

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioneconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/ È tempo di un mondo nuovo

Le priorità della formazione

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/ Non c'è peggior sordo di chi non vuol vedere

ERMANNO DETTI

Attualità

4/ Una visione di lungo periodo

Il piano di ripresa e resilienza

ALBERTO SILVANI

10/ La didattica tra incertezze e chiusure

Voci dalle scuole

ELISA SPADARO

14/ Gli alunni non sono numeri

La valutazione descrittiva nella scuola primaria

MANUELA CALZA, MASSIMILIANO DE CONCA

Pedagogie e didattiche

16/ Per una scuola democratica

L'abolizione del voto e il mestiere di insegnare

DARIO MISSAGLIA

19/ La pandemia tra disuguaglianze e riorientamenti

Spunti per una riflessione

INTERVISTA A MASSIMILIANO FIORUCCI

DI ANNA MARIA VILLARI

22/ La professionalità docente nell'educativo contemporaneo

Uno sguardo storico-sociale

GIORGIO CRESCENZA

29/ La professione docente nella complessità

Formazione al digitale e intercultura

LISA STILLO

34/ Spazi educativi nuovi e aperti

Scuola e famiglie verso un nuovo dialogo formativo

MARIA CONCETTA ROSSIELLO



Questioni di didattica

41/ La chiave fatata del latino

Considerazioni sull'insegnamento del latino

GENNARO LOPEZ

43/ Riaccendiamo l'italiano

L'eterno dilemma: latino sì, latino no

ALICE BORGNA

Osservatorio sull'università

47/ Il dovere di restituirci la speranza

L'emergenza e i conti col futuro dei giovani

FABIO MATARAZZO

Tempi moderni

55/ Il "Verismo" italiano e la pietas verghiana verso i vinti

140 anni fa venivano pubblicati "I Malavoglia"

DAVID BALDINI

60/ La terra trema. Un film tra storia e mito

I Malavoglia di Verga visti da Visconti

ALESSANDRO D'ALOISIO

65/ L'adesione morale al mondo dei vinti

I Protagonisti/Giovanni Verga

AMADIGI DI GAULA

67/ L'ideale dell'ostrica

La specola e il tempo/Una metafora della condizione umana

a cura di ORIOLO

68/ La Resistenza in un diario

Giorno della Memoria/La vita offesa e i bambini deportati e nascosti

FRANCESCA BALDINI

73/ Una storia fatta di discontinuità

A 100 anni dalla nascita

del Partito Comunista (1921- 2021)

INTERVISTA A GIUSEPPE VACCA DI DARIO RICCI

Cultura e società

75/ Società liquida, scuola liquida, mercato ed educazione

Appunti per una discussione

MASSIMO MARI

Teatro

79/ Heldenplatz: Piazza degli eroi

Il testamento spirituale di Thomas Bernhard

MARCO FIORAMANTI

Mostre

80/ We rise by lifting others

Una mostra a Firenze a Palazzo Strozzi

VINCENZA FANIZZA

Arte della pratica, pratica dell'arte

81/ Perdersi nella totale presenza

Dialogo con un Maestro di Karate

e Monaco Zen

INTERVISTA A PAOLO TAIGŌ KŌNIN SPONGIA

DI MARCO FIORAMANTI

Libri

85/ Gestione del rischio e spirito critico

Vivere la tecnologia

ROSSELLA IOVINO

86/ Per simbolo una rosa bianca

Giovani e libertà

ANNA MARIA VILLARI

87/ La parabola di una vita

Le storie di Ludovico

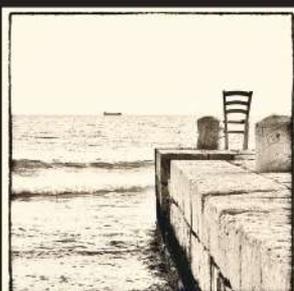
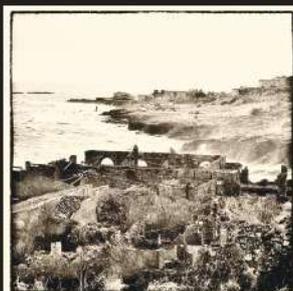
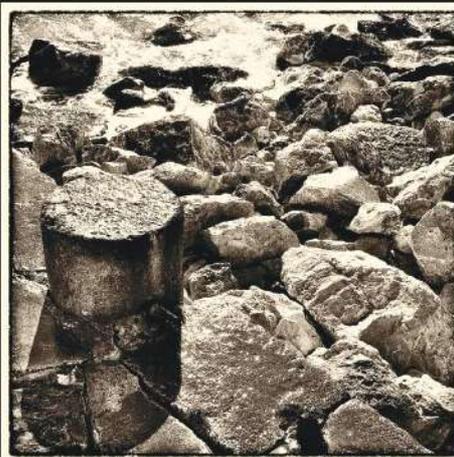
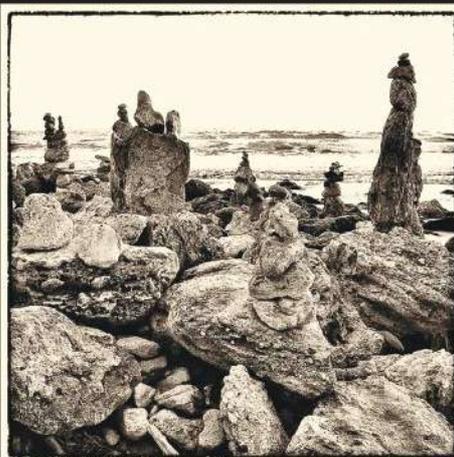
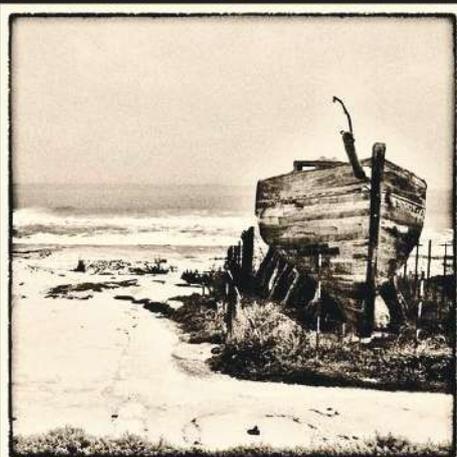
ANNA MARIA VILLARI

Recensioni

88/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

Le copertine 2021 di Giovanni Carbone



Gli orizzonti ci raccontano di quanto effimeri siano i confini degli uomini, di quanto s'apprestino a divenire solo convenzioni brutali e disumanizzanti, atti di grigia e auto-beatificantesi burocrazia. Perché la linea dell'orizzonte giammai sarà confine, piuttosto invoglia lo sguardo, la mente ed il cuore ad andarci oltre, a cercarne la fine che non c'è. Ed è proprio quell'infinito prescrittivo c'apre la fantasia ed il sogno, e libera le coscienze di chi ha le giuste qualità dell'anima per provare l'ebbrezza del viaggio di scoperta. Non v'è forse financo nella natura il dono concesso alle sue creature d'aprirsi all'infinito? Non sono i promontori esposti al vento, brulli per definizione e protesi come infiniti occhi verso l'orizzonte? Non sono, ancora, le vette dei monti aperte perché si goda della meraviglia del tutto d'intorno? Vi fu un tempo che anche gli uomini s'erano avveduti del fatto, e costruivano le loro ipotesi d'architettura più celebrata perché aprissero lo sguardo, concependole solo come l'invito a guardare oltre. Così per certe piazze rinascimentali, vere passerelle per lo sguardo proteso ad esplorare mondi sconosciuti. Pure per certi templi greci che appaiono più trampolini verso il divino, che cubi di roccia che ritengono preghiere. E come non ricordare i teatri dell'antichità, che dissimulavano la scena perché fosse in continuità solenne e vertiginosa con la striscia di cielo e mare che la chiudeva, con acqua e porti in un tutt'uno, a raccontare le gesta di viaggi infiniti ed estremi.

(Giovanni Carbone, 30 gennaio 2021)

UNA VISIONE DI LUNGO PERIODO

ALBERTO SILVANI



Necessario passare dal recupero dei tagli alla ripresa e al rilancio. I contenuti del piano, i limiti e le ambizioni. Le difficoltà nella governance e le incertezze dovute alla crisi politica. Gli obiettivi da non mancare

I 2021, negli auspici di tutti, era (è) destinato a rappresentare la “svolta” per l’uscita dalla crisi pandemica, una crisi che comprende una componente sanitaria e una economica, convergenti di fatto in una sociale che tocca tutti anche se in forme e conseguenze certamente non omogenee. Senza addentrarsi negli aspetti più strettamente politici, di difficile previsione al momento in cui queste note sono scritte, vorremmo provare a contestualizzare l’analisi dei contenuti del documento più rilevante predisposto per tale fine. Le bozze del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha costituito infatti negli ultimi mesi il documento su cui si è concentrata l’attenzione del dibattito politico, investendone prima la *governance* (la “cabina di regia”), poi la distribuzione delle risorse (i rapporti tra le diverse “missioni” indicate) e infine la sostanziale adeguatezza rispetto alla complessità delle sfide e alla capacità di implementazione dei progetti proposti.

Questo è stato accompagnato da richieste e commenti che ne hanno evidenziato di volta in volta i limiti (nella composizione, negli obiettivi, nella capacità progettuale, nella corrispondenza rispetto alle sfide da affrontare, nella praticabilità e realizzabilità delle soluzioni proposte) e le ambizioni (nel fungere da risolutore dei problemi), anche se, parlando di ambizioni, andrebbero ricordate quelle suscitate per la gestione della grande quantità di risorse che hanno determinato pesanti influenze sul quadro politico... I giornali si sono prodigati nello schematizzarne i contenuti scontrandosi tuttavia con la natura complessa della

Il piano di ripresa e resilienza

materia. A solo titolo di esempio l'attuazione del Piano è soggetta a un Regolamento, si integra con diverse fonti di finanziamento, è formalmente incardinata su un processo (richiesto e obbligatorio) di riforme a loro volta dipendenti dalle "raccomandazioni" espresse a suo tempo dalla Commissione Europea.

Tra i vari interventi, e se ci limitiamo al tema "ricerca", possiamo qui ricordare l'appello di Ugo Amaldi ("Per la ricerca 15 miliardi in 5 anni") a ottobre 2020 sottoscritto da 14 autorevoli scienziati e oggetto di due specifiche lettere al Presidente del Consiglio e al Ministro. O molti importanti uscite sulla stampa: tra queste, quella di Cerbai, Battiston e altri sul "Foglio" del 12 gennaio, quella di Calderini su "Repubblica" del 16 gennaio, quella di Pammolli sul "Corriere della sera" del 18, e, sempre sul "Corriere", ma il 30 gennaio, un intervento, a firma Bugliesi e altri, che rivendica la popolarità del tema ricerca e istruzione nell'opinione pubblica italiana. La lista potrebbe essere molto più lunga e documentata, senza dimenticare le prese di posizione del Ministro Manfredi in varie sedi e occasioni, tra cui quella su "Nature Italy" di metà gennaio, appena prima della crisi di Governo.

Ma cosa contiene il Piano?

Tutto ciò richiede evidentemente una capacità di lettura e di conoscenza per interpretare in che misura quanto proposto si innesta su quanto esiste e, soprattutto, come le opzioni prescelte siano allo stesso tempo le più rilevanti, le più capaci di affrontare i problemi di fondo e, non ultimo, siano coerenti con i meccanismi del processo che, non dimentici-

TABELLA RIASSUNTIVA

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Digitalizzazione, Innovazione, competitività, cultura	10.11	35.27	45.38	0.80	46.18
Rivoluzione verde e Transizione ecologica	30.16	36.43	66.59	2.31	68.90
Infrastrutture per una Mobilità sostenibile	11.68	20.30	31.98	-	31.98
Istruzione e ricerca	4.37	22.29	26.66	1.83	28.49
Inclusione e coesione	4.10	17.18	21.28	6.35	27.62
Salute	5.28	12.73	18.01	1.71	19.72
Totale	65.7	144.2	209.9	13.0	222.9

(1) In essere (a)

(2) Nuovi (b)

(3) Totale (c) = (a) + (b)

(4) React EU (d)

(5) Totale Next Generation EU (e) = (c) + (d)

chiamolo, sono dettati dall'accordo europeo del Consiglio di luglio e quello che ne è seguito fino all'approvazione del Bilancio a dicembre, e devono fare i conti con le riforme, le priorità e le ripartizioni ivi indicate, i tempi definiti, i meccanismi di approvazione e verifica. E soprattutto devono trovare conferme nelle varie fasi implementative.

Da questo punto di vista il Documento PNRR, nella formulazione resa pubblica il 12 gennaio e approvato lo stesso giorno dal CdM, è allo stesso tempo ponderoso (per la dimensione) ma carente di contenuti (nel descrivere il processo di scelta dei progetti e nel relazionare obiettivi e strumenti) e di dettagli (rispetto ai singoli progetti, al loro dimensionamento e alla loro integrazione). Lo schema è – relativamente – noto e indica obiettivi e relative risorse/investimenti che l'Italia vuole realizzare con i Fondi europei di Next Generation Eu. La dotazione complessiva è 222.9 miliardi, quindi superiore al finanziamento a suo tempo stabilito, e questo è già stato oggetto di chiarimenti da parte della Commissione.

Può essere riassunto con 6 missioni, 16 cluster, 48 linee di intervento. Le macro-missioni sono:

- digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura (46.1 miliardi)
- rivoluzione verde e transizione ecologica (68.9 miliardi)
- infrastrutture per una mobilità sostenibile (31.9 miliardi)
- istruzione e ricerca (28.4 miliardi)
- inclusione sociale (27.6 miliardi)
- salute (19.7 miliardi)

Queste missioni raggruppano sedici componenti funzionali per realizzare gli obiettivi economico-sociali definiti dalla strategia del governo.

Le componenti si articolano in 48 linee di intervento per progetti omogenei e coerenti. Secondo le indicazioni presenti

nel testo i singoli progetti di investimento sono stati selezionati per concentrare gli interventi rispetto alla capacità di trasformazione, all'impatto sull'economia e sul sistema paese. Per ogni missione sono indicate le riforme necessarie per una più efficace realizzazione, collegate all'attuazione di una o più componenti. Quanto questi diversi elementi del disegno si tengano tra di loro è per la verità non così evidente, già a partire dalle ripartizioni che, infatti, sono state, dopo la (ipotizzata e poi cancellata) *governance*, il primo argomento di scontro. Secondo la buona tradizione italiana di spartirsi, prima, le fette di una torta, salvaguardando, poi, l'autonomia di gestione della singola fetta...

Gli investimenti sulle sei missioni dovranno essere accompagnati da politiche di supporto, sul fronte della pubblica amministrazione, del sostegno alla ricerca, del mercato del lavoro e da riforme più in generale, dal fisco alla giustizia. E qui emerge una seconda debolezza del documento, nella sua limitata e parziale "visione", del resto corrispondente alle incertezze, alle debolezze e ai ricatti del quadro politico.

La missione 4 (Istruzione e ricerca) è uno dei capitoli che ha subito nel tempo maggiori modifiche in fatto di risorse.

Alle sei missioni principali si associano tre priorità trasversali: donne, giovani e sud. Questi tre temi dovranno essere contenuti in tutti gli obiettivi e saranno misurati negli impatti macroeconomici, occupazionali e negli indicatori BES (Benessere Equo e Sostenibile). Pertanto non sono affidati a singoli interventi o a componenti ma dovranno essere perseguiti in tutte le missioni.

La dotazione è quindi costituita da 65.5 miliardi di sussidi e 127.6 miliardi di

prestiti (193.1 miliardi a valori 2018, del calcolo iniziale, aggiornati a 196.5 a valori correnti 2019).

In base alle regole il 70% di questi *grants* dovrà essere impiegato tra il 2021 e il 2022, mentre il restante 30% dovrà essere speso nel 2023. La proposta assegna il 70% del totale a investimenti pubblici mentre, con l'inserimento dei Fondi per il Sud (Fondi Sviluppo e Coesione), il PNRR arriva a quota 222.9. Dei circa 210 miliardi assegnati alle sei missioni 144.2 finanziano nuovi progetti e 65.7 sono destinati a progetti in essere che verranno accelerati dal loro inserimento nel PNRR.

Le proposte definitive, in coerenza con gli obiettivi del Green Deal e con le raccomandazioni di ogni paese (datate 2019), dovranno essere presentate entro il 30 aprile.

La ricerca nella missione Istruzione e ricerca

Delle due componenti della missione, la ricerca (da pg 120 a 127 del documento) compare sotto il titolo "Dalla ricerca all'impresa" e mira «a innalzare il potenziale di crescita del sistema economico, agendo in maniera sistemica sulla leva degli investimenti in R&S, tenendo conto dei divari territoriali e della tipicità delle imprese. Le ricadute attese si sostanziano in un aumento del volume della spesa e in un più efficace livello di collaborazione tra la base scientifica pubblica e il mondo imprenditoriale».

Il documento conferma le criticità del sistema Italia (minore spesa in R&S, sia pubblica che privata, minore quota di ricercatori e meno brevetti (normalizzati

sul Pil), una bassa domanda di innovazione dovuta alla struttura industriale frammentata). Si ipotizza che il rafforzamento della propensione all'innovazione si potrebbe tradurre in una (maggiore) domanda di competenze avanzate e di conseguenza la maggior remunerazione fungerebbe a sua volta da traino a un investimento in formazione e istruzione.

Sono dichiarate tre linee di intervento (anche se ne leggono solo due..., forse una è "scomparsa" nella messa a punto...):

- Rafforzamento di ricerca e sviluppo e delle iniziative IPCEI (Importanti Progetti di Interesse Comune Europeo)

- Trasferimento di tecnologia e sostegno all'innovazione

Per la prima si prevede il rafforzamento della filiera R&S nel sistema della ricerca e in quello economico con il potenziamento delle grandi infrastrutture di ricerca, dei partenariati allargati indirizzati alle grandi sfide strategiche e il finanziamento di progetti di giovani ricercatori. Sono previsti poli per l'innovazione e la ricerca e per lo sviluppo degli IPCEI (Important Projects of Common European Interest) con investimenti pubblici e privati. Al nuovo PNR e ai nuovi PRIN sono destinati quasi 1.8 miliardi (di cui 0.8 già a bilancio) e un miliardo per l'edilizia e le infrastrutture. Viene richiamata la coerenza con le richieste del "Piano Amaldi" e altri interventi di "apertura" nel rapporto con la formazione e le imprese.

La seconda linea vuole potenziare il sistema di produzione dei risultati migliorando la competitività delle istituzioni di ricerca e contribuendo all'accrescimento dell'attrattività del sistema Italia rispetto ad altri. Vengono introdotti "ecosistemi dell'innovazione" collegati a sistemi ter-

Il piano di ripresa e resilienza



ritoriali di R&S, sul modello del Fraunhofer tedesco, ovvero reti di istituti di ricerca applicata sparsi sul territorio con un finanziamento misto pubblico privato. Su alcune tecnologie abilitanti si creano reti nazionali di strutture di ricerca. Il sostegno all'innovazione delle PMI prevede la creazione di dottorati specifici per le esigenze delle imprese e il coinvolgimento delle imprese nell'uso sistemico dei risultati.

Le riforme previste, che come abbiamo visto devono accompagnare i progetti proposti, sono:

- potenziamento delle infrastrutture di ricerca. Aumentare la capacità di attuazione attraverso: poche priorità orizzontali per aggregare interventi di filiera, semplificazione delle modalità di gestione, potenziamento del *technology transfer* sul modello Fraunhofer;

- costruzione di ecosistemi dell'innovazione e reti tematiche nazionali per promuovere la contaminazione tra formazione avanzata, ricerca di base e orientata, innovazione e disseminazione dei risultati;

- riforme a sostegno delle posizioni di ricercatore relative alla disponibilità di

fondi di ricerca e alla mobilità.

La tabella di pg 123 dettaglia le risorse per fonti di finanziamento e per singolo progetto proposto.

Delle due linee di intervento alla prima (ricerca) vengono assegnati 7.29 miliardi (di cui però 1.38 già in essere per cui "solo" 5.91 "nuovi"); alla seconda (trasferimento) 4.48, 0.48 dei quali provenienti da ReactEu.

Seguono poi le brevi descrizioni dei progetti, sette per la ricerca e cinque per il trasferimento. Leggendo i contenuti non appare chiara la distinzione nell'appartenenza alle due aree: ad esempio nella ricerca il progetto 3 prevede "accordi per l'innovazione" dove è prevista la "collaborazione con centri di trasferimento tecnologico e di diffusione della conoscenza", mentre nel trasferimento, in generale più dettagliato e ricco di informazioni, si creano al progetto 2 "strutture di ricerca e campioni nazionali di R&S" su tecnologie abilitanti, mentre al progetto 1 si parla esplicitamente di creazione di "campioni territoriali di R&S" come rete di infrastrutture di ricerca. Arduo anche esprimersi (per la limitatezza delle descrizioni) sulla coerenza e la congruità nell'allocazione

delle risorse ai singoli progetti.

Difficile quindi valutare la praticabilità delle proposte (anche in relazione ai vincoli temporali e procedurali previsti dalla Commissione per l'impiego delle risorse). Difficile soprattutto leggere l'intersezione tra i singoli progetti che implicherebbe un necessario chiarimento sulla *governance* dell'intera operazione. Una cabina di regia centrale è sicuramente necessaria ma deve essere in grado di affrontare problemi e ritardi che si possono generare lungo una filiera che è inevitabilmente molto articolata e complessa e coinvolge molti altri centri decisionali. Centrale è anche l'innesto di questo "intervento straordinario" sui soggetti e sulle iniziative "ordinarie", in particolare dopo una sofferenza che si trascina da almeno due decenni e che si è aggravata negli ultimi anni.

Ma forse il più grande assente nel disegno proposto dal documento è un intervento strutturato sulla "governance del sistema", ovvero su come introdurre visione, programmazione, razionalità e capacità operativa, nel rispetto ovviamente della complessità e dell'autonomia dei soggetti "amministrati", ad attori oggi costretti a sopravvivere seguendo l'italica arte di arrangiarsi a seguito del pesante definanziamento degli ultimi anni. Tema che è anche assente dalle proposte di riforma: manca ad esempio una esplicita intenzione di superare la pluralità di afferenze ai diversi ministeri degli enti di ricerca, eredità del prezzo pagato quaranta anni fa al momento della creazione del Ministero dell'Università e della Ricerca, nel distinguere artificiosamente gli enti strumentali da quelli non. Senza dimenticare che, almeno a parole (dove parole però significano atti legislativi dello Stato...) è (ancora) in cantiere

l'Agenzia Nazionale della Ricerca rispetto a una verifica circa la stabilità nel tempo del neo costituito MUR...

Si vuole qui sostenere che gli interventi correttivi dovranno necessariamente affrontare in parallelo i temi delle risorse economiche, di quelle infrastrutturali, logistiche e strumentali, della centralità del personale scientifico e tecnico ma senza mai disgiungerli da interventi profondi di riorganizzazione del quadro istituzionale oggi frammentato e colpito da un processo ventennale di riforma permanente, di ingresso di nuovi modelli senza il superamento dei precedenti, di competizione senza collaborazione. Il PNRR su questo è reticente e ambiguo, anzi in alcuni casi ipotizza “vie di fuga” quali il richiamo al Fraunhofer (senza chiedersi come si innesterebbe sulla realtà italiana), o la creazione di “campioni nazionali” lasciando però indeterminato il loro incardinamento nel processo di nuovo indirizzo della specializzazione produttiva del paese o il loro rapporto con l'esistente.

Siamo cioè in presenza di un disegno che, se non diversamente motivato e quindi letto sul versante delle proposte fatte, sembra guidato da tre esigenze:

- promuovere il nuovo, in particolare se rispondente a specifiche esigenze del modello “dalla ricerca all'impresa” (infrastrutture, partenariati, realtà territoriali);
- sostenere con risorse (limitate) il processo attivato in sede di PNR nazionale che peraltro affidava un grande ruolo, per la sua realizzazione, all'effetto moltiplicatore dei fondi europei nelle loro diverse declinazioni;
- fare leva sull'innovazione come *driver* del comparto ricerca, rinunciando, nel fare questo, a costruire una autonomia strategica coordinata di “investi-



mento strategico in ricerca”, in particolare quella pubblica e, come tale destinataria di interventi mirati e di attenzioni organizzative. La conclusione, pur accettando l'incertezza su quanto ancora andrà fatto e il confuso, e difficilmente monitorabile, dibattito che in questi giorni che ha investito la bozza, è una sola: la ricerca sembra destinata a ricoprire il ruolo che, purtroppo, le è “tradizionale”, ovvero evocata, a parole, da tutti, ma non ancora così centrale quando posta in competizione con altro.

Il percorso e gli altri interventi

Se è quindi difficile esercitarsi in una contabilità minuta sul complesso delle scelte e delle risorse concretamente attribuibili al tema ricerca nel PNRR – sia perché il livello di dettaglio (giustificazione risorse e descrizione progetti) è molto limitato (è infatti riassunto in una tavola e in poche righe per ogni iniziativa), sia perché la ricerca, più di altri temi, necessita di un disegno e di una

continuità nel tempo – può essere invece utile provare a inquadrare il tutto con quanto contenuto in altri due documenti di programmazione e di indirizzo, sostanzialmente contestuali. Per cercare cioè di associare la visione “straordinaria” del documento predisposto per l'Europa alla gestione “ordinaria” pensata per l'Italia.

Ci riferiamo alla legge di bilancio 2021 (LB), approvata a fine dicembre dal Parlamento e al Programma Nazionale di Ricerca 2021-2027 (PNR), approvato dal CIPE a metà dello stesso mese. Questo anche al fine di verificare la corrispondenza con l'appello, peraltro evocato nel testo del PNRR, del già citato “Piano Amaldi”.

Cosa ci dicono in estrema sintesi questi due documenti programmatici “ordinari”? In primo luogo una – debole – inversione di tendenza sulle risorse investite nel settore, certamente non confrontabile con quanto richiesto dal documento Amaldi che chiedeva, e motivava, un raddoppio programmato, in un numero definito di anni, della spesa/ investimento in ricerca e, nel fare questo, una forte attenzione alla ricerca libera come *driver* di tutto il processo. Va infatti ricordato il posizionamento attuale del nostro paese (“innovatore moderato” secondo lo Scoreboard europeo), con una ricerca pubblica di qualità ma sottodimensionata per risorse umane, economiche e strutturali e con una ricerca privata che, seppure in crescita, riflette una specializzazione produttiva non “science based” e forti disparità territoriali e tecnologiche. Le capacità innovative ci sono ma si sente molto la mancanza di una visione di lungo periodo e la capacità di investirci con coerenza.

Il piano di ripresa e resilienza

La ricerca nella legge di bilancio

Nella legge di bilancio si istituiscono tre nuovi fondi per la ricerca più risorse *ad hoc* per la costituzione di ecosistemi dell'innovazione nel Mezzogiorno, per un totale di circa 400 milioni sull'anno in corso, a cui si aggiungono incrementi di 65 milioni del Fondo ordinario degli Enti di ricerca, e di 23 per il fondo per l'Antartide. Più altri interventi minori.

Nello specifico, e misurate su base triennale, le risorse sono 450 milioni a sostegno del nuovo PNR, tra Enti ed Università, e 2.5 miliardi per le infrastrutture (ma su 15 anni...).

Pur senza stravolgimenti o novità sostanziali, il tutto può essere riassunto come l'introduzione di presupposti per sostenere l'avvio di un disegno più armonizzato del "sistema ricerca" e per invertire la tendenza che aveva visto negli anni un taglio di 1 miliardo al Fondo per l'Università e di circa 250 milioni a quello degli Enti.

Il Programma Nazionale Ricerca

E questo trova conferme nel nuovo PNR che è alimentato con fondi diversi (bilancio ordinario MUR, Fondi strutturali, Fondi ricerca europei a gestione diretta). Sui 7 anni del programma (2021-2027) sono indicati 14.5 miliardi (non aggiuntivi...), considerati i 12 miliardi del Fondo ordinario degli Enti, 1.5 del First, 1 del PRIN Covid. Il piano comprende anche le risorse per le assunzioni. Il PNR è il risultato di un lungo processo di concertazione e trae vantaggio dall'essere stato concepito tenendo conto sia della nuova programmazione della ricerca europea (il Programma Quadro "Orizzonte Europa") sia di quanto andava maturando per dare concretezza al Piano Europeo della "Next Generation".

Si poteva fare di più?

Con questi presupposti ci si sarebbe dovuto aspettare che il PNRR, pur tenendo conto dei vincoli procedurali insiti nello strumento, rappresentasse la sintesi e la prospettiva e a tali fini indirizzasse le risorse.

Probabilmente si poteva fare di più se si pensa alla disponibilità complessiva (quasi 223 miliardi) del Piano e a quanto indicato nella proposta del Documento Amaldi e di quello che ne è seguito, in particolare a come rendere stabile nel tempo lo sforzo *push* attivato nel quadro PNRR.

I temi degli interventi indicati sono certamente importanti ma le voci che compongono lo schema generale non sembrano volare molto alto. A titolo di esempio vengono citate, e in più progetti, le infrastrutture di ricerca, ma non si indica il disegno che le giustifichi, e le attribuisca e le distingua con chiarezza nelle singole proposte dei capitoli di spesa.

Un disegno che può essere "dedotto" solo collegando altre voci quali gli IPCEI, i partenariati, gli ecosistemi dell'innovazione e i campioni nazionali. Così facendo non si comprende come la scelta per le infrastrutture si rapporti con quanto detto a proposito delle dieci missioni citate nei partenariati allargati o dei sette Centri "campioni nazionali di R&S" di cui viene fornito un elenco dettagliato ma che, a dispetto del nome, sono collocati nell'area del trasferimento tecnologico. L'idea è avvincente ma un giudizio definitivo si potrà dare solo al momento in cui i progetti saranno più chiari. Permane in ogni caso la grande debolezza della "visione di sistema" negli aspetti organizzativi e di

governance e la mancanza di una chiarezza di indirizzo circa la direzione e la motivazione per l'investimento in ricerca. Su questa base è difficile comprendere il dimensionamento, l'interazione e l'integrazione tra le iniziative proposte.

Un'iniezione di risorse aggiuntive in un sistema come quello della ricerca italiano, in sofferenza da troppi anni, è quanto mai necessario. È certamente positivo che questo avvenga quando anche a livello nazionale, lo ricordavamo sopra, si sta invertendo la tendenza e si può valutare con interesse lo sforzo fatto alle condizioni date, considerandolo un primo punto di partenza. Ma sappiamo anche che le risorse finanziarie vanno correttamente indirizzate e gestite, e che i progetti che le attribuiscono devono essere valutati.

Contribuire alla costruzione di un "sistema della ricerca" intervenendo sulle sue debolezze e con una visione di lungo periodo, rappresenta la scommessa da cogliere e siamo certi che la ricerca saprà "stare in partita". Nelle settimane che mancano al documento definitivo, pur nella turbolenza della situazione politica, proviamo a rendere il percorso per raggiungere gli obiettivi più chiaro e destiniamo motivatamente più risorse alla ricerca. ■

LA DIDATTICA TRA INCERTEZZE E CHIUSURE

ELISA SPADARO



Da circa un anno le scuole stanno facendo fronte all'emergenza con l'obiettivo di mantenere attivi i percorsi didattici, la relazione educativa, i processi di apprendimento, il senso di comunità. Uno sforzo straordinario non solo organizzativo ma anche di creatività didattica e formativa. Come emerge da alcuni racconti

Dopo un difficile *lockdown* che ha lasciato a casa per mesi la scuola italiana e una iniziale ripresa nel caos, tra classi alternate, orari scaglionati e un susseguirsi di cambiamenti imposti dalla curva epidemiologica, già dai primi di novembre il 100% degli studenti e degli insegnanti delle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado (e in alcune zone di tutte le istituzioni scolastiche) sono di nuovo alle prese con la didattica a distanza.

Un duro colpo per dirigenti, docenti, studenti e per tutto il personale della scuola che per mesi era stato già sottoposto a uno stress organizzativo senza precedenti e aveva fatto uno sforzo enorme per garantire il proseguimento dei percorsi scolastici, attuando strategie di ridefinizione delle attività didattiche in maniera assolutamente non pianificata. E che si è trovato, di nuovo, a gestire, troppo spesso senza alcuna indicazione, un modo di fare didattica del tutto straordinario.

Ho chiesto a dirigenti e docenti un po' da tutta Italia di raccontarci come stanno vivendo, oggi, questo percorso fatto di dubbi, incertezze e tante domande al futuro, di come i loro istituti stiano reggendo, di come stiano fronteggiando ancora una volta l'emergenza.

«Bisogna innanzitutto partire dal presupposto che si tratta per l'appunto di un'emergenza – mi racconta Nadia Petrucci, dirigente scolastica dell'Istituto "Confalonieri De Chirico di Roma" – percepita come tale dagli studenti che, quindi, risentono di un contraccolpo emotivo più forte rispetto agli adulti e tendono più facilmente a scoraggiarsi o, peggio, ad assumere come normale la situazione anomala in cui si trovano a vivere, disabituandosi ai ritmi dell'apprendimento e alle condizioni della condivisione degli spazi e dei tempi, in altri termini 'descolarizzandosi'.

Per questo motivo, al di là delle percentuali di presenza e dell'alternanza fra DAD sincrona e asincrona, lo scopo del progetto didattico del nostro istituto è quello di far percepire con costanza la presenza della scuola nella vita degli studenti, in vista di un futuro rientro nella normalità. Ma non nego che il ritorno alla DAD al 100% è stato percepito come una sorta di sconfitta, nel percorso che sembrava avviato verso la normalizzazione».

Voci dalle scuole

«Il periodo più difficile è stato senz'altro la primavera scorsa – spiega Annunziata Cozzolino, che dirige l'Istituto comprensivo "Rizzoli" di Pregnana Milanese –, con una situazione assolutamente nuova e con infinite incognite (e ordinanze della domenica sera). All'inizio del nuovo anno scolastico la pregressa pianificazione ha aiutato a gestire in modo più equilibrato i diversi piani organizzativi».

A settembre erano tutti più preparati. Avevano fatto tesoro dei mesi passati nel limbo e sapevano già come comportarsi. Hanno elaborato una strategia, un piano di battaglia, qualcosa che non avevano potuto fare a marzo. Me lo racconta Simonetta Di Prima, dirigente scolastica dell'Istituto d'Istruzione superiore "Verona Trento" di Messina, che insieme al suo staff ha creato un vademecum, che ha guidato la scuola indirizzando l'impiego unitario di tempi di attività e organizzazione dell'orario scolastico, le attività sincrone e asincrone, il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito (attraverso videoconferenze, videolezioni e chat di gruppo), la trasmissione ragionata di materiali didattici attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali, l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente con il docente, l'interazione su sistemi e app educative propriamente digitali, l'individualizzazione e la personalizzazione, con un'attenzione particolare all'inclusione».

«Pur nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene in presenza – continua la dirigente messinese – si tratta pur sempre di dare vita a un 'ambiente di apprendimento' stimolante e motivante. Credo che serva tenere a mente che la precipua finalità

della didattica a distanza sia quella di non creare discontinuità nel processo di apprendimento degli alunni e di non interrompere la relazione educativa con i docenti e i rapporti con i compagni».

Lo sforzo per far sì che questo si potesse realizzare è stato ed è immane, per ogni istituzione scolastica. Rossella Iovino, docente di materie letterarie al Liceo "Meucci" di Aprilia, in provincia di Latina, mi parla a lungo di questo lavoro incredibile che lei e tutti i colleghi hanno fatto per tenere in piedi la didattica e i rapporti con i loro studenti.

«Lo scopo di tutti è stato da subito quello di adeguare l'offerta formativa alla situazione emergenziale. Lo staff della dirigenza – collaboratori, collaboratrici, funzioni strumentali, team digitale, referenti – hanno fatto fronte comune e hanno contribuito fattivamente alla realizzazione di un nuovo modo di fare didattica. Abbiamo lavorato parallelamente e sinergicamente sul piano didattico e sul piano organizzativo. Ed è per questo che, nel complesso, il Liceo Meucci, riesce a fronteggiare quotidianamente l'emergenza. Le difficoltà maggiori riguardano probabilmente l'incertezza del domani e spesso anche dell'oggi, e il dover misurare quasi quotidianamente con il repentino susseguirsi di disposizioni nazionali, regionali e locali che mettono in discussione il lavoro svolto con grande fatica e impegno da parte di tutto il gruppo».

Che succederà domani?

L'incertezza. Il dubbio. Il non sapere quando e come si tornerà tutti in classe, quando e se torneremo di nuovo tutti a casa. Un esempio concreto ce lo raccontano ancora Rossella Iovino e i suoi colleghi docenti: «Il ritorno a scuola dopo

la pausa natalizia. L'ipotesi del rientro in presenza del 7 gennaio al 75% ha comportato un carico di lavoro enorme per la commissione oraria e per i collaboratori e le collaboratrici della Dirigente, che, insieme a lei, hanno dovuto organizzare la didattica in presenza "facendo tornare i conti" in una scuola grande e complessa. Questo lavoro si è rivelato tuttavia inutile in quanto il rientro a scuola è stato posticipato di (almeno) una settimana e anche la percentuale di persone in presenza è passata dal 75% al 50%. Questo ha comportato essenzialmente la necessità di rifare il lavoro *ex novo* con tutte le ricadute del caso in termini didattici e organizzativi».

Su questa questione di natale torna anche Nadia Petrucci: «Abbiamo concluso il periodo pre-natalizio nella convinzione del rientro in presenza al 75%, riformulando per l'ennesima volta l'orario delle lezioni, dopo i ripetuti cambiamenti, dovuti fra l'altro alla nomina dei docenti che si è protratta fino a dicembre. Su questa base è stato effettuato il trasloco parziale dei banchi, eliminando dalle aule i banchi doppi e sostituirli finalmente con banchi singoli. Durante il periodo natalizio l'orario è stato modificato per adattarlo alle due quote di ingressi del 40% alle ore 8.00 e 60% alle 10.00, il tutto indirizzato al 50% degli studenti, per poi rientrare con DAD al 100%, laboratori esclusi, e cominciare il rientro in presenza il 18 gennaio, con una nuova variazione dell'orario, con quote d'ingresso capovolte. Questione di organizzazione? Certamente, e non si tratta di questione da poco. Ma la scuola non è solo distribuzione di banchi e di ore di lezione; è soprattutto organizzazione di menti, di tempi e spazi di vita, di predisposizione di materiali e argomenti in modo idoneo ad accompagnare la crescita adeguata di individui in formazione.

Tutto questo comporta dei costi non solo in termini economici e di risorse umane, ma soprattutto di disorientamento e perdita di fiducia in se stessi, nel proprio ruolo sociale e lavorativo e nell'Istituzione dello Stato che dovrebbe aiutare il cittadino a definirlo».

Le difficoltà organizzative...

La difficoltà più grave, per quasi tutti, è costituita dall'organizzazione, che risente in modo determinante dei continui cambiamenti imposti dalla normativa: le disposizioni ministeriali raramente indicano delle modalità per tradurre in atto e gestire concretamente la situazione, facendo ricadere questo compito sui singoli istituti e i loro dirigenti in nome dell'autonomia. Anche il rapporto con gli Enti Locali risente di una scarsa propensione al dialogo e alla collaborazione e di una tendenza generalizzata alla verticalità gerarchica. «Le indicazioni, purtroppo, spesso non sono precise e quelle che provengono dal Ministero dell'Istruzione o dal Ministero della Salute non sempre coincidono con quanto previsto dalle Aziende Sanitarie Locali o dall'Ente Locale», mi racconta Maria Grazia De Carolis, dirigente scolastica dell'Is "Calvino" di Rozzano, in provincia di Milano. «A causa di questo troppo spesso noi dirigenti siamo costretti a svolgere una mole di lavoro inutile. Io stessa impiego molto, troppo tempo a stendere modelli organizzativi per riaperture che non avvengono, compilare rilevazioni sulla situazione epidemiologica, trascurando quello che ritengo il mio lavoro che è e dovrebbe essere di seguire la progettualità dell'Istituto e monitorare le attività».



«D'altra parte – aggiunge Nadia Petrucci – la realtà scolastica è talmente variegata che le indicazioni precise rischiano di essere inapplicabili in alcuni contesti; sarebbe stato opportuno fornire indicazioni chiare e immediate su questioni di natura sindacale e contrattuale, ad esempio sui lavoratori fragili, sul lavoro agile e sull'applicazione nella scuola della normativa relativa alla prevenzione del contagio. Su questi aspetti, che era necessario normare a livello nazionale per facilitare il lavoro dei Dirigenti e orientare meglio il personale in relazione ai suoi diritti e doveri, c'è stato un lungo periodo di incertezza che i Dirigenti hanno dovuto gestire in modo autonomo assumendosene la totale responsabilità».

... e didattiche

Naturalmente, enormi difficoltà si incontrano sul piano più propriamente didattico: tutti gli istituti si ritrovano a svolgere una didattica isolata, che tenta

di ricreare nelle aule virtuali il dibattito che è fondamentale nel processo di apprendimento. La mancanza del confronto diretto, del dialogo in presenza, dello scambio fisico di informazioni ed esperienze ha rappresentato una grossa crepa nell'esperienza didattica di questi lunghi mesi. Per non parlare degli istituti professionali che per mesi hanno avuto un vero e proprio buco laboratoriale. «Quasi 1.100 dei miei studenti da febbraio non hanno visto un laboratorio», mi racconta Emanuele Contu, dirigente scolastico dell'Istituto di istruzione superiore "Puecher-Olivetti" di Rho, vicino Milano, un istituto che fa dei laboratori e degli *stage* in azienda la vera ricchezza della sua offerta formativa. «Da quando i decreti danno la possibilità di mantenere in presenza attività di laboratorio, abbiamo fatto di tutto per far tornare gli studenti in aula, costruendo più volte gli orari in modo che ogni classe avesse almeno un giorno in presenza. Stiamo continuando a mandare gli studenti in alternanza con tutte le difficoltà del caso. Ma alcuni indirizzi di studio fanno riferimento a set-

Voci dalle scuole



tori dell'economia profondamente in crisi: il turismo per esempio. Per non parlare di quelli a indirizzo socio-sanitario: asili nido e strutture per anziani. Può immaginare le enormi limitazioni per loro».

La dispersione silenziosa

Un altro grosso nodo, che viene fuori in quasi tutte le interviste, è quello della dispersione. «Il nostro istituto – continua Emanuele Contu – ha un'utenza di estrazione sociale mediamente bassa: il che significa scarsa disponibilità di computer nelle case, assenza di connessione, abitazioni spesso piccole in cui vivono più persone, elementi che rendono qualunque iniziativa più faticosa. Per non parlare delle percentuali elevatissime che abbiamo di studenti con disabilità, che, fortunatamente, adesso possono frequentare in presenza. Ma la dispersione non è solo formale, quella cioè degli studenti che smettono di frequentare: è anche e soprattutto una dispersione silenziosa,

fatta di studenti che fisicamente sono davanti a quegli schermi ma che si stanno perdendo perché non riescono ad apprendere».

Nonostante le evidenti difficoltà la DAD è stata fondamentale nell'emergenza: mi racconta, sempre Emanuele Contu, che durante il primo *lockdown* una studentessa sudamericana del suo Istituto è rimasta in quarantena in Spagna senza poter rientrare in Lombardia per tre mesi e di come grazie alla didattica a distanza sia riuscita a sostenere gli esami di stato. O di come possa essere uno strumento importante in alcune situazioni, come per corsi extra-curricolari pomeridiani, corsi serali. Può essere una opportunità. Ma non la regola. Non l'alternativa. La didattica è altro. La scuola è altro. È comunione. È condivisione. È fatta di volti che vanno oltre uno schermo. Nelle passate settimane, mi racconta ancora Rossella Iovino, «vivendo nel dubbio, nelle incertezze, dirigenti, docenti, studenti e famiglie hanno subito il peso del caos. Molti alunni e alunne hanno vissuto stati d'animo di grande confusione e spae-

samento. La scuola merita rispetto, cura e attenzione; deve essere protetta perché è il luogo in cui si coltivano le coscienze del domani e non può e non deve essere trattata con superficialità e leggerezza». «Penso solo a una immagine – conclude Annunziata Cozzolino – evocata dal nostro ritmo quotidiano: la centrifuga. Una volta avviata non si ferma. Le giornate ormai (e così è per tutti i colleghi con cui mi confronto) sono frenetiche, non ci si può fermare. Per fortuna, c'è la soddisfazione di vedere la forte resilienza di molti docenti che, con grande professionalità, lavorano per il bene dei ragazzi. Nonostante la stanchezza emotiva. E il sorriso dei ragazzi ripaga di tutte le frustrazioni organizzative di questo 2020 da cancellare». ■

Si ringraziano:

Annunziata Cozzolino, dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo "Rizzoli" di Pregnana Milanese.

Emanuele Contu, dirigente scolastico dell'Is "Puecher- Olivetti" di Rho (MI).

Maria Grazia De Carolis, dirigente scolastica dell'Istituto di istruzione superiore "Calvino" di Rozzano (MI).

Simonetta Di Prima, dirigente scolastica dell'Istituto di istruzione superiore "Verona Trento" di Messina.

Rossella Iovino, docente di materie letterarie e latino, e i suoi colleghi Giuseppe Cantone e Cristiano Balducci, docenti di materie letterarie e latino, rispettivamente primo e secondo collaboratore della dirigente scolastica Laura De Angelis del Liceo statate "A. Meucci" di Aprilia (LT).

Nadia Petrucci, dirigente scolastica dell'Istituto di istruzione superiore "Confalonieri - De Chirico" di Roma.

SPAZI EDUCATIVI NUOVI E APERTI

MARIA CONCETTA ROSSIELLO



Essere una famiglia vuol dire essere capaci di accogliere l'altro, prendersi cura della propria rete parentale e/o amicale; fare rete. La scuola post-pandemica ha bisogno di ripartire da questa competenza familiare laddove è presente e sostenuta. Costruire un ponte tra il sapere della scienza e quello dell'esperienza, tra il sapere degli esperti e quello dei genitori

I tempo sospeso della pandemia e lo spazio di un presente ininterrotto di giornate sempre uguali ha rivoluzionato i confini del domestico rendendo i limiti tra pubblico e privato sempre più incerti, interagenti e sovrapposti. Lo spazio tradizionalmente privato dell'abitazione è, infatti, attraversato da altri spazi, pubblici o semi-pubblici, che contribuiscono a ridefinire i confini relazionali del nucleo familiare, connettendo potenzialmente la sfera dell'intimità con quella della socialità e della pubblicità e operando, al contempo, alcuni decisivi processi di disintermediazione e ri-mediazione familiare (Aroldi, 2015).

Recentemente Lea Melandri (2021), nel tracciare interrogativi e aspettative derivanti da questo lungo periodo di "confinamento" ci parla di un rimescolamento di piani tradizionalmente separati e un pieno di contraddizioni, di spinte

conservative e aperture al cambiamento. E il primo a cadere, nel momento in cui la presenza è diventata di per se stessa rischio di contagio, è stato il confine tra privato e pubblico: porte che si sono chiuse a protezione di interni di famiglia e, al medesimo tempo spalancate per far entrare attività lavorative svolte fino a quel momento all'esterno. La più grande rivoluzione a cui abbiamo assistito è certamente "l'ingresso" dell'istituzione scolastica nella dimensione domestica che ha ri-significato relazioni, regole, statuti, e, non da ultimo, quel patto di corresponsabilità scuola-famiglia (Volpicella, 2020) oggi tutto da riscrivere e riposizionare. Sullo spostamento del baricentro relazionale e formativo nell'alleanza scuola-famiglia la nostra ricerca ha voluto indagare aspettative, bisogni e comportamenti messi in atto di fronte all'inaspettato pertanto uno dei *focus* si è incentrato sull'analisi delle trasformazioni educative che, nello scambio tra sfera genitoriale/parentale e professione docente, si sono venute a creare.

Un nuovo patto educativo

Le recenti trasformazioni legislative parrebbero dare alle famiglie piena facoltà di negoziazione degli stili educa-

Scuola e famiglie verso un nuovo dialogo formativo

tivi, se non addirittura degli stessi impianti organizzativi; eppure, l'esperienza di questi mesi, sia da parte di chi sta dentro il sistema scuola, ma anche per chi ne sta fuori, non è confortante.

Tuttavia, il patto di corresponsabilità scuola-famiglia ha certamente subito la differenza relazionale (Baldacci, 2020), comunicativa e sociale di una didattica a distanza che ha rivelato una serie di discrepanze e nuovi bisogni su cui la nostra ricerca ha cercato di accendere i riflettori. Ne è venuto fuori che, quando si parla di scambi tra le due agenzie formative, una serie di dinamiche si intrecciano e si modificano: sono quelle che abbiamo definito *items*.

Tra gli items più rilevanti ampio spazio è stato dedicato all'area della comunicazione intesa quale disponibilità al dialogo e al confronto e indagata dal punto di vista dei tre soggetti coinvolti nel patto educativo ovvero studenti, famiglie e docenti.

Sin da una prima analisi dei dati è stato possibile affermare che vi è una certa omogeneità di risposte da parte dei diversi soggetti coinvolti nella ricerca nell'affermare che in questa situazione d'emergenza non è mancata la disponibilità dei docenti a essere contattati sia dalle famiglie che dagli studenti. Il 62,6% degli stessi sostiene infatti che, rispetto alla comunicazione a distanza, contattare i docenti è stato abbastanza semplice e il 69,5% afferma che gli insegnanti hanno risposto in qualsiasi momento.

Segno importante che denota quanto in questa situazione critica i docenti abbiano sentito forte il richiamo di quella competenza "della buona comunicazione" basilare nell'attività di un insegnante e indispensabile per vivere diversamente lo *spazio della relazione*,

in questa circostanza sicuramente stravolto ma non dimenticato.

Un dato importante, che possiamo affermare rientri nelle cifre positive di questa indagine, è un ben 48% dei docenti che ha sentito come obiettivo principale quello di suscitare nell'alunno la fiducia in se stesso e di prestare maggiore attenzione al coinvolgimento emotivo e sociale, per quanto mediato da uno schermo, di ciascun allievo. Tuttavia ci si è trovati impreparati e privi di una "cassetta degli attrezzi" pedagogicamente ben fatta. Tale fenomeno trova il suo substrato teorico nell'affermarsi sempre più di una visione della comunicazione didattica "ad ampio spettro" di cui vengono evidenziate le valenze relazionali, cliniche e narrative delle relazioni didattiche (Rivoltella, 2017) e che oggi aprono alla necessità di nuove risorse e competenze nell'area del "communicating" ovvero nella comunicazione bidirezionale genitori-docenti per la partecipazione consapevole all'interno del contesto scolastico (Cardinali, Migliorini, 2013). Quando questo non accade la scuola non può funzionare! La pandemia, pertanto, ha solo messo in luce una incapacità comunicativa già presente nelle trame scolastiche poiché uno dei grandi disagi vissuti dalla scuola del nostro tempo è dettato da una comunicazione distorta o, a volte, mancante delle problematiche degli studenti; da un'assenza di relazione con le famiglie e di continuità con il territorio, da un'incertezza formativa causata di delusioni e disincanto e a cui, purtroppo, i giovani non fanno o non vogliono dar voce. Questi sono aspetti di una scuola che separa i processi cognitivi da quelli affettivi, la testa dal cuore, il corpo dalle emozioni ridu-

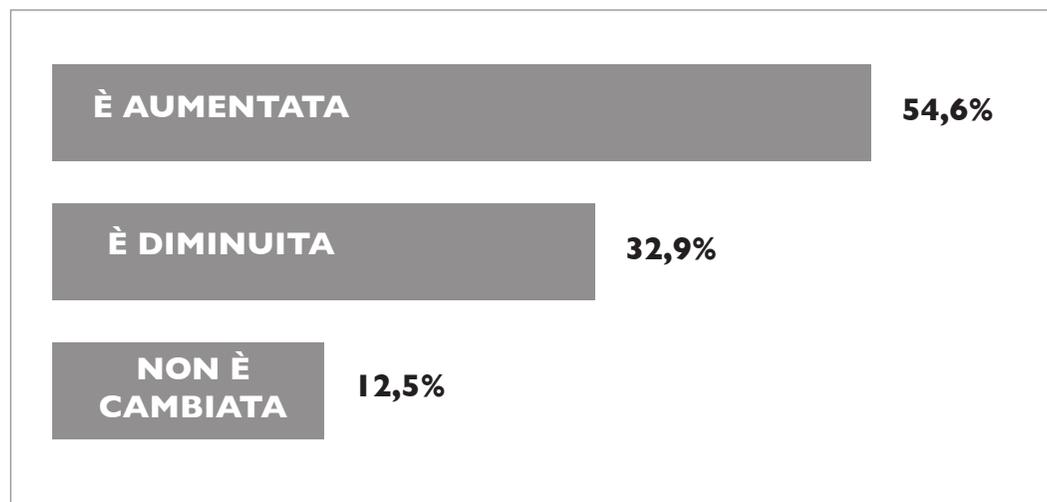
cendo la grande complessità di interazioni umane; dimenticando che pensiero ed emozione sono correlati e che tutto quanto viene vissuto dal soggetto influenza la sua narrazione formativa (Damasio, 2000; Baldacci, 2019; Volpicella 2017).

La nostra indagine si è fatta portavoce del punto di vista dei genitori e delle famiglie poiché rappresenta una dimensione fondamentale nella percezione dei fenomeni che gravitano intorno al contesto scolastico specie quando si chiama in causa la formazione ai valori e il dialogo inter-trans-generazionale (Frabboni, Pinto Minerva, 2014): ciò accade particolarmente negli ordini scolastici inferiori, dal momento che l'impegno dei genitori è inversamente proporzionale alla crescita dei figli (OECD, 2010).

Nella cornice della DAD nel periodo del *lockdown*, il coinvolgimento delle figure genitoriali è stato sostanziale, nella misura in cui esse hanno potuto toccare con mano ciò che è stato traslato dalla scuola all'ambiente domestico, con un incremento dell'attenzione e del sostegno sulle pratiche da seguire per massimizzare l'efficacia di una nuova modalità didattica (Ciurnelli, Izzo, 2020). Per questo motivo, appare fondamentale comprendere la percezione dei genitori sulla didattica a distanza (DAD), per scandagliare quali siano state le difficoltà, le invadenze, ma anche i punti di forza di questa nuova sfida da fronteggiare.

Un dato rilevante è che le famiglie si sono sentite, da un lato, sovraccaricate in questo periodo di emergenza sanitaria¹, dall'altro, hanno ritenuto di non possedere competenze adeguate rispetto all'impegno scolastico e tecnologico richiesto ai figli dalla DAD, come si evince dal grafico alla pagina seguente:

È cambiata la sua partecipazione nel percorso formativo di suo/a figlio/a in questo periodo?



Quando la distanza è inadeguata

L'aumento esponenziale della partecipazione genitoriale alla vita scolastica dei propri figli ha generato – riportiamo alcune parole-chiave evinte dalla disamina delle risposte – *preoccupazione diffusa, confusionsi, un maggior senso di responsabilità e un sentimento di frustrazione*. Relativamente alle mancanze e alle aspettative insoddisfatte, i genitori della fascia 0-6 hanno ritenuto la DAD totalmente inadatta per i loro figli, ponendo l'accento sull'assenza di momenti di relazione, di interazione, di contatto fisico per favorire l'empatia. Mancanza di prossimità fisica e di condivisione viene altresì lamentata anche dai genitori nella fascia 6-18, ma nella relazione tra studenti e all'interno del gruppo classe; anche in questo caso si è ritenuto che la DAD sia inadeguata non solo all'apprendimento ma anche al soddisfacimento partecipativo e sociale. In altre parole non sentendosi adeguatamente coinvolti, i bambini e i ragazzi hanno reagito mostrando disinteresse, noia e poca attenzione durante le video-lezioni, atteggiamenti ai quali i genitori a volte non

hanno saputo rispondere o magari compensare con altro. Lo stesso senso di "inadeguatezza" è stato confermato nelle risposte raccolte tra gli studenti²: il 63,2% ha affermato che si è ritrovato spesso da solo a dover decidere dell'organizzazione delle attività didattiche a casa mancando una scansione dei tempi e delle attività in presenza; decidere "da soli" e organizzare autonomamente l'attività didattica ha provocato un senso di *arrendevolezza, disinteresse e non ultimo di frustrazione*. Così alla domanda: "Quanto è stato rilevante il coinvolgimento parentale nell'attività didattica?" il 41,2% ha risposto che è stato utile nonché necessario per facilitare la comprensione e l'attuazione in ambiente domestico di quanto svolto virtualmente a scuola.

La sfera domestica, privata, individuale del soggetto è divenuta, così, essenziale nel coinvolgimento scolastico e nel profitto didattico. I piani familiare ed extra-famigliare/scolastico si sono fusi, rimescolati in una nuova dimensione formativa che ha assistito a un vero e proprio capovolgimento di ruoli tra genitori che hanno dovuto sostituirsi ai docenti e docenti che, dal

canto loro, hanno avvertito la necessità ma al tempo stesso l'incapacità di prestare maggiore attenzione al coinvolgimento affettivo e alla sfera sociale: aspetti tipicamente legati al *fare famiglia*. Questa nuova dimensione formativa che è venuta a generarsi ha bisogno di essere ripensata e riposizionata in un nuovo spazio relazionale; è come se la pandemia avesse lanciato alla scuola la più grande sfida di tutti i tempi ovvero quella di riconoscere a ciascun soggetto in formazione un ruolo, una competenza e una giusta posizione all'interno del sistema scolastico. Se la scuola vuol essere considerata un ambiente formativo allora bisogna ripartire dai diversi ambienti educativi del soggetto e dal considerare le inevitabili influenze che le stesse "provocano"; dal ripensamento delle competenze di comunità e di cittadinanza del docente che deve saper essere guida dello studente e del suo bagaglio familiare e sociale (Crescenza, Volpicella, 2017) e dal riconoscere nella famiglia un valido alleato formativo, un partner educativo con cui condividere e co-costruire percorsi pedagogici e didattici.

Scuola e famiglie verso un nuovo dialogo formativo



Progettare spazi di dialogo e di incontro

La scuola a distanza per molti versi è stata avvertita anche come distante, lontana dall'ascolto dei tanti bisogni di bambini e ragazzi, incapace di dare risposte al ruolo professionale e personale dei docenti, approssimativa nel tracciare gli impegni e le competenze richieste alle famiglie che più di tutte hanno vissuto e stanno vivendo un cambiamento importante delle proprie strutture interne. I genitori sono coinvolti primariamente nella formazione scolastica dei propri figli tra dubbi e incertezze; il rapporto con la scuola e con i docenti vive una inevitabile modificazione e non ultimo si stanno modificando i nostri canali comunicativi con l'altro. Siamo dentro una modificazione epocale che ci trasforma e ci chiede di sviluppare nuove abilità e competenze che sentiamo, a volte, di non possedere. La nostra ricerca ha indagato tanti aspetti del vivere quotidiano durante la pandemia e si è notato come la situazione si fa più emergenziale quando al

centro vi è uno studente portatore di disabilità. A questo scenario abbiamo dedicato un *focus* di approfondimento nonché domande a risposta aperta ove si è evinto solitudine e incapacità gestionale da parte delle famiglie nonché una difficoltà rilevante da parte dei docenti di proporre attività didattiche specifiche e personalizzate a distanza. Molti genitori di figli con disturbo specifico dell'apprendimento, ad esempio, alla domanda "Sono previsti interventi mirati e calibrati sulle necessità di suo/a figlio/a, in base alle sue esigenze?" hanno risposto per lo più indicando colloqui individuali tra docente e genitore-studente (circa il 40% degli intervistati); compiti mirati e schemi, mappe e/o videolezioni personalizzate in pochi casi. Interventi, tuttavia, che si sono limitati al soddisfacimento del solo apprendimento didattico e che non hanno saputo lavorare sui diversi piani del coinvolgimento pedagogico che vuole lo stimolo, il suscitare interesse e curiosità, il saper proporre in maniera alternativa ed entusiasmante gli insegnamenti scolastici: in altre parole è mancato il coinvolgimento emotivo che, in

una situazione di disabilità e/o di svantaggio, può provocare maggiore frustrazione e perdita di interesse. Così le due conseguenze direttamente proporzionali a questo tipo di interventi da parte dei figli/studenti sono state una *elevata distraibilità* (35,4%) e *gravi forme di irrequietezza* (54,6%) che si sono tradotte, a volte, in una incapacità di gestione emotiva del bambino/ragazzo a casa. Questo è sicuramente l'aspetto più critico che lascia molti vuoti quando si parla di didattica a distanza e che chiede un cambio di rotta. E se questa rotta fosse da rintracciarsi nella creazione di nuovi spazi formativi e di incontro scuola-famiglia? Se l'istituzione scolastica chiedesse aiuto ai tanti professionisti della formazione pedagogica per progettare interventi di ri-educazione alla convivialità? Se, finalmente, la scuola diventasse anche "scuola per i genitori"? Se le famiglie che vivono la disabilità potessero contare su un luogo di incontro più intimo e "speciale" con i docenti, specialmente con quelli di sostegno?

La possibile risposta a questi molteplici interrogativi si rintraccia se si pone



al centro la dimensione della corresponsabilità scuola-famiglia. Diviene importante creare una continuità che va dalla famiglia alla società attraverso la scuola. «L'essere in relazione significa due cose: si riferisce sia all'essere che è nella relazione, sia al fatto che stare in quella relazione ci fa *esistere in un certo modo, e non in un altro*» (Donati, 2015, p. 37). Ciò di cui si necessita è di un nuovo modello di relazione tra scuola e famiglia che vede *la famiglia come un bene aperto* (Volpicella, 2017; Perillo, 2019) e la scuola come luogo di *contaminazione sociale* (Frabboni, Pinto Minerva, 2016). Essere una famiglia capace di apertura vuol dire essere capaci di accogliere l'altro, com-prendere il 'diverso', interessarsi e prendersi cura della propria rete parentale e/o amicale; tale capacità è quella che si riscontra nel 'paradigma di rete' e la scuola post-pandemica ha bisogno di ripartire da questa competenza famigliare laddove è presente e sostenuta.

Occorre costruire un ponte tra il sapere della scienza e quello dell'esperienza, tra il sapere degli esperti e quello dei genitori. È un compito che si assume Jerome Bruner ne *La ricerca del significato* quando valorizza quella che definisce la *pedagogia popolare*, fondata sulla narrazione (Bruner, 1991). Questa forma

di pedagogia, per rendere conto dei comportamenti umani, rivaluta il peso dei significati (familiari, culturali e sociali) e considera quindi imprescindibile analizzare il modo in cui i soggetti credono, desiderano, scelgono e danno senso tramite l'intenzionalità alla realtà. La scuola possiede strumenti specifici di formazione complementari a quelli della famiglia e le dinamiche di apprendimento che ne derivano determinano strutture relazionali in grado di contribuire all'interiorizzazione delle regole, dei saperi e delle conoscenze. Sembra un'idea nuova, ma è stata proposta nel periodo umanistico in cui gli *Studia Humanitatis* erano funzionali al perfezionamento della natura umana. È un'utopia realizzabile anche oggi, soprattutto in un periodo in cui viene teorizzato e attuato il concetto di comunità di apprendimento. È un'utopia pedagogica nel segno della progettualità e dell'attuazione di strategie nuove e diverse di comunicazione, relazione e condivisione. La comunità-classe si identifica, allora, come intreccio di relazioni funzionali a uno scopo comune. Al centro vi è un ideale da perseguire, una meta condivisa e le relazioni non sono fine a loro stesse, ma funzionali a uno scopo. La rete famiglia-scuola-società può mettere in atto il pro-

getto di un sistema formativo integrato solo nell'ottica dell'interazione e della corresponsabilità tra ciascuna agenzia educativa armonizzando i rapporti, stabilendo nuove regole, proponendo compiti raggiungibili da tutti, creando una armonia di intenti che non è teorica o astratta, ma realizzabile nel lavoro quotidiano.

Una scuola 'aperta' (intesa come istituzione sociale), dal canto suo, favorisce una comunicazione con l'ambiente circostante (inteso come complesso di reti sociali) e realizza positivamente, in termini di supporto, cura e sostegno, il benessere dei suoi membri attivando le premesse per una *community care* in cui è possibile fare scuola insieme stabilmente e strutturalmente. In altre parole le solitudini generate dall'isolamento, dalla chiusura e dagli egoismi educativi possono essere superati se tutti gli attori della formazione mobilitano risorse e valori propri in una prospettiva comunitaria che attivi reti relazionali significative in grado di influenzare positivamente il benessere tanto sociale quanto scolastico e famigliare. Una scuola che si fa comunità educante è in grado di svolgere funzioni cruciali quali: il sostegno della identità sociale, la mobilitazione di risorse, il flusso emotivo e l'opportunità di fornire un interscambio continuo tra il dentro e il fuori scuola. A ciò si aggiun-

Scuola e famiglie verso un nuovo dialogo formativo

gono le capacità di coordinamento, di integrazione, di *partnership*, di sinergia e di pianificazione congiunta con le famiglie se ben educate e rese partecipi.

Si tratta di promuovere un *Approccio Centrato sulla Persona* (Rogers, 1973; Howard-Jones, 2008; Mearns, Thorne 2013) che da un punto di vista pedagogico evidenzia l'importanza che assume la dimensione inter-soggettiva nel rapporto che lega indissolubilmente il contesto dinamico dell'incontro interpersonale e l'utilizzazione di competenze/abilità pedagogiche e didattiche non centrate sulla gerarchia e sulla distanza autoritaria.

Tale approccio si arricchisce del contributo che la pedagogia della mediazione può fornire attraverso l'attenzione comunicativa; «è l'interazione che consegue l'applicazione dei criteri di mediazione che rende possibile l'arricchimento comunicativo e, viceversa, è la facilitazione della comunicabilità interpersonale a permettere all'allievo di essere il promotore più efficace della propria crescita» (Di Mauro, 2002, p. 172).

Stare bene a scuola e con la scuola

La mediazione, così, si offre quale metodologia nonché come spazio formativo che favorisce quello stato di *well-grounded*, letteralmente ben formato, e di *well-being* che dovrebbero essere basilari in una scuola quale ambiente per la salute (Albanesi, 2010) in termini di comunità co-evolutiva, di luogo dello "star bene". In altre parole la costruzione di una comunità educante in senso democratico è dunque un lavoro sinergico che si pone quale macro-finalità quella di una scuola del benessere dove si possano vivere

delle relazioni dinamiche, magari anche sofferte; dove si possano condividere storie di attraversamento della memoria, di narrazioni di un periodo di crisi e di perdita del lavoro, degli affetti, delle vicinanze e, a volte, anche di identità. Soprattutto alla luce del recente *Piano Strategico per la Promozione della Salute nella Scuola* (Assessorato alla Salute 2019/2020) ove si legge che «l'ambiente scolastico continua a essere quello privilegiato per gli interventi di formazione e di educazione alla salute nel settore della prevenzione primaria: perché un bambino sano sarà un adulto sano [...]. Tale piano intende continuare a sostenere concretamente percorsi di benessere, di scambio e di relazione attraverso un piano di interventi centrato sull'analisi dello stato di salute degli studenti, sui bisogni rilevati, aperto alle richieste del mondo scolastico, monitorato e riproposto annualmente in veste rinnovata [...]. Tale riproposizione si sviluppa lungo la direttrice principale dell'obiettivo 4 dell'Agenda Europa 2030: garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti» (Catalogo Anno Scolastico 2019/20, pp. 35-37). Una scuola inclusiva, attenta ai bisogni e alle aspettative dei suoi bambini e ragazzi, allora, deve accettare la scommessa di lavorare in direzione terziaria, di mantenere la continuità formativa con le famiglie poiché la pandemia ha posto una sfida a cui possono rispondere famiglie e scuole insieme attivando tutte le strategie possibili.

Diviene necessario, allora, aprirsi a nuove misure pedagogiche e didattiche che possano mettere in campo le strategie dell'aver cura dello studente e del contesto sociale entro il quale vive, strategie incentrate su un modello dello svi-

luppo ecologico ed ecosistemico (Bronfenbrenner, 1986; Morin, 2001; Bateson, 2009) che hanno ispirato i diversi tentativi di mettere a fuoco le interdipendenze fra i diversi "sistemi" (famiglia, gruppo dei pari, vicinato, scuola, comunità) all'interno dei quali bambini e adolescenti si sviluppano e che favoriscono il loro ruolo attivo nei processi evolutivi e di adattamento "ottimali" (*positive youth development*) (Albanesi, 2010).

Poter fruire degli strumenti della mediazione scolastica per realizzare degli interventi efficaci, significa non solo rispondere all'emergenza sanitaria ma anche mettere i bambini, i ragazzi e le loro famiglie nelle condizioni di produrre delle acquisizioni, su se stessi e sulle proprie abilità e capacità, trasferibili in altri contesti e tempi di vita, nell'ottica di una prevenzione primaria del disagio e della promozione della coesione e inclusione sociali. Pertanto i possibili interventi, che ci auspichiamo possano tradursi a partire dai dati e dalle voci raccolti con la nostra indagine, dovrebbero essere mirati a diffondere, innanzitutto, la cultura della mediazione a scuola e a sviluppare una positiva gestione dell'incertezza e dei vuoti che la pandemia ha creato. In secondo luogo garantire, grazie a figure esperte (mediatori) o docenti adeguatamente formati, interventi sulle manifestazioni dei conflitti per favorire l'istituzione scolastica quale luogo reale di benessere.

«La mediazione scolastica, infatti, offre l'opportunità di accrescere la capacità di riconoscere e denominare le emozioni; di imparare ad ascoltare; sviluppare l'empatia, la sensibilità verso le emozioni altrui e l'assunzione del punto di vista dell'altro; potenziare l'autocontrollo, la capacità di analisi e l'autostima; favorendo, parallelamente, l'integrazione so-

ziale» (Morineau, 1999, p.174).

La nostra ricerca, si è già detto, ha evinto l'importanza della comunicazione quale chiave interpretativa della relazione scuola-famiglia nell'esperienza del *lockdown*, ma è necessario che questa competenza alla comunicazione venga sviluppata e pedagogicamente ben orientata. Se i colloqui scuola-famiglia avvenuti a distanza avessero goduto dell'esperienza della mediazione magari quel senso di solitudine e impotenza vissuto in forme diverse da studenti, famiglie e docenti avrebbe trovato uno spazio di ascolto e risoluzione.

Ritrovare il senso della comunità

Da più parti si chiede il ritorno alla normalità. Più che di normalità bisognerebbe parlare di riappropriazione del senso e del sentimento della socialità. È quella 'voglia di comunità' di cui ci parla Bauman, che va trasformata, a partire dal paradigma di rete, in pratiche di socialità in grado di trasformare conflitti, separazioni, individualismi, sconnessioni, etc, in collegamenti che producono processi educativi e costruttivi. Questo è ciò che ci si aspetta dalla scuola; questo è ciò che famiglie e istituzione scolastica possono costruire insieme. Si tratta di recuperare una profonda collaborazione per offrire risposte efficaci a emergenze educative sempre più profonde e laceranti. La comunità pedagogica tutta, è convinta che in una situazione tanto complessa, con una generazione che rischia di rimanere perduta, serva affiancare i docenti e i genitori nelle relazioni con gli studenti e le altre famiglie. Oggi la complessità e la criticità della realtà post-Covid non

possono ricadere unicamente sulla figura professionale dei docenti e, dunque, affrontate esclusivamente con gli strumenti dell'epoca che ha preceduto il diffondersi dell'epidemia. È tempo di sperimentare nuove forme pedagogiche e didattiche che privilegino la complessità dell'individuo, le sue trame narrative e l'interscambio dei suoi luoghi di vita. ■

NOTE

¹ Al questionario inviato alle famiglie hanno risposto ben 991 genitori e tra questi il 42,2% degli intervistati afferma che il sentimento che è prevalso maggiormente nel periodo del *lockdown*, e della conseguente DaD, è stato certamente un senso di sovraccarico sia emotivo che didattico.

² Il questionario realizzato per gli studenti ha coinvolto solo ragazzi di Scuola Secondaria di II grado.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albanesi S. (2010). *Senso di comunità e benessere a scuola*. In *Psicologia Scolastica*, vol. 6, n.2. Roma: Firera e Liuzzo Publishing.

Aroldi P. (2015). *Famiglie connesse. Social network e relazioni familiari online*. In "Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche". Vol. 6, n. 1, pp. 1-17. Milano: Edizioni Centro Studi Erickson.

Baldacci M. (2020). *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*. In "MicroMega. Per una sinistra illuminista. Dopo il virus, un mondo nuovo?" n.4, pp. 147-157.

Baldacci M. (2019): *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.

Bateson G. (2009). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bruner J. (1991). *La costruzione narrativa della "realtà"*. In "Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di). Rappresentazioni e narrazioni". Roma-Bari: Laterza.

Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e Famiglie. Costruire alleanze*. Roma: Carocci Editore.

Ciurnelli B., Izzo D. (2020). *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*. In "Lifelong Lifewide Learning". Vol. 17, N. 36, pp. 26- 43.

Damasio A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

De Mauro T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Donati P. (2015). *L'enigma della relazione*. Milano: Mimesis Edizioni.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2016). *La scuola sballata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Anicia.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Howard-Jones, P. (2008). *Potential educational developments involving neuroscience that may arrive by 2025*. Beyond Current Horizons. Available at: .

Melandri L. (2021). *Ma davvero volete tornare alla normalità?* In "Il Riformista" del 07/01/2021.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morineau J. (1999). *Dare ascolto al disordine. Il significato profondo della mediazione sociale*. Genova, 12/3/1999: Seminario Logos.

OECD, (2010). *Education at a Glance*. Indicators OCSE.

Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: Franco Angeli.

Rivoltella P.C. (2017). *La comunicazione e le relazioni didattiche*. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds.). "L'agire didattico. Manuale per l'insegnante", pp. 71-86.

Rogers C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.

Volpicella A.M. (2020). *Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi*. In: Volpicella A.M., Crescenza G. (Eds.). "Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente". Roma: Edizioni Conoscenza, pp.25-70.

Volpicella A.M. (2017). *L'aprirsi delle famiglie alla comunità. Mito-Realtà-Utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.

Volpicella A.M., Crescenza G. (2017). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*. Roma: Edizioni Conoscenza.



FRANCESCA BALDINI

Lo struggente bisogno di sopravvivere all'orrore affidato alla parola scritta di tanti piccoli resistenti. Una testimonianza a lungo trascurata nel suo valore storico. Il reticolo di vite spezzate, sradicate, ritrovate

*Non penso a niente: non a ciò che sto perdendo,
non a ciò che ho appena perduto, non a quello che mi aspetta.
Non vedo le strade avanti a me, la gente che passa.
Sento solo che sono terribilmente stanco,
sento che un'offesa, una ferita mi brucia dentro.*

Yitskhok Rusashevski, 14 anni, Ghetto di Vlna

Con quali parole possiamo oggi ricordare un evento tanto centrale per la storia del Novecento, quale fu quello dello sterminio nazista? La domanda è davvero cruciale, poiché è difficile concepire un crimine contro l'umanità così efferato come quello perpetrato dai nazisti nei confronti dei bambini. Si pensi che la strage coinvolse circa un milione e mezzo di bambine e di bambini, per la quasi totalità ebrei e rom. A tale proposito, in un passo della sua opera, *Nascere con la stella*, la studiosa americana Deborah Dwork¹, ricorrendo a parole pesanti come pietre, ci ha ricordato: «La storia dei giovani con la stella è un insieme di vicende personali, e al tempo stesso costituisce il nucleo centrale del giudeocidio, l'essenza della più immane catastrofe organizzata e tollerata dalla civiltà occidentale».

Questo giudizio, oltre che un monito, costituisce al tempo stesso una sorta di *aut aut*: quello stesso che ebbe a sperimentare, alcuni anni fa, lo scrittore spagnolo Jorge

Semprun,² che, ex-deportato a Buchenwald, a un certo momento della sua esistenza si trovò a dover scegliere tra il “silenzio fruscante della vita” e “il linguaggio mortale della scrittura”. Egli opererà per quest'ultimo, così come del resto fecero molti adolescenti i quali, costretti a divenire adulti troppo presto, per costrizione e necessità di sopravvivenza, si rivelarono esistenze vive, razionanti, singolarmente partecipi degli avvenimenti storici di cui erano protagonisti. Discriminati, perseguitati, segregati nei ghetti di mezza Europa – ricordiamo quelli più noti di Łódź e di Varsavia –, decisero di affidare le loro proprie pene quasi esclusivamente alla scrittura di diari, nei quali parlano del continuo incubo della Gestapo, della fatica quotidiana di provvedere ai bisogni più elementari della vita, del terrore di venir deportati insieme ai parenti verso una morte

La vita offesa e i bambini deportati e nascosti

sicura. Ebbene, se è vero quanto scrisse l'epistemologo Paul Veyne³ che «della storia non esiste metodo alcuno, perché la storia non ha alcuna pretesa: purché si raccontino le cose vere essa è soddisfatta», allora non è peregrino affermare che questi bambini – trasformati in “scrittori d'occasione” e in annalisti puntigliosi – siano da considerare anch'essi “storici” *sui generis*. Diventati “testimoni” loro malgrado, essi – poco interessati a cercare la corrispondenza al “verosimile”, come nei romanzi, o all’“inverosimile”, come nelle favole – hanno perseguito, come unico scopo della loro scrittura, la sola ed esclusiva rappresentazione dei “fatti”.

«Siamo preparati a tutto a braccia aperte», scrive nel suo diario Dawid Rubinovictz,⁴ divenuto scrittore a 12 anni. Ebbene, conosciamo ben pochi esempi di analoga disponibilità ad abbracciare la vita con tale pienezza di sentimento. In tali parole non c'è resa, rinuncia, rassegnazione: c'è piuttosto lucida coscienza della propria condizione umana, accettazione non rassegnata dell'ineluttabile, affidamento pieno e coraggioso alle prove imprevedibili della vita. Atteggiamento, questo, che ritroviamo anche nei diari di Anna Frank⁵, Mary Berg⁶, Dawid Sierakowiak⁷, i quali scelsero lucidamente di scrivere proprio perché determinati a non cedere. La loro battaglia, spesso condotta in solitudine, fu essenzialmente di “resistenza”, il cui fine era quello di reclamare il loro inalienabile diritto alla vita di fronte alla inumana repressione di cui erano vittime incolpevoli. E dunque se è vero che le bambine e i bambini perseguitati dalle leggi, ristretti nei ghetti, sterminati nei Lager nazisti, sono da considerare dei “resistenti” a tutti gli effetti, allora essi inverano ancora di più le parole che Thomas Mann scrisse, a proposito degli adulti, nella sua celebre *Prefazione alle Lettere dei condannati a morte della Resistenza europea*.⁸ Essi – come egli sottolineò – non volevano «semplicemente resistere, ma sentivano di essere l'avanguardia di una migliore società».

I “bambini nascosti”: una vicenda dimenticata

Bruno Maida, nel suo libro *La shoah dei bambini*, uno studio attento e puntuale sulla persecuzione dell'infanzia ebraica negli anni 1938-1945⁹, ha affrontato un argomento ancora oggi in larga parte sconosciuto. Se era infatti nota la sorte dei bambini che vennero uccisi in Germania nel corso dell'operazione T-4 – ovvero di quel criminale progetto che, frutto del programma nazista di eutanasia, serviva alla soppressione di persone affette



da handicap, fisici o mentali –, molto meno note le sofferenze morali che precedettero la catastrofe vera e propria. Questa fase, che potrebbe essere definita “dell’attesa”, era iniziata ben prima dei famigerati “trasporti” verso i Lager del centro Europa. In Italia, ad esempio, dopo la Germania, essa coincise con la promulgazione nel 1938 delle leggi razziali fasciste, a seguito delle quali gli ebrei, presenti sul territorio nazionale, furono obbligati al rispetto dell’isolamento “sociale”. Esse devono essere considerate «il necessario punto di avvio per cercare di comprendere i percorsi, le dinamiche, le strategie dell’infanzia ebraica perseguitata nell’Italia fascista».¹⁰

Esclusi dalle comunità di appartenenza e ridotti ad essere degli stranieri in patria, i bambini ebrei maturarono una “subdola paura dell’ignoto”.¹¹ Espatriare o vivere nella clandestinità significava per loro, da un lato, salvarsi, dall’altro, accettare il rinnegamento della loro identità. Tale fu la sorte di quanti, per salvare la vita, vennero affidati dai genitori ad associazioni cattoliche, a nuclei familiari autoctoni, a singole persone. Tra questi, risulta incredibile il caso del piccolo Marco Mieli, ebreo di diciotto mesi, che, catturato con la famiglia il 16 ottobre 1943 durante il rastrellamento del ghetto di Roma, venne salvato *in extremis*: affidato dai parenti, già sul piede di partenza per Auschwitz, a una donna cattolica che passava di lì per caso, ebbe fortuitamente salva la vita¹².

Il senso di protezione, quale a questi bimbi proveniva dalla famiglia e dall’ambiente in cui vivevano, vennero d’un tratto azzerati: «in quella condizione di confusione e spesso di paura che avvolgeva tutti, gli adulti non sempre furono in grado di fornire le sicurezze necessarie, e i bambini videro infrangersi quell’“onnipotenza genitoriale” di cui ogni figlio pensa siano portatori il padre e la madre»¹³. Era indispensabile, infatti, che i bambini, messi a riparo in luoghi “sicuri”, assumessero nel contempo un nome diverso da quello reale per evitare di essere riconosciuti. Per l’in-

DAL DIARIO DI EPHRAIM SHTENKLER
I I ANNI, POLONIA

A Bialisk la mia famiglia era ricca e avevamo anche un negozio e la vita era piacevole. Ma quando vennero i tedeschi presero il negozio e ci cacciarono di città in città, come successe agli ebrei della Diaspora, finché arrivammo a Zvirdje. Qui presero una parte di noi per massacrarla e una parte fu tenuta in vita. Mentre io, mio padre e mia madre ci trovammo nella parte che era tenuta in vita, mia zia era in quella che doveva essere portata al massacro. Ma si è salvata, perché avevamo un conoscente tedesco e mio padre gli chiese di far trasferire mia zia nella nostra parte e lui parlò con l'ufficiale e lei fu trasferita nella parte dove eravamo noi. Quelli che furono portati al massacro morirono e a quelli che rimasero in vita furono dati dei posti dove vivere, mio padre ricominciò a lavorare e ci guadagnavamo il nostro pane. Dopo qualche mese vennero i tedeschi e fecero un ghetto: allora mia madre si ammalò gravemente.

Un giorno si venne a sapere che i tedeschi stavano arrivando, aprimmo un varco nei muri del ghetto e alcuni ebrei scapparono. Mio padre venne a sapere che avevano aperto un passaggio nei muri del ghetto, mi prese e mi dette a una certa donna polacca e le disse: "Dopo la guerra verrò a prendere mio figlio". I tedeschi vennero a casa nostra, mia madre era a letto e le dissero "Alzati!" e lei disse "Come posso alzarmi? Non ho più forza". La uccisero nel suo letto e i vicini lo seppero e lo dissero a mio padre e mio padre lo disse alla donna polacca, e la donna polacca, quando mi mandò via, me lo disse.

Nel frattempo, mio padre mi accompagnava dalla donna polacca, fu trattenuto dai nostri vicini e io andai da solo dalla donna polacca. Non so che cosa dissero a mio padre e i suoi amici, ma il giorno dopo mio padre venne e mi disse che avevano ucciso mia madre e assassinato donne e bambini e che adesso i tedeschi stavano prendendo quelli che restavano e li mettevano in sacchi di tela cerata e li caricavano su un treno in una carrozza chiusa dove morivano soffocati. E mio padre disse "È bene che mio figlio non soffra come soffrono gli altri bambini, ma è male che tutti gli ebrei soffrano; perché devono essere incolpati gli ebrei?". La donna polacca non disse niente, ma in ogni caso non le piacevano gli ebrei e quando mio padre andò via disse "Maledetto ebreo, quando te ne andrai di qui?" e si inginocchiò davanti alla Vergine Maria.

da L. Halliday (a cura di), *Ragazzi in guerra*,
il Saggiatore, Milano 1996



fanzia perseguitata, insomma, il tempo della crescita e della formazione coincise, inevitabilmente, con quello della "paura e dell'incertezza".¹⁴

Come è facile comprendere, il trauma fu più forte per i più piccoli: l'allontanamento dal "nido" domestico e la contestuale separazione dai genitori, produssero in loro una "lacerazione" tale, che «avrebbe avuto bisogno di molto tempo per essere raccontata»¹⁵. Su questo tema è incentrato il libro a fumetti *La guerra di Catherine* - premio Andersen 2018 -, scritto da Julia Billet e illustrato da Claire Fauvel¹⁶. La *graphic novel*, ambientata nella Francia occupata, adotta l'originale prospettiva dei "bambini nascosti"; infatti Rachel Cohen, la protagonista, è una di loro. Allieva della scuola Maison di Sèvres, dove ha studiato e tuttora abita, allo scoppio della guerra dovette fuggire, per evitare la cattura. Assunto il nome di Catherine Colin, a cui avrebbe fatto fatica ad abituarsi, la ragazzina venne condannata a un'esistenza fatta di continui spostamenti e di fugaci incontri, di sincere amicizie e di irrimediabili perdite. Catherine non si separò però mai, pur nelle vicissitudini che fu costretta ad affrontare, dalla sua amata macchina fotografica Rolleiflex, unica sua alleata nella lotta condotta contro gli effetti dell'"invisibilità". Le foto diventano così, per lei, testimonianza di una dolorosa realtà di persecuzione, personalmente vissuta, da lasciare in eredità ai posteri. Ma Catherine, protetta dalla rete predisposta dalle formazioni partigiane, non si scoraggerà: deciderà di andare avanti, sorretta come fu dalla sua tenacia, dalla sua passione, dal suo amore per la vita.

Il libro, ispirato a fatti realmente accaduti¹⁷, oltre a essere un omaggio agli "eroi anonimi" che, con i loro atti di disobbedienza civile, misero a rischio le proprie vite pur di salvarne altre in pericolo, costituisce una lucida denuncia delle vessazioni cui dovette

La vita offesa e i bambini deportati e nascosti

DALLA CONVENZIONE ONU SUI DIRITTI DELL'INFANZIA (1990-2020)

La Convenzione dell'Onu sui diritti del bambino, siglata il 20 novembre 1989 e composta di 54 articoli, È entrata in vigore il 2 settembre 1990.

Articolo 28

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente ed in base all'uguaglianza delle possibilità:

- a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti
- b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili ad ogni fanciullo e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
- c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
- d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili ad ogni fanciullo;
- e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.

2. Gli Stati Parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano ed in conformità con la presente Convenzione.

3. Gli Stati Parti favoriscono ed incoraggiano la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, in vista soprattutto di contribuire ad eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche ed ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, si tiene conto in particolare delle necessità dei paesi in via di sviluppo.

Articolo 29

1. Gli Stati Parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:

- a) di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità;
- b) di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
- c) di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;
- d) di preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona;
- e) di inculcare al fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art. 28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

Articolo 30

Negli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche o persone di origine indigena, un fanciullo indigeno che appartiene a una di tali minoranze non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua insieme agli altri membri del suo gruppo.

soggiacere l'infanzia ebraica scampata allo sterminio.

Fino agli anni '90 la narrazione di queste vicende è stata otte-
nebrata dal risalto riconosciuto solo alle storie di deportazione. I
"bambini nascosti", gli "*enfants cachés*", gli "*hidden children*",
sfuggiti al concentramento in *lager*, venivano considerati perse-
guitati "minori" e privati di quell'attenzione che sarebbe stata loro
rivolta più tardi.

Solo a partire dall'incontro avvenuto a New York nel maggio
1991, durante il *First International Gathering of Children Hidden
during World War II*, questo particolare aspetto della persecuzi-
one antiebraica ha assunto la giusta rilevanza, tanto da indurre

lo scrittore Eli Wiesel a domandarsi come fosse stato possibile
negare così a lungo spazi di testimonianza a queste piccole vit-
time. Eppure la loro tragedia era stata davvero grande. Ha scritto
a tale proposito Lynn H. Nicholas nel Prologo al suo libro *Bam-
bini in guerra. I bambini europei nella rete nazista*: «Dappertutto
bambini vissuti in clandestinità per anni, costretti al silenzio e al-
l'inganno, uscirono allo scoperto ritrovandosi in un mondo ben
strano. Molti di quelli che, dai territori occupati, erano stati asse-
gnati in tenera età a famiglie adottive del Reich per essere 'ger-
manizzati' rimasero nascosti finché non furono scoperti e alcuni
non seppero mai chi erano davvero». ¹⁸



I “bambini nascosti”, costretti a divenire autonomi troppo presto per necessità di sopravvivenza, nella loro solitudine estrema, furono insomma pienamente partecipi degli avvenimenti del loro tempo, al punto di essere in grado di compiere, in piena consapevolezza, gesti e scelte di grande portata esistenziale. Anche loro dunque furono, come ci dimostrano i loro scritti, dei “resistenti”. Ha osservato su tale aspetto Laurel Holliday nell'*Introduzione* al suo libro *Ragazzi in guerra*: «Non sarà mai abbastanza sottolineato che tenere il diario fu per la maggior parte degli autori una forma di resistenza. [...] I ragazzi gridavano con tutta la loro forza contro il fascismo e proprio questo grido può essere stato il segreto della loro sopravvivenza psicologica».¹⁹ Essi infatti resistettero quando, a seguito delle aberranti leggi razziali, dovettero subire l'umiliazione di essere separati dai loro compagni ed espulsi dalle scuole²⁰; resistettero quando, in ossequio a pregiudizi razziali che impedivano di condurre una vita normale, dovettero adattarsi a portare – quasi fosse un marchio d'infamia – la stella di David; resistettero quando si adattarono a vivere negli spazi angusti dei ghetti. Ma soprattutto resistettero quando, «assedati dalla paura di essere catturati»,²¹ lottarono per la loro sopravvivenza, potendo contare solo su quella parte di “giusti” non ebrei che non si erano ritirati dal porgere loro protezione e riparo. Anche molti di loro, alcuni decenni dopo, si sarebbero affidati alla parola, scritta o orale, divenendo “testimoni” del tutto particolari. Come la nostra Catherine, essi non arretrarono di fronte al “male”; al contrario, ci hanno voluto ricordare, con le loro esperienze vissute, che l'uomo è forte, perché forte è il suo amore per la vita. O, come dice Julia Billet in un'intervista contenuta nella fine del libro, essi ci hanno mostrato che «anche quando i lupi urlano la morte, le donne e gli uomini rimangono fedeli all'umanità».²² ■

NOTE

¹ D. Dwork, *Nascere con la stella*, Marsilio, Padova 1994. Il calcolo esatto dei minori uccisi, come si può facilmente immaginare, risulta estremamente laborioso da stabilire. La stessa Dwork, sulla base delle indicazioni fornite dal Centro di Documentazione ebraica Contemporanea di Parigi e del Comitato americano dell'OSE (Opera di soccorso all'infanzia), sostiene che, su oltre un milione e seicentomila giovani ebrei al di sotto dei 16 anni che vissero nei paesi che furono teatro del conflitto, “soltanto l'11% [...] è sopravvissuto alla sua conclusione”. Ebbene, quale memoria dobbiamo conservare di tali eventi?

² J. Semprun, *La scrittura o la vita*, Guanda, Parma 1994.

³ P. Veyne, *Come si scrive la storia*, Laterza, Bari 1973.

⁴ D. Rubinovictz, *Il diario di David Rubinovictz*, Einaudi, Torino 2000.

⁵ A. Frank, *Diario*, Einaudi, Torino 1950.

⁶ M. Berg, *Il ghetto di Varsavia*, Einaudi, Torino 1991.

⁷ D. Sierakowiak, *Il Diario di David Sierakowiak*, Einaudi, Torino 1997.

⁸ T. Mann, *Prefazione*, in *Lettere dei condannati a morte della Resistenza europea*, Einaudi, Torino 1963.

⁹ B. Maida, *La shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia (1938-1945)*, Einaudi, Torino 2013.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Si veda, per la vicenda, B. Maida, *La shoah dei bambini*, op. cit.

¹³ *Ivi*.

¹⁴ *Ivi*.

¹⁵ *Ivi*.

¹⁶ J. Billet, C. Fauvel, *La guerra di Catherine*, Mondadori, Milano 2017.

¹⁷ Il personaggio di Catherine è ispirato a Tamo Cohen, mamma della scrittrice, una dei tanti bambini nascosti e protetti dalla Maison de Sèvres.

¹⁸ L. H. Nicholas, *Bambini in guerra. I bambini europei nella rete nazista*, Garzanti, Milano 2007.

¹⁹ L. Holliday (a cura di), *Ragazzi in guerra*, il Saggiatore, Milano 1996.

²⁰ Scrive a tale proposito D. Dwork, in op. cit.: “Frequentare la scuola era la loro basilare norma sociale, l'attività fissa del mondo cui appartenevano [...]. Improvvisamente da una settimana all'altra, una struttura fondamentale della loro esperienza era crollata - crollata solo per loro”.

²¹ B. Maida, *La shoah dei bambini*, op. cit.

²² J. Billet, C. Fauvel, *La guerra di Catherine*, op. cit.

Vivere la tecnologia

GESTIONE DEL RISCHIO E SPIRITO CRITICO

ROSSELLA IOVINO

E se la pandemia che affligge i nostri giorni fosse un'opportunità piuttosto che (soltanto) un problema? Un'opportunità per mettere in discussione le nostre certezze, le nostre convinzioni consolidate, la nostra *comfort zone*, insomma, e cercare nuove strade possibili per continuare a lavorare, a studiare, a coltivare la socialità e gli affetti. Ogni persona deve trovare nuove risorse in sé stessa, sfruttando le *intelligenze multiple* di cui è dotata, compresa quella digitale, e appoggiandosi agli strumenti che facilitano questo compito, *in primis* quelli tecnologici.

Gli strumenti digitali, infatti, da demoni pericolosi sono diventati ormai i nostri angeli custodi, possibili alleati perfino di buone pratiche didattiche nonché catalizzatori dello sviluppo di imprescindibili *soft skills*.

Pur avendo reso labile il confine tra la vita *online* e quella *offline*, essi ci hanno offerto la possibilità di vivere in una dimensione *onlife*, fluida e ibrida come l'habitat delle mangrovie, che ci spinge ad affrontare la vita con un approccio integrato e adattivo, superando difficoltà anche (inter)generazionali.

In questo difficile periodo storico, la scuola non può esimersi dal reinventarsi e dal contribuire in maniera attiva e con-

creta alla creazione di questa nuova dimensione in cui viviamo e, probabilmente, vivremo anche in futuro.

Condividendo esperienze personali e professionali, le autrici del volume riflettono non solo su ciò che la scuola può fare, ma anche sulle ricadute che tali trasformazioni sociali hanno tanto sull'educazione e sull'istruzione delle giovani generazioni quanto sulla costruzione delle personalità fin dai primi anni di scolarizzazione. In questa prospettiva, è interessante la riflessione

sulla necessità di "educare al rischio". Mai come in questo periodo bambini e bambine, ma anche ragazzi e ragazze fanno uso della tecnologia per molte ore al giorno.

Se da un lato i pericoli derivanti da un (ab)uso delle tecnologie sono evidenti dal punto di vista fisico e psicologico, dall'altro lato la tecnologia ha offerto grandi opportunità e ha messo a disposizione di ogni persona infinite risorse a livello didattico e relazionale per arginare il vuoto e l'isolamento.

Il fatto che i giovani e gli adulti responsabili della loro crescita e della loro educazione ne siano coscienti rappresenta un importante esercizio di gestione consapevole del rischio nonché di sviluppo della capacità di valutazione di esso con spirito critico: competenze che, come nel caso della fenice, ci aiuteranno a controllare il nostro fuoco e a rinascere dalle nostre ceneri. ■



Chiara Vulcan, Silvia Toniolo, Alice Siviero

DI NECESSITÀ VIRTÙ
EDUCARE IN TEMPI IBRIDI
LA PEDAGOGIA DEL RISCHIO
TRA MONDO REALE E DIGITALE,

La GAZZA Edizioni 2020
pp. 184, Euro 13,99