



ABITARE L'AUTONOMIA

3
2008-2009



LA SCUOLA DEL PROGETTO NELL'ESPERIENZA DEL LICEO ARIOSTO

1 Punti di vista

(sulle politiche dell'istruzione)

■ **Andrea Pugiotto**
La costituzione tra i banchi di scuola

2 Teste ben fatte

(autopresentazioni degli studenti candidati ai premi annuali assegnati dal liceo)

■ **Daniela Carati, Valentino Testoni, Federico Battistini**

3 Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

■ **Domenico Allocca**
Buona prassi nell'insegnamento di sostegno

4 L'autonomia prima dell'autonomia

(ovvero le norme non conferiscono l'autonomia ma la riconoscono)

■ **Claudio Cazzola**
Approdo a Lima, Itaca degli Antipodi

5 Tracce del tuo passaggio

■ **Elisabetta Sgarbi**
Decalogo, ovvero esalogo perchè si tratta di 6 comandamenti

Redazione:
Fabrizio Fiocchi

Grafica e impaginazione:
Umberto Gardenghi

Stampa:
TLA Editrice s.r.l.
Via Zucchini, 79 - Ferrara

© Liceo Classico Statale "L. Ariosto"
Via Arianuova, 19 - 44100 Ferrara
Tel. 0532/205415 - 207348
Fax 0532.209765
e-mail: ariosto@comune.fe.it
web site: www.liceoariosto.it



Punti di Vista

(sulle politiche dell'istruzione)

1

La Costituzione tra i banchi di scuola

1. Peccato originale

Ho il dovere di esordire con una *excusatio* certamente *petita*, dati i tempi che corrono.

Sento l'obbligo, in via preliminare, di scusarmi con la Dirigente scolastica, Professoressa Salvi (che ha usato la cortesia di invitarmi per questa conversazione) e con tutti i presenti. Chi vi parla, infatti, è un Professore Ordinario di Diritto costituzionale presso l'Università (pubblica, orgogliosamente pubblica) degli studi di Ferrara. Il che, stando alla *doxa* dominante, fa di me automaticamente: un fannullone, privilegiato, barone accademico, titolare di una cattedra universitaria in quanto "figlio di" o "amante di", la cui attività di studio e ricerca di base è inutile perché non produce brevetti ma solo *conoscenza* (merce di cui un Ateneo trasformato in Fondazione non saprebbe proprio che farsene).

Appartengo dunque ad una categoria negletta. Sotto il peso di un simile peccato originale, quello che dirò sarà, di conseguenza, privo di qualsiasi autorevolezza. Posso solo contare sulla vostra benevola attenzione e comprensione.

2. A cosa serve conoscere la Costituzione (fin dai banchi di scuola)

L'interrogativo di partenza è obbligato: a cosa serve conoscere la Costituzione? La risposta può essere costruita attraverso un sillogismo elementare.

La Costituzione è regola e limite al potere: il costituzionalismo moderno di matrice liberale (cui appartiene anche la nostra Costituzione) ha sempre guardato al potere negativamente, ponendosi il problema di come contenerlo e controllarlo. Se la democrazia – come ha detto una volta Norberto Bobbio – è «*il potere pubblico in pubblico*», allora non c'è democrazia senza con-

PROF. ANDREA PUGIOTTO

Ordinario di Diritto costituzionale,
Università di Ferrara.
Responsabile della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*, Rovigo

trollo dei governati su chi governa, e non c'è controllo senza cultura costituzionale, senza conoscenza dei meccanismi che regolano la vita delle nostre istituzioni. *Ergo*: conoscerne la Costituzione è una preconditione essenziale per la vita stessa di un ordinamento che voglia essere e conservarsi democratico.

È un sillogismo dal quale, in primo luogo, dipende l'effettività dei diritti e delle libertà di cui il cittadino è titolare.

Conoscere i propri diritti costituzionali è premessa per poterli esercitare. Sapere quali sono i limiti e le modalità per il loro esercizio significa praticare la cittadinanza, che non si riduce allo *status* giuridico acquisibile attraverso le regole prescritte nella legge n. 91 del 1992: oggi, la cittadinanza riassume in sé la condizione di titolarità di quelle libertà che la Costituzione proclama inviolabili e che – come insegna la Corte costituzionale – spettano «ai singoli non in quanto partecipi di una determinata comunità politica, ma in quanto esseri umani» (sentenza n. 105/2001).

È un sillogismo dal quale, in secondo luogo, dipende lo stato di salute delle istituzioni, sempre a rischio di contrarre malattie virali, insidiose e recidivanti, come l'antipolitica e la cattiva politica. Questi due virus nascono da un ceppo comune. Come da altri è stato detto, antipolitica e cattiva politica derivano entrambe dal fatto che il cittadino poco conosce del meccanismo di un ordinamento democratico; non ha piena coscienza di quali siano i suoi diritti e doveri costituzionali; soprattutto ignora il legame tra quel meccanismo e quei diritti e doveri. E la reazione più comune di chi, posto davanti ad un marchingegno, non ne capisce il funzionamento, è quella di rifiutarlo: «*lo di politica non capisco niente, dunque non me ne interessa*». La trova detestabile perché incomprendibile. Ecco perché il primo antidoto all'antipolitica ed alla cattiva politica è una necessaria, adeguata e diffusa conoscenza della nostra Costituzione.

Credo sia questa la chiave di lettura delle parole che il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ha recentemente espresso in tema, chiedendo che «*la Carta costituzionale e le sue disposizioni vengano sistematicamente insegnate, studiate e analizzate nelle scuole italiane, per offrire ai giovani un quadro di riferimento indispensabile a costruire il loro futuro di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri*».

3. Come si fa cultura costituzionale negli altri paesi europei

Il Presidente Napolitano ha ragione da vendere. Questa cultura costituzionale andrebbe acquisita fin da giovani, attraverso un lavoro educativo all'interno di quella officina di cittadini consapevoli che continua ad essere la scuola, specialmente nel suo primo e secondo ciclo di istruzione.

Così accade in Europa, dove tutti gli ordinamenti scolastici nazionali contemplano – sia pure con diverse denominazioni – un insegnamento di educazione civica. In alcuni di essi l'educazione civica conta addirittura quanto da noi l'insegnamento dell'italiano o della matematica: è materia obbligatoria, studiata separatamente dalle altre, sottoposta a valutazione autonoma e fa media nella votazione finale dell'alunno o dello studente.

Forse il caso più conosciuto è quello della recente Legge Organica per l'Educazione spagnola. Infatti, la volontà del Governo Zapatero di introdurre l'educazione alla cittadinanza tra le materie curriculari ad obbligo di frequenza è stata oggetto di ampio dibattito pubblico, in ragione del suo taglio laico e pluralista (che si scontra, non a caso, con l'opposizione della Conferenza Episcopale Spagnola) ma anche (secondo le critiche del Partito Popolare di opposizione) perché configurerebbe il tentativo statale di edificare un quadro di riferimento assiologico, interferendo così in un ambito squisitamente privato.

A partire dallo scorso anno scolastico, in Spagna, è iniziato il progressivo inserimento di insegnamenti variamente denominati nelle scuole di ogni ordine e grado: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (50 ore collocate in uno degli ultimi due anni della scuola primaria); *Educación ético-cívica* (35 ore collocate in uno dei primi tre anni e altrettante nel quarto ed ultimo anno della scuola secondaria di primo grado); *Filosofía y Ciudadanía* (nel primo anno della scuola secondaria superiore biennale). Fatta salva l'autonomia degli istituti di costruire un proprio percorso didattico, il piano di studi presentato dal Ministro dell'Educazione e della Ricerca, Mercedes Cabrera, indica – tra gli obiettivi tematici del nuovo insegnamento – il rispetto e la conoscenza dei diritti umani, le istituzioni democratiche, la tolleranza nei confronti della diversità culturale, l'analisi critica dell'informazione. E' previsto che, pur nella loro autonomia curricolare, i nuovi insegnamenti dovranno intersecare le altre materie ad essi affini. Così come è previsto un coinvolgimento delle varie comunità locali nell'elaborazione di appositi percorsi didattici. La riforma dovrebbe entrare a regime con l'anno scolastico 2009-2010.

Da noi le cose sono andate diversamente. Ed è certamente istruttivo – anche se non agevole – ricostruirne la storia, rivedendo alla moviola il nastro registrato delle diverse fonti normative che hanno tentato di introdurre insegnamenti analoghi nelle scuole italiane.

4. Il DPR 13 giugno 1958, n. 585 e l'introduzione dell'insegnamento di «Educazione civica» nella scuola italiana

È noto a tutti gli addetti ai lavori che l'atto di nascita dell'insegnamento di educazione civica risale a cinquanta anni fa. Più precisamente al DPR 13 giugno 1958 n. 585, proposto dall'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro, che prescriveva l'integrazione dei programmi di insegnamento della storia con «*elementi di educazione civica*».

La nuova materia veniva così introdotta negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica, sia inferiore che superiore. Pur nella consapevolezza che «*l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento*», il DPR motivava espressamente «*l'opportunità evidente di una sintesi organica*» che doveva tradursi in un quadro didattico specifico fatto di un proprio orario (due ore mensili), un proprio insegnante (il docente di storia) e appositi programmi differenziati tra ciclo e ciclo (che spaziavano dai principi ispiratori e lineamenti essenziali della Costituzione ai diritti e doveri del cittadino, dal lavoro e la sua organizzazione alla previdenza e assistenza, dalle formazioni sociali intermedie alle organizzazioni internazionali per la cooperazione tra i popoli).

Ed è proprio scorrendo le linee guida di tali programmi che emerge la matrice confessionale di quel pionieristico insegnamento. Qualche citazione della prosa ministeriale è sufficiente per dimostrare l'assunto: l'azione educativa «*sarà indirizzata a costituire un solido e armonico equilibrio spirituale, vincendo incertezze e vacillamenti, purificando impulsi, utilizzando e incanalando il vigore, la generosità e l'intransigenza della personalità giovanile*». L'educazione civica avrà «*lo scopo di radicare il convincimento che morale e politica non possono legittimamente essere separate*». Il suo insegnamento includerà il «*piano spirituale, dove quel che non è scritto è più ampio di quello che è scritto*» e dovrà mirare «*a suscitare nel giovane un impulso morale*». Il riferimento alla Costituzione della Repubblica compare nelle linee guida ministeriali, ma solamente in coda, nelle sue ultime righe (largamente preceduta da espliciti riferimenti al libro VIII della *Repubblica* di Platone o all'opera di Seneca). E compare al fine di introdurre l'affermazione secondo la quale nei principi fondamentali della Costituzione «*si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza*».

Questa ispirazione di fondo dei programmi ministeriali non stupisce. La proposta di introdurre un insegnamento di educazione civica nasceva infatti in ambito cattolico: è l'UCIIM (Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti Medi) a farsene principale alfiere. È una genesi che inevitabilmente si ripercuote sui contenuti dell'inedito insegnamento, secondo uno spirito del tempo che già allora

vedeva una egemonia cattolica nel campo dell'educazione e della formazione giovanile.

In questo contesto, l'educazione civica è pensata per veicolare una visione giusnaturalistica del diritto e dei diritti, dove la norma giuridica è inautonoma dalla norma morale, dove le regole della società civile combaciano con le regole morali di una confessione religiosa maggioritaria. Il risultato è un cortocircuito epistemologico: se già è arduo capire il funzionamento di uno Stato nella sua complessità, risulta quasi impossibile capire il funzionamento di un ordinamento statale non separato da un ordinamento confessionale.

5. DPR 12 febbraio 1985, n. 104 e la comparsa della «Educazione alla convivenza civile»

Nata male, l'educazione civica cresce rachitica fino ad essere progressivamente marginalizzata dall'effettiva offerta didattica della scuola.

La sua parabola è a tutti nota, per esperienza personale o fatta attraverso i propri figli. Pur nella vigenza del DPR del 1958 (mai espressamente abrogato) l'insegnamento di educazione civica viene abbandonato alla discrezionalità, alla buona volontà e alla non sempre adeguata preparazione dei singoli docenti. Diventa, in poche parole, la materia cenerentola della scuola italiana.

Tentativi di rianimarla, trasformandola, non mancheranno nei decenni successivi. E' con il DPR 12 febbraio 1985 n. 104 che, per la prima volta, compare nei programmi didattici della scuola primaria il concetto di «*educazione alla convivenza civile*». Il decreto aggancia espressamente tale concetto al principio di eguaglianza formale sancito dall'art. 3 della Costituzione. E orienta l'educazione alla convivenza civile verso un orizzonte culturale e sociale inclusivo del processo di integrazione europea e di cooperazione internazionale.

Sul piano dell'organizzazione didattica, si smarrisce però l'autonomia che era propria dell'insegnamento di educazione civica, come anche il suo specifico monte ore mensili: le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire gli obiettivi dell'educazione alla convivenza civile, infatti, vengono affidate «*ai docenti, collegialmente e individualmente*» attraverso la promozione di attività innovative o la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.

Più corretta nell'impostazione dei contenuti, il nuovo insegnamento – privato di autonomia curricolare – annega così nel mare magno di una generica e generalista programmazione didattica.

6. La Direttiva ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58 e l'insegnamento di «Educazione civica e cultura costituzionale»

Carsicamente, l'insegnamento di educazione civica riemerge nella Direttiva ministeriale 8 febbraio 1996 n. 58, in riferimento ai programmi didattici della scuola media, inferiore e superiore.

Alla direttiva citata è allegato un documento (titolato: «*Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*») finalizzato alla revisione dei programmi didattici d'insegnamento dell'educazione civica.

Nella consapevolezza della sua incerta collocazione culturale e istituzionale, di cui fino ad allora ha sofferto, l'educazione civica «viene ora ridefinita sia come dimensione comune all'intera vita scolastica, sia come autonomo insegnamento». La direttiva ministeriale ne traccia un profilo didatticamente condivisibile, laddove parla testualmente di «*cultura costituzionale*», di «*rilievo strategico, civile, politico, formativo*» della Costituzione italiana, considerata come «*una specie di "giacimento" etico, politico e culturale per lo più sconosciuto*» di cui è necessario assicurare lo studio «*con la dignità di una materia autonoma dalla storia, ancorché ad essa strettamente collegata, così come dev'essere collegata all'economia e al diritto*».

La Carta costituzionale viene in tal modo, per la prima volta, assunta a perno centrale del nuovo insegnamento, non a caso denominato «*educazione civica e cultura costituzionale*», che avrebbe dovuto concorrere autonomamente alla valutazione complessiva dello studente.

La Direttiva ministeriale del 1996 – a quanto consta – resterà lettera morta. I decreti ministeriali conseguenti, la cui entrata in vigore avrebbe comportato l'abrogazione del DPR n. 585 del 1958 e la sostituzione della vecchia educazione civica con la nuova disciplina d'insegnamento, non vedranno infatti mai la luce.

7. La cd. "riforma Moratti" e la finalità di «educare ai principi fondamentali della convivenza civile».

Arriverà invece, qualche anno dopo, la cd. "riforma Moratti" veicolata attraverso la Legge delega 28 marzo 2003 n. 53 ed il relativo Decreto legislativo delegato 19 febbraio 2004 n. 59.

Sia la delega legislativa (*ex art. 2, comma 1, lett. h*), sia l'atto con forza di legge governativo (*ex art. 5, comma 1*) indicano, tra le finalità della istruzione scolastica, quella di «*educare ai principi fondamentali della convivenza civile*». Le relative modalità di attuazione sono illustrate nelle cd. *Indicazioni nazionali*, ad oggi in vigore per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo gra-

do, dove vengono esplicitati i livelli essenziali di prestazione cui esse sono tenute per garantire il diritto all'istruzione e alla formazione di qualità.

L'educazione alla convivenza civile viene concepita come componente transdisciplinare e presente nell'intero percorso didattico e formativo scolastico, con riferimento a sei ambiti d'interesse (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alimentare, alla salute, all'affettività). Così concepita, l'educazione alla convivenza civile risulta priva di un orario distinto o di un docente specifico, perché il suo insegnamento è "affare di tutti", perché è un obiettivo formativo unitario da promuovere non solo nel sistema educativo *formale* (la scuola), ma anche in quello *non formale* (le formazioni sociali intermedie) ed *informale* (mass media, opinione pubblica).

L'obiettivo dichiarato è il superamento del tradizionale concetto di educazione civica: al "buon comportamento" nello spazio civile viene ad affiancarsi (*rectius*: a sostituirsi, secondo i critici della "riforma Moratti") il "buon comportamento privato", nella convinzione che le due sfere, pubblica e privata, non siano separabili.

Della Costituzione come testo normativo da studiare per comprendere le dinamiche delle istituzioni ed i meccanismi posti a garanzia dei diritti di libertà, la "riforma Moratti" – coerentemente con la sua impostazione – reca traccia esclusivamente nell'ambito della educazione alla cittadinanza, senza che questa – rispetto alle altre "forme" di educazione – acquisti con ciò una collocazione gerarchica preminente. E' inevitabile: se tutto ed a pari livello concorre ad educare alla convivenza, non c'è ragione di prestare un'attenzione didattica specifica ad un principio costituzionale, piuttosto che ad una norma del codice stradale o ad una regola alimentare o ad una buona pratica ambientale.

Si tocca così – a mio avviso – il punto più basso della parabola dell'educazione civica come insegnamento finalizzato alla diffusione di una specifica "cultura costituzionale". Semplicemente, questa cultura scompare dall'orizzonte educativo.

8. L'art. 1 del Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137 e l'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione».

La novità che oggi ci troviamo davanti ha un inedito nome: «*Cittadinanza e Costituzione*». Questa è la rubrica dell'art. 1 del Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137, ora convertito con modificazioni nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

Stando alla relazione di accompagnamento del decreto legge, «*la disposizione si colloca in una rinnovata presa di coscienza del compito centrale della scuola di formare cittadini informati, consapevoli e responsabili per la società del domani*»: bene.

A tal fine viene prefigurato l'insegnamento della nuova materia «*come tematica autonoma e come tematica trasversale ai diversi saperi, superando sia lo stato di abbandono in cui versa l'educazione civica, sia il rischio di una riduzione settoriale*»: molto bene.

Nel suo intervento di replica alla Camera dei Deputati, il Ministro proponente riconosce come «*a cinquant'anni dalla decisione dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Aldo Moro, di introdurre l'educazione civica nelle scuole, a sessant'anni dall'approvazione della nostra Carta costituzionale ancora manca agli italiani una religione civile in cui riconoscersi [...]. La disciplina "Cittadinanza e Costituzione" che vogliamo introdurre mira all'acquisizione di conoscenze, all'interiorizzazione di principi e alla messa in pratica di comportamenti individuali e collettivi civilmente e socialmente responsabili, ispirati a quelle conoscenze e a quei principi. Non potremmo onorare meglio e più compiutamente il sessantesimo anniversario della nostra Carta costituzionale se non restituendo piena dignità a questo studio*»: benissimo.

Appreziate le affermazioni di principio, si tratta di verificarne la concreta implementazione. Le cronache giornalistiche, come pure taluni siti specializzati, raccontano così la novità didattica: nel primo e nel secondo ciclo di istruzione (ma anche, con apposite iniziative sperimentali, nella scuola dell'infanzia), già a partire dall'anno scolastico in corso, sarebbe stato introdotto l'insegnamento di una nuova disciplina denominata «*Cittadinanza e Costituzione*», collocata nelle aree storico-geografica e storico-sociale, cui verrebbe attribuito un monte ore annuale di 33 ore ed un voto a sé in pagella.

Un bel racconto. Peccato non corrisponda al dato normativo deliberato dal Governo ed ora approvato dal Parlamento. La portata normativa dell'art. 1 del Decreto Legge n. 137, infatti, è assai più circoscritta e laconica. Essa rinvia a data da destinarsi l'introduzione a regime del nuovo insegnamento; ciò che viene previsto, a partire dall'anno scolastico 2008/2009, è altro.

Vediamo cosa.

9. La novità didattica, tra apparenza e sostanza normativa

L'art. 1 del Decreto Legge in esame ha una funzione esclusivamente propedeutica, mirando a favorire l'acquisizione di saperi e competenze in tema di «*Cittadinanza e Costituzione*». A tal fine si indicano due possibili strade.

La prima dovrebbe consistere in una «*sperimentazione nazionale*» attuata mediante progetti promossi dal Ministero (anche su proposta di alcuni organi o enti, tra i quali una o più istituzioni scolastiche, una o più Regioni o Enti locali), secondo uno speci-

fico protocollo tracciato all'art. 11 del DPR 8 marzo 1999 n. 275: appositi finanziamenti ministeriali, una durata predefinita, obiettivi della sperimentazione indicati con chiarezza, una valutazione dei risultati acquisiti.

La seconda strada dovrebbe sostanziarsi in non ben precisate «*azioni di sensibilizzazione e di formazione*» rivolte ad un non ben precisato «*personale*» (certamente scolastico: i docenti innanzitutto, ma anche il personale tecnico e amministrativo? anche gli studenti? magari i loro genitori?).

Entrambe le strade dovrebbero attraversare il primo ciclo (elementari e medie inferiori) e il secondo ciclo (medie superiori) di istruzione, ma non solo: come infatti precisa espressamente il dato normativo, «*iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia*».

Questo è – salvo quanto aggiungerò più avanti – lo scarno dato normativo di base, che non corrisponde affatto alla sua fotografia diffusa mediaticamente.

Quella foto, in realtà, è la rappresentazione fedele di quanto prevedeva l'originario disegno di legge elaborato dal Ministro Gelmini ed approvato dal Consiglio dei Ministri in data 1 agosto 2008. Nel trasferimento frettoloso di quella iniziativa legislativa all'interno del decreto legge, sono andati smarriti pezzi importanti (e qualificanti) della proposta primigenia.

Ci ritroviamo così con una «scatola vuota» etichettata in modo suggestivo, priva di requisiti essenziali e di contenuti obbligatori: l'insegnamento di «*Cittadinanza e Costituzione*» avrà un suo monte ore? In quali annualità verrà insegnata? Quali saranno i contenuti didattici della nuova materia? Secondo quali modalità dovrà intersecare le altre materie affini? Sarà oggetto di autonoma valutazione? Quando entrerà a regime il suo insegnamento? La sua denominazione ricorre ad un'endiadi o vuole programmaticamente prefigurare due tematiche, correlate ma distinte?

Il dibattito parlamentare, poi approdato alla conversione in legge del decreto, reca evidenti tracce dei tentativi fatti per «riempire» di contenuti e di modalità didattiche l'inedita materia.

Sono i gruppi di opposizione a presentare, alla Camera, emendamenti così orientati, spesso recuperando previsioni normative dell'originario progetto ministeriale. E quando il Governo nella seduta del 6 ottobre 2008 – in assenza di ostruzionismo – presenta il suo maxiemendamento su cui pone la questione di fiducia, quegli emendamenti decaduti vengono reintrodotti all'attenzione dell'Aula e dell'Esecutivo sotto forma di ordini del giorno. Inutilmente, perché respinti dal Governo che – paradossalmente – finisce così per esprimere contrarietà ad un'articolazione normativa in larga parte coincidente con quella approvata dal Consiglio dei Ministri solo tre mesi prima.

Cadono in tal modo nell'Aula di Montecitorio (sacrificate sull'altare della decretazione d'urgenza e del voto di fiducia) proposte come quella di ricondurre il nuovo insegnamento, alle scuole medie superiori, nell'ambito delle discipline giuridiche ed economiche. Di assicurarne l'insegnamento per almeno tre annualità e per un monte ore annuo di almeno 33 ore. Di garantirne l'autonomia curriculare, ove negli istituti non sia già presente l'insegnamento di discipline giuridiche. Di fare della nuova materia oggetto di specifica valutazione. Di contemplare la possibilità che l'insegnamento della nuova disciplina sia condotto anche tramite il metodo educativo del cd. apprendimento-servizio. Di specificare che le azioni di sensibilizzazione e di formazione, previste dal decreto legge, siano rivolte al personale docente, ai genitori ed agli studenti. Di prevedere la dotazione nelle scuole di adeguati ausili librari e didattici, anche di carattere multimediale, al di là della distribuzione gratuita di una copia della Costituzione a tutti gli alunni delle scuole di tutte le province italiane (cui il Governo si impegna, dopo un polemico e surreale dibattito sul punto alla Camera).

Ecco cosa accade quando un'Aula parlamentare si trasforma in muta sede di ratifica, privata della possibilità di concorrere alla migliore definizione di un testo legislativo. Sono effetti collaterali che andrebbero evitati, soprattutto su tematiche di interesse generale non riconducibili al solo indirizzo politico di maggioranza.

La dinamica del dibattito al Senato è solo proceduralmente diversa: il Governo non ricorre di nuovo al voto di fiducia, eppure esprime parere contrario a tutti gli emendamenti (ri)presentati a Palazzo Madama, ritenendo prioritaria la necessità di approvare nei tempi previsti la conversione del decreto legge. Nel merito, l'unica concessione alle richieste parlamentari è l'accoglimento di alcuni ordini del giorno che tentano di impegnare l'Esecutivo a meglio specificare i criteri e le modalità applicative relative all'insegnamento della disciplina introdotta.

10. Il ricorso (non giustificato) alla decretazione d'urgenza

Preclusiva di un miglioramento del prodotto normativo, la scelta di ricorrere allo strumento della decretazione d'urgenza, con riferimento all'introduzione dell'insegnamento di *«Cittadinanza e Costituzione»*, è stata anche una forzatura costituzionale.

La materia in oggetto risultava già delegata per entrambi i cicli di istruzione, in forza della legge di delega su cui poggiava la cd. "riforma Moratti" (il riferimento è all'art. 7, comma 1, lettera a) della Legge n. 53 del 2003): il nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, le discipline e le attività costituenti la

quota nazionale dei piani di studio, gli orari, i limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline, sono tutti ambiti definibili con appositi regolamenti ministeriali di delegificazione.

E sulla (dubbia) opportunità di ricorrere all'uso dello strumento normativo primario – per giunta nella forma del decreto legge – Governo e Parlamento erano stati richiamati dal Comitato per la legislazione e dalla Commissione Affari regionali della Camera. Lo stesso Servizio Studi sia della Camera che del Senato, nell'elaborazione dei *dossier* istruttori, evidenziavano il problema.

Né la legificazione può giustificarsi con il rilievo politico ed istituzionale del tema in discussione e la conseguente necessità di un'approfondita riflessione che solo l'*iter* legislativo ordinario rende possibile. L'ipotesi, infatti, è contraddetta dalla scelta del Governo di ricorrere alla decretazione d'urgenza prima, al maxiemendamento ed al conseguente voto di fiducia poi. Si viene così, immotivatamente, ad elevare gerarchicamente la fonte della disciplina.

Di più. Il DPR 8 marzo 1999 n. 275, atto regolamentare recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, già consente con il suo art. 11 (espressamente richiamato nell'art. 1 del decreto legge in esame) ampi margini di sperimentazione didattica e flessibilità curricolare.

In questo contesto normativo, davvero risulta difficile rintracciare quei presupposti straordinari di necessità ed urgenza che l'art. 77, comma 2, della Costituzione impone a giustificazione della decretazione d'urgenza.

Né aiuta la ricerca il preambolo del decreto legge, con la sua formulazione apodittica (*«ritenuta la straordinaria necessità ed urgenza di attivare percorsi di istruzione di insegnamenti relativi alla cultura della legalità ed al rispetto dei principi costituzionali»*). Presupposti la cui *«evidente mancanza»* (sentenze nn. 29/1995, 171/2007, 128/2008) è stata fatta oggetto di questioni pregiudiziali di costituzionalità, ovviamente respinte dalla maggioranza parlamentare. Ma che sarebbe spettato al Presidente della Repubblica (ed ai suoi Uffici) riscontrare già in sede di emanazione del decreto legge o, almeno, in sede di promulgazione della relativa legge di conversione.

11. Si poteva fare di più (e meglio)

Passando dal tipo di atto-fonte prescelto al suo contenuto normativo, si poteva fare certamente di più (e meglio).

Bene sarebbe stato riconoscere autonomia curricolare al nuovo insegnamento; viceversa, esso viene collocato *«nel monte ore complessivo»* previsto per le aree storico-geografica e storico-sociale (così l'art. 1, comma 1, Decreto Legge n. 137 del 2008).

Ciò riproporrà la ricorrente tentazione tra i docenti di sacrificarlo in nome della pressante necessità di esaurire i programmi di altre materie d'area, di maggior tradizione e rilevanza didattica. Non va infatti dimenticato che, ad esempio, il nuovo insegnamento va ad inserirsi in un riformato primo ciclo delle elementari, dove all'aumento dell'offerta didattica corrisponde una diminuzione del tempo scuola a ventiquattro ore settimanali e la reintroduzione del maestro unico.

Anche sul piano del *drafting* legislativo, la nuova disciplina rivela una certa approssimazione. Né il decreto legge né la sua legge di conversione si sono fatti carico di una necessaria quanto opportuna opera di coordinamento con quanto previsto dalla normativa vigente: che già contempla nel primo ciclo d'istruzione l'educazione alla cittadinanza introdotta dalla "riforma Moratti", mentre nel secondo ciclo – dove la "riforma Moratti" non è stata ancora avviata – continua a sopravvivere l'insegnamento della "vecchia" educazione civica.

La necessità di acquisire conoscenze e competenze relative all'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione» viene espressamente estesa alla scuola dell'infanzia, nella quale andranno avviate «iniziative analoghe» a quelle previste per il primo ed il secondo ciclo di istruzione.

L'importanza di un'alfabetizzazione costituzionale è fuori discussione. Ma, per quanto la scuola dell'infanzia rappresenti la tappa iniziale di un percorso formativo progressivo, l'idea di una "cultura costituzionale" acquisita dai tre ai sei anni appare, francamente, velleitaria. A meno di non concepirne l'insegnamento come una trasmissione di semplici regole di elementare e civile convivenza: cosa, peraltro, che già accade in qualsiasi scuola materna, senza la necessità di una prescrizione normativa veicolata con decreto legge.

L'art. 1-*bis* dell'atto normativo in esame prescrive l'attivazione di «iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale», ciò «al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale» definito in Costituzione. Si tratta dell'unica proposta parlamentare (introdotta, su iniziativa della Lega Nord, dalla VII Commissione Cultura della Camera) inclusa nel maxiemendamento governativo, poi approvato.

La previsione, per quanto opportuna, appare limitata da un orizzonte che riduce il pluralismo istituzionale alla sola dimensione regionale. La Carta costituzionale invece, attraverso quelle che Piero Calamandrei chiamava «finestre» spalancate sul mondo (i suoi artt. 10 e 11, cui ora si aggiunge il riformato art. 117, comma 1) rivela una vocazione sempre più transnazionale che allarga quel pluralismo istituzionale ai sistemi dell'UE, della CEDU, dell'ONU, con evidenti quanto concrete ricadute in termini di ces-

sione di sovranità, di riconoscimento dei diritti e dei relativi meccanismi di tutela.

L'art. 1- *bis*, invece, non guarda oltre il cortile di casa. Opportuna dunque la correzione tentata con l'ordine del giorno G1.102, presentato al Senato e accolto dal Governo, che lo impegna «ad inserire, all'interno dei programmi di formazione del personale scolastico, anche specifici insegnamenti relativi ai diritti e alle libertà fondamentali sanciti dalla Convenzione europea dei diritti dell'uomo e dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, nonché alla struttura dell'ordinamento comunitario, alla luce delle innovazioni introdotte dal Trattato di Lisbona».

Sarebbe stato un segnale culturale importante inserire «Cittadinanza e Costituzione» tra le materie obbligatorie all'esame di maturità, certificandone così la rilevanza strategica all'interno del complessivo percorso formativo.

È stato osservato da altri che già la scuola rilascia una patente europea di informatica, così come certifica le competenze linguistiche acquisite secondo standard europei: perché allora – provocatoriamente – non pensare anche ad una sorta di "patente" di cittadinanza consapevole, come traguardo di un *iter* scolastico interno a tutti i cicli di istruzione, qualificato e non ideologico?

Qui entra in gioco il limite – a mio avviso – più grave della novità normativa. Sarebbe stato necessario, per le scuole medie inferiori e superiori, riservare il nuovo insegnamento a docenti in possesso della laurea in Scienze giuridiche o in Scienze politiche, previa l'acquisizione di apposita abilitazione.

Vedete: la tentazione – da cui mette in guardia con un monito memorabile Max Weber – di scambiare la cattedra per il palco di un comizio, trasformando così la lezione di «Cittadinanza e Costituzione» in una occasione di propaganda politica, è sempre in agguato. Il modo migliore per prevenirla è affidarne l'insegnamento ad un personale docente già tecnicamente attrezzato a trasmettere "cultura costituzionale" attraverso gli strumenti dell'interpretazione giuridica, della storia del diritto e della scienza politica. Il che non accadrà.

Questa miope omissione chiama in causa il vero motore della riforma in esame: «all'attuazione del presente articolo si provvede entro i limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente» (art. 1, comma 2, Decreto Legge n. 137 del 2008). Una riforma a costo zero, nonostante il Governo si sia impegnato – accogliendo gli ordini del giorno G1.101 e G1.102 presentati al Senato – a reperire nella prossima sessione di bilancio adeguate risorse alla formazione dei docenti e i fondi necessari all'avvio di una sperimentazione in cui «Cittadinanza e Costituzione» sia individuata quale autonoma materia.

Una riforma a costo zero, come spesso sono le riforme di facciata, semplici comparse spinte sul proscenio per lasciare sullo sfondo, più o meno nascosti, i veri protagonisti: quelle economie e quelle necessità finanziarie che hanno indotto il Governo e la sua maggioranza a disinvestire nell'intero comparto dell'istruzione e della ricerca.

Riepiloghiamo le omissioni del legislatore. Una cattedra. Un voto. Una competenza ed una preparazione specifiche a insegnare questa materia. Una sua obbligatorietà in sede d'esame di maturità. Un investimento di risorse adeguate. Una definizione precisa dei suoi contenuti didattici obbligatori. Di tutto questo, non c'è traccia nella disciplina ora entrata in vigore. Nel complesso, si tratta di lacune gravi in prospettiva e di carenze già attuali che rischiano seriamente di vanificare fin dal suo avvio l'obiettivo dichiarato dalla normativa in esame.

12. Esperimenti alternativi: l'esperienza della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale di Rovigo*

L'ottimismo della volontà induce, tuttavia, a mettere da parte il pessimismo della ragione. E invita a registrare comunque la novità che, per ora in via sperimentale ma da domani in via definitiva, il mondo della scuola si apre alla "cultura costituzionale". C'è un varco, probabilmente stretto, che merita però di essere attraversato.

I saperi e le competenze che l'insegnamento di «*Cittadinanza e Costituzione*» richiede vanno fin d'ora favoriti, ma come?

Qualcosa esiste già proprio qui vicino, appena varcato il Po. È un'esperienza forse unica, senz'altro originale, nel panorama nazionale, promossa a Rovigo dal Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università di Ferrara (che, da ormai sette anni, ha una sua Facoltà di Giurisprudenza nel capoluogo rodigino).

L'idea di fondo è stata quella di proporre, in occasione del 60° della Costituzione italiana, non una mera celebrazione quanto piuttosto un percorso formativo di alta divulgazione, capace di favorire la formazione di una coscienza critica e di una cittadinanza attiva in ordine ai principi ed alle regole costituzionali, nella convinzione della loro perdurante attualità.

Da qui la realizzazione di una *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale* chiamata a svolgere nel 2008, suo I anno di attività, un robusto programma didattico sul tema «*Conoscere la Costituzione italiana*».

Da qui l'articolazione della sua attività scolastica, iniziata il 1° febbraio 2008 e proseguita per quattro mesi, scandita da un appuntamento settimanale ed articolata in Lezioni seminariali (della du-

rata di tre ore, rivolte ai soli iscritti alla *Scuola*) e Lezioni magistrali (della durata di due ore, aperte anche alla cittadinanza). Le prime, seguendo una progressione logica precisa, sono state dedicate alle finalità di una Costituzione democratico pluralista, alla genesi storica della nostra Carta costituzionale e alle sue partizioni interne, fino alla vocazione transnazionale della Costituzione italiana. Le Lezioni magistrali, invece, hanno affrontato alcune parole-chiave della nostra trama costituzionale: donne e politica, Costituzione europea, laicità, bioetica, partiti e costi della politica.

Alle undici lezioni complessive si è infine aggiunta la prolusione sul tema *La modernità della nostra Costituzione*, svolta in occasione della Cerimonia di chiusura dell'attività della *Scuola*, il 23 maggio scorso. Complessivamente, dunque, l'offerta didattica della *Scuola* ammonta a ben trenta ore di lezione, tutte svolte da Professori, Ordinari o Associati, prevalentemente della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Ferrara⁽¹⁾.

L'intuizione di un percorso formativo di qualità si è rivelata davvero felice. Sono i dati numerici a certificarlo. A fronte delle 50 originariamente programmate, le iscrizioni alla *Scuola* hanno raggiunto complessivamente il numero di 107. Il bacino di provenienza è stato, in larga maggioranza, polesano (Rovigo e Provincia), ma vi sono stati iscritti provenienti da Ferrara, Padova, Venezia, Vicenza ed altre zone geografiche. L'adesione largamente superiore alle aspettative e la ramificazione territoriale di provenienza segnalano un dato evidente: la *Scuola* ha intercettato una domanda diffusa di conoscenza e di approfondimento su un tema vissuto come cruciale per una cittadinanza davvero partecipata.

Quanto alla sua organizzazione interna, il progetto si è strutturato attorno ad alcune regole precise. Una scuola *gratuita*, in forza di un patto con i suoi iscritti: nessun onere di spesa ma, in cambio, massima serietà nella frequenza e nell'impegno. Una scuola *aperta* a chiunque, senza preclusione alcuna di età, cittadinanza, titolo di studio: la prevalenza è stata di studenti universitari (provenienti non solo da Giurisprudenza), ma alta è stata l'adesione di studenti-lavoratori e non studenti (insegnanti, amministratori, cittadini comunque interessati). Una scuola *dinamica*, nell'articolazione delle sue lezioni e negli strumenti di lavoro offerti: dai dossier didattici per le lezioni seminariali al sito web di servizio⁽²⁾ (dove, tra l'altro, sono fruibili le registrazioni audio delle lezioni magistrali). Una scuola *seria*, che prevede per regolamento un obbligo di frequenza e una prova scritta di verifica finale e la cui offerta didattica è stata sottoposta a strumenti di valutazione da parte dei suoi iscritti.

Proprio per questa serietà d'impianto la regolare partecipazione alla *Scuola* viene accreditata dalla Facoltà di Giurisprudenza e

(1) In appendice viene riprodotto il manifesto del I Anno (2008) della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*, che riproduce il relativo calendario didattico.

(2) Questo l'indirizzo del sito della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*: <http://www.unife.it/giurisprudenza-rovigo/scuolacostituzionale>.

riconosciuta come attività di aggiornamento dall'Ufficio Scolastico regionale del Veneto. Una serietà d'impianto che ha permesso alla *Scuola* di ottenere l'Alto patronato della Presidenza della Repubblica, i Patrocini del Ministero per le Riforme istituzionali, del Comune di Rovigo e dell'Ufficio Scolastico regionale del Veneto, oltre al prestigioso *sponsor* della casa editrice CEDAM

Le cose fatte bene producono buoni frutti.

Il primo frutto è stato la consegna dell'apposito "diploma" ai 73 iscritti alla *Scuola* che, dopo aver regolarmente frequentato il corso, hanno superato la prova scritta di verifica finale. Non è stata una passeggiata. L'elenco delle domande sottoposte ai candidati è consultabile nel sito della *Scuola*: il test a risposte aperte copre l'intero spettro dei temi trattati nelle lezioni seminariali e magistrali, con quesiti davvero impegnativi.

Il secondo frutto sta venendo a maturazione in queste settimane. Il Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università di Ferrara, infatti, ha promosso nel 2009 il II anno di attività della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*.

Le relative lezioni si sono aperte il 6 febbraio scorso e si concluderanno il 5 giugno prossimo. Il tema che legherà come una stringa le lezioni seminariali e magistrali di quest'anno è il seguente:

«*La Costituzione, i suoi diritti, la loro tutela*»⁽³⁾.

Quanto ad iscrizioni, grazie a quel formidabile canale pubblicitario che è il "passaparola", la *Scuola* ha fatto boom: 75 posti programmati; 170 richieste di adesione; 120 gli iscritti ammessi a frequentarla (e questo per la semplice ragione che la *Scuola* propone lezioni, non comizi).

Un'ultima annotazione, *last but not least*. Tutto questo non sarebbe stato realizzabile se il progetto della *Scuola* non avesse avuto alle spalle una sinergia, tanto felice quanto rara, tra enti pubblici ed enti privati.

La *Scuola*, infatti, va ad inserirsi in un più articolato progetto (denominato *Conosci la Costituzione*) promosso dal Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università di Ferrara in collaborazione con la Provincia di Rovigo, l'Accademia dei Concordi di Rovigo, l'Associazione polesana "Viva la Costituzione" e grazie al sostegno economico – tanto generoso quanto essenziale – della Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo.

Una rete di collaborazioni che testimonia come un'Università *pubblica* (orgogliosamente pubblica) possa radicarsi nel territorio, facendo squadra con le sue espressioni istituzionali più dinamiche e vive.

13. Ora come allora: Piero Calamandrei, Don Lorenzo Milani, Pier Paolo Pasolini

È ora di concludere. Permettetemi di farlo con tre citazioni.

In un suo noto intervento a difesa della istruzione pubblica (datato 11 febbraio 1950, eppure di straordinaria attualità), Piero Calamandrei paragonava la scuola «*a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita*».

A questa sua funzione, essenziale per un ordinamento democratico, la scuola saprà meglio adempiere quando il vecchio mobilio dell'educazione civica lascerà il posto ad un insegnamento capace davvero di trasmettere "cultura costituzionale". Il suo apprendimento, in linea con il principio "conoscere per deliberare", concorrerà a fare della scuola «*il completamento necessario del suffragio universale*» (sono ancora parole di Calamandrei).

Nel frattempo, chi sa e chi può diffonda la conoscenza della Costituzione, prodromo necessario per una consapevole ed attiva cittadinanza.

Resta infatti ancora valido l'insegnamento di Don Lorenzo Milani, già da altri ricordato, secondo cui «*quando il povero saprà dominare le parole, la tirannia del farmacista, del comiziante, del fattore sarà spezzata*». Per parte sua, Pier Paolo Pasolini vedeva nell'esperienza della Scuola di Barbiana «*l'unico vero atto rivoluzionario di quegli anni*», apprezzandone lo sforzo di insegnare tutto ciò che è necessario sapere per affrontare la realtà di ogni giorno: cioè – diremmo oggi – per esercitare appieno la cittadinanza.

Ora come allora, è con questo identico spirito che, in attesa di vedere attivato il promesso insegnamento di «*Cittadinanza e Costituzione*», mettiamo a disposizione di tutti – ed in primo luogo ai docenti che quella materia saranno chiamati ad insegnare – il nostro esperimento di *Scuola* di patriottismo costituzionale.

(3) In appendice viene riprodotto il manifesto del II Anno (2009) della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*, che riproduce il relativo calendario didattico.

Il programma didattico complessivo svolto nel **I Anno (2008)** della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*, dedicato al tema «**Conoscere la Costituzione**» è stato il seguente:

LEZIONI SEMINARIALI

A cosa serve la Costituzione [Roberto Bin];
Come è nata la Costituzione [Giovanni Cazzetta];
La Costituzione dei diritti [Paolo Veronesi];
La Costituzione dei poteri [Andrea Pugiotto];
La Costituzione delle autonomie [Rosanna Tosi];
La vocazione transnazionale della Costituzione [Luigi Costato].

LEZIONI MAGISTRALI

Costituzione, donne e politica [Giuditta Brunelli];
Costituzione e Costituzione europea [Luigi Costato];
Costituzione e laicità [Andrea Pugiotto];
Costituzione e bioetica [Paolo Veronesi];
Costituzione, partiti e costi della politica [Roberto Bin]

PROLUSIONE FINALE

La modernità della nostra Costituzione [Lorenza Carlassare]

Questo il programma didattico complessivo che verrà svolto nel **II Anno (2009)** della *Scuola di formazione per una consapevole cultura costituzionale*, dedicato al tema «**La Costituzione, i suoi diritti, la loro tutela**»:

LEZIONI MAGISTRALI

Lo Stato di diritto [Roberto Bin];
I diritti di libertà nella Costituzione [Andrea Pugiotto];
La Corte costituzionale come giudice dei diritti [Paolo Veronesi];
La magistratura come garante dei diritti [Daniele Negri];
Il processo come tutela dei diritti [Pasquale Nappi];
La dimensione transnazionale dei diritti [Cristiana Fioravanti].

LEZIONI SEMINARIALI

Il lavoro e i suoi diritti nella Costituzione [Gian Guido Balandi];
Il diritto all'eguaglianza nella Costituzione [Giuditta Brunelli];
La famiglia e i suoi diritti nella Costituzione [Andrea Pugiotto];
Le libertà economiche nella Costituzione [Luigi Costato];
Carcere e Costituzione: dalla finalità della pena alla sua esecuzione [Stefania Carnevale];
Multiculturalismo e libertà costituzionali [Baldassare Pastore].

PROLUSIONE FINALE

Eguaglianza e libertà [Michele Ainis]

Teste ben fatte

(autopresentazione degli studenti candidati ai premi annuali assegnati dal Liceo)

2

Daniela Carati - Classe 4E - a.s. 2007/2008

“Nell’odio non vi è nulla di razionale, ma se comprenderlo è impossibile, conoscerlo è necessario, poichè ciò che è successo può ricominciare” (Primo Levi).

Sono del parere che nell’essere umano sia insito un impulso xenofobo: l’uomo ha paura del diverso, di ciò che si discosta dalle proprie convenzioni. Questo impulso irrazionale dovrebbe essere, però, riconosciuto e analizzato *in primis* e, in un secondo momento, “combattuto” con l’uso della ragione. Le notizie di attualità dimostrano che, invece, sessant’anni dopo la Shoah, le paure di Primo Levi erano più che giustificate: gli atteggiamenti razzisti, xenofobi, neonazisti si stanno difendendo pericolosamente in tutto il Paese, soprattutto fra i giovani.

Devo ammettere che ciò, da un lato, mi spaventa ma, contemporaneamente, mi spinge a conoscere più approfonditamente il problema: il Laboratorio di Cittadinanza Europea, organizzato dalle professoresse A. Mari e S. Savino, mi ha offerto la possibilità di ampliare le mie conoscenze riguardo a questi temi.

Nell’ambito del progetto, mi sono occupata in particolare di un documentario relativo alla situazione degli immigrati nelle *banlieue* parigine. I figli degli immigrati, nonostante siano francesi a tutti gli effetti, sono ancora vittime di pregiudizi che impediscono loro, nella maggior parte dei casi, di essere parte attiva della società francese: vivono in quartieri isolati (appunto, le *banlieue*) e, sia per ragioni economiche che, purtroppo, di *status* sociale, spesso sono costretti a decidere il loro futuro non in base ai loro desideri, bensì in base ai pregiudizi del popolo autoctono.

Non serve spostarsi in Francia per venire a contatto con questa mentalità, poichè viviamo circondati da essa: la frazione in cui vivo è un ottimo esempio di chiusura mentale, poichè i pochi abitanti immigrati vengono ancora additati come “stranieri” e molte persone, soprattutto anziane, li escludono parlando in dialetto. Soprattutto gli anziani si limitano, infatti, a considerare la propria

identità da un punto di vista esclusivamente locale: se venisse chiesto alla mia bisnonna da dove proviene, sono convinta che lei risponderebbe di istinto con il nome della frazione dov'è nata; successivamente, menzionerebbe di essere ferrarese e, forse, si riconoscerebbe in quanto italiana. Il sentimento di "cittadinanza europea" è, quindi, ancora un miraggio.

Per capire a fondo i vantaggi di questa Unione, probabilmente servirebbe farne un'esperienza diretta, ovvero toccare con mano il fatto di potersi spostare liberamente da un Paese all'altro, di condividere una stessa bandiera.

Dovremmo iniziare a percepire le differenze, comunque esistenti, come una ricchezza da approfondire e da mettere in comune e non come un limite.

Per questo, condivido la volontà del Laboratorio di Cittadinanza Europea di proporre ai partecipanti viaggi di istruzione verso alcuni significativi Paesi dell'UE, come ad esempio la Repubblica Ceca, da pochi anni entrata a farne parte, o Cipro, territorio pieno di conflitti interni fra i due popoli dell'isola, quello greco-cipriota e quello turco-cipriota.

Nel mese di settembre dell'anno scolastico 2008/2009 parteciperò, se il progetto verrà realizzato, ad un viaggio di istruzione a Cipro, nell'ambito del laboratorio stesso: non vedo l'ora di conoscere meglio le particolarità di questo Paese spaccato a metà, del cui problemi non ero a conoscenza prima di partecipare al Laboratorio e non vedo l'ora di fare un'esperienza diretta di tutto ciò che ho finora trattato solo teoricamente.

Valentino Testoni - Classe IIA - a.s. 2007-2008

Sull'Europa si scrive e si parla tanto da sempre. Da Erodoto, Kant fino al più recente Robert Schuman, si può capire che essa non è un mero luogo geografico, bensì qualcosa di più. Grazie alle attività e alle iniziative promosse dal nostro Liceo, ho avuto l'opportunità di avvicinarmi alla scoperta di un più profondo e personale senso di appartenenza europeo. Sono un convinto sostenitore del progetto di aggregazione portato avanti dall'Unione Europea e tale sentimento si basa su esperienze dirette e su possibilità di conoscenza offertemi non solo dalla scuola, ma anche grazie all'interazione e al contatto con le persone, soprattutto giovani e coetanei. Seguendo diversi progetti all'interno dell'Istituto, ho effettuato viaggi d'istruzione in Grecia, Svezia e Cipro.

In particolare dalle esperienze svedese e cipriota ho raccolto molto materiale su cui riflettere e da cui ho sviluppato un vivo interesse per le tematiche europee, aprendo i miei orizzonti al multiculturalismo come modello sociale e culturale alla base del sistema Europeo. Del resto, l'identità debole dell'Europa fa sì che questa debolezza diventi un punto di forza, contrastando i na-

zionalismi e le volontà particolari dei singoli membri, nel rispetto più ampio e democratico possibile di tutte le libertà. Come già ho avuto modo di scrivere⁽¹⁾, Unione Europea non significa "fusione", né sciogliere quelle che sono le identità dei singoli Stati membri: "unione" è condivisione e confronto di idee, dialogo costruttivo basato sul rispetto delle diversità, primissimo elemento costitutivo del concetto di democrazia, alla base dell'Europa e delle sue istituzioni.

L'Unione Europea è una realtà politica nuova, senza precedenti nella storia mondiale, un'istituzione che ha il compito di coordinare in maniera diretta le scelte in ambito principalmente politico ed economico, equilibrando, con saggezza, i singoli Stati membri in una reazione chimica ben bilanciata.

«Uniti nella diversità»: è questo il motto che ha guidato l'UE durante il suo ponderato processo di formazione e che ha guidato anche me nello sviluppo di una coscienza europea sempre più profonda. E la bandiera dell'Europa è il simbolo di questa uguaglianza di diritti, dove tutte le stelle sono posizionate in cerchio come attorno a una tavola rotonda dove non vige gerarchia, ma uguaglianza: ogni membro ha gli stessi diritti e doveri e tutti cooperiamo insieme al raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi.

L'Europa che mi auspico nel futuro è un'Europa fiera e vigile, in grado di puntare responsabilmente su innovazione e sviluppo con lungimiranza e intelligenza, senza dimenticare le proprie origini, il proprio passato e le radici storiche della sua unità nella molteplicità delle esperienze vissute, accomunando successi e sconfitte al fine di una maturazione intellettuale, consapevole e profonda di appartenenza ad una particolare collettività, l'UE, da infondere in maniera non coercitiva.

Federico Battistini - Classe 5M - a.s. 2007-2008

Da un paio d'anni a questa parte le cose sono cambiate. Posso dire che mi vedo maturato.

L'ambiente scolastico del Liceo mi ha dato molto. Eppure la mia mente e i miei pensieri si fissano in particolare su un ricordo preciso: l'inizio del terzo anno. Nuovi compagni, nuovi professori, ma soprattutto nuove materie. Tra di esse la filosofia. Mi resi conto fin da subito che la filosofia era diversa dalle altre, fu amore a prima vista. Bastò una lezione, la prima dell'anno scolastico. L'argomento: "Perché fare filosofia". Un quesito fondamentale da porsi. Congetturai a lungo su tutte le possibili risposte e fu come se mi aprissero improvvisamente gli occhi. Avevo tante domande per la testa e non mi era mai interessato seriamente darvi una risposta, avrei preferito sorvolare un problema piuttosto che affrontarlo.

Lezione dopo lezione attraversai innanzitutto l'antica Grecia e tra

(1) Cfr. mio articolo pubblicato sul portale lafragola.kataweb in occasione del 50mo anniversario del Trattato di Roma.

Mileto, Elea, Efeso e Atene mossi i miei primi passi e mi appassionai sempre più alla materia. Non mi interessava solo conoscere il pensiero dei filosofi che mano a mano mi venivano proposti, ma cercavo di rendere attuale quanto dicevano, tendendo a confrontarli con la mia vita e la realtà che mi circondava. Più tempo passava, più mi rendevo conto di quanto la filosofia mi facesse crescere a trecentosessanta gradi, perché, lo ribadisco, questa materia non rimaneva cristallizzata nel mero ambito scolastico, ma faceva sempre più parte di me, dei miei pensieri, delle mie parole e delle mie azioni. Ad esempio imparai a pensare con la mia testa, imparai a riflettere prima di parlare, imparai a rendere conto di quanto affermavo con motivazioni serie, imparai a confrontarmi con ciò che era altro rispetto a me, non rimanendo statico sulle mie posizioni e cent'altre cose, all'apparenza forse banali, ma che ritengo assolutamente importanti. Questo periodo ha coinciso inoltre con una riscoperta di libri e di letture di ogni genere, dai classici agli scrittori moderni, compresi saggi storici e filosofici. A parte il senso di frustrazione provato molte volte per non aver capito questo o quel particolare passaggio, mi divertiva trovare tra le pagine spunti sui quali ragionare e riflettere. Stesso discorso vale comunque per la realtà in cui vivo, dalla quale ho sempre ricavato stimoli, stupito o meravigliato anche da ciò che sarebbe sembrato banale e scontato.

Questo a grandi linee è stato il mio primo approccio con la filosofia che sicuramente si è intensificato nel corso dell'anno successivo, durante il quarto anno, quando ho preso parte, incuriosito, al Laboratorio Collettivo di Filosofia del Liceo, al quale prendo parte tutt'ora.

Questa è stata un'esperienza molto importante perché, a differenza delle canoniche lezioni scolastiche, nelle quali si tende più che altro ad illustrare la storia del pensiero filosofico, il collettivo lascia spazio soprattutto al confronto e allo scambio di opinioni tra studenti, insegnanti e filosofi di professione: si invita a riscoprire il filosofo, troppo spesso sopito, che è dentro ognuno di noi. Non è importante chi tu sia né quali siano le conoscenze che hai alle spalle: ciò che più di ogni altra cosa conta è la tua opinione personale e l'essere pronti a confrontarla con le altre.

Ho ripercorso così in modo sintetico le tappe che mi hanno condotto sino qui. Federico Battistini, diciottenne, apprendista filosofo, ama la filosofia perché non porta in tavola verità preconfezionate, ma dubbi, incertezze e domande; ama la filosofia perché non gli offrirà mai una soluzione finale, ma renderà la sua vita ricerca incessante; ama, infine, la filosofia perché senza di essa non avrebbe mai saputo cosa si sarebbe perso.

Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

3

Buona prassi nell'insegnamento di sostegno

PREMESSA

Le pagine sulle *Buone prassi nell'insegnamento di sostegno* che seguono nascono da una scommessa. Mi sono detto: è possibile in pochi mesi stimolare la riflessione scritta su tematiche che al Liceo non sono state ancora affrontate in tutta la loro complessità? L'idea è stata sposata dalla nostra Dirigente Scolastica, dott.ssa Mara Salvi e il risultato è nelle vostre mani.

La rivista scolastica è quindi diventata il contenitore ideale per i contributi di docenti (di sostegno e non), tutor, genitori e anche alunni che diventano insegnanti per i loro compagni meno fortunati. Gli articoli pubblicati dimostrano come il sostegno sia un ambito aperto al contributo di tutti e che solo grazie alle sinergie che si riescono ad attivare nella scuola riesce a funzionare al meglio rappresentando una reale risorsa per ognuno.

INTEGRAZIONE: PONTI TRA MONDI DIVERSI

Fare integrazione può significare molto: l'unione tra esperienze e individui diversi può avvenire utilizzando canali e proposte differenti.

Nell'anno scolastico 2008/2009 è nato un progetto di integrazione tra gli alunni di una classe prima ad indirizzo linguistico e un loro compagno disabile: F.. Egli ha alcune difficoltà di comunicazione e cognitive, riesce a pronunciare un limitato numero di vocaboli e ricorre a segni Lis (Lingua Italiana Sordomuti) e Pcs (linguaggio alternativo basato su icone).

Grazie alla disponibilità della Docente di Italiano e Latino, professoressa Chiara Ferraresi, ho predisposto una serie di interventi didattici volti contemporaneamente alla classe e a F.. E' il primo 'ingrediente' di una buona 'ricetta' di integrazione: la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e quello della materia.

DOMENICO ALLOCCA

Docente di Sostegno

Si tratta di mettersi in gioco. Siamo in un campo sperimentale sia per il Docente disciplinare (che spesso non ha potuto ancora maturare esperienze nell'ambito della disabilità) sia per quello di sostegno, che deve riuscire a progettare e realizzare opportunità di scambio e partecipazione per tutti i soggetti coinvolti.

Primo intervento: *Modulo sulla Comunicazione*. Il programma di Italiano della classe prevede un modulo sulla comunicazione. Si presenta quindi la prima preziosa occasione: così abbiamo inserito nella trattazione dei vari codici la presentazione degli strumenti di comunicazione di F. La Lis si basa su segni compiuti con le mani che stanno a indicare parole. Gli alunni sono stati introdotti alla conoscenza di quelli utilizzati più di frequente da F.: li hanno anche usati direttamente per la prima volta. In alcuni casi è stato lo stesso F. a mostrarli agli altri, così è divenuto un piccolo insegnante di Lis.

Lo stesso è stato fatto per i simboli del Pcs: si tratta di disegni che raffigurano parole. Sono contenuti in un *folder*, il quaderno raccogliatore che F. porta sempre con sé. Gli studenti hanno imparato a conoscerne alcuni per comunicare con F..

Secondo intervento: *Modulo sulla Motivazione*. Abbiamo designato il sabato come giorno in cui presentare alla classe le attività svolte da F. durante l'arco della settimana. Un appuntamento fisso in cui costruire ponti tra mondi diversi coinvolgendo contemporaneamente tutti gli alunni e anche i Docenti (sostegno e disciplina): un momento corale di durata contenuta (15 – 20 minuti) per non sottrarre troppo tempo allo svolgimento del programma curricolare. Così l'attività diventa un arricchimento dell'offerta didattica del Liceo, ma non toglie nulla al normale svolgimento delle lezioni.

L'argomento scelto è la motivazione.

Lo schema metodologico è fisso.

1) Parto dalle attività svolte da F. e individuo il meccanismo e le strategie cognitive messe in atto da lui.

2) Passo a presentare la teoria psicologica relativa al lavoro effettuato.

3) Infine spiego come anche gli altri alunni della classe utilizzano gli stessi processi.

Ecco un esempio delle lezioni del modulo.

1) Inizialmente illustro alcuni lavori svolti da F. durante la settimana: sono predisposti partendo dai suoi interessi (ama molto i super-eroi):

- in essi sono analizzate le caratteristiche del personaggio di Batman (il preferito): utilizzando i simboli Pcs F. elenca gli indumenti del super-eroe, gli strumenti che utilizza (armi, auto, etc.), le doti e le azioni compiute;

- F. inoltre individua gli elementi che compongono una storia di cui Batman è protagonista.

2) A questo punto do la definizione di motivazione (*processo originato da un bisogno biologico o da una esigenza acquisita e che tramite vari eventi conduce a un comportamento volto a soddisfare le necessità di partenza*) e guido gli studenti a individuare la motivazione primaria intinseca (innata) che spinge F. a compiere la predetta attività. In questo caso si tratta della curiosità, il bisogno cognitivo che spinge a procurarsi lavoro mentale che stimoli l'attività di elaborazione delle informazioni.

3) Infine attuo l'ultimo passaggio: conduco gli alunni a individuare quando nella loro attività di studio sono spinti dalla curiosità.

Così il cerchio si chiude: il processo di integrazione ha portato al coinvolgimento di tutti i soggetti: ognuno ha imparato qualcosa su se stesso e sugli altri.

Nei sabati successivi abbiamo affrontato le altre motivazioni primarie intrinseche: *need for competence* (bisogno di realizzare competenze), affiliazione e autorealizzazione. Ho sempre ripetuto lo stesso schema in tre fasi: 1) lavori settimanali di F.; 2) teoria psicologica; 3) individuazione della stessa motivazione nelle attività degli altri compagni di classe. Alla fine di questo modulo ho coinvolto gli alunni in una semplice autoanalisi motivazionale, quasi un gioco: hanno individuato la percentuale di ognuna delle quattro motivazioni intrinseche nelle proprie attività cognitive, con particolare riferimento allo studio scolastico.

Conclusioni. Per F. si è trattato di un'occasione importante per sentirsi membro del gruppo, per avere il piacere di essere al centro dell'attenzione dei compagni (rinforzo positivo per dedicarsi con il Docente di sostegno alle attività negli altri giorni della settimana), per dare un contributo anche didattico (oltre che umano) alla vita della classe, per percepire che quanto fa viene apprezzato pure dai pari.

Per la classe ha rappresentato l'opportunità di guardare il mondo da un altro punto di vista, di attribuire valore a quanto si impara a scuola poiché non è scontato che lo si possa fare, di allargare le proprie conoscenze acquisendo semplici nozioni di psicologia dell'apprendimento, di mettersi in gioco analizzando i propri meccanismi cognitivi (metacognizione).

L'attività descritta è stata quindi realizzata creando un metodo di lavoro applicabile anche ad altri argomenti. Termino, quindi, indicando una convinzione e un auspicio.

La convinzione è che sono possibili sinergie reali e proficue per tutti i partecipanti.

L'auspicio è che tale metodologia possa essere esportata applicandola ad altri contesti e materie con l'intento di favorire una integrazione reale: avvertita come utile per tutti e non imposta per convenzione sociale.

PAOLO BIANCONI
Docente di Sostegno

IL “VANTAGGIO DELLO SVANTAGGIO”

Una riflessione personalissima

La società in questi ultimi anni è sottoposta a sollecitazioni e pressioni di ogni genere verso il cambiamento a tutti i livelli: da quello scientifico - tecnologico, con l'invenzione continua di procedure, strumenti e apparecchiature sempre più sofisticate, a quello medico con la scoperta eziologica e terapeutica di patologie fino ad alcuni anni fa indecifrabili fino a giungere a quello sociale con il contatto e la continua interdipendenza tra etnie di culture e tradizioni diverse. In questo contesto il concetto di cambiamento è da intendersi come l'insieme delle modificazioni determinate dall'interazione degli individui con l'ambiente, che hanno come risultato lo stabilirsi di nuove “configurazioni di risposta agli stimoli esterni”.

In definitiva cambiamento corrisponde ad apprendimento.

La società attuale è quindi una realtà complessa e in continua evoluzione che si basa, come dice Morin (1990), su un “pensiero multidimensionale”.

La scuola ha accolto e fatto proprie queste istanze nel momento in cui si è posta come luogo che opera nel pieno rispetto dei diritti dei ragazzi accertandone e valorizzandone le individuali diversità, per evitare che i numerosi fattori di ordine naturale e sociale, che non pongono tutti sulla stessa linea di partenza, si trasformino in disuguaglianze sul piano sociale e civile.

Garantire l'uguaglianza delle opportunità educative significa quindi, rivolgersi al giovane con atteggiamento di ricerca, per scoprire le sue potenzialità (Gardner 1987) e i suoi limiti, per amplificare le prime e affrontare lo svantaggio, con percorsi formativi individualizzati e strategie mirate a far emergere le conoscenze come momento di ricerca e scoperta individuale (Piaget 1974) e collettiva (Bruner 1983), piuttosto che come trasmissione unidirezionale e nozionistica.

Tali affermazioni sembrano quasi una dichiarazione di intenti, una speranza che nel momento in cui viene esplicitata consente a chi la declina di ben figurare magari in un consesso pubblico. E' invece *compito* fondamentale dell'Istituzione Scolastica e dei Docenti in primis predisporre un ambiente: “Educativo ed educante” che stimoli la curiosità, susciti l'interesse degli alunni e che soprattutto consenta a tutti i ragazzi, anche ai soggetti in condizione di disabilità, di poter esprimere appieno le reali potenzialità di cui sono portatori.

Sarebbe forse opportuno produrre una sorta di: “Rivoluzione copernicana” nel senso in cui la intende Kant (1781) e cioè *guardare* ai ragazzi diversamente abili non per ciò che a loro “*Manca per essere normodotati*”, ma per ciò di cui sono portatori e cioè individuare le potenzialità che sicuramente posseggono e che



molte volte, i codici diagnostico – nosografici riportati nelle stringenti certificazioni mediche, non permettono l'emersione. Su tali potenzialità poi impegnarsi realmente e fattivamente per costruire l'edificio del sapere che sarà necessariamente personalizzato ed individualizzato e cioè creato su misura per lo specifico individuo.

Tale prospettiva implica una svolta creativa che rappresenta forse un modo per rinnovare la motivazione a creare percorsi di insegnamento - apprendimento che, nel rispetto del valore epistemologico di ogni contesto culturale, siano pensati per rendere il sapere fruibile anche a menti diversamente dotate.

È in questo senso che lo: “*Svantaggio diventa un vantaggio*”. Vantaggio per i ragazzi che non vedono nel loro: “Svantaggio” il luogo di un allontanamento, di una marginalizzazione e quindi di una esclusione.

Vantaggio forse anche per i Docenti che nel dover ripensare al proprio sapere per poterlo porgere e rendere fruibile a giovani con abilità diverse, lo ravvivano integrandolo con gli importanti spunti che tali “Soggetti” sono in grado di far nascere e suscitare.

La scuola così pensata diventa lo spazio ed il luogo delle pari opportunità che come fine fondante si pone la comprensione dei diversi ritmi di crescita dei giovani a lei affidati per riuscire a coglierne potenzialità e diversità al fine di implementarne le prime ed evitare che le seconde costituiscano un impedimento al conseguimento di risultati in linea con le naturali predisposizioni ed attitudini di cui ognuno è portatore, consapevoli che: “...*la scuola che perde Gianni non è degna di essere chiamata scuola*” (da lettera ad una professoressa di Don Milani).

PUNTI DI VISTA PER UNA INTEGRAZIONE CONSAPEVOLE
(Sulle politiche dell'integrazione della diversabilità)

Una progettazione integrata per una reale integrazione

Da diversi anni il nostro Liceo accoglie studenti diversamente abili; nel farlo ha cercato di costruire non solo un contesto congruente e funzionale alle esigenze presentate da tali studenti, ma un contesto accogliente e familiare. Ciò ha richiesto e continua a richiedere di lavorare molto e lavorare insieme: dirigente scolastico, insegnanti, studenti, genitori e personale non docente. Per tentare di raggiungere questo obiettivo è necessario costruire una équipe di lavoro collaborativa, capace di vivere la presenza dello studente diversamente abile e della contitolarità con l'insegnante di sostegno come una opportunità di confronto ed integrazione di diverse metodologie che possano contribuire a realizzare una proposta organica rivolta a tutti gli studenti.



PAOLA COLOMBANI
Docente di Scienze della Terra
ROBERTA NALIN
Docente di Sostegno

L'insegnante curricolare, nel costruire i propri percorsi disciplinari, dovrebbe focalizzare l'attenzione sulle capacità e potenzialità possedute dallo studente diversamente abile, per farle emergere. I docenti componenti del consiglio di classe, coscienti di quanto affermato al comma 2 dell'art.12 della L.n°104 del 5 Febbraio del 1992 che vede lo studente diversamente abile come parte della classe a tutti gli effetti, sono chiamati a realizzare una reale integrazione dell'alunno, superando la logica, purtroppo diffusa, della delega del problema dell'integrazione al solo insegnante di sostegno (C.M. n°78/03 e Nota Ministeriale prot.n° 4088 del 2 Ottobre 2002, Nota Ministeriale prot.n°2407 8 Agosto 2002). Per realizzare una integrazione reale insegnanti curricolari ed insegnanti di sostegno possono progettare percorsi didattici in grado di individuare punti di contatto con il contesto classe creando opportunità di socializzazione tra gli studenti e tra studenti insegnanti curricolari e di sostegno; questo può contribuire a far percepire l'insegnante di sostegno come docente dell'intera classe e non esclusivamente di uno specifico studente. In quest'ottica è stato attuato un percorso in una classe prima del nostro Liceo, sviluppata durante l'a.s. 2007-2008 utilizzando la quota del 20% delle ore di Scienze della Terra.

Un esempio di progettazione integrata per una integrazione reale "*Percorso sul metodo*".

Percorso sul metodo è l'esempio di un progetto che ha tentato di favorire la costruzione di una integrazione attiva di uno studente audioleso con necessità di rinforzo soprattutto di tipo metodologico. Vi sono diversi tipi e livelli di disabilità ed ognuna richiede la costruzione di specifici percorsi. In genere quando la disabilità non è tale da incidere sul livello cognitivo lo studente segue la medesima programmazione della classe, e necessita di un affiancamento che gli fornisca soprattutto supporto metodologico. Al fine di far percepire ai compagni lo studente diversamente abile come persona attiva e capace di svolgere con successo le quotidiane attività scolastiche e l'insegnante di sostegno come uno dei diversi insegnanti di classe, è utile costruire percorsi tematici articolati in diversi momenti in cui docenti curricolari e di sostegno svolgono attivamente una propria parte.

Il nostro intervento didattico ha preso il via da alcune considerazioni: la prima delle quali riguarda le specifiche difficoltà dell'allievo che, come già ricordato, non mostra problemi cognitivi, ma sensoriali, i quali hanno pregiudicato l'acquisizione di un efficace metodo di lavoro, che dovrebbe far leva sul canale visivo; l'allievo, inoltre, consapevole delle proprie capacità, non accetta di buon grado di svolgere attività diverse da quelle dei compagni; le classi prime, infine, si presentano piuttosto eterogenee e le carenze di metodo sono spesso frequenti, un intervento in questo senso poteva essere di giovamento anche ai "normodotati".

La scelta della disciplina è caduta su Scienze della Terra, sia per ragioni di opportunità: il consistente monte ore settimanale (quattro ore), sarebbe stato improponibile in una disciplina con una o due ore settimanali, ma anche per la peculiarità che essa presenta: si tratta di una materia scientifica, che richiede rigore e precisione, ma nello stesso tempo discorsiva che utilizza come strumento fondamentale il libro di testo, caratteristiche comuni ad altre discipline, quali storia, diritto ecc. Con possibilità, perciò di applicare lo stesso metodo anche a queste.

L'argomento trattato era parte della normale programmazione che l'insegnante curricolare aveva preparato all'inizio dell'anno scolastico. E' stato sviluppato in tre lezioni frontali ed una quarta di verifica scritta. Le lezioni frontali, svolte dall'insegnante di sostegno, sono state incentrate sulle diverse modalità di organizzazione delle informazioni e sul corretto ed efficace uso del libro di testo: costruzione di mappe concettuali, indicizzazione di parole chiave e di nuovi termini specifici, creazione di grafici.

Quali risultati e quali conclusioni si possono trarre da questa esperienza? Se come risultati intendiamo gli esiti della verifica scritta conclusiva questi sono stati tutto sommato soddisfacenti per quanto riguarda l'acquisizione dei contenuti specifici trattati, un po' meno per quanto riguarda l'applicazione delle strategie illustrate (ma come sappiamo per queste ci vuole un po' di tempo).

Il nostro scopo principale però, ricordiamo, era l'integrazione, alquanto difficile valutare se ed in che grado questa sia stata favorita ... a noi piace pensare di avere suggerito una via percorribile.

DAL LATINO AL LIS: UN'ATTIVITA'/ESPERIENZA DI INTEGRAZIONE NELLA CLASSE 1E

(Indirizzo linguistico letterario)

Premetto che l'esperienza didattica che abbiamo realizzato nell'anno scolastico 2008/2009 è piuttosto semplice ed è stata costruita non a tavolino con tutto il corredo di fasi, obiettivi, competenze di una didattica scientificamente intesa, ma si è sviluppata cammin facendo o meglio, visto il contesto, *in itinere*, raccogliendo in un piccolo progetto le competenze di docenti e allievi, potenziate dalla interazione resa possibile dalla codocenza italiano-musica, oltre che dalla compresenza tra docenti curricolari e di sostegno

Devo anche premettere che è la prima volta che insegno (e coordino) una classe con un allievo disabile e in questa nuova esperienza la presenza dei docenti di sostegno è risultata essenziale in primo luogo a me, per capire qualcosa. Al centro della nostra attenzione una parola chiave: integrazione, ma quali le stra-

CHIARA FERRARESI

Docente di Materie Letterarie

de concrete per favorire il percorso necessario?

Quando a settembre ci siamo incontrati con i logopedisti, il neuropsichiatra, la mamma di F. a tutti è sembrato possibile e interessante trovare un primo tema di integrazione all'interno della prima e ormai attempata unità del piano di lavoro di italiano del biennio: Linguaggi e comunicazione. I linguaggi di F., ossia la Lis e gli ideogrammi del PCS, si sono rivelati una prima opportunità per esemplificare agli studenti in modo non artificioso le possibilità dei codici non verbali e al tempo stesso per aprire una porta verso F.. Con la collaborazione della famiglia è stato costruito un cartellone con le foto di F. mentre realizzava i gesti più comuni della Lis. I compagni guidati dal prof. Allocca poi hanno appreso alcuni segni.

In modo inatteso è stato in seguito lo studio del latino a far scattare un nuovo interruttore.

In novembre, mentre cercavo di coinvolgere gli studenti in un apprendimento almeno un po' motivante, ho provato a far loro riassumere in latino una favoletta dell'insostituibile Fedro: *Vulpes et Ciconia*.

E' un testo che amo particolarmente da quando ho messo a fuoco la possibile polisemia dell'attributo *peregrina* con cui l'autore caratterizza la cicogna: uccello migratore ossia che viene da lontano, e dunque, secondo l'accezione corrente dell'aggettivo latino, straniero. La favoletta, dunque, ci parla con divertita ironia anche di un tema molto attuale e, in questo caso, pertinente: il rapporto con la diversità.

Ecco il breve riassunto, realizzato dagli studenti, già diviso nelle sequenze fondamentali:

Vulpes ciconiam ad cenam invitat et sorbitionem in patina ponit. Ciconia sorbitionem gustare non potest.

Illa ad cenam vulpem revocat et intritum cibum in lagona ponit. Ciconia satiatur et torquet convivam fame. Vulpes lagonae colum frustra lambit.

Ciconia peregrina sic dicit: qui fecerit, timeat!

A questo punto ci è sembrato che questo racconto così breve, semplice e spigliato, se tradotto e un po' rimaneggiato avrebbe potuto interessare F. Ma come comunicare? Ovviamente con i suoi linguaggi.

La classe, coordinata dal prof. Allocca, si è data da fare, divisa in gruppi: un gruppo aveva il compito di tradurre il racconto in Lis, un altro di drammatizzarlo, un terzo di occuparsi dei costumi, delle scene, della colonna sonora, un quarto di passare dal codice verbale al PCS. Intanto una studentessa a casa disegnavo le illustrazioni.

I gruppi hanno lavorato con impegno, autonomia e creatività, potendo usufruire della collaborazione della prof.ssa Ventimiglia nella sua doppia qualità di docente di musica e di linguaggi non verbali (in questo caso, leggi computer) e del prof. Allocca, esper-

to della comunicazione con F. La sottoscritta cercava di coordinare il tutto...

Un momento di grande discussione si è realizzato quando ci si è chiesti come far convergere tutti i linguaggi in un'unica messa in scena (ovviamente sul palco dell'atrio Bassani): gli studenti erano seriamente preoccupati che la "ridondanza" eccessiva si traducesse in un "rumore" incomprensibile per il nostro "destinatario", il quale osservava con divertito distacco (oltre che con sempre più frequenti esortazioni al silenzio) tutto quest'agitarsi. Dopo molti dibattiti la soluzione è stata la seguente: narrazione della prima sequenza attraverso drammatizzazione e voce narrante fuori campo; ripetizione della prima sequenza, con accompagnamento del "coro" in Lis; prosecuzione così sino alla fine. Solo alla fine racconto con ideogrammi PCS e illustrazioni.

Una seconda difficoltà: per essere compresa la narrazione doveva assumere un ritmo lento, diverso da quello a cui si è abituati. Riuscirci è stato difficilissimo. L'attenzione dei protagonisti doveva concentrarsi in primo luogo sul destinatario, sui suoi tempi, senza preoccuparsi della "spettacolarità", ma soprattutto della efficacia comunicativa per lui.

La preparazione dei costumi è stata piacevole e importante: al di là del divertimento per i trucchi, i mezzi usati per identificare gli animali (il becco, i baffi) o i contenitori del cibo (un piattino, la bottiglia di plastica) sono stati scelti con cura, selezionando un elemento che ne favorisse l'identificazione.

Durante la messa in scena l'impegno di tutti è stato al massimo, malgrado gli abituali inconvenienti tecnologici.

Ultimo aspetto: la documentazione. Anche qui gli studenti si sono cimentati superando difficoltà e realizzando una buona registrazione. L'esperienza dunque ha coinvolto i ragazzi con motivazione, capacità, soddisfazione.

E F.? Per quello che ho potuto vedere l'attenzione ha cominciato a crescere durante le prove generali: il becco della cicogna è servito per fare conoscenza con la protagonista, la "zanetta" del nonno di un compagno, è stata occasione di un simpatico fuori programma, il disegno della volpe ha consentito di identificare l'altro protagonista. F. benchè non in forma è stato attentissimo e coinvolto sino alla fine, ha compreso il contenuto della favola e ha apprezzato la relazione con i suoi compagni di classe. Grazie alla presenza dei pari F. ha accettato con piacere di dedicarsi a un argomento che non rientra nei suoi interessi abituali (i super eroi). Un'ultima riflessione: come dicevo all'inizio, il percorso di integrazione è appena cominciato. Abbiamo voluto solo narrare un'esperienza che ci è sembrata interessante. Credo, infatti, che oltre alla crescita umana individuale e di gruppo che il processo di integrazione della disabilità comporta, sia notevolmente qualificante che in un liceo linguistico, ci si cimenti non solo con le lingue antiche e moderne, ma anche con i sistemi internaziona-

li che contribuiscono ad integrare nella comunicazione di tutti anche chi non può usufruire a pieno dei codici verbali.

Isabella Mingozzi
Docente di
Religione Cattolica

IL LAVORO DIDATTICO SUI SIMBOLI CRISTIANI

E' possibile esprimere il divino con segni umani? Le religioni antiche hanno eluso questa possibilità. Il cristianesimo, al contrario, superata la cautela delle origini, ha fatto del segno umano una modalità privilegiata per legare-insieme (*symballein*), attraverso il linguaggio simbolico, appunto, finito ed infinito, cielo e terra. Nello sviluppo della cultura occidentale, dalla letteratura all'arte, ampie e diffuse sono le tracce lasciate dal genio creativo dell'uomo alla scoperta del sacro. Nella didattica dell'insegnamento della Religione cattolica, abilitare gli studenti ad individuare e riconoscere questo comune patrimonio è tra le prime finalità di una disciplina che deve fondare culturalmente la propria presenza all'interno della scuola pubblica. Il problema che oggi si presenta è però conciliare il linguaggio della tradizione con i codici comunicativi adolescenziali, in rapido e continuo mutamento; tale ricerca assume, tuttavia, i caratteri di una sfida educativa imprescindibile. A ben guardare, il suo raggio d'azione può essere esteso ad ogni forma della comunicazione scritta, parlata o visiva. L'esperienza didattica sui simboli cristiani, condotta dalla classe 1^a E nella prima fase dell'anno scolastico 2008/2009 ha avviato progressivamente gli allievi a riconoscere, nel repertorio di icone, parole, concetti e gestualità indagati, il rapporto ancora vitale tra passato e presente, tradizione e modernità. Ma ha probabilmente generato qualcosa di più. Estendendosi all'utilizzo del sistema PCS (Picture Communication System), utilizzato da F., ha permesso di allargare gli orizzonti della comunicazione, non solo a livello espressivo ma anche interpersonale. Non si è trattato, infatti, soltanto di acquisire la tecnica di un codice – sebbene perlopiù sconosciuto – ma di entrare nella prospettiva di potere e, soprattutto, di volere comunicare e condividere qualcosa che è andato oltre il contenuto: lo sforzo ed il piacere del comprendere e del comprendersi.

CAMILLA ORLANDI
Tutor

IL CONTRIBUTO DEL TUTOR

Tra gli obiettivi di un tutor, favorire l'integrazione con la classe ed il sostegno all'autonomia dell'alunno disabile all'interno dell'edificio scolastico sono tra i due più importanti. In linea con questo principio fondamentale, e non senza l'importantissima collaborazione degli insegnanti, è possibile, a seconda delle diverse situazioni di handicap, muoversi verso questi obiettivi.

Durante l'a.s. 2008/2009 con F. sono nate diverse occasioni in cui realizzare momenti di "reale" condivisione dell'attività scolastica, poiché F. frequenta una classe prima dell'indirizzo linguistico, ma il suo percorso scolastico è regolato da un P.E.I e l'attività didattica completamente separata da quella prevista, sia in termini di metodi che di contenuti, per il resto della classe.

L'alunno utilizza un sistema di comunicazione globale, composto da suoni della voce e non parole, ciò dovuto alle difficoltà oggettive imposte dalla sua disabilità, da gesti, da alcuni segni appartenenti alla L.I.S e infine dal PCS, ovvero un sistema di comunicazione grafico, costituito da disegni, accompagnati o meno dalla parola corrispondente al loro significato.

Il Picture Communication System (PCS) è uno tra i sistemi più utilizzati per la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). La Comunicazione Aumentativa Alternativa è un sistema multimodale la cui definizione ufficiale formulata dall'ISAAC è: "Tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare la comunicazione di tutte le persone che hanno difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi, soprattutto il linguaggio orale e la scrittura".

La C.A.A. nasce ufficialmente nel Nord America nel 1983 con la creazione della International Society of Augmentative and Alternative Communication (I.S.A.A.C.).

E' uno strumento attraverso il quale è possibile restituire il senso della vita, consentendo la realizzazione attiva di ciò che si desidera a quella vasta categoria di persone di qualunque età che per patologie di varia natura hanno una disabilità temporanea o permanente del linguaggio espressivo.

La CAA si rivolge ad un gruppo eterogeneo di persone:

- Bambini affetti da malattie rare, malattie congenite (Paralisi cerebrale infantile, Autismo, Ritardo mentale, SMA, etc), tumori.
- Adulti colpiti da malattie neurologiche (Parkinson, sclerosi multipla) malattie vascolari (ictus) o tumori.
- Persone che hanno subito incidenti e traumi.
- Condizioni temporanee: trauma chirurgico (intubazione, tracheotomia).

Coinvolge necessariamente tutti i partner comunicativi per giungere a sostituire, integrare, aumentare il linguaggio verbale utilizzando tutte le componenti comunicative della persona, incluse le vocalizzazioni o il linguaggio verbale residuo, i gesti, i segni e la comunicazione con ausili.

Non offre soluzioni precostituite ma personalizzate a secondo dell'età, dello sviluppo razionale e cognitivo, della motivazione ad apprendere un nuovo modo di comunicare, al condizionamento ambientale ecc...

In conseguenza di ciò, si è rilevata da subito l'importanza di avvicinare i compagni di classe di F. al suo sistema di comunica-

zione molto vario, ma che si attua ovviamente con delle difficoltà in più ed è meno diretto rispetto alla comunicazione verbale “normale”.

In funzione di questi elementi, trae origine l'attività didattica avutasi ai primi di ottobre dell'anno scolastico, promossa dall'insegnante di religione Isabella Mingozzi e che vede il mio contributo per quanto riguarda una breve illustrazione dell'uso dei simboli PCS ai compagni di classe di F.

L'ora in cui si è realizzato questo momento di condivisione tra il sistema comunicativo di F. e i suoi compagni, prendeva spunto dagli argomenti trattati durante lo svolgimento del programma scolastico di religione della prof.ssa Mingozzi. Infatti, in quei giorni, la classe stava riflettendo su come si possano osservare, nella vita di tutti i giorni (dai modi di dire, alla pittura, fino ad arrivare agli sfondi per il cellulare) e molto più spesso di quanto si abbia coscienza, moltissimi elementi, simboli e immagini appartenenti alla cultura cristiana.

Tale discussione andava sviluppandosi intorno al concetto di simbolo legato inoltre agli aspetti di significato e significante, due temi trattati in contemporanea dalla classe anche durante le ore di lezione di italiano. Tale presupposto offriva un ottimo momento di riflessione per notare come gli elementi della cultura cristiana fossero ripresi anche dalla comunicazione articolata sui PCS. La “scoperta” dei simboli pensati appositamente per esprimere parole dal “peso comunicativo” complesso quali Dio, preghiera, credere, pensare, ecc, permetteva di focalizzare l'attenzione su due importanti aspetti dei quali l'approfondimento era il principale obiettivo: il primo, la molteplicità dei linguaggi esistenti; il secondo, la molteplicità delle espressioni della cultura cristiana.

Per permettere una osservazione diretta di quella che è la comunicazione mediante i PCS si sono realizzate due schede.

La prima, composta da una intestazione e sei frasi per cui era prevista una vera e propria traduzione del significato espresso solo dalle immagini, indirizzata ai compagni di F.; ed una seconda, composta da pittogrammi attinenti e non, alla simbologia religiosa, pensata per F., realizzata con lo scopo di portare un piccolo esempio e rendere partecipe la classe delle attività che il loro compagno svolge quotidianamente; poiché come detto in precedenza, la programmazione dell'uno, rispetto a quella degli altri, è molto diversa.

Con la prima scheda si è voluto dimostrare l'immediatezza di significato espressa dai PCS, che fa di essi un ottimo strumento di ausilio in una situazione di comunicazione non verbale. I ragazzi stessi si sono potuti rendere conto in prima persona, che l'interpretazione dei simboli non è così complicata come potrebbe apparire non conoscendoli. Anche la stessa elasticità di significato che bisogna tenere presente quando si affronta una comunicazione composta da simboli, è stata una giusta conside-

razione scaturita dal breve lavoro di traduzione. In italiano alla lettera “a” corrisponde un unico suono ben preciso, nel sistema dei PCS, una stessa immagine può esprimere un significato diverso a seconda del contesto, ma che comunque si rivela facilmente intuibile.

Il fatto di partire proprio dall'aspetto “semplice” del PCS, voleva essere un modo per allontanare un rischio plausibile nei casi come questo, in cui un alunno disabile si trovi in difetto rispetto agli altri, soprattutto per quel che riguarda l'uso della lingua parlata. Ovvero il rischio che non si realizzi nemmeno un approccio comunicativo, per paura di sentirsi inesperti o non all'altezza, in quanto il modo di comunicare è *sconosciuto e diverso* rispetto a quello abituale.

Spesso chi lavora con i disabili, viene visto come chi possiede competenze superiori tali da permettergli di entrare in contatto con essi senza difficoltà, e lo si elegge come unico possibile mediatore di una comunicazione. In realtà, si tratta di una predisposizione ad abbandonare i propri schemi, per calarsi nell'ambiente comunicativo dell'altro, una sensibilità che chiunque possiede, e dove vi è la volontà, permette di non cadere nell'errore di sentirsi inadeguati a comunicare.

La scheda per F., invece, era stata pensata per una piccola attività da svolgere mentre il resto della classe si concentrava sulla traduzione delle frasi. Il foglio si presentava come un elenco in ordine sparso dei PCS che si possono ritrovare all'interno dell'edificio “chiesa”, e altri che invece con tale edificio, non hanno assolutamente a che fare. Dopo aver osservato un istante il foglio nella sua interezza, i pittogrammi venivano in seguito ritagliati, e su una pagina di quaderno pulita, ponendo al centro in alto l'immagine della “chiesa” e dividendo a metà il foglio, F. doveva cercare i diversi PCS ritagliati in precedenza e collocarli a sinistra della linea di divisione, quando si trattasse di immagini collegate alla “chiesa”; a destra della linea quando non lo fossero.

Anche in questo caso, più che voler realizzare un momento di apprendimento, ma ancor meno di “indottrinamento”, l'obiettivo era restituire un'idea alla classe delle attività che coinvolgono F., ed uno, ma non unico, dei modi di utilizzare i simboli PCS nella prassi quotidiana con il loro compagno.

La lezione, che si è svolta presso l'aula multimediale del Liceo, si è articolata quindi in diverse fasi, una breve presentazione di quello che sono i PCS; la “consegna dei compiti” ed il confronto delle diverse interpretazioni date alle frasi; la presentazione del lavoro eseguito da F.; ed infine il collegamento al sito www.io-comunico.it, un sito dai contenuti didattici per la scuola che utilizza i PCS, dal quale sono stati tratti alcuni dei simboli per la realizzazione delle attività che hanno impegnato la lezione e che

ha permesso di avere una visione unitaria e più complessa dell'utilizzo del sistema di comunicazione trattato.

Attraverso tale esperienza, mediante la proiezione sulla parete dei PCS e la creazione delle schede, si è tentato di rafforzare l'idea di "classe" tanto in F. quanto nei suoi compagni. Per l'uno, vedere che tutti utilizzavamo e discutevamo a proposito dei PCS, vederli proiettati in grande, è stato un modo di dimostrargli che tutti eravamo concentrati su di lui ed il suo linguaggio; per gli altri, è stata un'azione volta soprattutto a permettergli di prendere confidenza con il PCS e cogliere la questione fondamentale, ovvero che il diverso modo di comunicare del loro compagno, non deve essere solo una questione che riguarda lui e chi con lui entra più spesso in contatto, ma è una questione che riguarda la *classe*.

Inoltre, trattandosi di un indirizzo linguistico, l'attività è stata una buona occasione per ampliare l'orizzonte comunicativo di tutti, per stimolare la curiosità, per renderci conto davvero della molteplicità dei modi di comunicare, per incentivare l'uso di quei sistemi che meno ci appartengono, per affermare che, in ogni caso, comunicare si può.

GIULIA ARDIZZONI GRUPPO "DRAMA CLUB"

Il nostro gruppo "Drama Club" si è dedicato all'allestimento della mini- recita ispirata dalla favola de "La volpe e la cicogna". Le difficoltà principali le abbiamo riscontrate nel capire come interpretare nel modo più semplice possibile la favola. Come prima cosa abbiamo selezionato due ragazze all'interno del nostro gruppo e ad ognuna abbiamo assegnato un personaggio. Una è stata scelta per interpretare il ruolo della volpe e l'altra per quello della cicogna. Abbiamo confrontato poi le nostre idee. Abbiamo dato una prima interpretazione senza considerare particolarmente un elemento fondamentale: la scenografia. Ci siamo così occupati dell'allestimento di una "bozza" della rappresentazione. Solo a quel punto abbiamo deciso di mostrarla al Gruppo Scenografia per avere un loro parere. Abbiamo così scoperto molte imprecisioni, lavorando e discutendo con i nostri compagni abbiamo perfezionato e adattato la rappresentazione. Completato l'allestimento abbiamo consultato il professor Allocca che ci ha consigliato e indirizzato riguardo a ciò che per F. è più facile capire: lui comprende meglio se si affianca il suono all'immagine. Ricevute queste informazioni ci siamo messi subito al lavoro con il Gruppo PCS. Ad un loro componente è stato affidato il compito di lettore; abbiamo dunque provato la rappresentazione con il supporto della voce. Inizialmente è stato abbastanza complicato coordinare tutto ma alla fine ci siamo riusciti. Questo lavoro è stato molto bello e divertente ma anche utile perché ci è servito

a conoscerci meglio all'interno della classe.

Il 'Drama Club' era composta da Ginny Giulia Ardizzoni, Martina Balboni, Stefania Bisanti, Alessandra Guerrini, Elena Shabalina e Lorenzo Tomasi,.

GRUPPO SCENOGRAFIA

L'organizzazione dello spettacolo "La volpe e la cicogna" richiedeva un gruppo che si dedicasse alla scenografia e ai costumi che i protagonisti avrebbero indossato.

Era dunque necessario rendere comprensibile a F. che animali rappresentassero gli attori. Essi dovevano quindi indossare alcuni particolari che caratterizzano la volpe e la cicogna, quali naso e orecchie appuntite, lunghi baffi e occhi affusolati per quanto riguarda la prima; un lungo becco e zampe sottili e arancioni per la seconda. Attraverso l' utilizzo di un vecchio cerchietto e del cartoncino colorato abbiamo creato le orecchie, mentre gli altri particolari inerenti alla volpe sono stati aggiunti il giorno della rappresentazione grazie ad una matita nera per occhi, con la quale sono stati disegnati su guance e zigomi i baffi e sulla punta del naso il muso. Per la costruzione del becco della cicogna ci siamo serviti di cartoncino arancione piegato a mo' di cono e legato con un elastico. Inoltre, i vestiti dei protagonisti dovevano avere più o meno gli stessi colori dei due animali, marrone e bianco. Abbiamo deciso di far indossare ad Elena, l'attrice che interpretava il ruolo della volpe, un paio di semplici pantaloni marroni ed una maglietta del medesimo colore e a Stefania, che interpretava la cicogna, una felpa e pantaloni bianchi, sotto i quali risaltavano collant arancioni.

Per quanto riguarda la scenografia bisognava trovare un posto per la rappresentazione. Inizialmente abbiamo pensato di allestirla nella nostra aula, ma per ovvi motivi di spazio, abbiamo optato per il palco presente nell'atrio. Sullo sfondo abbiamo proiettato l'immagine di una foresta, il luogo in cui era ambientata la storia. Ci siamo procurati un piccolo tavolino coperto da un foulard marrone, piatti e bicchieri di plastica per ricreare il luogo in cui la volpe invita a pranzo la cicogna, e di un tovaglia e due lunghi bicchieri per rappresentare la seconda parte della favola, quella in cui è la cicogna ad invitare la volpe. Una volta terminati i preparativi per lo spettacolo abbiamo proceduto con la rappresentazione, che sembra essere piaciuta a F..

E' stato molto interessante lavorare su questo progetto che ci ha unito e che ci ha aiutato a comprendere meglio F. e quelle che sono le sue esigenze.

Il gruppo della scenografia formato da: Andrea Agnelli, Federico Finotti, Caterina Stroppa, Davide Giuliani, Irene Camerani e Valentina Rolla.

VALENTINA ROLLA



ESTER STAGNII GRUPPO LIS

L'esperienza della rappresentazione teatrale della favola "La volpe e la cicogna" di Fedro è iniziata dividendo i ragazzi della classe 1°E in quattro gruppi: il "drama club", la LIS, il PCS e la scenografia.

Io vi parlerò del gruppo della LIS composto da Luca Azzolini, Federico Farina, Cecilia Formaggio, Sara Rolando, Giovanni Sovrani ed Ester Stagnii.

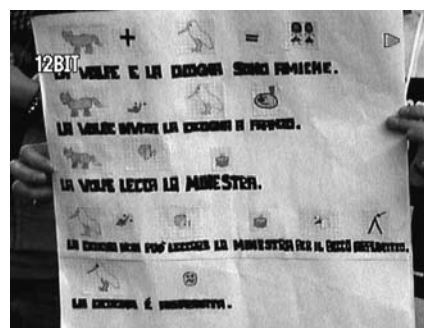
Il nostro compito era quello di trasformare il linguaggio parlato in uno più facilmente comprensibile per F.: quello della Lingua Italiana dei Segni, ovvero piccoli gesti che corrispondono a parole o azioni del nostro linguaggio.

Il lavoro è stato svolto in vari step: per prima cosa abbiamo ricevuto dal Prof. Allocca semplici frasi che in breve raccontavano la favoletta, successivamente ci sono stati insegnati i gesti che rappresentavano il significato delle parole.

Ci siamo esercitati sui segni e abbiamo scelto Luca come lettore; in accordo con il Prof. Allocca abbiamo coordinato frasi e gesti.

Il problema principale è nato quando abbiamo provato per la prima volta la rappresentazione: non sapevamo quando inserire i gesti. Dovevano per forza essere coordinati alla lettura delle frasi, visto che non tutti i vocaboli avevano un gesto corrispondente, però F. faceva fatica a seguire le parole, la LIS e le attrici contemporaneamente quindi, dopo varie lezioni passate a discutere, abbiamo deciso di leggere frase per frase mentre le attrici le mimavano e fermare l'azione che rappresentava il gesto che noi dovevamo fare. Alla rappresentazione i gruppi non hanno lavorato separatamente, anzi, molto spesso persone di altri *team* hanno aiutato in attività che non erano di loro "competenza".

È stato un lavoro molto interessante e tanto divertente che ci ha unito come classe ma ci ha anche fatto avvicinare a F. e al suo mondo.



SABRINA STAGNI RIFLESSIONE DI UN GENITORE

Genitore

Sono la mamma di un ragazzo disabile, compromesso prevalentemente nell'area linguistica che frequentava la classe 3° E linguistico nell'anno scolastico 2008/2009.

Da sei anni è seguito da un centro foniatico di Padova nel tentativo di costruire, per quanto possibile, un linguaggio sufficiente a renderlo autonomo nelle relazioni sociali.

In accordo con la scuola, abbiamo condiviso un progetto sulla comunicazione, attraverso l'uso della lingua segnata utilizzata dai sordomuti. Mi è stato proposto dalla scuola, se mi avesse fatto piacere, condividere per iscritto, l'esperienza che personalmente

te ho fatto nel loro istituto nell'arco dell'anno scolastico 2007/2008. Ho accolto l'invito volentieri, perché il lavoro che mi ha portato a conoscere sia i compagni di classe, che alcuni degli insegnanti, è stato per me gratificante e sicuramente di stimolo a tutti coloro che hanno partecipato, con l'obiettivo comune di ridurre l'isolamento di mio figlio vista la difficoltà oggettiva che ha nell'ambito della comunicazione e di poter interagire con lui con minor difficoltà.

Il progetto si è articolato in 15 incontri di un'ora, due volte al mese, in aula con i suoi compagni e l'insegnante di classe. Direi che si è creato fin da subito un rapporto di collaborazione e d'impegno reciproco, che ha permesso di lavorare insieme piacevolmente.

I primi incontri si sono svolti senza la partecipazione di mio figlio, sia per costruire anticipatamente un rapporto personale con i suoi compagni che non conoscevo, sia per dar modo a lui, a conoscenza di questa mia presenza, di gestire la sua emotività, nell'accettazione di questa intrusione in un ambiente di cui non facevo parte.

Gli incontri sono stati suddivisi in due momenti: ho utilizzato una parte delle ore per insegnare ai ragazzi i segni corrispondenti ad una serie di parole che Marco conosceva. In un secondo tempo quando i ragazzi hanno cominciato a memorizzarle e a distinguerle, abbiamo coinvolto anche Marco. Hanno costruito piccoli dialoghi tra loro (frasi brevi per non confondere Marco), raccontandosi ad es. come avevano trascorso il weekend, cosa avevano fatto durante le vacanze di natale, ma anche quali erano i loro gusti personali rispetto alla musica, cinema ed altro ancora. Questa scelta ha avuto un esito positivo, poiché nel momento che anche Marco è stato accolto, ha apprezzato e partecipato volentieri sentendosi adeguato al contesto, potendo parlare con i suoi compagni senza sentirsi a disagio.

L'impressione che ho rispetto a quest'esperienza, è che nella conoscenza reciproca si siano attivate risorse personali, che hanno contribuito alla costruzione di un linguaggio comune, ma soprattutto hanno rafforzato il rapporto d'amicizia e di rispetto alla diversità.

Ringrazio la scuola per aver contribuito alla realizzazione di questo progetto personale.

L'IMPORTANZA DELLA COMUNICAZIONE

Comunicare significa letteralmente FAR CONOSCERE; far conoscere utilizzando vari tipi di linguaggi e alternative.

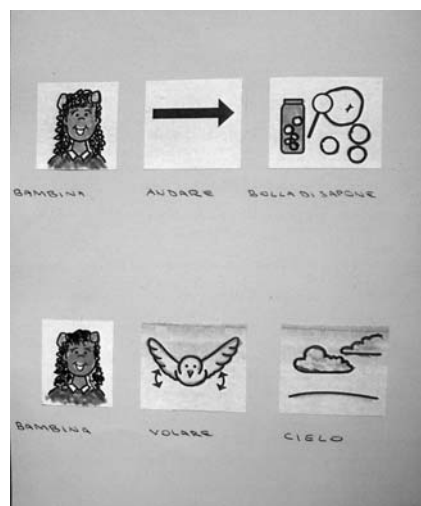
Non pensate che il linguaggio sia solo verbale.

Pensate a quelle persone che non possono utilizzare la parola, secondo voi come fanno a comunicare?



VALENTINA PADOAN

Studentessa



Non vi preoccupate perché esiste una “comunicazione aumentativa alternativa”; si definisce aumentativa perché non sostituisce, ma incrementa le possibilità comunicative della persona. Si denomina alternativa perché utilizza modalità diverse da quelle tradizionali(CAA) così per fortuna permette a chiunque di comunicare.

Tra i vari metodi vi è il PCS, costituito da simboli semplici ma efficaci che permettono di farsi comprendere più facilmente.

E' questo il tipo di metodo che abbiamo usato con F.. L'attività che abbiamo svolto insieme è stata divisa in varie fasi:

ho fatto un incontro di conoscenza con F. e la sua classe.

Sulla base della storia che la classe aveva messo in scena, io ne ho inventata un'altra.

Dopo averla scritta su un foglio, con l'aiuto del professore Allocca e di una persona esperta di CAA, l'ho sintetizzata in un numero limitato di frasi.

L'ho tradotta in simboli PCS, dopodiché con F. e il professore Allocca abbiamo scelto quelli che F. conosce di più.

Io l'ho quindi riscritta con le icone PCS più appropriate, associandole alle frasi in lingua italiana.

Ho inoltre utilizzato dei disegni che illustravano la mia storia elaborando delle sequenze legate alle frasi e al PCS.

Per concludere ho realizzato un plico in cui a ogni frase erano associati i simboli PCS e i disegni.

Ho presentato il lavoro svolto a F., prima narrandogli la storia tramite i disegni, poi associando ad essi i simboli PCS. A questo punto per farmi capire che la mia storia l'aveva compresa, F. me l'ha a sua volta raccontata ricorrendo sia ai disegni che ai simboli. Inoltre con l'aiuto del professor Allocca ho posto delle domande a F. che ha saputo rispondere in modo corretto.

Tutte queste fasi sono un esempio concreto di ciò che è la CAA; attraverso il divertimento abbiamo entrambi imparato a comunicare anche senza l'uso della parola.

Il tutto è stato allietato dal gioco con le bolle di sapone poiché la mia storia racconta di una ragazza che viene catturata da una bolla e vola via.

L'autonomia prima dell'autonomia

(ovvero le norme non conferiscono l'autonomia ma la riconoscono)

Approdo a Lima, Itaca degli Antipodi

«d'ombre è pieno il portico, pieno il cortile, / che scendono all'Erebo, sotto la tenebra; il sole / del cielo s'è spento, fatale è scesa una notte di morte/»: così, nella traduzione di Rosa Calzecchi Onesti, auspice Cesare Pavese (Einaudi, Torino 1950), conclude la propria profezia Teoclimeno, ai versi 355-357 del libro ventesimo dell'*Odissea*, adombrando nella sua visione anticipatrice dei fatti la coincidenza fra un improvviso oscurarsi del cielo e l'affollarsi delle anime (le «ombre») dei Pretendenti spinte nel mondo dei morti dalla mano infallibile dell'ultimo arrivato, che si svela sotto il nome di Odisseo. Ebbene, proprio codesto passo del poema omerico è rimbalzato a pagina 38 del quotidiano «la Repubblica» in data 25 giugno 2008, ove si legge il resoconto, a firma del giornalista Pietro Del Re, di una ricerca scientifica relativa alla datazione delle eclissi di sole. Due studiosi americani, Marcelo Magnasco e Costantino Baikouzis, confrontando i dati da loro elaborati con il testo del poema, avrebbero individuato nel 16 aprile del 1178 avanti Cristo la data del ritorno in patria di Odisseo. Il condizionale è d'obbligo in contesti di tal fatta, tanto è vero che in chiusura dell'articolo citato viene riportata la dichiarazione di uno dei due scienziati, che vale la pena riportare: «Se chi oggi leggendo l'*Odissea* può riscontrare la veridicità di un evento cosmico che vi è descritto, ebbene, ciò basterebbe a rendermi felice». Comunque sia, non è questo ad avere attratto me, ed insieme con me la classe quinta C ginnasiale (anno scolastico 2008-2009, indirizzo classico di ordinamento), quanto la constatazione, banale fin che si vuole ma incontestabile, che «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire», come afferma Italo Calvino a pagina 13 del suo *Perché leggere i classici* (Mondadori, Milano 1991). Ci siamo impegnati quindi a studiare insieme Itaca come luogo dell'assenza, una comunità priva di un riferimento comune, di una guida

CLAUDIO CAZZOLA

4

riconoscibile e riconosciuta, ove i doveri non risultano coniugati con i diritti, tanto che solo un'eclissi di sole può essere in grado di portare un cambiamento decisivo. Abbiamo lavorato su alcuni personaggi – Euriclea la nutrice, Mentore il compagno, Antinoo il Pretendente, Laerte il padre esclusosi da solo, per fare qualche esempio, oltre che Telemaco, Penelope ed Odisseo medesimo – provando a scrivere alcune pagine di diario scandito in tempi diversi: il giorno prima dell'arrivo dello straniero, il giorno stesso, il giorno dopo la strage. Pian piano, con scadenze regolari, ci siamo aggiornati confrontando reciprocamente l'un l'altro i propri testi mentre la lettura del poema procedeva, fino a giungere, sabato 23 maggio 2009, ad una «recitatio» di circa un'ora e mezza in occasione della festa della didattica, davanti a numerosi e graditi ospiti – genitori, persone esterne invitate appositamente, allievi rappresentanti di altre classi, il Dirigente Scolastico in persona. Fortuna ha voluto che proprio nel corso del lavoro annuale debitamente approvato dal consiglio di classe, tre ragazze compissero un viaggio a Lima nell'ambito di uno scambio internazionale, in coincidenza con le festività natalizie: ne è uscita una felice saldatura con lo studio curricolare. Perché? Semplicemente perché abbiamo evitato l'errata pretesa di «attualizzare gli antichi», cercando noi, caso mai, di recarci da loro.

Al lettore di queste pagine la libertà di verifica, nell'impossibilità concreta di offrire tutto il fascicolo prodotto.

SERENA GARUTI

Sono qui, ormai, a casa mia, sento un aereo che vola sopra il tetto e mi viene la nostalgia. Ripenso a quell'attesa infinita che mi separava dalla partenza, e quando finalmente mi sono trovata alta nel cielo non sapevo ancora cosa mi aspettasse. Ma poi l'ho capito: un mondo nuovo. Dopo quasi due giorni di viaggio siamo arrivati all'aeroporto di Lima in Perù, uno Stato a dir poco sconosciuto in questa piccola parte del mondo. Quando mi trovavo qui in Italia prima della partenza tutti mi chiedevano cosa ci andassi a fare in un paese come quello – povero, sporco e pieno di malattie infettive. È vero, per andare là di vaccini bisogna farne molti, ma le cose che ti lascia dentro e che ti insegnano un paese come quello meritano tutti i vaccini del mondo. La prima volta che ho visto Lima era buio e sembrava la solita grande città, caotica ed illuminata nonostante l'ora tarda. Avevo fame e quindi la famiglia che mi ha ospitato mi ha portato al McDonald, uno di quei posti, dovunque si vada, sempre uguali, con lo stesso menù gli stessi tavoli e le stesse sedie, anche il personale mi sembrava lo stesso, parlava semplicemente un'altra lingua. Ma quando sono uscita dal locale mi sono accorta, nonostante fossero le tre di notte, di una decina di persone povere in sosta lì attorno, sia vecchi che bambini, evidentemente in attesa dei «resti» del cibo che altri, dentro, mangiavano. Questo

è stato il mio primo incontro con la miseria di Lima: mi sono chiusa in macchina facendo finta di niente. La mattina dopo, recandomi in cucina per la colazione, mi sono accorta che c'erano lì delle persone che non conoscevo, credevo fossero parenti, ma ben presto ho dovuto constatare che si trattava di cameriere: dov'era finita la povertà della notte? Non sapevo, ancora, che mi stava aspettando fuori dalla porta: infatti, un po' più in là, sopra le villette a schiera, si estendevano colline aride fatte di polvere e sabbia, tappezzate di baracche sovrastanti l'intera città. Per circa due settimane mi sono tenuta alla larga da quel mondo così diverso e triste, limitandomi ad osservarlo dietro i finestrini dell'auto mentre percorrevo le grandi strade di Lima che si allargano infinite. Mentre viaggiavo sulla famosa Panamericana, mi sfrecciavano davanti agli occhi le immagini di quelle case di cartone, ed i visi di quella gente di tutte le età, che, pur nella loro estrema sporcizia, erano tuttavia aperti al sorriso, mentre si davano da fare lungo la strada ed ai semafori per rimediare di che sopravvivere per quel giorno almeno. Mi pareva di rivedere l'Italia raccontata da mio padre a me piccola, quando bambini e ragazzi giocavano con nulla, con una palla di pezza per esempio, e poi arrivava il fischietto del gelataio ambulante con un carretto pieno di ghiaccio e sciroppi per fare la granita da gustare con poche lire, mentre oggi non bastano due euro per un cono gelato, ed anche striminzito. A Lima la legalità è un'opinione. La prima volta che me ne sono reso conto è stata durante il ritorno da una festa su una spiaggia della periferia, quando si era stipati in tredici persone dentro un'auto da sette, e non si poteva certo passare inosservati: eppure, nonostante la città fosse letteralmente tappezzata di poliziotti, nessuno ha fiutato, nessuno ci ha fermati – ed al nostro stupore è stato ribattuto che basta pagargli una birra ai cosiddetti tutori della legge e chiudono anche tre occhi. Come fa una città così a diventare sicura, quando uno straniero non può nemmeno prendere un taxi perché potrebbe essere portato chissà dove? A Lima non è importante avere autorizzazioni, anzi, non serve a nulla, ogni auto può essere un taxi, basta mettere un cartello con la scritta, ed il tassametro poi non esiste, si contratta. È tutto un contrattare dall'inizio della giornata, che per loro sono le dieci di mattina, fino a notte fonda: al mercato, nei negozi, ovunque, non c'è prezzo alcuno che tenga, quello vero sta nell'abilità del compratore di negoziare quanto più può. Ed i bambini. I bambini, soprattutto. Cos'ho fatto in fondo più di loro per nascere in questa parte del mondo e aver accesso ad un'istruzione? La scuola che qui noi detestiamo, che non sappiamo usare a pieno e con coscienza, là è un privilegio per ricchi, pochi, che frequentano gli istituti privati in gran parte cattolici, mentre alla scuola pubblica va la massa degli altri, quando non sono costretti dalla famiglia a fare l'elemosina o a lavorare. Le classi statali sono formate con età diverse

raggruppate, chi vi insegna è chiaramente meno qualificato di chi, viceversa, riesce ad ottenere un posto negli istituti privati: eppure, paradossalmente, l'università migliore in tutto il Sudamerica si trova in Perù, ed è pubblica (ma il paradosso è solo apparente, in quanto soltanto gli appartenenti alle famiglie facoltose possono iscriversi, oppure i rarissimi geni che sopravvivono con borse di studio – una goccia in quel mare di povertà. Di tutto questo mi porterò dentro un'immagine per tutta la vita. Una mattina, destinata allo shopping, mi hanno portato al Trigall, un quartiere pericoloso per lo straniero, fatto di negozi o, meglio, magazzini pieni zeppi di vestiti di contrabbando con marche famose contraffatte: ebbene, fra mille piccoli, ho visto con i miei occhi un bimbo che avrà avuto non più di dieci anni in ginocchio davanti ad un adulto sontuosamente vestito che parlava al telefono: occhi a terra, pezza in mano, velocità ansiosa nel pulire le scarpe al suo temporaneo padrone. Il Perù, ovviamente, non è solo povertà, è anche colore, leggende, misteri e luoghi mitici come Cusco, l'ombelico del mondo, sulle Ande. Per arrivarci, bisogna prendere l'aereo da Lima e si atterra in mezzo ai tetti rossi sospesi nel blu intenso del cielo che sembra così vicino da poterlo toccare. La città si trova infatti a 3800 metri sul livello del mare, un tempo capitale dell'impero degli Inca. Lassù stavo male, avevo la nausea per l'altitudine, e proprio per questo ho capito perché l'avessero scelto, quel luogo inospitale, come ombelico per farvi la loro città stato. L'atmosfera e l'energia ivi sprigionata sono qualcosa di unico sul nostro pianeta, e si comprende solo andandovi perché le montagne erano considerate delle divinità – del resto Machu Pichu è tuttora una delle sette meraviglie del mondo. Qui la gente non aveva certo bisogno di soldi per essere felice; sono arrivati poi gli Spagnoli, e con loro la «cultura» europea – abitudini cancellate, tradizioni travolte, templi distrutti, al cui posto ora sorgono chiese imponenti ripiene di una quantità d'oro che credo non si trovi altrove in maniera così platealmente esibita, quando fuori resiste implacabile la miseria. Verso la fine del mio soggiorno ho deciso di rompere la promessa fatta di non avvicinarmi troppo alla baraccopoli sempre vista da lontano. In un afoso pomeriggio di gennaio mi sono fatta portare dunque a Pamplona, un villaggio dove cumuli di macerie e rifiuti sono, per non pochi, case, anche se prive di finestre e di tetti fissi, dove in un locale grande quanto la cucina di casa mia possono trovare posto anche dodici persone, dove non c'è elettricità né acqua potabile, l'arredamento è inesistente, un solo materasso sul quale dormono i più piccoli, gli altri invece sul pavimento, cioè per terra. Per mangiare non resta che l'elemosina, quando non si riducono a frugare dentro i mucchi di spazzatura, come animali randagi: eppure, anche qui nella abiezione più grande, ho visto tanti sorrisi.

Alla fine, mentre di nuovo percorrevo la solita Panamericana per

raggiungere l'aeroporto in vista del ritorno, ho avuto la certezza che non bastava più il buio per ingannarmi.

Sono passati tre mesi, eppure ricordo come se fosse ieri la notte prima della partenza: non ho chiuso occhio. Certo, il volo partiva presto, avrei dovuto svegliarmi prima del solito ma avevo troppi pensieri in testa che in ogni caso non mi avrebbero permesso di riposare. Il Perù. Cosa sapevo io di quel Paese? Poche cose, molto vaghe, lette distrattamente un pomeriggio, e non le ricordavo nemmeno bene. Non sapevo davvero cosa aspettarmi, ma del resto poco importava, prima di atterrare a Lima sarebbero passate più o meno trenta ore, il tempo di sicuro non mi mancava per lasciare libera l'immaginazione. Siamo arrivati di notte e non avevo forze sufficienti per capire subito se veramente il Perù fosse come lo avevo sognato durante il viaggio, ero appesantita dalla stanchezza tanto da non riuscire nemmeno a guardare fuori dal finestrino dell'auto di quella che sarebbe stata la mia «famiglia» per tre settimane. Il tempo correva e sembrava non volermi concedere nemmeno un attimo di respiro: il giorno dopo, catapultata fuori di casa alle otto di mattina, ho visto Lima per la prima volta, una metropoli trafficata, con ville e grattacieli, grandi strade, spazi verdi, negozi, centri commerciali spaziosi, macchine che sfrecciavano, folla sui marciapiedi, apparentemente tutto uguale ad ogni altra parte del mondo. Le persone poi, entrare in contatto con loro è stata una delle cose più piacevoli, perché ho trovato vero il luogo comune secondo il quale «la gente dell'America Latina è solare, gentile e disponibile». È stato bello constatare per una volta tanto come individui diversi convivano senza problemi, non importa il colore della carnagione, la religione in cui credi, la nazionalità, sei sempre accettato con il sorriso. Detto questo, c'è anche l'altra faccia della medaglia, una povertà diffusa e pesante. Agli incroci, ai semafori, soprattutto bambini e ragazzi disposti a qualunque cosa – ballare, suonare, vendere, indicare un parcheggio; non puoi non vedere, questa è la norma, non l'eccezione. Il fatto è che in Perù non c'è nemmeno l'ombra del cosiddetto ceto medio, perché la ricchezza è in mano a pochi, che abitano in case imponenti, due o tre cameriere, due automobili almeno, piscina sotto casa, vestiti sempre firmati; qui ciò che conta realmente sono i soldi, non c'è nessun tipo di problema se si paga, si possono frequentare istituti privati dei più alti livelli, spiagge private, club esclusivi, ristoranti lussuosi, la polizia non ti disturba mai se paghi. Per tutti gli altri la vita è un inferno; i più fortunati fra questa massa di diseredati sono quelli che riescono ad avere un tetto qualunque sotto cui ripararsi, senza nulla dentro, né acqua né elettricità. Quando, parlando con la mia «famiglia», ho detto loro di aver abitato in un paese da piccola, non hanno capito il significato della parola, perché in Perù esistono solo grandi città da un la-

SOFIA CHIERICI

to e foreste dall'altro; ci sono i villaggi, è vero, ma sono luoghi per lo più inospitali, raggiungibili con estrema difficoltà, rimasti allo stato primitivo, mentre la gran massa delle persone si è riversata e continua a riversarsi nelle città, alla ricerca di una forma qualsiasi di sopravvivenza. Alla fine, fra tante impressioni che porto dentro di me, ve n'è una molto semplice che desidero condividere: fuori dal mio stato abitudinario, al di là della realtà quotidiana che mi circonda, esiste qualcos'altro, che non si trova né su internet né sui libri, né tanto meno sui depliant pubblicitari. Un qualcosa che si scopre solo vivendolo in prima persona.

CAMILLA BARUCHELLO

Tutto è iniziato parlandone così, tanto per fare, a scuola, con la voglia di viaggiare, andare lontano, sentirsi indipendenti, gridare al mondo quello che vuoi tanto nessuno sa chi sei e non ti vedrà mai più. Migliaia di chilometri di distanza, clima diverso, orari diversi, altri luoghi ritrovare altrove un'Italia di tanti anni fa, quella dei racconti dei nostri nonni. 18 dicembre 2008 ecco che inizia l'avventura, un'avventura talmente attesa da sembrare irrealizzabile – ritardi e cancellazioni di voli, code infinite, migliaia di volti segnati dalla stanchezza occhi assonnati rughe marcate da attese infinite; fra visi imbronciati e visi felici spuntano quelli di noi ragazzi italiani che hanno fretta di arrivare in Perù, ed invece si ritrovano mogi mogi ad aspettare un altro aereo in un albergo di Madrid, dove trascorreranno una notte eterna. E pensare che andare incontro ad un Paese di cui sapevo ben poco mi terrorizzava, poche notizie lette alla rinfusa per non arrivare del tutto impreparata, informazioni che ben volentieri lascio sostituire da una fantasia che correva alta tra il probabile e l'impossibile. Ecco all'improvviso l'aeroporto di Lima, minuscolo e mal servito rispetto a quelli in cui avevamo sostato, ma questo non aveva importanza alcuna, perché tutto mi sembrava bello, pur tra una spossante stanchezza, che mi impediva addirittura di spiacciare qualche parola in inglese con la mia nuova «famiglia» che mi avrebbe ospitato per tre settimane. Appena il tempo di riposare qualche ora che ci siamo trovati immersi nella storia della terra madre degli Inca, un popolo la cui rivoluzione era stata quella di vivere dentro la forza misteriosa della natura, che sa essere devastante e selvaggia nei confronti di chi non la rispetta, di chi non sa accostarsi con rispetto alla sua energia segreta. Terra saggia quella degli Inca, che ha saputo ovvero dovuto sopportare la colonizzazione di uomini accecati dall'arroganza tipica del conquistatore che si stima superiore; reliquie di una cultura che affonda le proprie radici in credenze popolari antichissime, nate e tuttora sopravvissute all'interno della cornice di un paesaggio dai profili indisturbati. E Lima? Grande metropoli, strade ben ordinate, abbellite da giardinetti curati nei minimi dettagli, piante ornamentali qua e là, vie trafficate in ogni ora del giorno e della notte, gruppi di persone che affollano i mar-

ciapiedi sembrando perennemente indaffarati, negozi, centri commerciali, bar e luoghi di ritrovo – insomma, un già visto che poteva rassicurare lo sguardo dello straniero. Eppure, accanto ed insieme alle case faraoniche e alle auto di lusso vi è la stragrande maggioranza della popolazione che pur di sopravvivere fa di tutto, negli incroci ed ai semafori; quel che più colpisce sono i bambini, tanti bambini, costretti ad accamparsi per la strada con una coperta, e gli occhi che improvvisamente si illuminano se sono riusciti a strappare alla pietà altrui anche un semplice lecca lecca. Legge e giustizia, qui, ti voltano le spalle, imperando su tutto il denaro, per cui la corruzione è imperante in un mondo dominato dalla povertà: povertà è timore del domani, è essere costretti a vivere nell'angoscia ora per ora, con l'incubo di non riuscire a sfamare i tuoi figli, oltre che te stesso. Qui le mezze misure non esistono, chi troppo e chi niente; venire qui è ben altro che studiare sui libri, leggere sui quotidiani, ascoltare i notiziari, navigare su internet, perché la senti sulla tua pelle la dannazione dei tuoi simili, anche se sei solo un ospite provvisorio. Chi sono io per non essere al loro posto? Io che vivo in un luogo nel quale non hai paura ad addormentarti la sera perché l'alba del giorno dopo non ti angoscia, nel quale fame significa che a metà mattina devi correre alle macchinette distributrici di cibi preconfezionati, dove la scuola – invece di essere sentita come un bene privilegiato – è relegata a noiosa consuetudine, dove avere un tetto è tanto scontato che nessuno ci fa caso (sì, sono noti i problemi degli immigrati, ma è come se non ci riguardassero). E allora? Allora prendete un aereo e, se potete, andate in Perù, ove incontrerete di sicuro un bimbo che spalancherà felice al mondo il suo sorriso se riceverà anche solo pochi centesimi in cambio di un disegno, di un suo disegno, fatto con quell'ingenuità millenaria che è costretta ad accontentarsi di poco dalla violenza di una storia che ancora non passa.

Tracce del tuo passaggio

5

Decalogo ovvero esalogo perché si tratta di 6 comandamenti

A partire da un testo del Premio Nobel Joseph Brodskij, ho preparato questo decalogo che vi chiederei di ascoltare con una certa attenzione. Sono considerazioni di un Premio Nobel che ho rielaborato sulla base della mia esperienza personale in ambito editoriale e non solo. Qua e là riconoscerete la voce dell'uno e quella dell'altra.

La vita è uno sport con molte regole, ma senza un arbitro. Lo si impara più stando a guardare dagli spalti che consultando molti libri, compreso quello sacro. Non c'è da meravigliarsi, poi, se tanti praticano un gioco scorretto, se sono così pochi a vincere e tanti a perdere ...

Poiché la distanza su cui dovete cimentarvi è con ogni probabilità piuttosto lunga, e poiché presumibilmente contate di cavare bene e di trovarvi in un mondo decente, non sarebbe male approfondire un poco la conoscenza dei 10 comandamenti e dei sette vizi capitali. Sono soltanto diciassette voci, a metterle insieme, e alcune coincidono. D'accordo, potreste obiettare che fanno parte di una dottrina che ha alle spalle una bella storia di violenza. Eppure, in fatto di dottrine, questa è ancora la più tollerante, a quanto pare, e merita la vostra attenzione, se non altro perché ha dato vita alla società in cui avete il diritto di discuterla e di negare il suo valore.

Ma non sono qui per esaltare i meriti di una particolare dottrina o filosofia, né approfitto di questa occasione per sparare a zero contro il moderno sistema educativo o contro di voi, le sue presunte vittime.

Dopo tutto, in certi campi la vostra preparazione è incommensurabilmente superiore alla mia o a quella di qualsiasi mio coetaneo. Vedo in voi un gruppo di giovani ragionevolmente egoisti, alla vigilia di un lunghissimo viaggio. La sua lunghezza fa un po' rabbrivire, e mi domando in che modo mai potrei esservi di aiuto. *So forse qualcosa, a proposito della vita, che per voi pos-*

ELISABETTA SGARBI
Direttore Editoriale
della Casa Editrice Bompiani

sa essere utile, o importante? E se sì, c'è un modo di trasmettervi queste informazioni?

La risposta alla prima domanda è, suppongo, affermativa – non tanto perché una persona della mia età abbia i titoli per farla in barba a uno qualunque di voi nel gioco degli scacchi esistenziali, quanto perché questa persona, con ogni probabilità, è stanca di un sacco di cose fra le tante alle quali si rivolgono ancora le vostre aspirazioni. (Già questa stanchezza è qualcosa da segnalare per tempo ai giovani come un contorno inevitabile del loro futuro successo o fallimento: sapendo come stanno le cose, potranno gustare più a fondo il primo o digerire più facilmente il secondo).

Quanto all'altra domanda, *se so qualcosa della vita, c'è un modo di trasmettervi queste informazioni?*, sono davvero perplessa. L'esempio dei summenzionati comandamenti può scoraggiare chiunque si rivolga ai giovani per offrire loro un viatico, una prolusione alla vita, perché, i dieci comandamenti, erano per eccellenza il viatico e la prolusione alla vita. Ma c'è un muro trasparente tra le generazioni, c'è un sipario, non di ferro, ma d'ironia, un velo invisibile, quasi del tutto impermeabile al passaggio dell'esperienza. Al massimo, solo qualche soffio riesce a superarlo, qualche soffiata.

Perciò, le cose che state per ascoltare prendetele semplicemente come soffiate. Qui non ci sono favole né favolette: questi sono soltanto appunti sparsi, scarabocchiati su fogli di carta; appunti, o magari punte di diversi iceberg, se così posso dire. Infischiatevene, se volete; restate dubbiosi, se volete, fateci un frego sopra, se non potete farne a meno: non hanno niente di tassativo. Se poi qualcuna di queste parole, adesso o nel tempo avvenire, dovesse tornarvi utile, ne sarò felice. Se no state tranquilli: la mia collera non scenderà su di voi.

1) Adesso e nel tempo a venire, credo che per voi sarà un buon affare puntare alla precisione del linguaggio. Cercate di costruirvi un vocabolario e di trattarlo come trattereste il vostro conto corrente. Seguitelo con ogni cura e cercate di impinguare i vostri profitti. Qui non si tratta di migliorare la vostra eloquenza amatoria o il vostro successo professionale – ma possono essere, anche questi, risultati collaterali –, né di trasformarvi in raffinati conservatori da salotto. Lo scopo è un altro: mettetevi in grado di esprimere voi stessi con la massima ampiezza e precisione possibili. Perché l'accumularsi di cose non dette, non espresse a dovere, può tradursi in nevrosi.

Alla nostra psiche, nel giro di ventiquattro ore, possono succedere molte cose; ma il modo di esprimerci rimane non di rado lo stesso. L'espressione resta indietro rispetto all'esperienza. Questo non fa bene alla psiche. Sentimenti, sfumature, idee, percezioni, che rimangono senza nome, incapaci di articolarsi e frustrati dal-

le approssimazioni, finiscono repressi, soffocati dentro l'individuo, e possono portare a un'esplosione (o implosione) psicologica. Per evitare questo pericolo non occorre diventare un topo di biblioteca. Basta comprare un dizionario e leggerlo un poco ogni giorno – e magari, di tanto in tanto, comprare libri di poesia. I dizionari, però, sono d'importanza primaria. Ce n'è in giro a volontà; alcuni addirittura, si vendono con la relativa lente d'ingrandimento. Il prezzo è accessibile, ma anche i più cari (quelli corredati dalla lente di ingrandimento) costano molto meno di una sola visita dallo psichiatra. Se proprio dovete andare a trovarne uno, andateci con i sintomi di dipendenza da dizionario.

2) Adesso e nel tempo a venire, cercate di essere buoni con i vostri genitori. Se questo invito non è di vostro gusto perché somiglia troppo a quell'altro, "Onora il padre e la madre", amen. Voglio dire semplicemente questo: cercate di non ribellarvi ai vostri genitori, perché con ogni probabilità moriranno prima di voi, e allora è meglio che vi risparmiaste almeno questo motivo di colpa, se non di dolore.

Se dovete ribellarvi, ribellatevi a gente meno vulnerabile. I genitori sono un bersaglio troppo vicino (come, del resto, le sorelle, i fratelli, le mogli o i mariti); la distanza è tale che sparate a colpo sicuro. La ribellione ai propri genitori, anche se accompagnata da belle frasi, tipo "da-voi-non-accetterò-nemmeno-un-centesimo", è in sostanza una faccenda estremamente borghese, perché assicura al ribelle il massimo del comfort: in questo caso, il conforto mentale, il conforto delle proprie convinzioni. Stare alla larga da questo schema significa ritardare il proprio imborghesimento mentale; insomma, quanto più a lungo rimanete scettici, dubbiosi, lontani, dal confort mentale, tanto meglio per voi.

D'altra parte, ovviamente, questa faccenda del "nemmeno-un-centesimo" è molto funzionale, perché i vostri genitori, con ogni probabilità; vi lasceranno eredi di tutto quello che hanno, e il ribelle di successo finirà col trovarsi tra le mani il patrimonio, tutto intatto – in altre parole la ribellione è una forma di risparmio molto pratica. L'interesse, però, è negativo fallimentare direi.

3) Cercate di non fare troppo conto sui politici – non tanto perché siano ottusi o disonesti, come sono infatti abbastanza spesso, quanto perché il compito che li aspetta è troppo grande, anche per i migliori tra loro. Tutt'al più riescono, questi o quelli, a ridurre un malanno sociale, non già ad estirparlo. Per quanto notevole possa essere un miglioramento, in termini etici sarà sempre trascurabile, perché ci saranno sempre quelli – fosse anche una sola persona – che non beneficeranno di questo miglioramento.

Il mondo non è perfetto; l'età dell'oro non c'è mai stata, non ci sarà mai. L'unica cosa che può succedere al nostro mondo è di diventare più denso, cioè di popolarsi senza crescere in volume. L'uomo a cui date il voto potrà promettere finché vuole di dividere

la torta con maggiore equità, ma non per questo riuscirà ad aumentare la circonferenza della torta; in pratica, le porzioni sono destinate a diventare più piccole. Alla luce di questa realtà – luce o buio? – dovete contare sulla vostra cucina personale, cioè prepararvi a gestire il mondo in prima persona – almeno quella parte del mondo che è alla vostra portata, nel vostro raggio d'azione (...)

4) Cercate di non mettervi in mostra, cercate di essere umili. Siamo già troppi oggi, e tra poco saremo molti di più. Chi sale alla ribalta lo fa inevitabilmente a scapito degli altri che non vi saliranno. Che si debbano pestare i piedi a qualcuno non significa che gli si debba montare sulle spalle.

E poi, tutto quello che vedrete da quell'osservatorio privilegiato è l'oceano umano, più coloro che, come voi, hanno conquistato una posizione altrettanto cospicua – ma anche molto precaria; e cioè coloro che sono detti ricchi e famosi. Tutto sommato, c'è sempre qualcosa di vagamente sgradevole a star meglio dei propri simili, e quando quei simili si contano a miliardi la cosa è ancora più sgradevole. Senza contare che anche i ricchi e famosi, ormai, si contano a migliaia, per cui anche lassù, sulla vetta, si è sempre in tanti (...)

Vi consiglieri anche di abbassare la voce; voi penserete, temo, che adesso esagero. Comunque, tenete a mente che c'è sempre qualcuno accanto a voi, un vicino, il vostro prossimo.

Nessuno vi chiede di amarlo, ma cercate di non recargli troppo danno o disagio; cercate di pestargli i piedi delicatamente.

5) Cercate di sfuggire, a ogni costo, alla tentazione di conferirvi il diploma di vittima. Per quanto abominevole possa essere la vostra condizione, cercate di non incolpare qualcuno o qualche cosa: la storia, lo Stato, i superiori, la razza, i genitori, la fase lunare, l'infanzia, l'educazione, eccetera. Il menù è vasto e noioso, e già questa vastità e questa noia dovrebbero indurre l'intelligenza a non scegliere tra i piatti della lista.

Nel momento stesso in cui scaricate la colpa da qualche parte, minate la vostra volontà di cambiare le cose, qualsiasi cosa. Dopo tutto, il diploma di vittima ha i suoi lati piacevoli. Impone rispetto e compassione, conferisce un certo tono. Per quanto copiose e inconfutabili siano le prove che anche voi siete dalla parte perdente, negate sempre fintanto che siete presenti a voi stessi, fintanto che le vostre labbra riusciranno a dire "no".

6) Il mondo in cui vi accingete a entrare e a esistere non ha una buona reputazione. È riuscito meglio sotto l'aspetto geografico che sotto quello storico; è tuttora molto più gradevole visivamente che socialmente. Non è un gran bel posto, come scoprirete fra poco, e non credo che sarà diventato molto più bello quando lo lascerete. Comunque, è l'unico mondo disponibile; non esiste alternativa e, se ci fosse, non abbiamo alcuna garanzia che sareb-

be migliore. È una giungla, là fuori, e insieme un deserto, una salita scivolosa, una palude, eccetera – in senso letterale – ma, quel che è peggio, anche in senso metaforico. In ogni caso "il miglior modo per venirci fuori è passarci in mezzo". E vorrei concludere proprio con qualche osservazione su questa faccenda del "passarci in mezzo".

Cercate di non badare troppo a quelli che tenteranno di rendervi la vita impossibile. Ne incontrerete molti, moltissimi – quelli che hanno una veste ufficiale e quelli che si sono nominati da sé.

Sopportateli, se non potete scansarli, ma quando vi sarete messi in salvo date loro il minor peso possibile. Soprattutto, evitate di raccontare i capitoli del trattamento ingiusto che vi hanno inflitto; evitate di farlo, anche quando avete ascoltatori ben disposti.

Racconti del genere prolungano l'esistenza dei vostri antagonisti; con ogni probabilità essi contano sulla vostra loquacità e sperano che voi divulghiate in giro la vostra esperienza.

Preso di per sé, nessun individuo merita un discorso approfondito sull'ingiustizia (o, piuttosto, sulla giustizia). Il rapporto di uno a uno non basta a giustificare la fatica; è l'eco che conta. Questo è il principio fondamentale di ogni oppressore; sia che agisca in nome dello Stato o che si tratti di un autodidatta. Perciò, carpite, o coprite, quell'eco; è il modo migliore per impedire che un fatto, per quanto sgradevole o importante, pretenda di durare più del tempo che gli è occorso per compiersi.

Ogni atto dei vostri nemici prende significato e rilievo dal modo in cui voi reagite. Perciò, come ad un incrocio, tirate avanti e correte via: trattateli come se fossero semafori gialli, non rossi. Non occupatevi di loro, mentalmente o verbalmente; non vantatevi di averli perdonati o dimenticati – meglio dimenticarli e basta. In questo modo risparmierete alle vostre cellule cerebrali un mucchio di inutile lavoro. Cambiate canale, insomma: non potete togliere dalla circolazione questo network, ma almeno potete ridurre l'indice d'ascolto (...)

Sarà meglio che mi fermi qui. Ripeto, sarò felice se ciò che ho detto vi riuscirà utile. In caso contrario, vorrà dire che siete attrezzati per il futuro molto meglio di quanto ci si aspetterebbe da persone della vostra età. E questo, suppongo, è già un motivo per rallegrarsi – non già per preoccuparsi. In un caso come nell'altro, vi auguro molta fortuna, perché ciò che vi aspetta, non è un picnic per nessuno, preparato o impreparato che sia, e di fortuna avrete bisogno. Comunque, io credo che ce la farete.

(Testo dell'intervento tenuto il 3 dicembre 2004 in occasione del Compleanno del Liceo).

Tracce del tuo passaggio [Fernandel, 2002] è il titolo di una raccolta di racconti di Grazia Verasani. «Alla fine, quello che resta sono le tracce del passaggio di qualcuno nella vita di qualcun altro, una geografia umana di entrate ed uscite la cui unica salvezza è l'impronta lieve del ricordo»: vogliamo raccogliere in questa rubrica una testimonianza in forma di racconto degli scrittori che il Liceo ha ospitato negli ultimi anni; presenze ricche, generose, coinvolgenti, che hanno lasciato in tutti noi, studenti e docenti, un ricordo, un'emozione, un'impronta. *Tracce del tuo passaggio*, appunto.