’Omega dell’universo, il Sommo Bene... Ma le espressioni poetiche più alte ed originali si manifestano quando Dante celebra il mistero trinitario.

“O trina luce che ’n unica stella / scintillando a lor vista, sì li appaga! / guarda qua giuso a la nostra procella!” (*Par.* XXXI, 28-30). “Ne la profonda e chiara sussistenza/de l’alto lume parvermi tre giri / di tre colori e d’una contenenza; / e l’un da l’altro come iri da iri / pareo riflesso, e ’l terzo pareo foco / che quinci e quindi igualmente si spiri” (*Par.* XXXIII, 115-120).

Per calarci completamente nel mistero di Dio occorre l’intercessione di Maria, definita “termine fisso d’eterno consiglio”; dall’eternità si concentra su Maria lo sguardo di Dio, perché essa è il punto più alto dell’umanità, l’essere ideale concepito da Dio, a cui gli uomini devono ispirarsi. Essa è vista come via sicura a Dio e all’Incarnazione: difatti Dante, per intercessione di Maria, supplicata da San Bernardo, giungerà alla visione suprema di Dio Uno e Trino e poi dell’Incarnazione. È qui il fondamento ultimo dell’immensa dignità dell’uomo: la nostra natura in eterno rimane inserita all’interno della vita trinitaria. Maria è presentata come colei che ci guida a Cristo, come un’infallibile “via” alla Trinità. Guidati da Lei possiamo attingere qualcosa del mistero dell’Unità e della Trinità di Dio e immergerci nel mistero dell’Incarnazione. Allora Cristo sarà il termine del nostro desiderio e del nostro volere, la conclusione del nostro cammino.



HONG KONG, DOVE L'ECCELLENZA SI RAGGIUNGE NELLE SCUOLE CRISTIANE

**BERNARDO
CERVELLERA**

Direttore
di AsiaNews

Cattolici e protestanti gestiscono circa 1.500 istituti di ogni livello nel Territorio, tornato da 20 anni sotto il controllo di Pechino. E, nonostante intralci di ogni tipo, continuano a garantire la migliore istruzione possibile ai propri alunni. Tanto che persino le famiglie benestanti della madrepatria iniziano a mandare i figli a studiare lì.

A Hong Kong sorgono circa 1.500 istituti scolastici di ogni livello – tenuta fuori l'università – che sono gestiti in maniera diretta o dalla Chiesa cattolica locale o dalle congregazioni protestanti presenti nel Territorio. Su circa sette milioni di abitanti, i cattolici sono circa 500mila; ma più del numero pesano le loro scuole e associazioni caritative. Le famiglie cinesi puntano moltissimo sull'educazione e le scuole cattoliche sono da decenni le più apprezzate.

L'attuale *élite* della città è uscita in larga parte da queste scuole. È cattolico fervente Donald Tsang, capo popolarissimo delle attività di *welfare* della città, forti di 180mila dipendenti. È cattolico Martin Lee, già capo del Partito democratico d'opposizione e avvocato di grido. È membro attivo della Chiesa Jimmy Lai, proprietario dell'*Apple Daily*, il più diffuso quotidiano di tendenza democratica. Sono cattolici molti dirigenti pubblici e capi di polizia.

La Chiesa cattolica è molto ascoltata, anche perché ha fatto tanto per Hong Kong. Per esempio un terzo delle scuole sono cattoliche e il servizio di assistenza sociale è in gran parte sostenuto dai cattolici insieme con altre chiese e agenzie cristiane. Come ha detto il cardinale Tong, attuale vescovo dell'ex colonia britannica, “la linea delle scuole cattoliche è molto chiara e questo aiuta. Nella proposta educativa diciamo chiaramente che Hong Kong fa parte della Cina. Ma affermiamo anche che l'educazione deve promuovere lo sviluppo completo della persona e quindi aiutare la crescita delle capacità intellettuali, morali e spirituali, per un pensiero indipendente”. In un momento di grande discussione su valori e orientamenti sociali, la Chiesa ha dato il suo contributo per formare cittadini di una società tollerante e aperta a tutti.

E nel Territorio, almeno dal punto di vista dell'istruzione, è davvero suonata “l'ora dei laici” come auspicava il Conci-

lio Vaticano II. A Hong Kong il numero delle persone consacrate, impegnate nelle oltre 1.000 scuole cattoliche, era nel 2005 di 152 persone mentre i laici giungevano a 11.424, di cui 7.824 donne e 3.500 uomini. Un altro dato da prendere in considerazione riguarda però anche il calo degli insegnanti cattolici: nel 1961 erano il 69%, nel 2005 solo il 27%.

LA RIFORMA IMPOSTA DA PECHINO

Per cercare di garantire un controllo più stretto sull'educazione locale, il governo centrale cinese ha "caldeggiato" una riforma scolastica. Questa è stata introdotta dal governo locale di Hong Kong nel 2002 e varata nel 2004 dopo molti scontri. Al centro della discordia, la creazione di un nuovo gruppo dirigente per le scuole cristiane. In pratica, ogni scuola sovvenzionata anche solo in parte dal governo locale deve accettare un nuovo organismo, lo "incorporate management committee" (Imc), in cui vi sono rappresentanti eletti dei genitori e dagli ex alunni oltre a figure nominate dal governo. Essi sono gli ultimi responsabili dell'organizzazione della scuola. Le Chiese cristiane temono che in questo modo la proposta educativa venga politicizzata; che il governo prima o poi venga a determinare i contenuti educativi e che infine i dirigenti storici – esponenti delle comunità religiose – vengano emarginati.

Inoltre, sempre secondo la riforma, tutte le scuole di Hong Kong – dalle ele-

«L'eccellenza dell'istruzione si rende necessaria in una società come quella cinese, iper-competitiva ed esasperata dal dover gestire numeri immensi in aree ridotte. Chi vuole avere un buon lavoro deve frequentare le scuole migliori sin dalla più tenera età: e questo non aiuta un sano sviluppo. Per questo, Hong Kong ha pianto numerosi suicidi fra i giovanissimi»

mentari in poi – devono approntare delle non meglio definite "classi di educazione nazionale", che dovrebbe essere trattata come una materia a parte. Lo scorso anno, parlando a un Forum sull'educazione nel Territorio, il vescovo emerito card. Joseph Zen Ze-kium aveva attaccato questi argomenti che "non faranno altro che lavare il cervello agli studenti. Cosa si aspettano? Che approviamo l'operato del Partito comunista?". Per questo si è arrivati a un compromesso, dopo un durissimo scontro, che ha garantito ancora dieci anni di indipendenza agli istituti cristiani di Hong Kong.

UNA SCUOLA IPER-COMPETITIVA

L'eccellenza dell'istruzione si rende necessaria in una società come quella cinese, iper-competitiva e esasperata dal dover gestire numeri immensi in aree ridotte. Chi vuole avere un buon lavoro deve frequentare le scuole

migliori sin dalla più tenera età: e questo non aiuta un sano sviluppo. L'ultima indagine dell'Hong Kong Institute of Family and Education racconta come solo lo scorso anno, in questa città di 7 milioni di abitanti, oltre 50 ragazzi, minorenni, hanno tentato il suicidio. Molti, purtroppo, con successo. Un ragazzo su quattro (il 25%) tra i 10 e i 16 anni ha pensato almeno una volta di farlo. E il 60% delle motivazioni si riferisce alla eccessiva pressione scolastica. Il problema sta diventando talmente evidente che lo stesso dipartimento dell'educazione ha invitato i presidi a moderare i compiti, i test, ad alleggerire le aspettative nei confronti di questa generazione stremata.

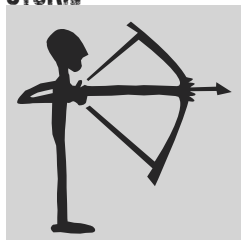
Per avere un'idea di quanto i giovani di Hong Kong siano stressati dal sistema scolastico, basti pensare che sono sottoposti a test d'ingresso a partire dai due anni e che la loro giornata media si divide tra scuola dalle 8 alle 15 e doposcuola per recupero materie fino alle 17. Poi comincia la gara alle ripetizioni. È come un circolo vizioso: se non vuoi rimanere indietro, devi affidarti a uno o più *tutor* come il resto dei tuoi compagni di classe. Mandarino, matematica, inglese e poi violino, pianoforte, vogliamo metterci pure uno sport? Mettiamocelo. A lezione dall'ex campione del mondo, però. Dopo cena, ci sono ancora i compiti per il giorno dopo. I *tutor* sono la cartina al tornasole di questo sistema: talmente ricercati da diventare delle vere e proprie celebrità, possono fatturare fi-

no a 250 euro all'ora. Anche per questo gli istituti cattolici sono apprezzati: forniscono un'educazione eccellente ma insegnano anche che la vita è altro oltre la scuola.

COSA ASPETTARSI PER IL FUTURO

Per quanto incastrati da un continuo tira e molla con il governo locale e con quello di Pechino, i dirigenti cattolici di Hong Kong continuano a sfornare progetti e idee per il futuro prossimo e remoto. Un esempio è il nuovo progetto già avviato della St. Francis University, la prima Università cattolica di Hong Kong, che nasce con uno scopo preciso e diverso da analoghe istituzioni. La St. Francis, infatti, accoglierà, come altre scuole della Caritas, studenti che hanno tutte le carte in regola e una media rispettabilissima, ma che non possono permettersi di iscriversi alle università più prestigiose e costose.

Svilupperà facoltà tecniche, ma preparerà anche operatori sociali e infermieri che a Hong Kong scarseggiano. Il 10% degli iscritti potrà provenire dall'interno della Cina. Sia a Hong Kong che in Cina, si incontrano persone molto motivate, capacissime di operare sul fronte dell'armonia sociale e della riconciliazione. Dovrebbero però poter agire nei luoghi e ai livelli che contano per ridare un'anima al Paese e assicurare alla comunità sociale e politica una stabilità diversa dalla semplice paura del caos.



INNOVAZIONE TECNOLOGICA? SÌ, GRAZIE

STEFANIA CAREDDU
Giornalista

Schermi interattivi, un tablet per ogni alunno, lavagne multimediali: l'Istituto Tecnico Economico "Enrico Tosi" di Busto Arsizio, in provincia di Varese, ha deciso di puntare sull'uso della tecnologia, ripensando la didattica e l'intero sistema scuola.

Innovezione tecnologica e didattica: un binomio apparentemente stridente, impensabile. Può suonare piuttosto strano infatti l'accostamento tra Omero e l'iPad o tra la deriva dei Continenti e una lavagna multimediale.

Eppure l'esperienza dell'Istituto Tecnico Economico statale "Enrico Tosi" di Busto Arsizio, in provincia di Varese, dimostra che non solo tutto ciò è possibile, ma è addirittura opportuno, consigliabile e decisamente performante. E dà un'idea di quello che si può realizzare con i fondi dei Pon.

DALLA LEZIONE FRONTALE ALLA MODALITÀ COLLABORATIVA

L'utilizzo degli strumenti digitali, prima ancora che incrementare le conoscenze informatiche dei docenti, ha favorito un cambiamento dal

punto di vista metodologico, che ha facilitato gli aspetti transdisciplinari, nel senso che ha riguardato lo stile della didattica, favorendo il passaggio da una logica prettamente frontale a modalità di carattere collaborativo, come il *team working* e il *collaborative learning*", spiegano Cinzia Provasoli, docente di matematica e coordinatrice del corso quadriennale internazionale, Stefania Paci, animatrice digitale, e Massimo Tosi, da anni impegnato nel campo della didattica e dell'innovazione.

In questo modo, si pone "al centro dell'attenzione formativa l'alunno e non l'insegnante, il cui ruolo cambia sostanzialmente da quello ormai obsoleto e inefficace di colui che trasmette un sapere già codificato a quello di *coach*, di assistente e di guida", affermano i docenti sottolineando che così "la lezione, che deriva dalla *lectio* medievale, si trasforma in attività, consentendo il conseguente passaggio dall'insegnamento all'apprendimento".

OBIETTIVO COMPETENZE

Del resto, “la didattica per competenze ha reso necessario un passaggio dalla centralità dei contenuti alla centralità delle abilità acquisite: i contenuti, infatti, sono infiniti, mentre le competenze sono definibili, circoscrivibili, e attorno ad esse si possono costruire dei percorsi tematici che uniscano contenuti diversi per cronologia e/o tipologia”. Secondo il team di docenti del Tosi, infatti,

“non ha importanza la quantità dei contenuti cui ci si accosta, quanto la loro qualità e la loro interconnessione, mettendone in primo piano l'utilità per lo sviluppo delle competenze”. In questa ottica, l'apporto delle nuove tecnologie diventa strategico “per l'accesso che permette a contenuti differenziati da parte di gruppi di ricerca, i quali possono condividere l'analisi o la elaborazione degli stessi in una logica costruttiva e di collaborazione, in cui il ruolo del discente diventa attivo

e stimolato dalla creazione di 'prodotti' utili ad altri studenti”. Inoltre, “l'accesso alle fonti diventa di carattere multimediale e multicanale”. Canali diversi – iconografica, audio, video, testi – permettono “la loro integrazione e quindi un arricchimento sotto il profilo dei linguaggi e della comunicazione che viene potenziata nel momento della rielaborazione formativa e della valutazione sommativa, attraverso la possibilità di assegnare compiti differenziati per tipologia e funzionalità”.

IN RETE CONTRO IL CYBERBULLISMO

Due anni dopo il sì del Senato, il 17 maggio scorso è stata approvata in via definitiva la legge sul contrasto del cyberbullismo. Per la prima volta nell'ordinamento italiano è stata introdotta una norma ad hoc che prevede la rimozione dei contenuti offensivi dal web, l'intervento del garante della privacy e il coinvolgimento delle scuole nel contrasto del bullismo in rete.

L'azione culturale e formativa resta dunque uno dei pilastri fondamentali per fronteggiare un fenomeno sempre più diffuso. In quest'ottica, l'innovazione tecnologica può diventare un importante strumento educativo. “La pratica didattica metodologica della Challenge Based Learning, per esempio, rende gestibile più facilmente e proficuamente, attraverso la condivisione di materiali e la possibilità di intervento multiplo sullo stesso elaborato, la diffusione di elementi culturali di grande rilievo, che possono produrre risultati concreti anche attraverso il coinvolgimento di associazioni e istituzioni del territorio”, sottolineano Provasoli, Paci e Tosi. “Quale migliore strumento – evidenziano – di sviluppare riflessioni di emergenza sociale, come il cyberbullismo, proprio attraverso quegli strumenti che potrebbero favorirlo ma che, con un'oculata guida e un coinvolgimento dello studente, possono da esso prendere spunto per riflessioni critiche costruttive e condivise?”.

UN AIUTO NELLA GESTIONE
AD INTRA E AD EXTRA

Negli ultimi tempi le tecnologie hanno trasformato il modo di comunicare e di rapportarsi con gli altri. “Anche solo le relazioni interpersonali professionali, attraverso l’uso della posta elettronica e/o di piattaforme di condivisione, quali ad esempio *Edmodo* e *Google Drive*, hanno implementato e reso più immediate le comunicazioni, aumentando l’efficacia e gli effetti operativi, sia all’interno dei consigli di classe, dei coordinamenti di materia, dei gruppi di lavoro, dello staff dirigenziale, incrementando in modo formale ed informale gli aspetti della comunicazione interna”, osservano i docenti del Tosi per i quali “la complessità degli aspetti e delle attività del nostro Istituto, essendo molto intense e necessitando spesso di immediatezza esecutiva, risultano pertanto più efficaci attraverso questi strumenti, che consentono anche lo scambio di documenti operativi e la loro condivisione”.

L’uso della tecnologia infatti può aiutare molto anche la gestione e la *governance* di un Istituto. Al Tosi, “le comunicazioni interne, lo scambio e la condivisione dei materiali da parte della dirigenza e il coinvolgimento nei processi, sia per quanto riguarda

i docenti che il personale non docente, sono diventati più efficaci e hanno permesso una maggior consapevolezza generale delle molteplici attività dell’Istituto, superando la rigidità dei momenti collegiali formali e consentendo una migliore consapevolezza dell’integrazione e della concatenazione delle stesse”. Secondo i professori della scuola lombarda, “questo ha favorito senz’altro l’aspetto gestionale della dirigenza, sia sotto il profilo del controllo degli sviluppi e del rinnova-

RETI E PROGETTI: COSÌ SI MOLTIPLICANO IDEE E RISORSE

*Da tempo, l’Istituto “E. Tosi” ha puntato sull’innovazione tecnologica e partecipa a diverse reti di scuole per la realizzazione di iniziative, anche in collaborazione con istituzioni scolastiche, università, centri di ricerca, aziende e altri soggetti pubblici e privati sul territorio. Attualmente fa parte, insieme ad altre 100 scuole, della Rete “Book in Progress” per l’innovazione didattica attraverso la produzione di materiali originali, anche multimediali, in cooperative learning tra i docenti delle scuole partecipanti. Coordina a livello nazionale due progetti – uno per la formazione per il debate e il public speaking e uno per la produzione di contenuti digitali – nell’ambito di *Avanguardie Educative*, promosso da Indire per diffondere buone pratiche didattiche e organizzative innovative. Partecipa alla “Rete Wedebate” che si occupa di aiutare docenti e studenti a parlare in pubblico con consapevolezza e capacità di persuasione nel rispetto della posizione altrui.*

Da luglio 2016, poi, l’Istituto di Busto Arsizio è capofila di uno dei 58 progetti finanziati nell’ambito del bando dedicato ai “Laboratori Territoriali” previsto dal-

«L'utilizzo degli strumenti digitali, prima ancora che incrementare le conoscenze informatiche dei docenti, ha favorito un cambiamento dal punto di vista metodologico che ha facilitato gli aspetti transdisciplinari. Ha riguardato lo stile della didattica, favorendo il passaggio da una logica prettamente frontale a modalità di carattere collaborativo»

la legge Buona Scuola. È tra le otto scuole della provincia di Varese che partecipano al Progetto "Le classi CLIL fanno rete" per la realizzazione di 5 Unità formative CLIL, con l'utilizzo delle nuove tecnologie, da sperimentare sulle classi quinte delle scuole coinvolte. Dal 2013 è capofila del "Polo Tecnico Professionale" per lo sviluppo delle competenze nel settore dell'informazione e dei servizi applicati alla comunicazione. Proprio nell'ambito di questo progetto si sono svolti percorsi formativi post-diploma negli anni scolastici 2014-2015 e 2015-2016 per tecnico di reti wireless.

La scuola collabora con il MIUR e AICA nella gestione amministrativa, nell'organizzazione della formazione degli studenti delle scuole che partecipano ai diversi gradi delle selezioni nazionali e quindi alla gara nazionale e internazionale delle Olimpiadi di Informatica. Attraverso un portale dedicato, infine, coadiuva la formazione per le competenze digitali dei docenti italiani interessati.

mento della didattica e delle evoluzioni pedagogiche, sia sotto il profilo economico-amministrativo".

UN PATTO CON LE FAMIGLIE PER CRESCERE INSIEME

Investire sull'innovazione tecnologica, dunque, non significa solo dotarsi di strumenti, ma ripensare 'in toto' il sistema scuola. Vuol dire non solo aumentare le conoscenze informatiche, ma renderne "l'utilizzo più trasversale, favorendo anche un atteggiamento transdisciplinare, grazie all'applicazione di metodologie innovative, come la *Flipped Classroom*, gli *Episodi Di Apprendimento Situato*, la *Challenge Based Learning*". "Tutto ciò – rilevano Provasoli, Paci e Tosi – ha cambiato talora la stessa disposizione dei banchi e ha stimolato la creazione di aule arredate secondo le nuove esigenze, con un conseguente ripensamento degli ambienti di apprendimento".

In un simile processo di trasformazione e rinnovamento, ad essere coinvolti sono gli studenti e le loro famiglie. La scuola ha infatti partecipato alla Rete Nazionale del Book in Progress, un progetto di autoproduzione di materiali didattici, che dalla prima fase cartacea si sono presto evoluti in forma multimediale, sostituendo i tradizionali libri di testo. "Abbiamo stretto un patto educativo con le famiglie che hanno accettato di reinvestire i soldi risparmiati in tecnologia, dotando ciascun alunno di un tablet", raccon-

tano i docenti. Parallelamente, “la scuola ha attuato un processo di formazione nei confronti degli insegnanti per abituarli a utilizzare proficuamente tali strumenti”.

Ne è scaturito “un cambiamento della gestione della didattica che ha favorito il lavoro in team e ha rinnovato e sta rinnovando gradualmente lo stile di apprendimento e di insegnamento”, sottolineano i professori aggiungendo che “dopo qualche perplessità iniziale, gli alunni hanno potuto apprezzare il loro ruolo più

partecipativo e lo sviluppo delle loro competenze”.

Didattica inclusiva e non spersonalizzata

Grazie all’uso e alle potenzialità delle nuove tecnologie anche “il ruolo del docente cambia e si valorizza”. Quello del *coach* all’interno della classe “non è un puro ruolo di assistenza ai lavori di gruppo, bensì di consulente ri-

«Abbiamo stretto un patto educativo con le famiglie, che hanno accettato di reinvestire i soldi risparmiati in tecnologia, dotando ciascun alunno di un tablet. Nel mentre, la scuola ha attuato un processo di formazione nei confronti degli insegnanti per abituarli a utilizzare proficuamente tali strumenti»

L’INNOVAZIONE ENTRA IN CLASSE

Sessantanove aule con proiettore o schermo interattivo, quattro laboratori informatici e cinque ambienti ugualmente funzionali, una sala conferenze con 312 posti, cinque schermi interattivi, 52 lavagne interattive multimediali, copertura wireless nell’intero edificio, strumentazione per le videoconferenze e stampanti 3D. Numeri che raccontano la scelta dell’Istituto guidato dalla preside Nadia Cattaneo di puntare sull’innovazione, facendo sì che anche la didattica potesse sfruttare, con investimenti autonomi e con i finanziamenti mirati, le potenzialità della tecnologia.

Per questo, la scuola, raccontano Provasoli, Paci e Tosi, “ha dotato tutte le aule di proiettori interattivi o schermi interattivi, collegati con un computer e con gli iPad o tablet degli studenti e del docente tramite un dispositivo o un software e collegabili con qualsiasi dispositivo attraverso cavo”. Ogni alunno infatti è dotato di tablet o iPad, cosa che “consente un collegamento immediato e multiplo da parte di tutti i membri della classe” oltre che “una didattica condivisa sia in fase formativa che valutativa, sia di contenuti, di fonti e di prodotti, stimolando una sempre maggiore consapevolezza degli alunni nel processo di acquisizione delle abilità”.

spetto alla ricerca delle fonti corrette, di capacità di selezionare i contenuti e di rielaborarli in modo originale e funzionale ai *goal* prefissati, di selezione delle competenze e di controllo della loro acquisizione”. L’innovazione tecnologica insomma non porta ad una personalizzazione. “Proprio nel senso della verifica delle competenze acquisite – assicurano – risulta di particolare rilevanza il ruolo dell’insegnante che può e deve oltrepassare i modelli tradizionali di rilevazione, per va-

lorizzare le competenze specifiche di ogni alunno”. Secondo i docenti, “una didattica che usufruisce dell’accessibilità messa a disposizione dagli strumenti informatici non può essere personalizzata, ma favorisce l’acquisizione di competenze e di abilità omogenee, superando la logica degli strumenti ‘dispensativi’ e facilitando una gestione omogenea della classe, che offra uguali opportunità anche agli studenti con disturbi dell’apprendimento e con bisogni educativi speciali”.

«Non ha importanza la quantità dei contenuti cui ci si accosta, quanto la loro qualità e la loro interconnessione, mettendone in primo piano l’utilità per lo sviluppo delle competenze»

LINGUE, ALTERNANZA E LEGALITÀ PER FORMARE I CITTADINI DI DOMANI

Una finestra aperta sul territorio e sul mondo: oltre all’investimento sul

fronte dell’innovazione tecnologica, l’Istituto Tosi ha puntato anche sull’internazionalizzazione. Grazie ad un accordo tra il Ministero Italiano dell’università e della ricerca e il Ministero dell’Istruzione Francese, ad esempio, gli studenti di seconda lingua straniera francese che aderiscono al progetto conseguono contemporaneamente il diploma italiano e il baccalauréato francese. Dal 2009 è una scuola accreditata a concedere la certificazione “Certilingua” e fa parte anche della rete nazionale delle scuole italiane che hanno il cinese e il russo come lingua curricolare.

Nel campo dell’alternanza scuola-lavoro e di impresa lavorativa simulata coordina le attività progettuali e di formazione dei vari Istituti a livello provinciale e regionale, mentre nell’ambito della promozione della legalità il Tosi è stato capofila del Progetto Nazionale “Legalità è cultura”, approvato dal MIUR e realizzato in collaborazione con la “Fondazione Antonio Scopelliti” ed è membro del “World School Forum”, la rete internazionale di 21 scuole che annualmente si incontrano per discutere, attraverso la modalità del debate, di argomenti di alta rilevanza formativa internazionale civile e sociale con l’obiettivo di formare futuri cittadini responsabili, consapevoli, inclusivi, partecipativi.



LUCETTA SCARAFFIA
Giornalista,
docente universitaria

M E M O R I A

La nostra società ama riempirsi la bocca con la parola *memoria*: si sono moltiplicate le giornate della memoria, i politici o i rappresentanti delle istituzioni declamano sempre «per non dimenticare» o «non dimenticheremo», con un tono che oscilla fra minaccia e promessa. In genere questi appelli, queste sollecitazioni, sono rivolte alla memoria di eventi gravi o gravissimi, del quale il più noto e il più “ricordato” in questo modo è la Shoà. Si tratta dunque di una memoria di fatti orribili, di dolori indicibili, una memoria che costringe a prendere atto del male sempre latente nella natura umana.

Dietro a questa esasperazione della memoria sta un pensiero, un auspicio condiviso da tutti: ricordare serve a far sì che questi episodi abominevoli non si ripetano mai più.

Ma è proprio vero che ricordare costituisce una sorta di vaccino contro il male? E quale sarebbe il modo giusto di ricordare?

Solo analizzando anche i lati negativi di questa ossessione della memoria, oltre evidentemente a quelli conclamati come positivi, si può cercare un risposta a questa domanda.

I motivi per cui serve ricordare sono evidenti: se si dimenticano le atrocità, è più facile commetterle ancora perché si può più facilmente rimuovere la consapevolezza del dolore che si provoca negli altri, e il timore che prima o poi si sarà giudicati, e severamente, per il male compiuto.

È noto che Hitler, prima di cominciare il massacro di innocenti che ha contrassegnato il suo periodo di potere, aveva citato come esempio il caso del genocidio degli armeni da parte del governo turco, del quale all'epoca le grandi potenze in sostanza si disinteressarono e del quale si era persa memoria. Questo oblio lo rassicurava rispetto al male che si accingeva a compiere.

Ma non è detto che ricordare serva sicuramente a riempirsi il cuore di dolore e di rimorso, che cioè porti alla ferma decisione di non commettere infamie simili: lo dimostra la storia dell'umanità, che ha visto perpetrare crimini orrendi che richiamavano altri crimini analoghi come vendetta.

Siamo così sicuri che chi viene portato in gita scolastica ad Auschwitz, nel vedere i luoghi delle torture, si indentifichi con la vittima e non con il carnefice? Può infatti succedere il contrario dell'identificazione sperata, e considerata inevitabile, per molti motivi diversi. Può essere la paura e il senso di fragilità che prende il giovane visitatore a distoglierlo da una prossimità troppo dolorosa con la vittima, oppure il desiderio di godere liberamente di una gita scolastica tenendosi emotivamente lontano dalla tragedia.

Senza contare che la ripetizione continua di rituali di memoria dolorosa possono generare un senso di soffocamento, una specie di allergia al ricordo stesso, e rovesciarsi nel desiderio di cancellare tutto, di dimenticare.

Oltre a tutto, questa esaltazione della memoria nella vita scolastica si è affermata di pari passo alla diminuzione di peso, quasi cancellazione, della storia dai programmi scolastici. I libri di geostoria, che hanno sostituito i vecchi manuali di storia, sono ben lontani dal proporre a studenti e professori una seria disamina del passato, delle sue contraddizioni e delle sue pesanti violenze, nonché delle vie tracciate dagli esseri umani per garantirsi uno spazio di pace e di rispetto. E, come se non bastasse, si tratta di una materia considerata spesso marginale all'interno dell'orario scolastico. In questa situazione, come stupirsi se le giornate della memoria non trovano l'eco sperata? Se gli studenti non sanno situare la tragedia in un contesto storico chiaro, non ne conoscono le radici e neppure l'evoluzione, ma la considerano piuttosto una denuncia del male fra tante, è quasi impossibile renderli partecipi e responsabili.

E se in primo luogo i genitori, e poi gli insegnanti, non hanno loro insegnato a difendere i più deboli, a rispettare gli altri, ad essere sinceri e a cercare il bene per sé e per la comunità in cui vivono, come potranno capire l'orrore di un campo di detenzione? Se loro stessi sono i primi a fare i bulli con un compagno timido, magari un po' diverso solo perché sfortunato, come potranno coltivare la memoria della Shoà come premessa per realizzare un avvenire migliore per l'umanità?

Troppa memoria – diceva Paul Ricoeur – può nuocere allo stesso modo dell'assenza di memoria.

Papa Francesco: “EDUCARE SIGNIFICA INCLUDERE. NO AL BULLISMO”

In questa società, per la quale istruire è spesso solo “selezionare”, bisogna darsi la mano: abbracciare, non aggredire, e riconoscere che nessuna persona è “no”, tutti sono “sì”.

A volte nell'educazione selezioniamo male, creiamo gruppi chiusi, siamo incapaci di pensare con un altro, incapaci di lavorare con l'altro.

L'educazione, invece, è la capacità di parlare il linguaggio della mente, del cuore, delle mani. Tutti si intrecciano: pensare quello che tu senti e quello che tu fai; sentire quello che tu pensi e quello che tu fai e fare quello che tu pensi e quello che tu senti. Unità dentro ognuno di noi: se credo quello che sento, che penso, che amo, allora comunico.

Educare ragazzi e ragazze non è sapere qualcosa, è sapere usare i tre linguaggi dell'educazione: quello della mente, quello del cuore e quello delle mani. Siamo in un mondo in cui domina la globalizzazione, e la globalizzazione è buona, però il pericolo è di concepire la globalizzazione come una palla da biliardo, tutta uguale: una sfera dove tutto è equidistante dal centro, ma in cui si annullano le caratteristiche personali di un ragazzo o di una ragazza. Tutti sono uguali. L'autentica globalizzazione è un po-

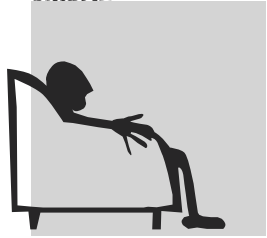
liedro, dove cerchiamo l'unità ma ciascuno mantiene la propria peculiarità, la propria ricchezza. L'educazione come apertura, ascolto, dialogo, non si fa aggredendo: no bulli!

Incontrarsi, dialogare, anche su problemi gravi: è questo il lavoro per la formazione anche dei ministri e delle autorità presenti, che stanno apprendendo essi stessi ciò che voi apprendete, e hanno il coraggio di essere creativi.

Comunicare dunque senza escludere, perché una vita che non si condivide con gli altri è un museo.

Comunicare ma non in maniera alienata, perché comunicare è mediare, nella discussione e tramite il confronto reciproco. Senza escludere, in una società che tende ad essere elitaria, escludente, meno partecipativa. Dovete stare in guardia dalla cultura dell'esclusione e dello scarto. Si tratta di un compito difficile, ma una vita che non si condivide con gli altri è un museo. “Todos tienen un sentido”, tutti hanno un senso, un sentimento della vita.

(Papa Francesco incontra
gli studenti e gli educatori
della rete “Scholas Occurrentes”,
9 giugno 2017)



IL CATTIVO CHE È IN NOI

ALESSANDRA
DE TOMMASI

Una “piccola” casa d’animazione europea ha conquistato Hollywood con una squadra di rumorosi e buffi esserini gialli, i Minions. Il loro padrone, Gru, torna al cinema dopo l’anteprima al Festival per ragazzi di Giffoni ribaltando, ancora una volta, il concetto classico di *villain*. Se è vero che il lupo non è cattivo, ma triste, ecco un racconto che spiega il senso della solitudine, dell’abbandono e della famiglia. Quando è comparso per la prima volta in sala questo personaggio era animato da cieca ambizione e manie di grandezza, desiderava solo essere riconosciuto come il più grande cattivo di tutti i tempi. Complici una madre-tiranna e un po’ rimbambita e questo gruppo di creaturine combinaguai, le sue peripezie, compresa la folle idea di rubare la luna, sono fallite miseramente.

ALLARGARE IL CUORE

Gru credeva di bastare a se stesso, si divertiva a fare i dispetti ai bambini e a in-



fastidire i grandi, troppo chiuso in un’esistenza grigia e piena di rancore. Eppure durante la sua missione delirante conosce tre orfanelle e le adotta: loro guardano oltre l’aspetto un po’ terrificante e i modi bruschi e lo conquistano. Diventano il primo tassello di una famiglia che poi si arricchisce di una figura materna, Lucy, di cui lui s’innamora e che lo aiuta a cambiare vita con la Lega Anti Cattivi. In questo nuovo capitolo, però, la fascinazione del male torna a farsi sentire quando scopre di avere un gemello, Dru, attratto come lui verso armi galattiche e oggetti di pregio.

IL BIVIO DELL’ANIMA

Ecco allora il grande dilemma: vale la pena sacrificare l’amore per le figlie e la compagna per seguire un istinto quasi primordiale? Gru trova una giustificazione, si ripete che è nel suo DNA la propensione al crimine e non può farne a meno, ma senza scomodare il libero arbitrio è chiaro quanto profondo sia il messaggio che l’arguto *cartoon* lancia al pubblico: la vita è fatta di scelte e noi siamo la somma delle loro conseguenze. Con delicatezza, ironia e sagacia la storia diverte, emoziona e conquista stanando il piccolo Gru che alberga in ciascuno di noi.

Film da videoteca

INSIDE OUT

E se le emozioni provassero emozioni? La domanda di questa pellicola d'animazione ha spiazzato il pubblico perché ha portato la comprensione di noi stessi ad un livello nuovo. Riley è una bambina di undici anni costretta a cambiare città e a lasciare la scuola e gli amici per via del trasferimento del papà. La nuova situazione la confonde e la scombussola, la induce alle prime forme di ribellione adolescenziale e per la prima volta alza un muro d'incomunicabilità con i genitori.

EMOZIONI AI RAGGI X

Per la prima volta quello che succede "dentro" di lei, nella sua anima, viene raccontato ai più piccoli ipotizzando la presenza di una sala di controllo dove le emozioni conservano i ricordi legati a ciascuna di loro, Rabbia, Tristezza, Gioia, Paura e Disgusto. Attraverso un gruppo di simpatici e coloratissimi personaggi si mostra ai bambini che la serenità si basa sul mix di tutte loro perché non ci sarebbe l'una senza l'altra. E quando, in una scena delicatissima, sembra che Riley stia per entrare in depressione, arriva un potentissimo messaggio: non bisogna vergognarsi di quello che proviamo, anche quando si è

TITOLO: Inside out

USCITA: 2015

REGISTA: Pete Docter e Ronnie del Carmen

VOCI: Diane Lane, Amy Poelher



tristi perché la vita ci riserva un colpo di scena inaspettato.

UNA GRANDE VERITÀ

La bellezza e la complessità di ciascuno di noi è proprio la fusione e l'equilibrio di tutte le emozioni insieme. Un ricordo triste può diventare positivo se in un momento di sconforto si chiede aiuto, si ammette la fragilità e ci si lascia aiutare. Attraverso varie isole nella mente che rappresentano i valori principali, come la famiglia, il *cartoon* mostra quanto possa essere liberatorio persino il pianto, se poi è un modo per ricominciare a sperare, a lottare, a ricominciare. Le cinque emozioni lavorano insieme, fianco a fianco, al di là di censure, pregiudizi o etichette. Senza il buio, insomma, non esisterebbe la luce e Disney Pixar non poteva trovare un modo più poetico (e buffo) di raccontarlo.



Passione educativa

C'è una formula segreta per insegnare agli adolescenti nel modo giusto? Il romanzo di Marco Pappalardo prova a dare una risposta.

MARIA LUISA RINALDI

«**C**io che mi ha aiutato a crescere da piccolo è stata la meraviglia delle nuove scoperte, ciò che mi fa imparare da grande è la commozione dinanzi alla realtà, ciò che mi rasserenerà alla fine della vita sarà la gratitudine per quanto ho ricevuto». Sono parole di Marco Pappalardo, professore di Lettere in un liceo siciliano, educatore per vocazione, docente convinto che insegnare significhi – oggi più che mai – “*lasciare il segno*” nella vita dei nostri ragazzi.

Nel suo *Diario (quasi segreto) di un Prof. Pozioni e incantesimi per connettersi con gli adolescenti*, Pappalardo parla di formare coscienze, trasmettere l'amore per lo studio, per la letteratura e per la vita, con la giusta leggerezza calviniana, non rinunciando mai, aprioristicamente, a divertimento, gioia e anche “*qualche buona risata*”.

Scrive Fusaro nella prefazione: “Nell'ultimo ventennio la scuola è stata sottoposta a una radicale dinamica di aziendalizzazione, che l'ha rapidamente riconfigurata nelle sue stesse fondamenta. Da istituto di formazione di esseri umani in senso pieno, consapevoli del proprio

mondo storico e della propria storia, la si è trasformata in azienda erogatrice di abilità e competenze connesse con il dogma del *servire a qualcosa*”.

Un libro coinvolgente e appassionato che aiuta a ritrovare il senso “romantico” di questo meraviglioso lavoro-missione.

L'AUTORE.

Marco Pappalardo è docente di Lettere presso il Liceo “Don Bosco” di Catania. Come giornalista pubblicista collabora con *Avvenire*, *La Sicilia*, *Mondo Erre* e con siti che si occupano del mondo adolescenziale, giovanile e della scuola. *Diario (quasi segreto) di un Prof.*, edito dalle Edizioni San Paolo e con la prefazione del filosofo Diego Fusaro, è il suo primo romanzo.

TITOLO: *Diario (quasi segreto) di un Prof. Pozioni e incantesimi per connettersi con gli adolescenti*
EDITORE: San Paolo
ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2017
PAGINE: 216
PREZZO: € 15.00



NOVITÀ
IN LIBRERIA
MAESTRO
SILENZIO

TITOLO: *Abitare la solitudine.*

Percorsi di pedagogia introspettiva

EDITORE: Vita e Pensiero

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2017

PAGINE: 160

PREZZO: € 15

O *beata solitudo, o sola beatitudo*, dice una nota espressione latina. Ma ne siamo convinti? La solitudine ha un valore negativo o positivo nella nostra vita? Damiano Merigalli, andando forse controcorrente nella società del chiasso e della compagnia ostentata, mette al centro della sua riflessione pedagogica la beata solitudo intesa come straordinario strumento introspettivo, indispensabile per destare l'uomo dall'apatia e dalla superficialità odierna.

Per una vera qualità alta della vita, "attimi di solitudine" sono irrinunciabili per imparare a stupirsi, a cogliere l'Altro che ci circonda così come la sacralità dell'esistenza propria e altrui.

L'AUTORE. Damiano Merigalli è dottore di ricerca in Pedagogia/Education presso l'Università Cattolica di Milano dove collabora con la cattedra di Pedagogia generale. Presso Vita e Pensiero ha pubblicato *L'inquietudine umana. Per una pedagogia dell'interrogativo* (2014).

Leopardi ebbe presa sulla realtà come pochi altri, perché i suoi erano sensi finissimi, da "predatore di felicità" e a guidarlo era una passione assoluta". Così scrive Alessandro D'Avenia nel suo ultimo romanzo, tuttora in vetta alle classifiche dei libri più venduti. Rovescian-

do luoghi comuni e banalità sul poeta recanatese – troppo frettolosamente "liquidato" come pessimista e sfortunato – D'Avenia propone la riscoperta di Leopardi, visto da un altro punto di vista: quello di chi seppe accettare la fragilità facendone un punto di forza e di rinascita continua. Giacomo, a cui D'Avenia dà del tu, "fu un cacciatore di bellezza [...] e cercò di darle spazio con le sue parole, per rendere feconda e felice una vita costellata di imperfezioni". Un libro sul potere salvifico della poesia e sul senso profondo della chiamata alla vita.

L'AUTORE. Alessandro D'Avenia, (Palermo 1977) è insegnante, scrittore e sceneggiatore. Laureato a Roma alla Sapienza, ha conseguito il Dottorato di ricerca in Lettere classiche all'università di Siena. Attualmente insegna Lettere al liceo S. Carlo di Milano.

CONSIGLIATO

LA FELICITÀ
È UN'ARTE

TITOLO: *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*

EDITORE: Mondadori

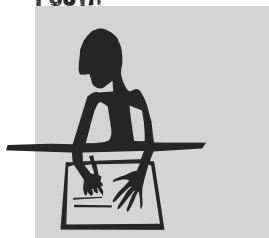
PAGINE: 216

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2016

PREZZO: € 19



POSTA



COME SI SCEGLIE IL FUTURO GIUSTO?

*Cara presidente,
la scuola è ormai terminata e devo accom-
pagnare mio figlio nel passaggio fra scuole
medie e liceo.*

Come si sceglie quello giusto?

Luisa – Pistoia

Risponde **VIRGINIA KALADICH**
Presidente nazionale FIDAE – posta@docete.it

Carissima,
la scelta, in questo periodo, a parte qualche ripensamento, già è stata realizzata. A parer mio, l'aspetto più importante è quello di accompagnare i nostri ragazzi ad un buon approccio alla nuova scuola che avrà nuovi compagni, nuovi docenti, nuovi spazi... Per le prime due componenti, nasce spontanea l'attenzione alle relazioni che andranno a determinare lo star bene e che favorirà un adeguato processo di crescita e di conoscenza.

L'inter-azione (*alunno/alunno – do-
centelalunno – docente/genitore...*) ha

un'influenza fondamentale sull'inserimento, sugli interessi, sull'impegno e sull'apprendimento. Ognuno (*alunno – docente – genitore...*) ha la propria responsabilità nel favorire un clima relazionale positivo nella scuola.

Sarà importante, da parte dei genitori, incoraggiare e accompagnare i figli in questo passaggio. Senza pregiudizi e prevenzioni!

Le auguro che il passaggio dalla secondaria di primo a quella di secondo grado per suo figlio possa essere un'esperienza positiva.

LE PROSSIME SFIDE DELLA SCUOLA PARITARIA

*Cara professoressa,
la scuola paritaria sta facendo grandi passi avanti nel definire se
stessa e il proprio compito nell'istruzione nazionale. Quali sono le
prossime sfide?*

Marco Carta – Imola

Carissimo lettore,
in Italia, l'aver sancito, nel 2000, che il sistema pubblico d'istruzione è composto dalla scuola statale e dalla scuola paritaria non ha ancora trovato il vero riconoscimento. Passi avanti sono stati realizzati, ma ancora non determinanti e significativi. Dopo diciassette anni è ancora una parità incompleta e incompiuta! Basti

pensare a quanto approvato dalla Finanziaria 2017, che dopo sei mesi, ancora non dà segnali per una vera applicazione di tutti i punti riguardanti la scuola paritaria. Continuiamo a vivere in una situazione discriminante e umiliante.

Dunque, attualmente più che sfide ci sono urgenze impellenti, ne cito solo alcune:

- Contributi, anche quest'anno scolastico si conclude e ancora non si hanno certezze sui tempi di erogazione alle scuole dei contributi per l'a.s. 2016-2017.

Nel Lazio, le scuole primarie e secondarie, attendono ancora quelli del 2014-2015 e del 2015-2016!

- PON – vedere concluso l'iter amministrativo per conformare i documenti

di programmazione 2014-2020 dei Fondi SIE (*Accordo di Partenariato 2014-2020 e PON "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento"*) e dare alle scuole paritarie la possibilità effettiva di accedere ai Bandi PON.

...e tante altre! Speriamo!

Dunque la sfida è quella di sempre e anche incoraggiata da Papa Francesco che ci invita a non mollare!

**PAPA FRANCESCO
E L'EREDITÀ
DI DON MILANI**

Gentile prof.ssa Kaladich,

Papa Francesco sta dando grande rilievo alla figura di don Milani.

Ma la sua eredità è ancora viva in Italia?

Giuseppina Cresti

Gentilissima,
direi proprio di sì! È viva e soprattutto si sta riscoprendo, se si pensa alle tante celebrazioni che sono state promosse per i 50 anni dalla morte del priore di Barbiana. La Ministra Fedeli, parlando di don Milani, ha affermato: «Stiamo assistendo a un momento di riappropriazione ragionata e critica della sua figura, della sua testimonianza, della sua opera e della sua eredità: in più luoghi e in diffe-

renti occasioni ci stiamo immergendo nella parola di Don Milani, nella scrittura e nei testi di questo prete e maestro che tanto ha segnato la storia del sistema di istruzione del nostro Paese».

Speriamo che l'*I care (ho a cuore, ci tengo, mi interessa)* tanto caro a don Milani, possa essere per ogni educatore il motto del proprio agire educativo: attenzione alle esigenze dei ragazzi, delle famiglie e della società.

Pubblicazioni FIDAE

QUADERNI

1. Una presenza educativa al servizio della comunità (1982)
2. La sperimentazione nelle scuole cattoliche (1983)
3. Attualità e prospettive della scuola cattolica (1983)
4. Scuola e comunità europea (1984)
5. Libertà scolastica nella costituzione italiana (1984)
6. Costituzione, scuola e libertà (1985)
7. Educazione cristiana e scuola cattolica (1986)
8. Quale scuola per una società più libera (1987)
9. Ipotesi sperimentali (1987)
10. Scuola cattolica e modelli di sviluppo (1988)
11. Presenza e identità della scuola cattolica italiana (1989)
12. Itinerari di programmazione educativa (1990)
13. Valenze educative (1991)
14. Una scuola nuova per una società nuova (1998)
15. Alla ricerca della qualità (1999)
16. I contenuti essenziali della formazione nella S. C. (1999)
17. Scuole Cattoliche in difficoltà (1999)
18. L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia (2000)
19. Qualità a confronto (2001)
20. L'educazione, frontiera avanzata della scuola (2002)
21. La scuola di fronte alle sfide della post-modernità (2005)
22. Educare. Un compito, una responsabilità, una vocazione (2006)
23. Sui sentieri dell'educazione (2008)
24. Parità ed autonomia (2008)
25. Protagonisti di un mondo più vero (2009)
26. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
27. Il Tablet a scuola. Come e perché (2014)
28. Protagonisti del cambiamento (2014)
29. QPA - Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico (2015)

CD

1. L'Utopia della pace (2004)
2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)

docete

**periodico
di pedagogia
e didattica**

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208

Registrazione al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

Direttore responsabile:

Coordinatore scientifico ed editoriale:

Comitato di redazione:

Gianni Epifani

Novella Caterina

Virginia Kaladich

Sebastiano De Boni

Vincenzo Faccioli Pintozzi

Giancarlo Olcuire

Grafica:

Direzione e Amministrazione: FIDAE – Via della Pigna 13/a – 00186 ROMA

Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it

Stampa: Futura Grafica 70 srl – Via Anicio Paolino, 21 – ROMA

cod. ISSN 0391-6324

Associato USPI



