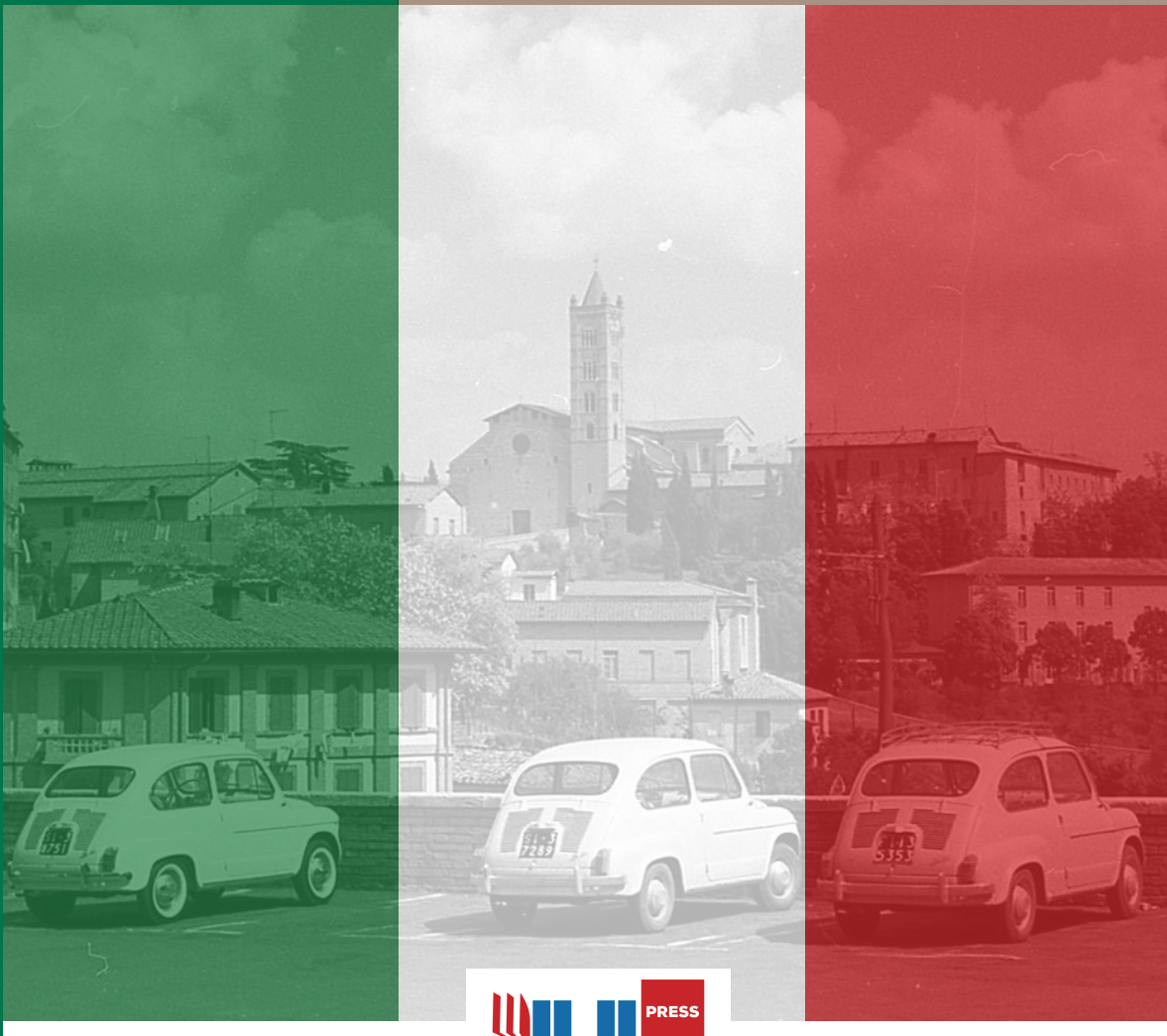
A CURA DI
FAUSTO BENEDETTI
E
GIOVANNI IANNUZZI

APPENDICE DI
GLORIA BERNARDI

ALDO MORO E L'ITALIA REPUBBLICANA

ITINERARI DI STORIA, DIDATTICA E PEDAGOGIA



IUL PRESS

Aldo Moro e l'Italia repubblicana

Itinerari di storia, didattica e pedagogia

a cura di
Fausto Benedetti e Giovanni Iannuzzi

Appendice
di Gloria Bernardi

IUL PRESS

In copertina foto di Fortepan del 1963

© 2021 - INDIRE-IUL Press - Firenze

Realizzazione editoriale e stampa: Prohemio Editoriale srl, Firenze

Sommario

Presentazione *di Flaminio Galli* 5

Parte prima
STORIA E STORIE DI ALDO MORO

1. Aldo Moro nell'immaginario repubblicano
di Giovanni Iannuzzi 9
1. La transizione incompiuta: Aldo Moro negli anni Settanta 13
2. Spunti biografici 19
3. La recente «svolta storiografica»: Moro nella storia dell'Italia repubblicana 26
4. Moro tra didattica e storia 34

2. L'inchiesta parlamentare sul rapimento e l'assassinio di Aldo Moro *di Giuseppe Fioroni* 41

3. «Un povero corpicino». Gli scritti dalla prigionia di Aldo Moro *di Miguel Gotor* 51

Parte seconda
ITINERARI DI STORIA, DIDATTICA E PEDAGOGIA

4. La storiografia nell'Italia contemporanea
di Franco Cambi 71
1. Metamorfosi della ricerca storica in Italia 71
2. Confronto internazionale e dibattiti aperti 73
3. La condizione attuale 75

5. Ricerca storica e ricerca-azione
di Franco Cambi 79
1. Sul paradigma della ricerca-azione 79
2. La ricerca storica si apre... «a monte e a valle» 80
3. Ricerca-azione e storiografia 82

6. Modelli storiografici attuali
di Franco Cambi 87
1. Premessa 87
2. Modelli «maggiori» 87
3. Modelli «minori» 90
4. Strumenti innovativi 92
5. Per concludere 92

7. Didattica modulare in storia: qualche riflessione preliminare *di Massimo Faggioli* 95
1. Perché insegnare la storia? 95
2. La didattica della memoria 99
3. Segnali di crisi della disciplina scolastica? 101

8. Fare didattica modulare insegnando storia
di Massimo Faggioli 111
1. Che cosa vuol dire insegnare per moduli 111
2. Programmare per moduli 115
3. La didattica modulare è didattica attiva 119

9. La storia del percorso didattico
di Fausto Benedetti 123
1. L'uomo e la storia 123
2. Approcci didattici 124
3. Le fonti 126
4. La commissione d'inchiesta 129
5. Perché Aldo Moro 131
6. Una proposta trasversale 132
7. Azione e partecipazione 134

Parte terza
«LA PERSONA PRIMA DI TUTTO». LA CONCEZIONE DELLO STATO PER MORO E LA FUNZIONE CIVICA DELL'ISTRUZIONE

10. Le radici di una politica nuova: Aldo Moro e la Costituente *di Giuseppe Fioroni e Giovanni Iannuzzi* 139
1. Premessa 139
2. Aldo Moro e la Costituente 141

11. Aldo Moro, il Professore
di Patrizia Garista 151

12. Pedagogia sociale, pedagogia civile ed educazione permanente *di Patrizia Garista* 157
1. La pedagogia sociale 157
2. Freire, Gramsci e le narrazioni pedagogiche per l'emancipazione 160
3. Alberto Manzi e la rivoluzione tecnologica nell'educazione permanente 162

13. La scuola come fattore di crescita, l'Educazione civica come opportunità per la costruzione di una cittadinanza globale *di Patrizia Garista* 167
1. Scuola, cittadinanza e Costituzione 167
2. L'Educazione civica 169
3. L'Educazione civica: traiettorie pedagogiche critiche, partecipative e riflessive 172

APPENDICE *a cura di Gloria Bernardi*

Presentazione dei Project work *di Gloria Bernardi* 181
I temi affrontati 185
Le strategie didattiche 190

I. Aldo Moro: un percorso didattico tra letteratura e cinema *di Emma Abbate* 197

II. A caccia di sogni. L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica. Percorso per l'Educazione civica *di Gladis Omaira Capponi* 207

III. «Chi non s'intende di economia non capisce affatto la storia» (Ezra Pound) *di Francesca Cimmino* 225

IV. La parità di genere nella Costituzione italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi *di Rossella Francesconi* 245

V. «La persona prima di tutto». Un concetto che va oltre la tolleranza *di Rossella Giunco* 259

VI. «L'intuizione dell'Educazione civica per Aldo Moro: AAA. Spazi, luoghi, paesi… ri-cercansi» *di Anna Gravino* 274

VII. «L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica: percorso per l'Educazione civica» *di Barbara Panero* 293

VIII. «Didattica laboratoriale e compiti di realtà come strumento per l'apprendimento efficace della storia contemporanea» *di Rosa Noce* 304

IX. «Moro statista europeo» *di Giuliana Passerini* 325

X. «Il Service Learning: un approccio pedagogico che contribuisce all'agire civile. La scuola come fattore di crescita per una pedagogia civile» *di Simona Maria Perni* 337

XI. «L'Unità di apprendimento di Educazione civica. Uno strumento di riflessione e rielaborazione della memoria storica e civile. L'incontro con l'altro: intercultura e pluralismo, strade per la comprensione delle identità» *di Paola Russo* 354

Gli autori 373

Presentazione

Flaminio Galli*

Prima di entrare nel vivo del presente volume, occorre fare qualche breve considerazione.

In questa sede è giusto ricordare, innanzitutto, che questo saggio raccoglie e sviluppa i diversi contributi emersi dal corso di approfondimento «Aldo Moro e l'Italia repubblicana» promosso dall'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) ed erogato dalla Università Telematica degli Studi IUL.

L'idea è maturata dal proposito di offrire a tutti i docenti uno strumento in grado di coniugare il contributo umano e civile di Aldo Moro a nozioni pedagogiche, alla ricerca, all'innovazione, alle competenze e, nel complesso, alle nuove metodologie didattiche.

L'elaborazione di questo volume nasce per sostenere un percorso di approfondimento di Storia dell'Italia contemporanea, nel quadro del crescente interesse intorno alla figura di Aldo Moro, con il proposito di inserire il progetto didattico all'interno della recente e feconda svolta storiografica che ha messo al centro del dibattito una valutazione complessiva dell'opera dello statista.

In questa prospettiva, coniugando le competenze e gli strumenti dell'Università Telematica degli Studi IUL con il contributo di diversi studiosi e ricercatori, abbiamo cercato di cogliere lo spunto per confrontarci, su un piano storico e pedagogico, con uno dei maggiori protagonisti della storia dell'Italia repubblicana.

La realizzazione del volume si è avvalsa della collaborazione di autorevoli personalità, tra queste mi sembra doveroso menzionare la partecipazione di Giuseppe Fioroni, già ministro della Pubblica Istruzione e presidente dell'ultima Commissione parlamentare di inchiesta sulla vicenda Moro, e di Miguel Gotor, storico e attuale

* Direttore Generale Indire

assessore alla Cultura del Comune di Roma, che ci hanno offerto l'occasione per tornare a riflettere su una pagina importante della nostra cultura.

Nello specifico, la proposta ha inteso privilegiare una serie di attività di approfondimento e una selezione di nuovi materiali che vertono intorno alla storia di Aldo Moro, in modo da affrontare complessivamente la biografia di questo statista e la dolorosa vicenda del suo assassinio, aspetti questi che costituiscono un tema ancora tanto dibattuto nell'ambito pubblico.

Il presente lavoro testimonia il tentativo, a mio parere riuscito, di incentivare un processo di ricerca, generando un fecondo circolo virtuoso che induce i docenti, che sono il primo e cruciale motore di ogni istituto scolastico, ad approfondire e i ragazzi a conoscere.

È noto che Aldo Moro ebbe l'intuizione e il merito di introdurre l'Educazione civica nell'ordinamento della scuola italiana, in ossequio a un principio che troviamo costantemente al centro della sua opera: «La persona prima di tutto». Mettendo al centro dell'indagine teorica un protagonista della nostra democrazia e suoi valori, in questa pubblicazione rimane centrale il rapporto tra storia, ricerca e pedagogia, quest'ultima intesa proprio sotto la forma di un magistero di formazione etico-politica.

Negli ultimi anni numerose iniziative hanno fatto acquisire un maggiore interesse verso l'innovazione didattico-educativa. Questo effetto è stato possibile in virtù dei cambiamenti che interessano complessivamente il mondo della Scuola. A partire da tale presupposto, gli autori hanno realizzato un percorso formativo che tende a privilegiare metodologie e strategie didattiche attive, al fine di concorrere a costruire abilità, competenze e conoscenze. L'insieme di questi elementi può costituire un percorso di formazione replicabile e, si auspica, un valido strumento da valorizzare positivamente nei contesti educativi.

Parte prima
STORIA E STORIE DI ALDO MORO

1.
Aldo Moro nell'immaginario repubblicano

Giovanni Iannuzzi

1. La transizione incompiuta: Aldo Moro negli anni '70

La storia della Repubblica è stata caratterizzata dalla presenza di diversi protagonisti che hanno contribuito in modo significativo a far risorgere l'Italia dalle ceneri del regime fascista e della guerra, intercettando una lunga fase di riforme e di benessere, di crescita economica, sociale e industriale e avviando un percorso virtuoso di alfabetizzazione di massa. Alla luce di queste trasformazioni, l'Italia si candidava a diventare una grande potenza economica nel panorama mondiale e, complessivamente, un paese libero e democratico in grado di svolgere un ruolo centrale anche in Europa.

Qui si racconta di Aldo Moro, un interprete indiscusso di questa rinnovata fase storica e un leader politico capace di guidare alcuni dei passaggi decisivi della nostra storia recente nella direzione del consolidamento del processo democratico e della crescita civile del paese.

A partire dagli anni '60 e per tutta la durata del decennio successivo la ritrovata sintonia tra politica e società registra una dura battuta d'arresto. L'Italia così è costretta a fare i conti con nuove istanze sociali di vario tenore che, attraverso atteggiamenti di critica verso le tradizioni e gli assetti di potere, nascondono l'emersione di una società moderna. Nella nuova generazione di giovani cominciava a maturare il distacco dalla generazione precedente sul piano degli stili di vita e dei valori di riferimento. Nel rinnovato sforzo di analisi, Aldo Moro aveva intuito che la stagione repubblicana fondata sulle forze costituenti aveva iniziato la sua fase discendente, di conseguenza aveva concentrato la sua riflessione sulla lettura dei cambiamenti che continuavano ad apparirgli come uno dei più

forti segni dei tempi con cui la politica doveva misurarsi. «È la crisi dell'ordine democratico», osserva Moro, che teme il dato serpeggiante del rifiuto dell'autorità, che si traduce nel rifiuto del vincolo e nella «deformazione della libertà che non fa più accettare né vincoli né solidarietà». Nel suo ultimo discorso rivolto ai gruppi parlamentari della Dc, pronunciato il 28 febbraio 1978 e considerato il suo testamento politico, Moro riassume il senso di questa situazione difficile ed esprime il significato profondo della necessità del confronto tra le forze popolari e democratiche. L'intervento si chiude con queste parole: «Se fosse possibile dire: saltiamo questo tempo e andiamo direttamente a questo domani, credo che tutti accetteremmo di farlo, ma, cari amici, non è possibile; oggi dobbiamo vivere, oggi è la nostra responsabilità. Si tratta di essere coraggiosi e fiduciosi al tempo stesso, si tratta di vivere il tempo che ci è stato dato con tutte le sue difficoltà». È un discorso destinato a fare la storia e che rimane tanto attuale.

«Io temo l'emergenza», sosteneva Moro. Nel frattempo, le Brigate Rosse preparavano il loro attacco più violento. È noto che la mattina della strage di via Fani e del suo rapimento, Aldo Moro si stava recando in Parlamento per partecipare al dibattito sulla fiducia al quarto governo presieduto da Andreotti, faticosamente costituito dopo incessanti trattative con il Partito comunista. È il giovedì che precede la Domenica delle Palme, la giornata che celebra l'entrata trionfale di Gesù a Gerusalemme per andare incontro alla morte. Il 16 marzo 1978 per Aldo Moro inizia il suo calvario che si concluderà, dopo cinquantacinque lunghissimi giorni, il 9 maggio con il suo assassinio. Le Brigate Rosse recapitano il primo comunicato insieme a una fotografia che ritrae Moro prigioniero, sottoposto ad un processo da parte di un sedicente «tribunale del popolo». Quel 16 marzo sarebbe stato un giorno di per sé destinato a entrare nei libri di storia. Alle 10 di mattina, infatti, era prevista la nascita di un governo che per la prima volta nella storia dell'Italia repubblicana sarebbe stato sostenuto da una maggioranza allargata anche al Partito comunista italiano. L'incontro tra democristiani e comunisti nasceva da un processo lungo e faticoso. Nella visione di Moro questa prospettiva implicava, da una parte, un grande rinnovamento dei partiti e delle istituzioni, dall'altra, un superamento dei vincoli internazionali rivolti contro il Pci. Questo disegno politico si sviluppa in un contesto storico interno molto difficile: la società è in continuo fermento e l'Italia si trova nella morsa

di una grande crisi economica. Il quadro peggiora ulteriormente perché, negli stessi anni, imperversa il terrorismo di destra e di sinistra, entrambi i fenomeni mirano a mettere in crisi le istituzioni democratiche. Si parlerà rispettivamente di «strategia della tensione», per far riferimento a un piano eversivo di matrice neofascista che va dal 1969 (anno della strage di Piazza Fontana) al 1974 e, successivamente, di «lotta armata» caratterizzata dal terrorismo rosso che dal 1974 al 1978 vedrà protagoniste, soprattutto, le Brigate Rosse[1].

Sul fronte internazionale, nel frattempo, si apre una nuova stagione: la guerra fredda fra i due blocchi contrapposti, Usa e Urss, entra in una fase di distensione. Questo processo di dialogo e negoziato, avviato nei primi anni '70, contribuisce a provocare degli effetti rilevanti anche nei rapporti fra partiti comunisti occidentali e, tra questi, il Partito comunista italiano è il più potente. In questa prospettiva, sentendosi meno vincolati nei confronti dell'Unione Sovietica, si poteva iniziare a pensare a una evoluzione del progetto politico che, in altri termini, prenderà il nome di «eurocomunismo». In Italia, i principali interpreti di questa fase straordinaria sono Enrico Berlinguer, segretario del Pci e Aldo Moro, già protagonista, dopo la stagione del centrismo degasperiano, della prima apertura a sinistra (1963-1968) che ha visto la diretta partecipazione al governo del Partito socialista.

Il primo centro-sinistra (Moro-Nenni) nasceva dopo una lunga gestazione e si era giunti a quell'alleanza con l'obiettivo di rispondere alla questione dell'allargamento delle basi della democrazia. Questa nuova coalizione politica costituirà uno dei temi che più ha appassionato gli storici negli ultimi decenni. Pur incontrando sospetti e opposizioni sia a destra che a sinistra, Moro riuscì a collocare la sua attività all'interno di una dimensione internazionale in evoluzione che, soprattutto tra la fine degli anni '50 e l'inizio dei '60, contribuì a preparare questa significativa soluzione politica. La destalinizzazione,

[1] M. Lazar, M.A. Matard-Bonucci, *Il libro degli anni di piombo. Storia e memoria del terrorismo italiano*, Milano, Rizzoli, 2010. Si vedano, tra gli altri testi, anche G. Panvini, *Ordine nero, guerriglia rossa. La violenza politica nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta (1966-1975)*, Torino, Einaudi, 2009; *Il terrorismo di destra e di sinistra in Italia e in Europa. Storici e magistrati a confronto*, a cura di C. Fumian, A. Ventrone, Padova, Padova University Press, 2018; *L'Italia del terrorismo: partiti, istituzioni e società*, a cura di R. Brizzi, G.M. Ceci, M. Marchi, Roma, Carocci, 2021.

la crisi ungherese del 1956, la rottura tra Urss e Cina, l'avvento di Kennedy, il Concilio Vaticano II, furono avvenimenti internazionali che aprirono la strada a una nuova fase storica del paese che rendeva possibile l'incontro di due grandi partiti che avevano un'ampia base popolare, due forze che da tempo si erano misurate con i problemi sociali del paese, sia pure con diverse posizioni.

Nel giugno 1968, al termine della legislatura si esaurisce, in un certo senso, anche il «morbido» riformismo che aveva caratterizzato il centro-sinistra e gli elementi essenziali della politica di Moro rischiano di essere messi a dura prova, non a caso alcuni studiosi parlano di una vera e propria «cesura»[2]. Nel frattempo le istituzioni sono chiamate al difficile compito di fronteggiare le tensioni politiche e sociali innescate dai movimenti sessantottini. Seguirà l'«Autunno caldo» nelle fabbriche, con l'Italia che piomba nella stagione dell'inquietudine. Nonostante il suo personale momento di difficoltà, Moro riesce a reagire, mettendosi all'ascolto del nuovo che fermenta nella società civile. Proprio per la sua capacità di cogliere i segni dei tempi, è tra i politici più lucidi nel compiere una profonda riflessione sociale e culturale del '68. Una realtà complessa entro la quale intravede il mutamento antropologico profondo che ha attraversato la società, il processo di secolarizzazione che l'accompagna, la necessità di rispondere in termini politici. Si radica qui il confronto con il Pci, in quella linea definita a partire dal 1969: non si tratta di elaborare una riedizione aggiornata del vecchio patto con i socialisti, ma l'intenzione è quella di trovare una soluzione che tenga insieme il paese, che ricongiunga la struttura, la nomenclatura politica nel suo complesso, il sistema dello Stato, a una società che è in completa ebollizione. Così negli anni '70 torna a essere di nuovo protagonista, in qualità di ministro degli Esteri (1969-1974), ritornando in seguito alla Presidenza del Consiglio (1974-1976) e, infine, nella veste di artefice dell'incontro con i comunisti.

Come sempre Moro tende a privilegiare il metodo del dialogo fra le forze politiche che si riconoscono nella Costituzione, con l'obiettivo di conciliare le istituzioni e di integrare i ceti che ne erano esclusi in un sistema democratico compiuto, plurale, dell'alternanza. Ma il

[2] Tra questi, G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 229.

percorso sarà pieno di ostacoli. Politicamente, per esempio, c'era da superare lo scoglio dei malumori che provenivano dalla componente Dc più riottosa alla prospettiva dell'intesa con il Partito comunista, e dall'altra parte occorreva fare i conti con i forti segnali di insofferenza che montavano tra i dirigenti comunisti, al punto da minacciare la soluzione di non votare la fiducia: tutti passaggi che rappresentano il sismografo delle tensioni storiche e politiche che covavano dietro quel «compromesso». Tuttavia, il leader democristiano, consapevole dell'importanza del passaggio storico, era riuscito a farsi garante dell'accordo. La «strategia dell'attenzione» nei confronti dei comunisti elaborata da Moro, come abbiamo detto, veniva da lontano e nella sua prospettiva avrebbe dovuto approdare ad una «terza fase» della vita democratica. Una nuova stagione politica che avrebbe dovuto favorire il consolidamento di un sistema democratico ancora troppo fragile, creando le condizioni per una convivenza dei diversi partiti in uno spazio democratico sempre più largo.

Sia Moro che Berlinguer sono consapevoli che la democrazia italiana è ancora una «democrazia debole». Entrambi si rendono conto del pericolo rappresentato dall'acuirsi delle tensioni sociali che rischiano di bloccare il paese. A rileggere i discorsi dei due leader in quel periodo, si può facilmente cogliere una coerenza di fondo che riesce ad andare oltre le diversità e il durissimo scontro politico. Queste riflessioni impongono una convergenza tra i due partiti che rappresentano insieme più del 70 per cento dei cittadini-elettori. In questo contesto, la risposta più efficace sembra essere quella di unire gli sforzi per consentire alla società italiana di superare un passaggio delicato nel suo percorso di crescita[3]. Moro inizia a tessere la sua tela, indirizzando, prima di tutto, la sua attenzione al fronte più conservatore del suo partito. La sua iniziativa incontra una spinta favorevole nelle parole rassicuranti pronunciate da Berlinguer alla vigilia del voto del 1976, quando il segretario comunista, nella nota intervista rilasciata a Giampaolo Pansa del «Corriere della Sera», si espresse a favore del mantenimento dell'Italia nella Nato[4]. Siamo nel pieno di

[3] S. Colarizi, *Storia politica della Repubblica (1943-2006)*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 125-126.

[4] G. Pansa, *Berlinguer conta «anche» sulla Nato per mantenere l'autonomia da Mosca*, in «Corriere della Sera», 15 giugno 1976.

una crisi economica, dentro e oltre un'emergenza sociale amplificata da alcuni scandali e, soprattutto, dall'offensiva terrorista. Moro riesce a convincere la Dc a formare un governo monocolore: dietro la formula politica della «non sfiducia» si affaccia l'incontro storico con il Partito comunista[5].

Le elezioni amministrative del 1975 avevano segnato il passaggio delle principali città italiane ad amministrazioni di sinistra, molte delle quali guidate da sindaci comunisti. L'anno successivo, le elezioni politiche del 20 giugno 1976 avevano registrato un rafforzamento del bipolarismo: perdevano moltissimi consensi sia il Partito socialista che il Psdi e ancor più vistosamente il Pli, riducendo in questo modo l'area dei partiti cerniera[6]. Con la Dc al 38% e il Pci al 34% ci si ritrova davanti a un risultato che mostra la presenza di due vincitori: da una parte però ci sta un partito «condannato» a governare, dall'altra, uno «condannato» all'opposizione. Moro intuisce in anticipo di oltre un decennio rispetto alla sua fine, che c'è bisogno di forzare i limiti della guerra fredda. Pur consapevole dell'importanza della dimensione istituzionale, l'esponente democristiano riflette anche su quanto fosse prioritario un rinnovamento dei partiti, nell'ottica di una generale e sostanziale trasformazione del sistema politico-istituzionale. Il disegno moroteo di un graduale coinvolgimento del Pci nei processi di responsabilità di governo e l'idea del «compromesso storico» proposta da Berlinguer, trovarono una sintesi politica nella formula della «solidarietà nazionale». Questo progetto incontrò grandi opposizioni, che non furono estranee al dramma del suo assassinio, sia nella dimensione internazionale sia nelle forze interne al paese, che operavano per una fuoriuscita dal quadro della Costituzione. La sua tragica morte però rese impossibile ogni tentativo di auto-riforma del sistema. Nella cupa atmosfera creata dal sequestro e dall'eccidio della sua scorta, il 16 marzo, in poche ore, veniva votata la fiducia al nuovo governo.

Il 18 febbraio 1978, circa un mese prima dell'agguato, il colonnello Stefano Giovannone, Capo centro del Sismi – il nostro servizio

[5] L'esecutivo guidato da Andreotti nacque grazie alla formula della non opposizione da parte del Pci e venne ribattezzato come il governo della «non sfiducia»: oltre al Pci, anche gli altri partiti dell'arco costituzionale – Psi, Psdi, Pri e Pli – si limitarono a non opporsi alla sua nascita.

[6] P. Calandra, *I governi della Repubblica*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 319-353.

segreto militare di allora – in servizio a Beirut, trasmetteva una segnalazione, appresa tra i suoi contatti mediorientali, di una operazione terroristica in Italia di notevole portata[7]. Giovannone era un uomo legato a Moro e uno dei principali mediatori nei rapporti tra Servizi italiani e Medio Oriente. In relazione con gli allarmanti messaggi che provenivano dal Libano, appare molto probabile che nei giorni precedenti l'azione di via Fani, Moro sia stato messo al corrente di questa grave allerta e avesse espresso, di conseguenza, timori per la sua incolumità[8].

Il 15 marzo 1978 è una giornata piuttosto frenetica. Per la mattina seguente è previsto il via al governo che vede il coinvolgimento del Pci. Ma «l'ambiziosa costruzione politica aveva rischiato […] di infrangersi»[9] quando la sera di quello stesso giorno Moro venne a sapere che per l'esecutivo c'era il serio pericolo di non ottenere il voto di fiducia. La minaccia arrivava dai comunisti, tanto insoddisfatti dal mancato rinnovamento della compagine di governo. Si temono scenari infausti. Moro è preoccupato. Gli ultimi incontri si svolgono presso il suo studio, in via Savoia, e vanno avanti fino a tarda notte. È un'interminabile vigilia. Il giorno dopo il paese sprofondava in una angosciante destabilizzazione.

2. Spunti biografici

Aldo Moro nacque a Maglie, una cittadina pugliese situata nel cuore del Salento, in provincia di Lecce, il 23 settembre del 1916. Due anni prima era scoppiata la Grande guerra, uno dei conflitti più sanguinosi della storia che «pose fine ad un prolungato periodo di pace in Europa e provocò una serie di cambiamenti destinati a influenzare

[7] Si tratta di un ambito tematico su cui la Commissione Moro 2 ha compiuto estese acquisizioni documentali. Per un approfondimento si rimanda alle *Relazioni approvate dalla Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro*.

[8] G. Iannuzzi, *Aldo Moro nel tempo presente. Una ricognizione critica tra indagini documentarie, ricerca storiografica e dimensione pubblica*, Roma, Il Domani d'Italia, 2020.

[9] M. Damilano, *Un atomo di verità. Aldo Moro e la fine della politica in Italia*, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 26.

l'intero Novecento»[10]. Il 23 marzo del 1919 Benito Mussolini fondava i Fasci italiani di combattimento, creando le basi per la futura dittatura. Per il giovane Moro un elemento cruciale è la sua appartenenza a una generazione cresciuta e maturata durante gli anni del regime fascista[11]. Va inquadrata in questo contesto anche la sua partecipazione ai Littoriali della cultura e dell'arte nel 1937 e nel 1938, si trattava di manifestazioni culturali organizzate dal Partito nazionale fascista all'interno del contesto dei giovani universitari[12]. Il 9 maggio 1936 Aldo Moro non ha ancora compiuto venti anni. È un giovanissimo studente quando Benito Mussolini, a seguito della campagna d'Etiopia, proclama dal balcone di piazza Venezia la nascita dell'Impero fascista. Per il duce si tratta della sua completa apoteosi[13]. Aldo Moro mai avrebbe immaginato che in quella stessa data, esattamente 42 anni dopo, sarebbe stato assassinato dalle Brigate Rosse (M. Ravveduto, 2019). Nell'immaginario collettivo, il 9 maggio diventerà «il giorno più lungo della Repubblica» e il caso Moro il simbolo di una «tragedia repubblicana»[14].

La sua famiglia appartiene alla piccola borghesia intellettuale del Sud, la madre Fida Stinchi, infatti, è una maestra elementare e suo padre Renato, anch'egli un insegnante, assume in seguito l'incarico di ispettore scolastico. Moro quindi cresce e matura in un contesto legato al mondo della scuola e proprio in virtù delle attività connesse alle nuove responsabilità del padre, con la famiglia si trasferisce prima a Taranto, dove intraprende il suo percorso di studi fino al 1934 – anno in cui consegue la maturità classica – e successivamente a Bari. Nel capoluogo pugliese si iscrive alla facoltà di Giurisprudenza, conseguendo a pieni voti la laurea nel 1938. Nell'estate del 1939, infine, si trasferisce a Roma. Al suo brillante percorso di formazione si uniscono l'impegno e le relazioni all'interno del cattolicesimo organizzato. Sin

---

[10] M. Gotor, *L'Italia del Novecento*, Torino, Einaudi, 2019, p. 25.

[11] R. Moro, *Aldo Moro*, in «Nomos» 3, 2017, pp. 1-10.

[12] P. Acanfora, *Aldo Moro. Ritratto a figura intera*, in «Aggiornamenti sociali» 8-9, 2016, pp. 569-578.

[13] A. Del Boca, *La guerra di Etiopia. L'ultima impresa del colonialismo*, Milano, Longanesi, 2010.

[14] U. Gentiloni Silveri, *Il giorno più lungo della Repubblica. Un paese ferito nelle lettere a casa Moro durante il sequestro*, Milano, Mondadori, 2016; A. Giovagnoli, *Il caso Moro. Una tragedia repubblicana*, Bologna, Il Mulino, 2005.

dagli anni del liceo frequenta le organizzazioni del laicato cattolico e presso l'ateneo di Bari, fiore all'occhiello del fascismo – non a caso fino al 1943 porterà il nome di «Università Adriatica Benito Mussolini»[15] – compie le esperienze fondamentali per la sua formazione. Entra in contatto con gli ambienti degli studenti cattolici, iscrivendosi alla Fuci[16], organizzazione nata in seno all'Azione cattolica, ne diventa prima dirigente a livello locale e poi Presidente nazionale. In questa fase, la figura di riferimento è quella di Giovanni Battista Montini, il futuro papa Paolo VI[17]. Nel biennio 1945-46 ricopre la presidenza del Movimento dei laureati cattolici, sviluppando indirizzi culturali orientati, secondo il giudizio di Renato Moro, all'«umanesimo cristiano», all'«apostolato della verità» e all'«accostamento alla vita». Si tratta di principi e valori che Moro sviluppò gradualmente e che emergono sin dai suoi primi articoli su «Azione fucina», un periodico che aveva preso il posto di «Studium» come organo degli universitari cattolici. Sono orientamenti che rappresentano il terreno di incubazione di un pensiero che sarebbe maturato poi nel periodo della Costituente. Nel frattempo, dopo il conseguimento della laurea, aveva intrapreso la carriera accademica nell'ateneo barese e l'insegnamento diventerà per Moro un luogo privilegiato. «Io mi ricorderò ancora; qualche volta in modo approssimativo, qualche volta in modo preciso, ma mi ricorderò ancora di coloro che hanno riempito un anno della mia vita», così Moro si rivolgeva ai suoi studenti. Non ha mai trascurato l'attività didattica, neanche nei momenti più intensi del suo impegno politico e, in questo contesto, ha osservato e compreso i segni di una dimensione sociale in continua evoluzione. Nel 1941 ottiene la libera docenza in Filosofia del diritto e l'anno dopo quella in Diritto penale[18]. Siamo alla vigilia della caduta del fascismo. Gli eventi precipitano: dal 25 luglio all'annuncio dell'armistizio. Dopo l'8 settembre 1943, in un momento delicatissimo per la sorte del paese, Moro viene coinvolto in una serie di conversazioni radiofoniche

[15] Dal 2008 è diventata «Università degli Studi di Bari Aldo Moro».

[16] Federazione Universitaria Cattolici Italiani.

[17] A. Riccardi, *Paolo VI. Sfide della storia e governo della Chiesa*, Milano, Jaca Book, 2018; R. Ferrigato, *Non doveva morire. Come Paolo VI cercò di salvare Aldo Moro*, Roma, San Paolo Edizioni, 2018.

[18] Nel 1963 consegue la cattedra di Istituzioni di Diritto e procedura penale alla Facoltà di Scienze politiche dell'Università La Sapienza di Roma.

a Radio Bari, l'emittente che sotto il controllo alleato permise di dare spazio a personalità delle correnti antifasciste[19]. La Patria non muore, afferma Moro, anzi rinasce. Su questa linea ricostruttiva si muoveva anche l'esperienza del *Codice di Camaldoli* del 1943: con la guerra ancora in corso, una nutrita schiera di laureati formò una comunità pensante e il loro contributo arricchì poi i lavori della Costituente. Tra il 1943 e il 1945 per Moro continua il suo apprendistato all'impegno politico, pubblicando i suoi articoli su «La Rassegna», un settimanale che aveva contribuito a fondare e che ospitava riflessioni di carattere più squisitamente politico. Dai suoi scritti giovanili emerge «il fascino di una costante interrogazione sulla vita e sulla politica»[20], in concomitanza della stagione della rigenerazione democratica, della decisa spinta verso il ripristino della pace e la costruzione di un nuovo ordine mondiale. In una fase così cruciale «tanto per la biografia morotea quanto per le vicende italiane, segnate dalla faticosa costruzione della democrazia e dalle difficoltà di tenuta dell'alleanza antifascista»[21], Aldo Moro viene eletto alla Costituente, dove si ritaglia un ruolo di primo piano. Aveva 29 anni. La sua elaborazione ideale va oltre la politica, in quanto per Moro conta la persona nella dimensione della sua comunità. In coerenza con il suo vissuto, l'orizzonte è quello di uno Stato al servizio del valore e della vita. «La persona prima di tutto», così esordiva il professor Moro nella sua prima lezione all'Università, un principio che rimarrà centrale in tutto il suo percorso di vita. Egli si pone dunque sulla scia del «personalismo» e, come abbiamo avuto modo di vedere, dell'«umanesimo cristiano», rappresentati soprattutto in Italia da Giovanni Capograssi e, in Francia, da Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier[22]. Moro ritiene che la ricchezza democratica deve concretizzarsi nella dialettica della costruzione, privilegiando

[19] Si veda l'inedito discorso del futuro statista a Radio Bari dopo l'armistizio, ripreso dal «Corriere della Sera» nell'edizione del 7 maggio 2019, *Moro contro la dittatura nel 1943: ha ucciso la patria, la ricostruiremo*.

[20] L. D'Ubaldo, *Amare il nostro tempo, Appunti sul giovane Moro*, Roma, Il Domani d'Italia, 2020, p. 16. Tra le altre cose, Aldo Moro nel 1943 pubblica «Lo Stato» contenente le lezioni di Filosofia del diritto dell'anno accademico 1942-1943 e tra il 1945 e il 1948 dirige la rivista «Studium».

[21] P. Acanfora, *op. cit.*, p. 571.

[22] R. Bodei, *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1998, p. 106.

– nei limiti concessi dai delicati equilibri del paese – identità e mediazione, autonomia e confronto, innovazione e stabilità, cultura delle alleanze. Sono elementi diversi tra loro che ha cercato di tenere insieme, anche quando, salito ai vertici del potere, si è trattato di aprire maggiormente la politica alla società. Così è riuscito a dialogare con le sinistre cercando sempre di non spaccare il suo partito e nel rispetto delle alleanze internazionali. L'unità per Moro scaturiva solo da una «costruttiva convergenza» e da un comune senso di responsabilità. Questo rimane un punto fondamentale per affrontare la complessità della società e del confronto politico.

A seguito del referendum istituzionale, nel giugno 1946, l'Italia da monarchia costituzionale diventava una Repubblica parlamentare. Il 2 e il 3 giugno 1946 si votò contemporaneamente per eleggere i deputati all'Assemblea Costituente. Con la sua investitura, Moro entrava pienamente nell'attività politica. Alle prime elezioni repubblicane del 18 aprile 1948 venne eletto deputato nella circoscrizione Bari-Foggia, che resterà il suo collegio elettorale per tutta la vita. Nel governo presieduto da Alcide De Gasperi è nominato sottosegretario agli Esteri. Tra il 1953 e il 1955 è presidente del Gruppo parlamentare della Democrazia cristiana, poi ministro di Grazia e Giustizia (1955-1957) e della Pubblica Istruzione (1957-1959). La vita di Moro ebbe il suo momento decisivo di svolta nel marzo 1959 quando venne eletto segretario nazionale della Dc. Da allora fino al 1978 è stato uno dei perni del sistema politico dell'Italia: è presidente del Consiglio (1963-1968), ministro degli Esteri (quasi ininterrottamente dal 1969 al 1974), nuovamente primo ministro (1974-1976), infine presidente del Consiglio Nazionale della Dc. In questi anni emerge, in modo particolare, la leadership di una personalità capace di incidere profondamente nella politica italiana. Dalle sue intuizioni scaturiscono elementi di statualità: riforme, accordi di politica estera, scelte di governo evolutive: è l'istantanea di un vero statista[23].

A metà degli anni '50, con l'esaurirsi della formula centrista, che nei primi quindici anni di vita repubblicana aveva garantito al paese crescita e stabilità, si riaffacciavano paure e conflitti in un contesto politico, economico e sociale completamente cambiato. Osservan-

[23] G. Formigoni, *op. cit*. Si veda anche A. Riccardi, *Moro lo stratega pensoso*, in «Corriere della Sera», 6 settembre 2016.

do gli eventi del suo tempo, egli rappresenta il politico più sensibile alla debolezza strutturale della nostra democrazia e avverte la labilità dei confini tra il conflitto politico e il conflitto sociale. Quest'ultimo, nell'immaginario condizionato dalle logiche della guerra fredda, veniva vissuto come una minaccia alla democrazia originata dall'attività sovversiva del Partito comunista[24]. Per Moro dunque era necessario ripensare a un processo che governasse queste dinamiche. In questo orizzonte, sosteneva che lo Stato andava orientato con decisione al continuo consolidamento delle basi del sistema democratico e di un ordine internazionale ispirato alla distensione e al superamento degli squilibri esistenti[25]. Egli acquista ben presto «il senso della fragilità degli equilibri italiani, della gracilità della democrazia che si è realizzata e della conseguente necessità di procedere ai cambiamenti con circospetta lentezza (in questo le sue preoccupazioni sono simmetricamente analoghe a quelle di Berlinguer) ed è proprio tale complessità che le Brigate Rosse pretendono di semplificare con la scorciatoia della violenza»[26]. Nella figura di Aldo Moro si riassume la fatica della democrazia, «opera sempre in divenire, mai definitivamente compiuta»[27]. L'Italia, un paese sotto tutela americana e a sovranità limitata, deve ancora compiere il salto verso la piena maturità democratica. Ne deduce che, per rafforzarlo, occorre allargare la base del consenso aprendo dapprima ai socialisti e, successivamente, ai comunisti. Aldo Moro è uno statista proprio per la naturale capacità di collocare la sua azione politica nel nesso internazionale che per lui è il contesto della guerra fredda. La sua strategia si muove tra le pieghe che la distensione lascia nella divisione tra blocchi, per difendere e promuovere un'autonomia, quella possibile, della sovranità italiana nel contesto internazionale. In quegli anni ha fatto politica all'interno di uno spazio strettissimo contraddistinto dal rischio di uno sbocco autoritario – favorito da elementi reazionari o dal «partito armato» – e la ricerca di un compromesso politico. Da paziente costruttore di progetti politici, Moro finì per farsi carico di tutti gli elementi di fragilità della

[24] G. Panvini, *Cattolici e violenza politica*, Venezia, Marsilio, 2014, p. 29.

[25] Sul punto si veda l'intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella per i cento anni dalla nascita di Aldo Moro, Palazzo del Quirinale, 23 settembre 2016.

[26] R. Bodei, *op. cit.*, p. 107.

[27] Sono ancora parole del Presidente Mattarella.

democrazia italiana che, negli anni '70, si palesarono in modo drammatico.

L'opera di Moro non è realmente comprensibile se non la si colloca entro un orizzonte europeo e, per certi aspetti, mondiale. La sua costante riflessione sul nesso tra dimensione nazionale e quella internazionale e sulle conseguenze delle grandi trasformazioni politiche e sociali del suo tempo, lo portarono infatti a elaborare un organico disegno di politica estera. La concezione morotea della politica internazionale era incentrata sulla dimensione umana, definendo il rapporto tra interessi nazionali e comunità internazionale in termini di cooperazione. Vogliamo costruire «l'Europa dei popoli» superando gli accordi di Jalta, questa è l'idea di Moro che permise di puntare a un'Europa unita, chiamata a favorire il dialogo e la distensione sia nel rapporto tra Est e Ovest sia nell'area africana e mediorientale. Nel 1975 Moro sostiene che: «Ci unisce, malgrado tutto, la nostra storia. Ci unisce un intento di pace al riparo di ogni minaccia alla sicurezza. Ci unisce il bisogno ed il desiderio di cooperazione. La consapevolezza di queste ragioni di unità ha aperto la via alla distensione. Ma l'Italia ha sempre avuto la convinzione che occorre dare allo svolgimento, graduale e non sempre piano, della distensione, un contenuto nuovo e più sostanzioso, al di là delle pur necessarie intese tra governi, vale a dire, l'esaltazione degli ideali di libertà e di giustizia, una sempre più efficace tutela dei diritti umani, un arricchimento dei popoli in forza di una migliore conoscenza reciproca, di più liberi contatti, di una sempre più vasta circolazione delle idee e delle informazioni»[28]. Sembrano parole sospese nel tempo.

L'azione di Moro fu interrotta dalla sua tragica fine, tuttavia la sua pedagogia civile è una finestra spalancata sulla nostra attuale precarietà e può fornire ancora un'ispirazione politica e culturale per confrontarci con i problemi dell'oggi. Certo, Moro ebbe a confrontarsi con una realtà che può apparirci lontana, ma ciò non intacca la fecondità del suo approccio, basato sulla cooperazione e sulla valorizzazione della dimensione umana. Lo rimarcarono in molti nella solenne celebrazione che il Parlamento europeo tributò a Moro l'11 maggio 1978, sotto la presidenza di Emilio Colombo. Tra gli altri, il

[28] A. Moro, *Discorso alla Conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa*, Helsinki, 30 luglio 1975.

capogruppo del PPE, Egon Alfred Klepsch, che, nel sottolineare la grande capacità di mediazione di Moro, dichiarò che «i popoli e gli Stati d'Europa e la Comunità europea tutta avrebbero ottenuto benefici durevoli dall'opera alla quale [egli] aveva contribuito e che aveva iniziato e diretto».

3. La recente «svolta storiografica»: Moro nella storia dell'Italia repubblicana

Giurista e accademico, in seguito politico, l'esperienza di Aldo Moro, la sua dolorosa vicenda e, in generale, la sua vita rappresentano una fase di grande rilievo della storia contemporanea e una pagina ancora aperta nel dibattito pubblico. La sua figura è stata indubbiamente fra quelle che hanno influenzato lo scenario politico, italiano e internazionale. Ripercorrere la storia dell'Italia repubblicana «significa necessariamente incontrarsi con la persona e con l'opera di Aldo Moro»[29]. C'è qualcosa di più della storia di una grande personalità politica, c'è un pezzo della biografia di una nazione, di un paese dalla «passionalità intensa e dalle strutture fragili»[30]. Moro ha dedicato gran parte della sua vita alla costruzione di un rapporto solido tra società e politica, in un contesto messo a dura prova dalla difficile transizione degli anni '70.

Per oltre un trentennio, nella memoria collettiva del nostro paese la figura di Moro è rimasta schiacciata sotto il peso delle drammatiche vicende degli «anni di piombo» che hanno condizionato la storia d'Italia[31]. Il 9 maggio 1978 il corpo di Moro viene fatto ritrovare, «ac-

[29] G. Campanini, *Aldo Moro*, Roma, Il Poligono, 1982.

[30] Si fa riferimento al discorso di Moro ai Gruppi parlamentari della Democrazia cristiana, pronunciato il 28 febbraio 1978.

[31] Nell'azione di via Fani furono trucidati i cinque uomini della scorta di Moro (Oreste Leonardi, Domenico Ricci, Raffaele Iozzino, Francesco Zizzi, Giulio Rivera). Occorre ricordare sempre il sacrificio di questi cinque figli d'Italia caduti sul campo del dovere. Il delitto Moro ha rappresentato il momento più drammatico della storia repubblicana, suscitando un grande clamore a livello nazionale e internazionale. Nel settembre del 2006 un'importante iniziativa parlamentare ha voluto fissare un «Giorno della memoria» delle tante vittime del terrorismo. La data prescelta è ricaduta proprio sul 9 maggio, anniversario dell'uccisione dello

ciambellato in quella sconcia stiva»[32], nel bagagliaio di una Renault 4 rossa parcheggiata in via Caetani nel pieno centro di Roma. In un attimo, la «storia di un delitto annunciato»[33] è sotto i riflettori di tutta Italia e di tutto il mondo. È un'immagine che diventa anche un contenuto, perché fissa nella memoria del paese un momento tragico del suo vissuto. Il dramma di Moro si trasforma in un «evento mediale»[34] per la sua forza comunicativa e anche perché l'attacco delle Br al «cuore dello Stato» riguardò l'intero sistema dei media[35]. Aldo Moro diventerà «il caso Moro» che quasi naturalmente, per lungo tempo, ha contribuito a oscurare l'attenzione verso il suo ruolo assolutamente centrale nella storia del nostro paese.

Rispetto a questo quadro, però, negli ultimi anni ci sono stati diversi importanti segnali di novità che hanno caratterizzato una nuova stagione di studi storiografici su Moro, volti a tematizzare i tanti aspetti del suo impegno intellettuale e della sua attività politica. Una svolta resa possibile anche grazie alla disponibilità e all'accesso al patrimonio documentale depositato presso diversi archivi. Questo orientamento che si è sviluppato essenzialmente a partire dal 2008 – anno del trentesimo anniversario della sua scomparsa – ha contribuito molto a far riscoprire nella sua interezza il pensiero e l'azione di Moro, collocando la sua figura di accademico, giurista e politico in un posto di grande rilievo nella storia dell'Italia contemporanea. Da tempo, inoltre, la Direzione generale degli Archivi è impegnata nella tutela dei documenti che testimoniano gli avvenimenti del periodo degli «anni di piombo» e sta realizzando progetti di digitalizzazione che ne permettano la più ampia conoscenza da parte di studiosi e cittadini. In questo senso, un ritorno alle fonti e una loro adeguata valorizzazione appaiono particolarmente fruttuosi, anche alla luce della

---

statista. Cfr. *Calendario civile*, a cura di A. Portelli, Roma, Donzelli, 2017, pp. 91-107.

[32] Sono le parole del poeta Mario Luzi; cfr. M. Luzi, *L'opera poetica*, Milano, Mondadori, 1998, p. 531.

[33] È il titolo di un libro di A.C. Moro, *Storia di un delitto annunciato*, Roma, Editori Riuniti, 1998.

[34] I. Imperi, *Il caso Moro: cronaca di un evento mediale. Realtà e* drama *nei servizi Tv dei 55 giorni*, Milano, Franco Angeli, 2016.

[35] A. Sangiovanni, *Specchi infiniti. Storia dei media in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Roma, Donzelli, 2021, p. 315.

pubblicazione di una serie di recenti volumi sulla figura di Moro e in virtù di importanti esperienze in corso, come quella dell'Accademia di studi storici Aldo Moro, dell'Istituto Sturzo, dell'Archivio Flamigni e della digitalizzazione dei primi processi Moro[36].

In un tempo in cui la politica «tende alla semplificazione, [Moro] ci ha testimoniato il valore di una politica della complessità. In un'epoca in cui i fanatismi e i radicalismi religiosi sembrano innalzare muri invalicabili, e in cui "storici steccati" tra credenti e non credenti sembrano riaffacciarsi (quando li credevamo superati), ha ricordato, da credente impegnato in politica, che i cattolici non sono portatori in essa di alcuna verità esclusiva. In un'epoca di difficoltà della politica, ha spiegato come pochi – assieme – la crisi e il valore della politica stessa. In un'epoca di distacco tra istituzioni e mondo giovanile, ha manifestato una straordinaria attenzione ai giovani e ai problemi della loro educazione come anticipazione essenziale del futuro (fino all'introduzione dell'Educazione civica nella scuola italiana). Nell'epoca del mondo globale, è stato un costruttore di reti tra Stati e tra popoli, ed è stato uno dei primi a parlare di "opinione pubblica mondiale". È questo il Moro che dobbiamo riscoprire come ricchezza per il presente e per il futuro del nostro paese»[37]. È una riflessione che riassume in pieno lo spirito del percorso che si è avviato. In questa cornice, nel novembre 2016 è stata presentata l'*Edizione nazionale delle opere di Aldo Moro*, istituita dal Ministero dei Beni culturali. Si tratta di un progetto realizzato interamente su piattaforma digitale, quindi a disposizione di studiosi e appassionati, che si pone come obiettivo quello di proporre un'edizione critica, filologicamente avvertita e annotata, dei testi dello statista. Il piano dell'opera è coordinato da Renato Moro con la collaborazione di un comitato scientifico di alto profilo accademico e il contributo di diversi ricercatori[38]. In questa prospettiva, dunque, si colloca un nuovo approccio di studi caratterizzato da diversi percorsi interpretativi che esprimono una generale tendenza a «voltare pagina» rispetto a immagini consolidate che ap-

[36] https://www.accademiaaldomoro.org/; https://www.sturzo.it/; http://www.archivioflamigni.org/; http://www.archivi.beniculturali.it/.

[37] Intervento di Renato Moro in occasione della cerimonia per i cento anni dalla nascita di Aldo Moro, Palazzo del Quirinale, 23 settembre 2016.

[38] http://www.edizionenazionalealdomoro.it/.

paiono ormai schematiche e spesso unilaterali. Non mi riferisco solo alla vicenda del sequestro e della morte di Moro, ma anche ad altri importanti snodi, come al suo protagonismo alla Costituente, alla sua leadership nella Dc, alla sua politica estera, alla prospettiva di «imprimere alla politica italiana nel ventennio 1959-1978 quella curvatura verso sinistra che, pur contrastata e condizionata da forze interne ed esterne alla Democrazia cristiana, ha segnato quella fase della nostra storia»[39]. Senza trascurare, infine, la sua formazione giovanile, le sue opere giuridiche, la sua attività accademica. C'è stato pertanto un salto di qualità storiografico intorno agli studi sulla figura di Aldo Moro, che si è definito all'interno di un processo che ha permesso di «rendere il passato un luogo dove poter tornare con maggiore serenità»[40]. È stato possibile così rinnovare l'immagine di Moro e ampliare le conoscenze sulla sua attività di governo, restituendo allo statista pugliese il ruolo di un protagonista della nostra democrazia. March Bloch, del resto, ci ha insegnato che «l'oggetto della storia è, per natura, l'uomo. O meglio gli uomini»[41].

La molteplicità di questi contributi su Moro ha determinato una significativa inversione di tendenza dal momento che per la prima volta da molti anni il numero dei contributi dedicati alla sua vicenda precedente al 1978 è risultato superiore a quelli concentrati sul solo nodo del rapimento e dell'assassinio (G. Formigoni, 2019).

In questo filone si collocano quei contributi che hanno avuto il merito di valorizzare un ampio patrimonio documentario[42]. Sulla base della disponibilità di un nuovo materiale archivistico, un primo bilancio che definisce questa svolta storiografica è stato avviato dalla rivista «Mondo Contemporaneo» che ha raccolto le ricerche di diversi studiosi che hanno preso parte al progetto promosso dall'Accademia

---

[39] F.M. Biscione, *Recensione dei libri di G. Formigoni e di M. Mastrogregori sulla vita di Aldo Moro*, in «Rivista storica italiana» 2017, fascicolo III, pp. 1179-1187.

[40] Si tratta di una riflessione di Angelo Ventrone nel corso del seminario «Aldo Moro, la pedagogia civile e l'immaginario repubblicano», che si è svolto a Roma, presso la Società Dante Alighieri, il 12 dicembre 2019.

[41] M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998.

[42] Per una ricognizione esaustiva delle pubblicazioni su Aldo Moro si rimanda alla «Bibliografia Aldo Moro» a cura di Francesco M. Biscione. Questo lavoro compare e viene aggiornato presso i seguenti indirizzi web: http://www.archivioflamigni.org, https://independent.academia.edu/FrancescoMariaBiscione.

di studi storici Aldo Moro[43]. Da allora si sono susseguite numerose iniziative volte a consolidare questo percorso di studi. Nel 2014, un contributo piuttosto fecondo è rappresentato dalla pubblicazione di un'opera collettanea curata da Renato Moro e Daniele Mezzana dal titolo *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*[44], un testo che fotografa la fase attuale degli studi su Moro e tende ad allargare il campo d'indagine. Tra la fine del 2018, anno del quarantesimo anniversario della scomparsa dello statista, e l'inizio del 2019 sono stati pubblicati altri due volumi che si collocano pienamente in questa tendenza: *Aldo Moro. Un percorso interpretativo*, a cura di Alfonso Alfonsi – presidente dell'Accademia di studi storici Aldo Moro – e Luciano D'Andrea; *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, curato da Renato Antonetti, presidente dell'Istituto Sturzo. Nel loro insieme, questi testi hanno per oggetto complessivamente la figura di Moro, affrontando, nello stesso tempo, alcuni importanti aspetti dell'evoluzione della democrazia italiana a partire dalla seconda metà del secolo scorso[45]. Negli ultimi anni dunque è cresciuto notevolmente l'interesse degli studiosi, e non solo, intorno a Moro. In questo quadro, nell'anno del centenario della sua nascita (1916-2016) sono apparse due biografie sul leader democristiano, vale a dire *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, di Guido Formigoni e *Moro* di Massimo Mastrogregori. Questi lavori hanno contribuito molto a far comprendere il progetto di Moro, la sua strategia e l'impatto che la sua attività

[43] Si tratta di un numero monografico (2/2010) dal titolo *Aldo Moro nella storia dell'Italia repubblicana*, in «Mondo Contemporaneo». La rivista contiene i contributi di sette autorevoli storici: Piero Craveri, *Aldo Moro e la storia della Repubblica*; Renato Moro, *Aldo Moro nelle storie d'Italia*; Francesco Malgeri, *Aldo Moro nelle storie della Democrazia cristiana*; Paolo Acanfora, *Aldo Moro «politico dossettiano». Problemi storiografici e percorsi di ricerca*; Michele Marchi, *Aldo Moro segretario della Democrazia cristiana. Una leadership politica in azione (1959-1964)*; Riccardo Brizzi, *Aldo Moro, la televisione e l'apertura a sinistra*; Giovanni Mario Ceci, *Aldo Moro di fronte ai terrorismi e alle trame eversive (1969-1978)*.

[44] *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*, a cura di R. Moro e D. Mezzana, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014. Si tratta di un volume che raccoglie una serie di contributi presentati e discussi in occasione del convegno «Studiare Aldo Moro per capire l'Italia», tenutosi a Roma dal 9 all'11 maggio 2013.

[45] *Aldo Moro. Un percorso interpretativo*, a cura di A. Alfonsi, L. D'Andrea, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018; *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di R. Antonetti, Bologna, Il Mulino, 2019.

ebbe in un periodo storico decisivo per l'Italia[46]. Proprio in vista, e poi nell'ambito, dell'importante appuntamento dei cento anni dalla sua nascita si sono inserite diverse iniziative che hanno privilegiato di fatto una sorta di «memoria aperta» interfacciando diversi ambiti, da quello propriamente storiografico a quello della dimensione pubblica[47]. Un altro contributo, tra i tanti, che merita una certa attenzione è il testo *Intervista su Aldo Moro* di George Mosse[48]. In una proiezione pubblica e mediatica, invece, si collocano due saggi pubblicati sempre nel 2016 rispettivamente da Umberto Gentiloni e Ilenia Imperi. Si tratta di ricostruzioni storiche che descrivono le drammatiche giornate del 1978, facendo emergere, da una parte, le reazioni della società italiana per la sorte di Moro e, in generale, la percezione di un sentimento collettivo intorno a questa dolorosa vicenda, dall'altra, appoggiandosi alla fonte televisiva si è cercato di mettere a fuoco gli avvenimenti che si sono succeduti nei 55 giorni di prigionia[49].

---

[46] G. Formigoni, *op. cit*. Il prof. Formigoni ha inaugurato il Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico», con una *lectio magistralis* che si è tenuta il 16 marzo 2021, cfr. https://fb.watch/aChDJU4m1P/; M. Mastrogregori, *Moro. La biografia politica del democristiano più celebrato e discusso nella storia della Repubblica*, Roma, Salerno Editore, 2016. Per un profilo biografico generale di Moro si veda anche P. Craveri, *Moro, Aldo*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, vol. LXXVII, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2012, pp. 16-29 (anche in https://www.treccani.it/enciclopedia/aldo-moro_%28Dizionario-Biografico%29/).

[47] In questo quadro si veda *Cento anni con Aldo Moro – Ritrovare Aldo Moro*, in «Archivio Flamigni». Il progetto prevede il censimento delle fonti conservate presso soggetti pubblici e privati, la schedatura della documentazione e la raccolta di diverse tipologie di fonti, con l'obiettivo di ritrovare la vita e la memoria dello statista nel nostro paese, in Europa e nel mondo. Le informazioni raccolte, i materiali, gli oggetti digitali individuati saranno fruibili e costantemente aggiornati sul sito internet http://www.aldomoro.eu/. Sul tema della dimensione pubblica, mi permetto di rimandare a due mie recenti pubblicazione: G. Iannuzzi, *Aldo Moro nel tempo presente. Una ricognizione critica tra indagini documentarie, ricerca storiografica e dimensione pubblica*, Roma, Il Domani d'Italia, 2020; G. Iannuzzi, *Per una storia pubblica. Aldo Moro attraverso la rete, le manifestazioni storico-artistiche e la stampa (2016-2021)*, in *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*, a cura di M. Ridolfi M., Roma, Viella, in corso di pubblicazione, pp. 217-243.

[48] G.L. Mosse, *Intervista su Aldo Moro*, a cura di A. Alfonsi, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015.

[49] U. Gentiloni Silveri, *op. cit.*; I. Imperi, *op. cit*.

Intanto nel corso della XVII legislatura, è stata istituita una nuova Commissione di inchiesta sull'*affaire* Moro[50] che ha avviato i suoi lavori nell'ottobre del 2014. Per quanto riguarda la nuova documentazione e gli aspetti più rilevanti che sono emersi nell'ambito dell'indagine parlamentare, si rinvia alla lettura del saggio successivo, curato da Giuseppe Fioroni, che ha ricoperto il ruolo di presidente della Commissione bicamerale. In questa sede possiamo evidenziare un dato non secondario, vale a dire che rispetto alle precedenti inchieste parlamentari, quella attuale si è potuta muovere in un contesto più favorevole, caratterizzato da una grande disponibilità di documentazione, si pensi per esempio al fatto che circa un milione di pagine sono state digitalizzate. L'attività dell'ultima Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro ha consentito dunque l'acquisizione di una grande quantità di documentazione, spesso nuova e di interesse non tanto solo investigativo, ma piuttosto storico-culturale. Tale documentazione, se messa a sistema con gli altri archivi disponibili – in particolare quelli conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato e gli archivi della cessata Commissione terrorismo e stragi – consente di affrontare in maniera nuova diverse tematiche legate sia alla ricostruzione del più ampio contesto storico-politico in cui avvenne il sequestro, sia alla ricostruzione della verità giudiziaria sulla vicenda Moro e della memoria pubblica di quell'avvenimento.

Aldo Moro era l'architrave della rigenerazione democratica del sistema italiano, talmente profetico e lungimirante, da non poter essere capito dai suoi amici e dai suoi nemici. A Est, oltrecortina, e a Ovest, nelle democrazie occidentali e in Usa, era considerato un destabilizzatore degli accordi di Jalta, sottolinea l'ex ministro Fioroni, ricordando l'avversione dell'amministrazione Usa nei confronti del leader della Dc. A questo proposito, l'autore del volume *Moro, il caso non è chiuso. La verità non detta*, ribadisce come «proprio in quanto elemento di grande disturbo, Moro fu assassinato dai brigatisti, ma ciò fu possibile per una grande "omissione di soccorso", da parte

[50] Per citare un classico della letteratura, vale a dire il testo di Leonardo Sciascia, *L'affaire Moro*, Palermo, Sellerio, 1978.

dei tanti che sarebbero potuti intervenire»[51]. Queste considerazioni ci consentono di affrontare insieme la tematica del Moro politico e uomo di cultura con la questione del suo assassinio. Si tratta di aspetti assai più connessi di quanto non si ritenga comunemente. I lavori della Commissione di inchiesta sono terminati nel 2018, in coincidenza con il quarantesimo anniversario della morte di Moro. Nel corso dello stesso anno si è consolidato un intenso confronto culturale e un'ampia pubblicistica[52]. In quest'ultimo caso, si tratta di progetti editoriali diversi tra loro, ma che si sono mossi sulla scia dei recenti percorsi e delle nuove acquisizioni documentarie. Tutti questi elementi hanno confermato l'interesse storico e mediatico che ancora oggi ruota intorno alla figura di Moro[53]. Negli ultimi anni, infatti, queste iniziative

[51] M.A. Calabrò, G. Fioroni, *Moro, il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018. Si tratta di un testo che raccoglie le risultanze dell'ultima Commissione di inchiesta, cercando di ristrutturare il campo della conoscenza sul caso Moro.

[52] Tra queste si possono menzionare: M. Damilano, *Un atomo di verità. Aldo Moro e la fine della politica in Italia*, Milano, Feltrinelli, 2018; A. Giovagnoli, *Il caso Moro. Una tragedia repubblicana*, Bologna, Il Mulino, 2018 (si tratta di una seconda edizione con l'integrazione di un'ampia introduzione); G. Balzoni, *Aldo Moro. Il professore*, Roma, Lastaria, 2018; *Aldo Moro. Gli anni della Sapienza (1963-1978)*, a cura di A. D'Angelo, M. Toscano, Roma, Studium, 2018; G. Fasanella, *Il puzzle Moro*, Milano, Chiarelettere, 2018; S. Flamigni, *Il quarto uomo del delitto Moro. L'enigma del brigatista Germano Maccari*, Milano, Kaos, 2018; G. Oliva, *Il caso Moro. La battaglia persa di una guerra vinta*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2018; F. Grignetti, *Salvate Aldo Moro. La trattativa e la pista internazionale*, Milano, Melampo, 2018; G. Grassi, *Aldo Moro: la verità negata*, Terlizzi, CSL Pegasus Edizioni, 2018; P. Cucchiarelli, *L'ultima notte di Aldo Moro. Dove, come, quando, da chi e perché fu ucciso il presidente DC*, Milano, Ponte alle Grazie, 2018; S. Zecchi, *La criminalità servente nel caso Moro*, Roma, La Nave di Teseo, 2018; R. Ferrigato, *op. cit.*; M. Massini, *55 giorni. L'Italia senza Moro*, Bologna, Il Mulino, 2018; F. Boni, *Gli eroi di via Fani. I cinque agenti della scorta di Aldo Moro. Chi erano e perché vivono ancora*, Milano, Longanesi, 2018; R. Fagiolo, *Topografia del caso Moro*, Roma, Nutrimenti, 2018; *Aldo Moro e l'intelligence. Il senso dello stato e le responsabilità del potere*, a cura di M. Caligiuri, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018; P. Nazio, *Aldo Moro. La guerra fredda in Italia*, Roma, Ponte Sisto, 2018, con una prefazione di David Sassoli; *Fra diplomazia e petrolio. Aldo Moro e la politica in Medio Oriente (1963-1978)*, a cura di F. Imperato, R. Milano, L. Monzali, Bari, Cacucci, 2018; R. Marino, *Aldo Moro è vivo. Un uomo popolare e non populista nella testimonianza del suo amato assistente Tritto*, Roma, Ponte Sisto, 2018.

[53] A tal proposito si veda la sezione «A 40 anni dall'assassinio di Moro. Inchieste giornalistiche e ricostruzioni storiche», nel volume *Il segretario, lo statista. Aldo Moro dal centro-sinistra alla solidarietà nazionale*, Atti delle giornate di stu-

hanno sollecitato analisi sempre più attente, stimolando un intenso dibattito pubblico e una vasta storia che, in alcuni casi, si è espressa in una forma più divulgativa. Abbiamo assistito alla proiezione di docufilm, alla messa in scena di opere teatrali, all'organizzazione di mostre, alla visione di fiction. In questo ambito, non sono mancati gli approfondimenti televisivi, seminari scientifici, podcast e persino i fumetti[54].

4. Moro tra didattica e storia

Riguardo ai contenuti e alle esperienze indicate nel capitolo precedente, una storia pubblica fortemente radicata in un terreno scientifico può assumere una funzione specificamente pedagogica, indirizzandosi soprattutto verso le giovani generazioni. Si tratta di definire uno spazio didattico capace di coinvolgere studiosi, docenti e studenti, vale a dire una platea sempre più ampia e in grado di sottrarsi al pericolo di un uso improprio della storia[55]. L'idea allora è quella di promuovere un format interattivo su Aldo Moro tenendo insieme la ricerca storica e le nuove metodologie didattiche, per restituire una visione più articolata possibile di una pedagogia narrata. Interfacciando diversi ambiti, da quello didattico e storiografico a quello della memoria pubblica, si vuole offrire la possibilità di trasmettere ai giovani una rinnovata prospettiva nell'elaborazione del passato, con il proposito di provare a colmare quei «vuoti di memoria», che soprattutto

dio promosse dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, 20-21 ottobre 2016-12 aprile 2018 a cura di A. Sansoni, P. Totaro, P. Varvaro.

[54] Tra questi contenuti: *Il condannato. Cronaca di un sequestro*, a cura di E. Mauro, andato in onda su Rai 3 il 16 marzo 2018; *Con il vostro irridente silenzio*, di F. Gifuni che dal 2020 ha portato in scena uno studio in forma di lettura degli scritti dalla prigionia di Aldo Moro. Alcune mostre si sono svolte alla Camera dei deputati, al museo Maxxi di Roma, in particolare nel maggio 2018; In tv, *Aldo Moro. Il professore*, film trasmesso in prima visione l'8 maggio 2018 su Rai 1 e tratto dall'omonimo libro di G. Balzoni, giornalista e allievo di Moro; il fumetto di L. Bagnasco, T. Arzeno, *Il caso Moro. Attacco al cuore dello Stato*, Padova, Becco Giallo, 2017. Per il 2022 è atteso prima al cinema e poi in tv il nuovo film di Marco Bellocchio, *Esterno notte*.

[55] A. Giannuli, *L'abuso pubblico della storia*, Parma, Guanda, 2009.

negli ultimi anni, schiacciano le giovani generazioni «in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato»[56].

Tali considerazioni incontrano le finalità del progetto promosso da Indire con la collaborazione dell'Università Telematica degli Studi IUL[57]. Nel presente volume, sulla scorta di uno studio d'insieme è Miguel Gotor a richiamare le linee essenziali attorno alla vicenda delle lettere dalla prigionia e del «Memoriale» di Moro. Come anticipato, a Giuseppe Fioroni è affidato il compito di riassumere le conclusioni emerse dalla Commissione di inchiesta. Questa prospettiva sarà accompagnata da un approccio metodologico incentrato sul «fare didattica modulare insegnando storia» e all'interno di una proposta in grado di valorizzare alcuni aspetti come la ricerca-azione, la sperimentazione didattica, le competenze critiche, l'*hybrid classroom*, l'Educazione civica, il vissuto dei docenti. Seguendo questa impostazione, saranno i contributi di Massimo Faggioli, Franco Cambi, Fausto Benedetti, Patrizia Garista, Gloria Bernardi, a sviluppare un'accurata ricognizione sugli orientamenti pedagogici e storico-sociali. Si tratta dunque di valorizzare un criterio che possa agevolare la comprensione degli avvenimenti, inserendoli in un contesto più ampio, dove la biografia di una figura significativa si offra come un'occasione esperienziale coinvolgente e didatticamente più efficace.

Gli eventi drammatici di oggi, su tutti la pandemia, i venti di guerra che tornano a soffiare alle porte dell'Europa, la crisi energetica e ambientale, ci hanno mostrato come le ombre di ieri hanno ancora una densità minacciosa. In questo senso lo studio della storia, sia sui banchi di scuola che nell'educazione degli adulti, assume un ruolo fondamentale per formare cittadini consapevoli in grado di comprendere meglio i meccanismi che regolano e muovono la società. Senza studiare il passato rischiamo di rimanere orfani del presente[58] e per affrontare la contemporaneità del «tempo presente» occorre mettere al centro della riflessione la storia nella dimensione di un insegnamento

---

[56] E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 1995, pp. 14-15.

[57] Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico», realizzato da Indire – IUL, 2021.

[58] M.L. Salvadori, *Senza studiare il passato restiamo orfani del presente*, in «Domani», 30 novembre 2021.

interdisciplinare, capace di ricorrere a nuovi linguaggi, a strumenti e metodologie che siano in grado di coinvolgere i ragazzi.

Sono tante le sfide che la scuola deve affrontare. Sempre più spesso si diffondono fake news e disinformazione, in particolare attraverso il web che ha allargato la platea del mondo della comunicazione «portando più libertà, più protagonismo, più notizie, ma anche meno intermediazione e meno controlli sulla qualità e la veridicità delle informazioni che viaggiano in rete»[59]. È necessario immaginare iniziative orientate a rafforzare gli «anticorpi» dei ragazzi che si muovono nella rete e in una società sempre più complessa. Da ciò deriva anche una crescente esigenza di aggiornamento rispetto alle informazioni disponibili e alle possibilità offerte dal web, così da poter accrescere la *Digital Literacy*, vale a dire la capacità di saper utilizzare i nuovi strumenti ICT e acquisire le abilità e le competenze di navigazione in internet, funzionali agli obiettivi della didattica e della ricerca storica. L'Educazione civica, in questa prospettiva, «ha il compito di creare una resilienza negli alunni e studenti rispetto ai bias cognitivi e alle manipolazioni emotive. Per insegnare il civismo la scuola deve basarsi su conoscenze ed esperienze di vita che decifrino criticamente le comunicazioni distorte e i pregiudizi, e ricostruiscano la fiducia nella cittadinanza attiva e inclusiva contro l'impotenza delle letture cospiratorie dei fenomeni»[60]. Comprendere e contrastare questi segnali significa, quindi, affrontare una delle sfide più importanti dell'educazione, cioè il rafforzamento di una coscienza democratica partecipativa e attiva. All'apparente dimestichezza dei più giovani nell'utilizzo degli strumenti digitali, si accompagna la loro inesperienza nel gestire la mole enorme di risorse che la rete nasconde. Occorre dunque un'educazione alla cittadinanza digitale per comprendere l'importanza e l'autenticità delle fonti, per capire come trovarle, riconoscerle e interpretarle.

Rileggendo il lavoro di documentazione su Moro, è possibile tracciare le implicazioni pedagogiche e didattiche del fare esperien-

[59] È quanto si legge nel «Rapporto Ital Communications – Censis», *Disinformazione e fake news durante la pandemia: il ruolo delle agenzie di comunicazione*, presentato al Senato il 23 aprile 2021.

[60] M. Santerini, *Citizenship education and conspiracy. From suspicion to critical thinking*, in «Pedagogia oggi» 19/2, 2021, pp. 22-29. La Legge 20 agosto 2019, n. 92 istituisce l'Educazione civica come materia obbligatoria nelle scuole italiane.

za educativa. In questo senso, una buona occasione esperienziale può inserirsi nel circolo virtuoso che tende a «curare» la ferita della sua drammatica vicenda, contribuendo a «liberare» Moro dal «caso Moro» per tornare ad apprezzare l'opera di un protagonista della democrazia italiana, capitalizzandone il vissuto. Riconoscendo allo statista la capacità di decifrare i cambiamenti e l'evoluzione della società, poggiando «l'orecchio a terra», proprio come avrebbe fatto il rabdomante nel *Contadino della Garonna* di Jacques Maritain, «è possibile raggiungere una maggiore comprensione della storia di quel periodo anche provando a leggerla, per così dire, "attraverso Moro" riconoscendo in lui, cioè, una fonte coinvolta e un testimone del suo tempo»[61].

In un'ottica di storia comparativa, la biografia di Moro ci aiuta ad affrontare il tema della Repubblica, sin dalla sua nascita. Attraverso inedite fonti d'archivio e innovativi percorsi di ricerca possiamo descrivere vicende e momenti cruciali della nostra storia, a partire dal secondo dopoguerra[62]. Fu quella, infatti, la stagione della grande trasformazione. In quegli anni si decise il modello di sviluppo economico, sociale e culturale della Repubblica e, tra la metà degli anni '50 e la metà degli anni '60, l'exploit dell'Italia fu incredibile, investendo la mentalità, le abitudini di vita, i sistemi produttivi, i costumi dell'intera popolazione. Questa congiuntura favorevole coincise con la nascita e lo sviluppo dei partiti di massa, capaci di rappresentare gli interessi di diversi gruppi sociali e di collegarli con le istituzioni di governo, coinvolgendo attivamente tantissime persone. È possibile inserire la parabola della vicenda umana e politica di Moro nell'ambito dell'evoluzione della cosiddetta «Repubblica dei partiti», vale a dire quella nata dalla Costituente[63]. Un percorso intenso che si snoda lungo una

[61] Si tratta di un estratto della Prefazione al volume *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*, cit.

[62] G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003; M. Ridolfi, *Storia politica dell'Italia repubblicana*, Milano, Mondadori, 2010; A. Giovagnoli, *La Repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma-Bari, Laterza, 2016; M.L. Salvadori, *Storia d'Italia. Il cammino tormentato di una nazione 1861-2016*, Torino, Einaudi, 2018; U. Gentiloni Silveri, *Storia dell'Italia contemporanea 1943-2019*, Bologna, Il Mulino, 2019.

[63] P. Scoppola, *La Repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Bologna, Il Mulino, 1991. Si tratta di un volume che ha segnato per lungo tempo il dibattito storiografico sulla fase repubblicana.

fase della storia nazionale e si spinge oltre l'evento storico più rilevante rappresentato dalla caduta del Muro di Berlino, ultimo baluardo della guerra fredda che, per riprendere il titolo di un celebre saggio politico di Francis Fukuyama, segna l'inizio della «fine della storia»[64]. Si è trattato indubbiamente di un periodo di crescita, basti pensare al «miracolo economico», alle conquiste sociali, ai diritti civili, ma furono anche anni carichi di contraddizioni. Sembra apparire il Giano bifronte della storia nazionale, tra stabilità e torsioni, crisi e modernità. In alcuni momenti non sono mancate le premesse sociali e culturali di spinte ribelliste o reazionarie. In questo contesto, si sono consumati alcuni passaggi caratterizzati da impulsi populisti e antiparlamentari, senza dimenticare i tanti avvenimenti – spesso drammatici – e le pressioni che spingevano a imboccare la strada del blocco d'ordine e perseguivano l'obiettivo di ostacolare lo sviluppo democratico.

La storia d'Italia, soprattutto a partire dalla fine degli anni '60, è stata tormentata da una violenza politica sempre più radicale, nonostante il definirsi di un ampio ciclo di riforme[65]. In quella stagione si innalzò molto il livello dello scontro ideologico e il nostro paese subì il duplice attacco eversivo dello stragismo neofascista, di orientamento prettamente reazionario e della lotta armata, mossa principalmente da finalità rivoluzionarie[66]. L'obiettivo di fondo dei terroristi era il rovesciamento – attraverso i sequestri, gli attentati, le gambizzazioni, fino al salto di qualità dell'omicidio politico – della democrazia e il crollo delle istituzioni repubblicane. In questo clima di violenza e di apparente impotenza dello Stato si consuma la vicenda del rapimento di Moro e del suo «processo» che si concluse con la sua uccisione. L'immagine del corpo esanime, abbandonato in una Renault 4 rossa,

[64] F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, UTET, 2020.

[65] G. Moro, *Anni Settanta*, Torino, Einaudi, 2007. Si veda anche M. Almagisti, P. Graziano, *Gli anni Settanta nei libri non sono solo di «piombo»*, in «Domani», 26 agosto 2021. Gli anni '70 in Italia si caratterizzano anche come una stagione di importanti riforme e conquiste. Si parte con l'attuazione delle Regioni, lo Statuto dei lavoratori e la legge che istituisce il divorzio. In seguito vengono creati gli organi collegiali tuttora in vigore nella scuola; viene approvata la riforma del 1978 che istituisce il Servizio Sanitario Nazionale universalizzando l'assistenza medica pubblica. Nello stesso anno vedono la luce la Legge 180 che abolisce i manicomi e rivoluziona il trattamento del disagio psichico e la Legge 194, che permette anche in Italia l'interruzione volontaria di gravidanza.

[66] *L'Italia del terrorismo: partiti, istituzioni e società*, cit.

era il simbolo di un dramma collettivo. Fu il momento più buio della storia dell'Italia repubblicana. La sua tragica fine ha rappresentato uno spartiacque tra un prima e un dopo e il punto di rottura nella continuità storica di una lunga fase espansiva della democrazia italiana.

La conoscenza del nostro recente passato è un tassello indispensabile per recuperare quel sistema di ideali e valori che stava alla base del pensiero di Moro. Coltivare gli studi sulla sua figura, attraverso gli scritti, gli insegnamenti e l'impegno politico, può rappresentare un'ulteriore occasione per confrontarsi con la storia della Repubblica e con i problemi dell'Italia di oggi.

Bibliografia

Aldo Moro nella storia dell'Italia repubblicana, in «Mondo Contemporaneo» (2010), n. 2.

Aldo Moro nella storia della Repubblica, a cura di R. Antonetti, Bologna, Il Mulino, 2019.

Aldo Moro. Un percorso interpretativo, a cura di A. Alfonsi, L. D'Andrea, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018.

Calabrò M.A., Fioroni G., *Moro, il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018.

Crainz G., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

Formigoni G., *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Gotor M., *Il memoriale della Repubblica. Gli scritti di Aldo Moro dalla prigionia e l'anatomia del potere italiano*, Torino, Einaudi, 2011.

Gotor M., *L'Italia del Novecento*, Torino, Einaudi, 2019.

Iannuzzi G., *Aldo Moro nel tempo presente. Una ricognizione critica tra indagini documentarie, ricerca storiografica e dimensione pubblica*, Roma, Il Domani d'Italia, 2020.

L'Italia del terrorismo: partiti, istituzioni e società, a cura di R. Brizzi, G.M. Ceci, M. Marchi, Roma, Carocci, 2021.

Lazar M., Matard-Bonucci M.A., *Il libro degli anni di piombo. Storia e memoria del terrorismo italiano*, Milano, Rizzoli, 2010.

Mastrogregori M., *Moro. La biografia politica del democristiano più celebrato e discusso nella storia della Repubblica*, Roma, Salerno Editore, 2016.

Moro G., *Anni Settanta*, Torino, Einaudi, 2007.

Moro R., *La formazione giovanile di Aldo Moro*, in «Storia contemporanea» (1983), n. 4-5.

Mosse G.L., *Intervista su Aldo Moro*, a cura di A. Alfonsi, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015.

Panvini G., *Ordine nero, guerriglia rossa. La violenza politica nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta (1966-1975)*, Torino, Einaudi, 2009.
Salvadori M.L., *Storia d'Italia. Il cammino tormentato di una nazione 1861-2016*, Torino, Einaudi, 2018.
Sangiovanni A., *Specchi infiniti. Storia dei media in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Roma, Donzelli, 2021.
Scoppola P., *La Repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Bologna, Il Mulino, 1991.
Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento, a cura di R. Moro, D. Mezzana, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

2.
L'inchiesta parlamentare sul rapimento e l'assassinio di Aldo Moro

Giuseppe Fioroni

La Legge 30 maggio 2014, n. 82, ha istituito la «Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro». La norma, in particolare, ha incaricato la Commissione di «accertare eventuali nuovi elementi che possono integrare le conoscenze acquisite dalle precedenti Commissioni parlamentari di inchiesta»[1].

Soprattutto per i giovani, è difficile non porsi la domanda: come è possibile che si debba ancora indagare questa vicenda a distanza di vari decenni e dopo svariati processi e inchieste parlamentari? Il quesito non è certo ingenuo e tocca molti nodi scoperti della nostra storia repubblicana, della stagione del terrorismo, ma anche della crisi del sistema politico che ha caratterizzato gli ultimi decenni. All'interno della nostra storia recente, la vicenda Moro è stata tutta particolare: i fatti, i luoghi del crimine sono stati talmente sovraffollati da ricostruzioni, da documenti, da atti, dalle più bizzarre e spesso dietrologiche ipotesi emerse da una vasta pubblicistica e dalla filmografia, tanto da lasciare in un cono d'ombra ciò che invece era utile e soprattutto oggettivo.

In questo quadro, la Commissione si è data un obiettivo molto concreto: fare luce sugli aspetti non ancora chiariti, sui fatti e sui luoghi del crimine, senza nessun tipo di pregiudizi o di visioni preordinate.

La Commissione non ha dunque svolto un'attività di riflessione storica, ma si è data l'obiettivo di scoprire fatti nuovi o di riesaminare aspetti che erano stati tralasciati. Le numerose attività di indagine de-

[1] Legge 30 maggio 2014 n. 82, *Istituzione di una Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro*. Cfr. https://parlamento17.camera.it/185.

legate alla Polizia, alla Guardia di Finanza e all'Arma dei Carabinieri, hanno consentito di spazzare via una serie di misteri e illazioni che si sono perpetuate negli anni e di mettere in discussione una lettura riduttiva della vicenda Moro che è stata accreditata da brigatisti (pentiti e non) e anche da singoli esponenti politici, soprattutto negli anni '80 e '90.

C'è stato dunque, rispetto al passato, un cambio di atteggiamento delle forze politiche che ha portato le assemblee della Camera e del Senato ad approvare, a larghissima maggioranza, le prime due relazioni della Commissione e all'unanimità la terza[2].

Rispetto alle precedenti inchieste parlamentari, la Commissione che ho presieduto ha potuto accedere a una straordinaria quantità di documentazione, anche declassificata, e ha potuto operare in un contesto politico di consenso.

Nessuno dei parlamentari, insomma, ha avvertito la necessità di interpretare i fatti sulla scorta di ricostruzioni tendenziose. Si è invece lavorato concordemente per acquisire elementi documentali certi e prove giuridicamente apprezzabili. Il tentativo è stato quello di fare i conti con la vicenda Moro, nella consapevolezza che una verità su queste vicende può consentire all'Italia di oggi di liberarsi di quella sensazione impalpabile di aver nascosto qualche scheletro nell'armadio.

L'organismo parlamentare ha operato per quattro anni – dal 2014 al 2018 – nel corso della XVII legislatura, con risorse economiche limitate ma con la disponibilità di esperti, di magistrati, delle forze dell'ordine – Carabinieri, Guardia di Finanza, Polizia – che hanno offerto il loro contributo in maniera gratuita ma determinante. La Commissione ha inoltre acquisito un vastissimo patrimonio documentale.

Il metodo seguito è stato quello di una vera e propria Commissione di inchiesta e, quindi, con i poteri propri della magistratura inquirente e con l'uso di strumenti tecnici precisi (attività di polizia scientifica, interrogatori ecc.).

---

[2] Gli atti della Commissione, incluse le tre relazioni approvate (Doc. XXIII, nn. 10, 23 e 29), sono disponibili, oltre che nella serie degli atti parlamentari, nel sito che la Camera dei deputati ha dedicato alle inchieste (https://inchieste.camera.it/). Nello stesso sito è in corso di pubblicazione la documentazione non classificata acquisita all'inchiesta.

Gli aspetti della vicenda Moro che l'indagine parlamentare ha approfondito sono numerosi. Limitandoci solo a quelli più importanti, vorrei dare qualche indicazione su quattro aree tematiche di particolare importanza[3].

La prima area tematica è la ricostruzione del sanguinoso attentato di via Fani, che portò, il 16 marzo 1978, al massacro della scorta di Moro. La Commissione ha accertato diversi elementi che sembrano indicare che esisteva una forte consapevolezza di un'allerta per la sicurezza di Moro, che non fu adeguatamente valutata. Oltre alle segnalazioni che giunsero dal Centro Sismi di Beirut su una prossima azione terroristica, solleva molti interrogativi il fatto che nei giorni immediatamente precedenti la strage di via Fani il capo della Polizia e il dirigente della Digos di Roma si recarono nello studio di Moro, per conferire con lui o con i suoi collaboratori.

Per quanto riguarda la ricostruzione dell'azione brigatista di via Fani, è stato particolarmente importante il lavoro della Polizia scientifica che ha consentito, per la prima volta, di ricostruire le traiettorie degli spari o i «coni di fuoco», sulla base dei rilievi eseguiti nelle autovetture coinvolte. Nell'ambito delle indagini sono stati pure raccolti diversi elementi sulla presenza, in via Fani, di una moto di grossa cilindrata, che alcuni testimoni hanno descritto come direttamente coinvolta nell'azione dei brigatisti e altri come presente immediatamente dopo l'attacco alle auto di Moro e della scorta. Allo stesso modo è stata approfondita, anche con l'ausilio di nuove tecniche di polizia scientifiche, la questione di altre possibili «presenze» in via Fani, quella di un *'ndranghetista*, Antonio Nirta (1946), e quella di persone legate ad un bar della zona, il cui proprietario appare legato a traffici di armi.

La questione delle armi usate dal *commando* brigatista è stata pure analizzata dalla Polizia scientifica. È emerso che i proiettili usati non erano commercializzati in Italia, ma destinati all'esportazione verso il Medio Oriente. Si tratta di un aspetto importante, perché può spiegare alcuni limiti delle indagini a suo tempo compiute, che non potevano andare a scoprire il velo su aspetti delicati della politica

[3] Per una ricognizione sui lavori della Commissione Moro 2 si veda M.A. Calabrò, G. Fioroni, *Moro. Il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018.

estera dell'Italia e del suo rapporto con i movimenti terroristici palestinesi.

Nel complesso il riesame delle testimonianze relative alla strage del 16 marzo 1978 e l'acquisizione di nuova documentazione ha indotto la Commissione a formulare molte riserve sulla tradizionale ricostruzione dell'evento e in particolare sulle testimonianze dei brigatisti relative al numero di persone implicate e alle modalità di abbandono delle auto usate dai terroristi. In questo ambito hanno avuto particolare importanza le indagini della Commissione su un punto d'appoggio o di un vero e proprio covo brigatista nell'area della Balduina, mai scoperto. Gli elementi raccolti hanno evidenziato l'esistenza di un edificio della zona che potrebbe aver avuto una funzione specifica, almeno nella prima fase del sequestro. Si tratta di un complesso immobiliare di proprietà dello IOR che ospitò nella seconda metà del '78 il brigatista Prospero Gallinari e che era caratterizzato dalla presenza di alti prelati, ma insieme con questi, di società statunitensi, di finanzieri libici e di due persone contigue alle Brigate Rosse.

La seconda area tematica su cui la Commissione ha particolarmente indagato è la dimensione internazionale del sequestro Moro. Si tratta di un altro aspetto importante, che non ha trovato sufficiente sistemazione in sede giudiziaria. La Commissione ha indagato in particolare il tema del ruolo dei movimenti palestinesi e la dimensione mediterranea e mediorientale della vicenda Moro, ottenendo risultati molto innovativi, sia sul tema del rapporto tra terroristi italiani e terroristi palestinesi sia anche sul rapporto tra il Governo italiano e la dirigenza palestinese. Per comprendere la rilevanza di questo aspetto occorre ricordare due fatti. Il primo è che negli anni '70 e '80 esistevano fortissimi collegamenti tra il terrorismo nazionale e quello internazionale: in particolare per le Brigate Rosse sono noti i rapporti con il terrorismo mediorientale e con le formazioni comuniste tedesche della RAF, in entrambi i casi però non per il periodo del sequestro Moro. Il secondo fatto è che l'Italia sin dai primi anni '70 perseguì una politica di tolleranza rispetto alle azioni dei movimenti palestinesi, differenziandosi in maniera significativa da altri Stati europei.

Dopo decenni di illazioni e ipotesi, la Commissione è riuscita a ricostruire una precisa scansione del rapporto di collaborazione tra Brigate Rosse e formazioni palestinesi maggiormente orientate in senso marxista e ha approfondito le iniziative assunte dai servizi italiani per favorire la liberazione di Moro con l'aiuto dell'Olp e del Fronte popo-

lare per la liberazione della Palestina (FPLP), nel quadro dei controversi accordi di intelligence che l'Italia definì con i movimenti palestinesi. Gli approfondimenti della Commissione hanno preso le mosse da un messaggio che il colonnello Stefano Giovannone, capo centro Sismi a Beirut, inviò il 17 febbraio 1978, alcune settimane prima della strage di via Fani per lanciare un'allerta su una possibile azione terroristica, come segnalatogli da ambienti vicini a George Habbash e al Fronte popolare per la liberazione della Palestina. A partire da questo messaggio, veramente rilevante e non sufficientemente approfondito all'epoca, sono stati ricostruiti i rapporti tra le autorità italiane e i movimenti palestinesi nel periodo del sequestro, al punto che proprio i palestinesi divennero protagonisti di un tentativo di trattativa finalizzata alla liberazione di Moro. Il negoziato sembra essere giunto ad uno stadio abbastanza avanzato nei giorni immediatamente precedenti la morte di Moro, ma non giunse a conclusione. Di qui una serie di altre questioni: la praticabilità, per il governo italiano, di una strada che avrebbe reso evidente la natura degli accordi segreti che il paese manteneva con i palestinesi; l'esistenza, all'interno delle Brigate Rosse, di linee diverse sulla sorte di Moro; la questione, infine, dell'esistenza di una frastagliata galassia di movimenti palestinesi, che non necessariamente si riconoscevano nelle posizioni ufficiali espresse dall'OLP e che giocarono un ruolo nel sequestro. Molti di questi temi vanno anche oltre il sequestro Moro e riguardano tutto il complesso della politica estera italiana, anche nei suoi aspetti più delicati. Allo stato, si può affermare che la vicenda Moro e la sua tragica conclusione non sono separabili dal più vasto contesto internazionale del rapporto tra Italia e Medio Oriente, in tutti i suoi aspetti, da quello dei traffici d'armi a quello del rapporto tra terrorismo interno e terrorismo mediorientale.

Un terzo ambito in cui la Commissione ha portato significative novità è il tema delle trattative per salvare la vita di Moro nell'ultima fase del sequestro, un altro aspetto che preminenti esigenze politiche hanno forse portato in passato a non indagare.

L'esistenza, tra la fine di aprile e l'inizio di maggio, di un tentativo di trattativa per il tramite dei movimenti palestinesi è un ulteriore tassello che conferma che, in quella fase, la cosiddetta «linea della fermezza» era stata almeno parzialmente superata da un approccio diverso. In questo ambito la Commissione ha ripreso un'analisi della vicenda, nota sin dal 1979, che vide alcuni esponenti di vertice del Partito

socialista contattare Franco Piperno e Lanfranco Pace per aprire una trattativa con le Br sulla sorte di Moro. Pace, come è noto, ebbe numerosi incontri con Morucci e Faranda, che non approdarono a una soluzione positiva, per motivi sui quali sono state formulate diverse ipotesi. Le audizioni di Claudio Signorile, che svolse in questa vicenda un ruolo fondamentale, e di altri esponenti socialisti, hanno consentito di acquisire diversi nuovi elementi. In primo luogo si è evidenziato che questa trattativa iniziò probabilmente prima di quanto sinora noto e che comportò il tentativo di attivare una pluralità di canali, sia a Roma che a Milano. In secondo luogo, anche in questo caso, si può ritenere che ci sia stata una piena consapevolezza istituzionale. Tanto il ministro dell'Interno che il vicecomandante dell'Arma dei Carabinieri, infatti, sarebbero stati al corrente dei contatti di Signorile. Lo stesso Signorile si trovava presso il ministro dell'Interno Francesco Cossiga la mattina del 9 maggio 1978, quando questi ricevette – secondo Signorile in orario precedente a quanto sinora noto – la notizia dell'uccisione di Moro. Dalle audizioni è emersa pure l'esistenza di un ulteriore canale di trattativa, che coinvolgeva esponenti socialisti e ambienti dell'autonomia milanese. Secondo quanto è stato dichiarato alla Commissione, questi ultimi potrebbero aver avuto a disposizione trascrizioni di lettere di Moro prima che queste fossero divulgate.

Un quarto e ultimo aspetto di rilievo è stata la ricostruzione di una serie di vicende di brigatisti che hanno a che fare con la fine della lotta armata e la costruzione di una verità consolidata sulla vicenda Moro che appare sotto diversi aspetti parziale e insoddisfacente.

Tra queste vicende ha particolare importanza quella di Valerio Morucci e Adriana Faranda, protagonisti della trattativa durante il sequestro Moro, che nel febbraio 1979 uscirono dalle Brigate Rosse e, dopo l'arresto, contribuirono a fondare, con le loro dichiarazioni, i processi.

Valerio Morucci e Adriana Faranda, come è noto, furono arrestati alcuni mesi dopo la loro uscita dalle Brigate Rosse, il 29 maggio 1979, in casa di Giuliana Conforto, presso la quale si erano rifugiati grazie all'aiuto di Franco Piperno e Lanfranco Pace. Giuliana Conforto, vicina ad ambienti di estremismo politico, era figlia di Giorgio Conforto, uno dei principali agenti del KGB in Italia, da tempo noto ai nostri Servizi. Sino a oggi, la vicenda della cattura di Morucci e Faranda era stata ricostruita più o meno in questi termini: la Digos e la Squadra Mobile di Roma poterono compiere l'operazione grazie

alla segnalazione di una fonte non identificata, che rivelò il nascondiglio dei due terroristi in un appartamento di viale Giulio Cesare. La Commissione ha lavorato per identificare la «fonte» e ha identificato un confidente della Polizia che rese possibile la cattura. Le indagini hanno pure consentito di avanzare l'ipotesi che la consegna dei due terroristi fu in qualche modo «negoziata». Da lì sarebbe nata la collaborazione di Morucci e Faranda con gli apparati dello Stato che portò ad elaborare il famoso «Memoriale Morucci», un documento che più di ogni altro ha contribuito a fondare la verità giudiziaria (parziale) sulla vicenda Moro.

Altrettanto importante è anche la vicenda di un altro terrorista, Alessio Casimirri, mai assicurato alla giustizia italiana. La Commissione ha reperito tra gli atti dell'Arma dei Carabinieri un cartellino fotosegnaletico del brigatista che appare assolutamente incongruo allo stato degli atti, perché non è mai risultato che Casimirri sia stato arrestato, tanto meno fotosegnalato. Si è dunque ipotizzato che fino al 1982/1983 l'esponente delle Br fosse presente nel territorio nazionale; si sono verificati numerosi elementi di criticità nella sua ambigua vicenda: più volte segnalato e denunciato e fuggito indisturbato in Nicaragua, dove tuttora si trova. Colpisce, del resto, che le responsabilità di Casimirri siano emerse tardivamente, a causa delle omissioni di Morucci, e che i tentativi di estradarlo dal Nicaragua siano stati mal condotti e bloccati dal regime di quel paese. Le evidenti protezioni godute dal brigatista per i suoi rapporti con ambienti governativi sandinisti non sembrano l'unico elemento che ha favorito la latitanza del terrorista. Sono infatti emerse in maniera chiara situazioni di protezione che riguardano i nostri apparati e il nostro sistema di protezione interno.

Accanto a queste tematiche principali, molte sono le altre emerse nei lavori della Commissione. Ricordo, solo per fare qualche esempio, gli approfondimenti sul possibile ruolo della 'ndrangheta, sulla presenza di infiltrati delle forze di Polizia all'interno dell'estremismo di sinistra, sulle modalità di scoperta della tipografia brigatista di via Pio Foà, sulla vicenda della scoperta del covo di via Gradoli e sul ruolo di Tony Chichiarelli, autore del falso comunicato brigatista del 18 aprile 1978 e anzitutto la ricostruzione della morte di Moro in tutti i suoi aspetti: il luogo e gli orari dell'assassinio, le modalità in cui esso avvenne, il trasporto del cadavere in via Caetani, gli orari in cui la notizia pervenne alle autorità.

Il «caso Moro» presenta una straordinaria complessità e stratificazione di documenti, testimonianze, inchieste giudiziarie, pubblicistica. La Commissione non si è posta l'obiettivo di aggiungere alle tante cose dette una ulteriore «verità». Ha invece cercato il più possibile di avvicinare le «verità storico-politiche» alle certezze giudiziarie e di contribuire alla conoscenza di nuove fonti e di nuove testimonianze in vista della possibilità di fornire rinnovati elementi di giudizio. Si è fatta dunque una scelta di responsabilità e di rigore, alla quale si è dato seguito innanzitutto sottoponendo ad una revisione critica – anche mediante l'impiego di moderne tecnologie e di nuove tecniche di indagine – il complesso di accertamenti e indagini già svolte dall'autorità giudiziaria e dagli organismi parlamentari per individuare la presenza di piste investigative non adeguatamente valorizzate o per fare chiarezza sulle ricostruzioni che non trovano puntuale riscontro.

Per dirla con semplicità, l'ultima Commissione Moro ha «tirato fuori» vicende che veramente non erano state mai conosciute, ha riletto le sentenze giudiziarie, ha riletto le «versioni di comodo» di molti dei soggetti interessati, andando oltre quella sorta di «patto politico-culturale» che ha messo in ombra tanti aspetti del rapimento e della morte dello statista. Se ci domandiamo: «Perché tanti silenzi e tante omissioni?». Possiamo individuare almeno due gruppi politico-culturali: quello composto da chi, avendo aderito in giovinezza a posizioni estremistiche, teme che ciò possa essergli contestato e quello formato da chi, per ragioni politico-ideologiche, ha cercato di accreditare una visione di parte della storia del terrorismo italiano.

Ecco, la Commissione ha lavorato senza cadere in queste tentazioni e, forse, questo ha rappresentato un motivo che l'ha resa sgradita, come spesso capita, specialmente quando si mettono in discussione ricostruzioni che sono «fiction» più che verità storica. Non sono dunque mancate le critiche, di ex terroristi, ex magistrati, giornalisti, pubblicisti, variamente interessati a difendere la versione consolidata, spesso per ragion di parte. La nostra aspirazione, che credo si sia almeno in parte realizzata, è stata invece quella di superare le infinite speculazioni che si sono realizzate intorno al sequestro e all'assassinio di Aldo Moro e di consegnare questa drammatica vicenda agli storici e alla coscienza civile del paese.

Aldo Moro aveva in mente quella che lui stesso definisce la democrazia integrale, vale a dire la capacità di generare un nuovo quadro di valori condivisi, che costituissero una guida per i cittadini, un

nuovo grande patto che rigenerasse valori comuni, di giustizia sociale e libertà, di politica estera e politica di difesa. Il suo assassinio ha per molti versi interrotto questo progetto. Dopo la sua morte, le principali forze politiche non ebbero il coraggio di proseguire su quella strada e cercarono di preservare le posizioni acquisite più che di promuovere un rinnovamento del rapporto tra partiti e società. Di qui la crisi che ha attraversato ciclicamente la politica italiana negli ultimi decenni.

Fare i conti con tutto ciò che è stato il suo assassinio, superando le «verità dicibili», le omissioni e i silenzi non è dunque solo un esercizio di memoria, ma un presupposto per riprendere il filo di un discorso di sviluppo ancorato ai valori della Costituzione ma capace di guardare con coraggio ai problemi di oggi.

Bibliografia

Calabrò M.A., Fioroni G., *Moro. Il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018.

Damilano M., *Un atomo di verità. Aldo Moro e la fine della politica in Italia*, Milano, Feltrinelli, 2018.

Formigoni G., *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Gli atti della Commissione di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro, incluse le tre relazioni approvate (Doc. XXIII, nn. 10, 23 e 29), sono disponibili, oltre che nella serie degli atti parlamentari, nel sito che la Camera ha dedicato alle inchieste (https://inchieste.camera.it/). Nello stesso sito è in corso di pubblicazione la documentazione non classificata acquisita all'inchiesta.

Iannuzzi G., *La «Commissione Moro». Un percorso di riflessione tra indagini documentarie, dibattiti storiografici e «storia pubblica»*, in «Officina della storia» (maggio 2020): https://www.officinadellastoria.eu/it/2020/05/07/la-commissione-moro-un-percorso-di-riflessione-tra-indagini-documentarie-dibattiti-storiografici-e-storia-pubblica/.

Mastelloni C., *Cuore di Stato. Storie inedite delle Br, i servizi di sicurezza, i protocolli internazionali*, Milano, Mondadori, 2017.

Moro A., *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino, Einaudi, 2008.

3.
«Un povero corpicino». Gli scritti dalla prigionia di Aldo Moro

Miguel Gotor

Per comprendere le dinamiche dell'«operazione Moro» è importante stabilire che cosa s'intende con l'espressione scritti dalla prigionia. Anzitutto mi riferisco alle lettere superstiti scritte dall'uomo politico negli ultimi 55 giorni della sua vita: circa un centinaio di tessere tra missive vere e proprie, bigliettini diversi e testamenti; in secondo luogo al memoriale, ossia il risultato di ciò che è rimasto dell'interrogatorio subìto dal prigioniero; in terzo luogo bisogna considerare una sorta di incognita formata da una serie di scritti e di documenti che potrebbero essere entrati durante il rapimento da fuori a dentro la prigione, e viceversa, mediante un canale di ritorno all'uopo precostituito dai suoi sequestratori.

L'insieme di questi tre elementi – le lettere, il memoriale, e un'incognita documentaria aperta – forma il problema degli scritti del prigioniero. La questione è decisiva perché l'«operazione Moro» non fu soltanto il rapimento di un ostaggio che seguì tecniche e modalità tipiche di un reato assai diffuso nell'Italia degli anni '70 ma, a causa della levatura politica e istituzionale della vittima, ebbe anche una dimensione spionistico-informativa, legata alla sicurezza nazionale dell'Italia e alla sua dimensione in ambito europeo e atlantico. Questo secondo aspetto trasformò la vicenda, altrimenti destinata a rimanere limitata al «cortile» italiano, in una rilevante questione internazionale al tempo della guerra fredda, appunto nel cosiddetto «caso Moro». Non a caso tutte le narrazioni pubbliche successive all'accaduto sono state funzionali a omettere questo fondamentale elemento spionistico-informativo per valorizzare soltanto quello legato al sequestro della persona e alla morte dell'ostaggio.

Un secondo prerequisito per comprendere le dinamiche dell'«operazione Moro» riguarda la necessità di distinguere l'azione del ra-

pimento dalla morte dell'ostaggio, due momenti differenti che, per quanto inseriti in un processo unitario, devono essere analizzati nella loro autonomia. Se le Brigate Rosse avessero voluto uccidere Moro e basta, lo avrebbero fatto il 16 marzo 1978 insieme con i cinque agenti della sua scorta perché quella era la circostanza più semplice per centrare l'obiettivo. Se così fosse stato, la vicenda Moro sarebbe equiparabile a uno dei numerosi regicidi che hanno caratterizzato l'occidente in oltre duemila anni di storia: dall'assassinio di Giulio Cesare nel 44 a.C. a quello di John F. Kennedy nel 1963, passando per il re di Francia Enrico IV nel 1610 o per il presidente degli Stati Uniti Abraham Lincoln nel 1865 per citare soltanto alcuni dei casi più celebri e discussi.

Tuttavia, nel marzo 1978, Moro non venne ucciso ma rapito e l'eccezionalità di quanto avvenuto in Italia è tutta qui: come se Kennedy, invece di essere assassinato a colpi di fucile, fosse stato sequestrato e interrogato per due mesi in una casa di un sobborgo di Dallas. Certo, Moro è un sovrano spodestato come gli altri ma le modalità adottate, quelle del sequestro e dell'interrogatorio, sono rarissime nella storia mondiale. In tutta evidenza egli fu rapito perché non era sufficiente ucciderlo, bensì era necessario distruggerne la moralità personale, civile e politica esponendolo a un ludibrio pubblico e mediatico funzionale a impedire che la sua strategia avesse eredi. Bisognava passare un diserbante affinché l'erba morotea, la continua ricerca di un punto di conciliazione tra i distanti che implicava un allargamento della rappresentanza politica e della base democratica del paese, non potesse più crescere nel campo italiano come poi è effettivamente avvenuto.

Inoltre, il rapimento servì ad attivare la dimensione spionistico-informativa dell'«operazione Moro» mediante l'espediente propagandistico del processo davanti al «tribunale del popolo» e l'ideazione di un canale di ritorno che amplificasse a dismisura il valore dell'ostaggio.

Per questo motivo lo studio degli scritti di Moro dalla prigionia è fondamentale per comprendere le ragioni del sequestro, lo slittamento della vicenda da una dimensione nazionale a una internazionale e, infine, le dinamiche delle ultime ore che condussero al suo assassinio.

A proposito del canale di ritorno siamo certi che Moro lo ritenesse attivo, che i suoi sequestratori glielo lasciassero scrivere e che l'antiterrorismo ne temesse altamente l'esistenza, ma non sappiamo se abbia davvero funzionato.

In effetti, in alcuni passaggi delle sue lettere l'ostaggio si mostrava sicuro dell'esistenza di questa via di comunicazione tra l'interno e l'esterno della prigione. Ad esempio, in una missiva indirizzata al sacerdote Antonio Mennini, ritrovata soltanto nell'ottobre 1990 in fotocopia di manoscritto, scriveva in modo sufficientemente esplicito: «Ho pensato dunque di unire il tutto, di chiamarti, di darti il pacchetto, perché lo tenga per te. Evidentemente, sorpassando casa, si rischia <(credo)> la perquisizione. Terrai tutto per te e, a tempo debito, ne parlerai a voce con mia moglie, per vedere il da farsi»[1].

In una seconda missiva, sempre indirizzata a don Mennini e, a quanto si sa, non recapitata, scrisse, evidentemente convinto non soltanto di potere inviare messaggi ma anche di esserne in grado di riceverne dal sacerdote: «Vorrei raccogliessi notizie sulla salute di casa e ti tenessi pronto a rispondere, quando mi sarà possibile di domandartelo. Mi potrebbero scrivere qualche rigo? tramite te?»[2].

E ancora: il prigioniero, in una terza lettera al suo amico giurista Giuseppe Manzari, anch'essa, ufficialmente, mai giunta a destinazione, si spingeva a puntualizzare: «Carissimo Peppino, ti sarei grato t'informassi a buona fonte circa la ragione per la quale si è bloccata la richiesta di Young di portare il nostro caso al consiglio di Sicurezza […] La risposta tienla per te, ché ti sarà domandata a momento opportuno»[3].

Il consigliere di Stato Manzari ha sempre sostenuto di non avere ricevuto la missiva in questione e di non avere mai sentito parlare dell'iniziativa, effettivamente intrapresa il 21 aprile 1978, dall'ambasciatore americano Andrew David Young, presidente di turno del Consiglio di sicurezza dell'Onu, di diffondere un appello per la salvezza di Moro dal massimo organo delle Nazioni Unite[4].

---

[1] A. Moro, *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino, Einaudi, 2008 e 2018, pp. 138-139 (le sottolineature sono nel testo).

[2] La frase «mi potrebbero scrivere qualche rigo? tramite te?» risulta aggiunta – frettolosamente – in un secondo momento nello spazio bianco rimasto nel foglio (*ivi*, pp. 120-122).

[3] *Ivi*, p. 84. Per un approfondimento su questa lettera e sui movimenti della diplomazia internazionale durante il sequestro rinvio a M. Gotor, *Io ci sarò ancora. Interventi sul delitto Moro e la crisi della Repubblica*, Roma, PaperFirst, 2019, pp. 169-176.

[4] Manzari, davanti al magistrato, ha dichiarato di non avere «mai sentito parlare della vicenda Young. Quindi, come sia arrivata a Moro, a me non risulta

Può darsi, ma l'*incipit* tanto ficcante e implicito di questa lettera e il piglio esecutivo utilizzato da Moro dimostrano come il prigioniero desse per scontato che Manzari fosse ben informato della vicenda Young[5]. Inoltre, soltanto la convinzione di avere instaurato un canale di comunicazione riservato con l'esterno consente di ritenere plausibile sul piano logico che Moro, e soprattutto i suoi carcerieri che glielo lasciavano scrivere, potessero pensare di potere ottenere informazioni tanto riservate e interne alla vita dell'Onu, quale ad esempio lo stato di avanzamento di una pratica nel Consiglio di sicurezza.

Sempre a proposito del canale di ritorno, il 15 ottobre 1978, il giornalista Mario Scialoja pubblicò sul settimanale «L'Espresso» l'articolo *Libro bianco sul caso Moro*, in cui affermava che nel covo brigatista di via Monte Nevoso, scoperto pochi giorni prima dal nucleo dei carabinieri guidato dal generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, «era stata anche trovata la fotocopia di un accordo di cooperazione internazionale tra i servizi segreti italiani e quelli degli altri paesi Nato. Questo documento, forse assieme ad altri, è stato consegnato alle Br su richiesta dello stesso Moro durante la sua prigionia»[6].

Un'affermazione esplosiva, in cui si teorizzava l'esistenza di un canale di comunicazione dall'esterno all'interno del «carcere del popolo» mediante il quale sarebbero potuti entrare documenti sensibili sul piano della sicurezza interna e internazionale: carte che avrebbero avuto l'effetto di moltiplicare in modo esponenziale il valore dell'ostaggio in mano ai brigatisti, a prescindere dalle dichiarazioni da lui rese nel corso dell'interrogatorio e poi confluite nel memoriale. L'accordo di cooperazione atlantica fra servizi segreti cui il giornalista faceva riferimento era la struttura segreta *Stay-behind*, come si sarebbe compreso soltanto dopo il 1990, quando l'organizzazione segreta ven-

---

in modo assoluto. Posso dire che in casa Moro non se n'è mai parlato, almeno per quanto mi risulta, perlomeno alla mia presenza» (Commissione Moro 1, vol. LXXVIII, p. 288). Sull'iniziativa dell'Onu si veda l'Appunto dattiloscritto non firmato del 21 aprile 1978 conservato da Giulio Andreotti presso l'Istituto Sturzo, Archivio Andreotti, busta 1093, fasc. 976/B/f.

[5] Il fratello di Moro, che faceva il magistrato, era convinto che il «canale di ritorno» passò anche attraverso Manzari (A.C. Moro, *Storia di un delitto annunciato. Le ombre del caso Moro*, Roma, Editori Riuniti, 1998, p. 241).

[6] M. Scialoja, *Libro bianco sul caso Moro*, in «L'Espresso», 15 ottobre 1978, p. 17.

ne ufficialmente alla luce per iniziativa unilaterale del presidente del Consiglio di allora Giulio Andreotti.

Scialoja ha ribadito questo suo convincimento, rispettivamente, in un articolo nel febbraio 1980, davanti al magistrato nel novembre 1982 e durante l'audizione in Commissione stragi nel marzo 2000, precisando che i documenti sarebbero stati prelevati dallo studio di Moro in via Savoia: quando il ministro degli Interni Cossiga lo venne a sapere, «si arrabbiò molto» perché l'episodio rivelava l'esistenza di un archivio privato in grado di sfuggire a ogni forma di controllo istituzionale[7].

Nel 1982, davanti all'autorità giudiziaria, il giornalista precisò che la fonte della sua informazione era stato l'amico Stefano Silvestri, uno dei componenti del comitato anticrisi istituito da Cossiga durante il sequestro. Silvestri, messo a confronto con Scialoja, fu costretto dalle circostanze a un'incerta marcia indietro, ammettendo solamente che riguardo al ministro «forse dissi la parola "irritato"». In ogni caso confermò che la valutazione dei segreti conosciuti da Moro rappresentò uno dei problemi principali affrontati dal governo in quei giorni e che Cossiga era «angosciato, era irritato; era irritato per la possibilità che documenti venissero consegnati alle Br, accrescendo la loro capacità di ricatto. Ma più che altro io direi che era preoccupato»[8].

L'imbarazzo e le esitazioni di Silvestri su questo aspetto si spiegano con il fatto che nei giorni della sua audizione davanti al magistrato era arrivata la secca smentita di Cossiga sull'episodio specifico della «sottrazione dei documenti». L'ex ministro spiegò che la sua «preoccupazione» era quella «di capire se l'onorevole Moro potesse essere in possesso di segreti politico-militari che, rivelati, fossero in grado di compromettere la sicurezza dello Stato. Svolgemmo accertamenti di questa natura; ci assicurarono ampiamente che questo non era possibile»[9].

---

[7] Si rinvia, rispettivamente, a M. Scialoja, *Cinque segreti su Moro e dintorni*, in «L'Espresso», 17 febbraio 1980, pp. 10-12; Commissione Moro 1, vol. LXXIX, pp. 403-404 e 463-464 (testimonianza del 4 novembre 1982) e Commissione stragi, audizione del 14 marzo 2000.

[8] Commissione Moro 1, vol. LXXIX, pp. 464-465 (testimonianza di Silvestri dell'8 novembre 1982). Tutto il confronto Scialoja-Silvestri è rivelatore dell'imbarazzo di quest'ultimo.

[9] Commissione Moro 1, vol. LXXVIII, pp. 437-438 (testimonianza di Cossiga dell'11 ottobre 1982).

Sempre nel corso dei 55 giorni, il ministro dell'Interno rivelò di avere posto «il problema non ai suoi collaboratori, ma ad altri organi dello Stato circa segreti relativi all'alleanza atlantica, a segreti politico militari, che potessero, rivelati, nuocere al nostro paese. La risposta fu negativa, ma non in relazione a un furto di documenti».

Oggi sappiamo che Cossiga si riferiva a una relazione che il capo del Sismi Giuseppe Santovito inoltrò a lui e al ministro della Difesa Attilio Ruffini il 31 marzo 1978, rimasta segreta fino al 1994[10].

L'appunto era incentrato sull'eventualità che Moro, sotto la pressione dei brigatisti, fosse indotto a fare rivelazioni pericolose per la sicurezza dell'Italia. Nel documento si premetteva che la parte relativa alla politica estera era stata «siglata dall'ambasciatore Malfatti», ossia dal segretario generale del Ministero degli Esteri Franco Malfatti di Montetretto, voluto direttamente da Moro in quel posto di responsabilità e destinatario di una sua lettera nel corso del sequestro[11], il cui nome nel 1981 sarebbe stato trovato nella lista dei presunti iscritti alla loggia massonica P2. Seguiva la consulenza del sottocapo di Stato maggiore della Difesa e, per le questioni della Nato, quella dell'ambasciatore italiano presso l'Alleanza atlantica.

La relazione appariva tranquillizzante in tutte le direzioni e il rapimento non poneva alcun «problema per la sicurezza del Paese», poiché il prigioniero nulla sapeva di fatti che potessero incrinarne la stabilità interna ed esterna dell'Italia. Ad esempio, sul piano della politica estera, l'informativa riferiva che l'ambasciatore Malfatti negava «l'esistenza di fatti riservati di rilevante importanza, in quanto tutto è praticamente noto attraverso la stampa normale e specializzata», e, inoltre, il ruolo dell'Italia «non è tale da poter influire sugli equilibri internazionali». In linea teorica l'unico lato vulnerabile era costituito dal fatto che l'Italia era «membro permanente del *Nuclear Planning Group* (NPG), ma il nostro ambasciatore presso la Nato esclude che l'on. Moro fosse a conoscenza di fatti capaci di incrinare la sicurezza dell'Alleanza».

---

[10] La relazione è commentata da S. Bonfigli, J. Sce, *Il delitto infinito. Ultime notizie sul caso Moro*, Milano, Kaos, 2002, pp. 116-118 e 125-126. Per una diversa interpretazione V. Satta, *Odissea nel caso Moro. Viaggio controcorrente attraverso la documentazione della Commissione stragi*, Roma, Edup, 2003, pp. 314-315.

[11] A. Moro, *Lettere dalla prigionia*, cit., pp. 82-83 (la missiva si ritiene recapitata, ma non divulgata dal destinatario, intorno al 22-23 aprile 1978).

Forse, trascorsi quasi quarantaquattro anni da questi fatti, non corre neppure l'obbligo di precisare che le affermazioni contenute in questa relazione del Sismi furono parte integrante di una strategia di svalutazione dell'ostaggio e del suo valore di scambio: una strategia difensiva scelta dal governo nel momento in cui il sequestro aveva rivelato, in base a esplicite e reiterate affermazioni contenute nei comunicati delle Brigate Rosse, il suo specifico carattere spionistico-informativo. In tale contesto la rilevanza del prigioniero non dipendeva soltanto dalla sua persona fisica, come in un normale sequestro di persona, ma dalla quantità e dalla qualità delle notizie che egli avrebbe potuto fornire ai rapitori, se sottoposto a un serrato interrogatorio di cui non si potevano conoscere le tecniche e i livelli di pressione.

Del resto, negli anni '90, l'ammiraglio Fulvo Martini, il quale nel 1978 era il numero due del Sismi e che avrebbe guidato la struttura dal 1984 al 1991, ammise di avere raccolto la nota firmata dal generale Santovito, giudicandola un normale espediente di controinformazione escogitato dai servizi per arginare la speculare strategia brigatista volta a esaltare la qualità e la quantità delle informazioni rivelate da Moro[12].

Riguardo a questa relazione del Sismi vale la pena notare, a conferma della tempestività e dell'attendibilità delle notizie raccolte dal giornalista Mino Pecorelli con la sua agenzia «Op», che già il 4 aprile 1978, in un articolo intitolato *Moro. Cosa fanno dire gli psicofarmaci?*, egli aveva mostrato di essere a conoscenza della missione esplorativa dell'ammiraglio Martini in quanto citava una «indagine preventiva» di cui si stavano occupando «i cervelloni del Viminale per correre ai ripari prima che sia troppo tardi»[13].

Che uno dei principali problemi per i servizi segreti dell'epoca fosse costituito dal timore di un'eventuale fuga di notizie che potesse minare la sicurezza atlantica, lo rivela un altro articolo del 23 maggio 1978 in cui il giornalista accreditava la notizia che la Nato aveva stabilito «subito dopo il sequestro, di cambiare i piani operativi dell'intero scacchiere europeo […] a conferma della conoscenza da

[12] G. Pellegrino, *Segreto di Stato. La verità da Gladio al caso Moro*, intervista a cura di G. Fasanella, C. Sestieri, Torino, Einaudi, 2000, p. 168.

[13] L'articolo è riprodotto in S. Flamigni, *Le idi di marzo. Il delitto Moro secondo Pecorelli*, Milano, Kaos, 2006, p. 261.

parte di Moro di segreti esplosivi piccoli e grandi»[14]. E a seguire, come anticipazione di quanto Scialoja avrebbe affermato l'ottobre successivo, Pecorelli aggiungeva: «Viene inoltre ritenuto non improbabile che durante le trattative segrete tra i brigatisti e i collaboratori del presidente Dc, altri documenti compromettenti possano aver presa la strada dei covi»[15].

Lo ripetiamo: non siamo in grado di sapere se questo canale di ritorno abbia effettivamente funzionato, ma certo il prigioniero lo riteneva possibile e il governo, come si è visto già durante il sequestro, temette che ciò fosse avvenuto o potesse avvenire. In ogni caso, tale convincimento condizionò l'azione dell'esecutivo giacché, accanto al problema della liberazione dell'ostaggio, si presentò in modo del tutto imprevedibile la non meno rilevante questione del controllo delle informazioni sensibili: non solo quelle conosciute da Moro, che si provò a neutralizzare con una spietata quanto efficace campagna mediatica tesa a destituire di ogni attendibilità le dichiarazioni contenute nelle lettere, bensì anche quelle presenti nei documenti riservati che avrebbero potuto raggiungere segretamente la prigione moltiplicando la funzione spionistica e ricattatrice dell'«operazione Moro».

Uno dei principali collaboratori di Moro, Corrado Guerzoni, in quei 55 giorni impegnato quotidianamente accanto ai famigliari del rapito per ottenerne la liberazione, il 6 giugno 1995 fu interrogato dalla Commissione stragi a proposito della presunta esistenza di un canale di ritorno. Egli dichiarò con apprezzabile onestà intellettuale: «la mia personale opinione è che don Mennini abbia parlato con l'onorevole Moro. Vi è una lettera di Moro rivolta a don Mennini, non ricordo se fra quelle consegnate o no, che reca le parole "quando ti potrò dire"»[16]. Inoltre, aggiunse di essere convinto che durante il sequestro, qualcuno da lui non identificato, fosse riuscito a informare il prigioniero di alcune sue prese di posizione espresse riservatamente poiché le ritrovò riportate tal quali in una missiva e quindi «vi è certa-

[14] M. Pecorelli, *Moro conosceva segreti esplosivi*, in «Osservatorio politico», 23 maggio 1978, pp. 317-318.

[15] M. Pecorelli, *Una fine vicina con specchietto per allodole*, riportato in F. Mangiavacca, *Memoriale Pecorelli. Dalla Andreotti alla zeta*, Roma, International Eiles, 1996, vol. II, p. 1003.

[16] Commissione stragi, audizione di Corrado Guerzoni del 6 giugno 1995.

mente stato un canale parallelo di circolazione extracorporea rispetto al sistema attraverso il quale arrivavano e tornavano le informazioni».

A prescindere dall'esistenza e dal funzionamento di un canale di ritorno con l'esterno anche le eccezionali modalità con cui gli scritti di Moro sono giunti sino a noi nel corso di dodici anni sono a lì a dimostrare, nella loro palmare evidenza, che quelle carte hanno costituito un autentico problema: a tutt'oggi l'originale del memoriale è scomparso e la parte superstite è certamente incompleta al punto di costituire – mutilata, smembrata, rimossa, dimenticata – una pertinente metafora dell'intera vicenda. «Una sorta di mostro, un povero corpicino lacerato da tutte le parti», come lo definì Guerzoni, perché «quello che a noi è dato, comunque, equivale a trovare dopo alcune migliaia di anni papiri di cui si cerca, senza riuscirci, di capire qualcosa».

Gli scritti di Moro durante la prigionia sono giunti a noi in tre differenti momenti temporali nell'arco di dodici anni, dalla primavera 1978 all'autunno 1990, come se formassero uno sconfinato ghiacciaio che si ritira con il cambiare delle condizioni del tempo, svelando agli osservatori i territori ricoperti quanto più ormai sono distanti da essi.

Ho raccontato nel 2011 la lunga e sanguinosa storia di questo progressivo disvelamento nel volume *Il memoriale della Repubblica. Gli scritti di Aldo Moro dalla prigionia e l'anatomia del potere italiano*. Al centro di quell'indagine è il tema della censura e della manipolazione brigatista dell'immagine di Moro, ma anche quello dell'autocensura coatta dell'autore e del suo scrivere tra le righe[17], ossia una forma di vigilata espressione dissimulata che, ovviamente, è altra cosa dal mandare messaggi in codice o per enigmi e sciarade come a lungo si è voluto far credere dall'*Affaire Moro* di Leonardo Sciascia in poi[18].

---

[17] Per un'analisi di questo metodo si rinvia al classico L. Strauss, *Scrittura e persecuzione*, Venezia, Marsilio, 1990.

[18] L. Sciascia, *L'Affaire Moro*, Milano, Adelphi, 2001 (I ed. 1978), pp. 45-46 e 189 (quest'ultima pagina si riferisce alla relazione di minoranza presentata dal deputato radicale Sciascia alla Commissione Moro il 22 giugno 1982), ma anche A. Sofri, *L'ombra di Moro*, Palermo, Sellerio, 1991, p. 41 (*Una scrittura cifrata?*) e le vicende raccontate da Gianni Gennari nella terza parte di una sua memoria sulla vicenda Moro, pubblicate sul sito del quotidiano digitale «Affari italiani», relative all'enigmista Ennio Peres e alla chiusura della rivista «Giochi magazine», nel marzo 1988, che sarebbe avvenuta in coincidenza della pubblicazione di un articolo sul tema.

Si tratta di un insieme di questioni che mi interessano come studioso della storia della censura e dell'Inquisizione romana in età moderna, ma che mi è sembrato utile indagare anche su testi contemporanei e ancora incandescenti, persino dal punto di vista penale, come questi, dal momento che costituiscono un eccezionale reperto di scrittura perseguita.

Una prima parte degli scritti è venuta alla luce durante il sequestro nella primavera del 1978. Per quanto riguarda le lettere, i sequestratori ne recapitarono circa trentasette[19]: in tre casi (al ministro degli Interni Cossiga il 29 marzo e al segretario della Democrazia cristiana Benigno Zaccagnini il 4 e il 24 aprile 1978) lo fecero pubblicamente consegnando i messaggi alle agenzie di stampa e ai quotidiani affinché avessero la massima risonanza possibile; nelle altre circostanze consegnarono le rimanenti trentaquattro lettere riservatamente lasciando al destinatario la responsabilità di divulgarle o no.

Alle tre missive che i rapitori vollero pubblicizzare per condizionare l'opinione pubblica bisogna aggiungere due lettere subito rese note per esplicita volontà dei destinatari, ossia il presidente della Repubblica Giovanni Leone e il segretario del Partito socialista Bettino Craxi. Inoltre, i collaboratori di Moro consegnarono alla stampa una lettera alla Democrazia cristiana mentre una mano ignota, verosimilmente proveniente dai medesimi ambienti prossimi alla famiglia, fece recapitare la missiva del 20 aprile indirizzata al segretario della Dc Benigno Zaccagnini. Il testo arrivò anonimamente in fotocopia alla redazione del quotidiano «la Repubblica» che decise di renderlo noto come richiesto dal prigioniero senza che i brigatisti lo avessero esaudito. Occorre registrare che nella medesima circostanza Moro aveva chiesto esplicitamente di divulgare alla stampa anche una lettera a

[19] Ho argomentato l'esistenza di almeno trentasei missive uscite dalla prigione, individuando quali, in A. Moro, *Lettere dalla prigionia*, cit., pp. 223-235 e 296-300. Lo stesso numero è stato confermato da un «elaborato riservato» che il "postino" Valerio Morucci fornì al Sisde il 3 novembre 1990, dopo il ritrovamento degli scritti di Moro in via Monte Nevoso il 9 ottobre precedente, un documento di cui non conoscevo l'esistenza nel 2008 (cfr. M.A. Calabrò, G. Fioroni, *Moro. Il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018, pp. 239-240). Oggi ho fondate ragioni per ritenere che le lettere uscite dalla prigione siano state trentasette. Per un elenco ragionato delle lettere recapitate durante i cinquantacinque giorni, si rinvia a S. Twardzik, *Sulle lettere originali di Aldo Moro pervenute nei giorni del suo sequestro*, in «Studi storici», 1, 2013, pp. 125-126.

Paolo VI, che i brigatisti invece decisero di consegnare in modo riservato. In questo caso, però, i familiari dell'ostaggio preferirono acconciarsi alla volontà dei rapitori e quindi disattesero la richiesta del loro congiunto per motivi rimasti sconosciuti, ma che allora dovettero considerare preminenti.

Dall'analisi di questi dati si evince che nel corso di quei 55 giorni soltanto sette missive influenzarono l'opinione pubblica italiana contribuendo a formare quell'immagine di Moro tremebondo e privo di senso dello Stato, attaccato esclusivamente ai valori della famiglia e ai propri interessi privati. Le rimanenti lettere, invece, agirono a un secondo livello della storia perché quanti le ricevettero furono evidentemente condizionati nell'agire dal loro contenuto, che tuttavia non poté influenzare l'opinione pubblica essendo rimasto occulto. Di conseguenza, si creò un vero e proprio doppio livello di percezione dei problemi da parte dei diversi attori della vicenda, un fattore che contribuì ad aumentare la diffidenza reciproca e rese le loro azioni di complessa spiegazione durante il sequestro e dopo.

Il memoriale, se possibile, visse una storia ancora più censurata e ricattatoria: nei due primi comunicati del 25 e del 29 marzo 1978 le Brigate Rosse espressero la loro soddisfazione per il buon andamento del «processo del popolo» spiegando come «l'interrogatorio prosegue con la completa collaborazione del prigioniero», il quale stava fornendo «le sue "illuminanti" risposte». Il successivo 10 aprile i sequestratori specificarono, elevando quindi al massimo la loro minaccia terroristica e la dimensione spionistico-informativa dell'«operazione Moro», che l'interrogatorio stava aiutando «validamente a chiarire le linee antiproletarie, le trame sanguinarie e terroristiche che si sono dipanate nel nostro Paese (che Moro ha sempre coperto), ad individuare con esattezza le responsabilità dei vari boss democristiani, le loro complicità, i loro protettori internazionali, gli equilibri di potere che sono stati alla base di trent'anni di regime DC».

In realtà, alla prova dei fatti, le Brigate Rosse distribuirono di loro spontanea volontà soltanto otto fogli manoscritti del cosiddetto memoriale: il 10 aprile 1978, relativi a uno scritto sul politico democristiano Paolo Emilio Taviani. Il recente lavoro interdisciplinare che ho svolto insieme con un gruppo di studiosi coordinati dall'archivista Michele Di Sivo per curare l'edizione critica del memoriale di Moro ha rilevato in modo verosimile la possibilità che anche una parte dell'interrogatorio riguardante il presidente del Consiglio An-

dreotti potrebbe essere stata distribuita dalle Brigate Rosse nella stessa circostanza. Si tratterebbe del brano in cui il prigioniero parlava dei rapporti di Andreotti con il banchiere mafioso Michele Sindona, dello scandalo dell'Italcasse, della rivelazione da lui fatta sul neofascista Guido Giannettini come agente del Sid e, per due volte, denunciava «l'incredibile spregiudicatezza» del presidente del Consiglio allora in carica.

Già nel 2011 avevo supposto che anche questo brano potesse essere stato distribuito dai sequestratori e segretato dal destinatario perché, nell'ottobre 1990, fu ritrovato nel covo di via Monte Nevoso – solitaria eccezione – in una posizione anomala, ossia tra le fotocopie dei manoscritti effettivamente recapitati nel corso del sequestro[20].

L'insieme di fogli sicuramente divulgati dalle Brigate Rosse durante il rapimento furono riprodotti una prima volta da una mano frettolosa e non specializzata, ben diversa da quella assai professionale che scansionò con la stessa macchina fotocopiatrice, secondo quanto accertato dalla perizia scientifica[21], l'intera documentazione di fotocopie di manoscritti ritrovata nell'ottobre 1990 in via Monte Nevoso. Data l'assoluta omogeneità del supporto cartaceo utilizzato (misura dei fogli, toner liquido, ricorrenza dei difetti di stampa) è altamente probabile che le fotocopie vennero fatte tutte di seguito da una medesima mano esperta di questo tipo di riproduzioni, tanto da essere in grado di mantenere la perfetta ortogonalità dei singoli fogli e un'ottima qualità della scansione. Ciò avvenne, a differenza dei primi cinquantacinque testi recapitati e subito duplicati, senza prestare attenzione ai margini della carta e alla corretta posizione dei fogli che difatti risultano storti. A irrobustire l'ipotesi iniziale di un recapito del documento su Andreotti è stata anche la scoperta che le fotocopie corrispondenti hanno una puntinatura analoga a quella presente nello scritto su Taviani, il cui autografo (redatto sul medesimo bloc-notes) fu distribuito il 10 aprile 1978 e, quindi, fotocopiato dai brigatisti in

[20] Il brano è adesso edito criticamente e analizzato in *Il memoriale di Aldo Moro (1978). Edizione critica*, a cura di F. Biscione, M. Di Sivo, S. Flamigni, M. Gotor, I. Moroni, A. Padova, S. Twardzik, coordinamento di M. Di Sivo, Direzione generale degli archivi-De Luca editori d'arte, 2019, pp. 428-433.

[21] Archivio della Commissione Stragi, *Direzione centrale della polizia criminale servizio polizia scientifica, Relazione tecnica*, a firma di Salvatore Montanaro, incarico del 6 novembre 1990, pp. 35 e 131.

modo comprensibilmente affrettato affinché fosse conservato, avendo perduto il possesso dell'originale all'atto della consegna.

La coincidenza di questi due fattori oggettivi (il collocamento anche del testo su Andreotti tra quelli recapitati e la qualità della fotocopia) rende verosimile che, insieme con il brano su Taviani, le Brigate Rosse abbiano divulgato anche la parte di memoriale relativa all'allora presidente del Consiglio: il primo documento venne rinvenuto da un collaboratore di Moro che lo consegnò alla famiglia prima che le forze dell'antiterrorismo riuscissero a intercettarlo[22] (occorre denunciare che, a tutt'oggi, quell'originale manoscritto risulta smarrito); il secondo, invece, sarebbe stato recuperato dalle forze di sicurezza che avrebbero deciso di segretarlo per depotenziare alla radice il ricatto brigatista e la fondamentale dimensione spionistico-informativa del sequestro su scala interna e internazionale.

Una seconda parte degli scritti di Moro venne ritrovata a Milano, in via Monte Nevoso, in un covo brigatista scoperto il 1° ottobre 1978 dal nucleo speciale antiterrorismo guidato dal generale Dalla Chiesa. Nella circostanza i carabinieri rinvennero almeno settantotto fogli dattiloscritti, ossia battuti a macchina, di cui quarantanove riguardavano il memoriale e ventinove la trascrizione di ventotto lettere di Moro, delle quali diciassette già conosciute nel corso del sequestro e undici mai uscite dalla prigione. Il governo italiano divulgò tale versione delle carte di Moro il 17 ottobre 1978, il giorno in cui l'opinione pubblica italiana era distratta dall'elezione al soglio pontificio di Giovanni Paolo II, avvenuta meno di ventiquattr'ore prima.

Un punto è sicuro: il fatto che si fossero ritrovate in quella circostanza soltanto delle riproduzioni dattiloscritte non firmate annullò la portata destabilizzante di quella scoperta poiché chiunque può battere a macchina un testo e attribuirlo a chi vuole. Prova ne sia che le dinamiche di quel recupero degli scritti di Moro in formato dattiloscritto rafforzarono la posizione di quanti pochi mesi prima avevano sostenuto il cosiddetto «partito della fermezza» e negato qualsiasi

[22] Sulle complesse dinamiche del recupero di questo scritto si rinvia a A. Moro, *Lettere dalla prigionia*, cit., pp. 43-44 nota 1. Sulla genesi del documento su Taviani, le sue implicazioni destabilizzanti e una collazione tra le diverse versioni dei testi pervenuti si veda ora il mio saggio *«Filtra fin qui»: lo scritto su Paolo Emilio Taviani*, in *Il memoriale di Aldo Moro*, cit., pp. 139-166.

autenticità morale e politica alle lettere del prigioniero. Ad esempio, il direttore del giornale «la Repubblica» Eugenio Scalfari, che durante i 55 giorni aveva schierato il quotidiano in difesa delle posizioni contrarie a ogni forma di trattativa, colse al volo l'occasione per sostenere, in polemica con lo scrittore Leonardo Sciascia, che quei dattiloscritti costituivano «le brutte copie delle lettere di Moro redatte dai brigatisti, cioè la traccia cui avrebbe dovuto di volta in volta attenersi il prigioniero e alla quale si è infatti attenuto». Così che «un punto è finalmente acquisito agli atti una volta per tutte: Moro scriveva sulla base di "veline" brigatiste. La sua pretesa "libertà" era dunque del tutto inesistente, il valore dei suoi messaggi, dei suoi giudizi, nullo»[23].

Anche Andreotti avrebbe suonato lo stesso interessato spartito davanti alla magistratura nel settembre 1982, quando sostenne che «sarebbe interessante fare una collazione tra queste minute dattiloscritte e vedere cioè se sono l'esatta riproduzione delle lettere di Moro […] Se ci fossero dei cambiamenti potrebbe anche essere interessante vedere chi preparava i canovacci di queste lettere». A quell'altezza cronologica definì il memoriale «un libello» e un «brogliaccio» e «una filastrocca di fatti e di contumelie» nei suoi confronti ribadendo la propria convinzione che «certamente non possono essere accreditate a una specie di ricostruzione e di analisi di Aldo Moro» e bisognerebbe analizzare «chi può avere scritto e minutato quelle pagine»: «Io ritengo che tutto questo sia opera di qualcuno che lavorava per fare esplodere situazioni interne di partito, situazioni interne di rapporti tra partiti»[24].

Una terza parte degli scritti di Moro riaffiorò ufficialmente soltanto il 9 ottobre 1990 sempre a Milano in via Monte Nevoso, nello stesso appartamento ove era avvenuto il precedente ritrovamento, dietro un pannello di gesso casualmente scoperto da un operaio nel corso di alcuni lavori di ristrutturazione dell'abitazione. In questo caso, furono ufficialmente recuperate le fotocopie dei manoscritti del memoriale, insieme con gran parte delle lettere scritte da Moro nel

[23] E. Scalfari, *Adesso Sciascia conosce la verità*, in «la Repubblica», 12 ottobre 1978, ora in E. Scalfari, *Articoli*, *la Repubblica dal 1976 al 1984*, Gruppo editoriale L'Espresso, 2004, vol. I, p. 442.

[24] Commissione Moro 1, vol. LXXVIII, pp. 30, 54 e 58 (testimonianza di Andreotti del 27 settembre 1982).

corso della prigionia (per la prima volta si conobbe il testo di quasi una cinquantina di missive) per un totale di 419 fogli di manoscritti fotocopiati. Per quanto fossero soltanto riproduzioni, finalmente l'evidente autografia di Moro consentì di attribuirle con certezza al loro autore, ma questo avveniva dodici anni dopo i fatti, successivamente alla caduta del muro di Berlino e alla fine della guerra fredda, quando il potenziale destabilizzante di quei testi e la stessa attenzione dell'opinione pubblica erano molto scemate, per non dire anestetizzate.

Nel mio libro *Il memoriale della Repubblica* sopra citato credo di avere dimostrato come la parte del memoriale ritrovata nell'ottobre 1990 dentro l'intercapedine fosse stata già censurata da una mano non brigatista all'indomani della scoperta del covo nell'ottobre 1978. Non occorre perciò che mi dilunghi in questa sede su quanto avvenuto allora ed è sufficiente ricordare al lettore che l'interrogatorio recuperato in fotocopia di manoscritto risultò tagliato delle parti riguardanti la fuga del gerarca nazista Herbert Kappler, il golpe Borghese e alcuni episodi cruenti del conflitto tra palestinesi e israeliani che avevano scelto l'Italia come campo di battaglia. Si trattava di una serie di vicende intorno alle quali, nell'ottobre 1978, erano ancora in corso delicatissime inchieste giudiziarie che coinvolgevano i principali vertici militari e dei servizi segreti italiani ed esteri: ad esempio, il processo per il golpe Borghese, iniziato nel maggio 1977 e conclusosi, in primo grado, nel luglio 1978 con una condanna degli illustri imputati, poi assolti in appello nel 1984, non «per insurrezione armata», ma per «associazione sovversiva». Oppure l'inchiesta giudiziaria relativa al presunto sabotaggio subìto dall'aereo «Argo 16» nel novembre 1973, aperta e presto archiviata nel 1974 e poi riesumata nel 1987 dal giudice Carlo Mastelloni che avrebbe portato all'incriminazione, con l'accusa di strage, dei vertici dei servizi segreti israeliani e dell'aeronautica italiana, che ne uscirono assolti soltanto nel 1999[25].

Di conseguenza, le parti espunte dagli interrogatori di Moro nell'ottobre 1978 e ancora censurate dopo il secondo ritrovamento nell'ottobre 1990, riguardavano dei fatti ancora aperti sul piano giudiziario (di cui la conoscenza delle rivelazioni di Moro nel 1978 avrebbe potuto condizionare pesantemente l'esito), oppure degli episodi

[25] C. Mastelloni, *Cuore di Stato. Storie inedite delle Br, i servizi di sicurezza, i protocolli internazionali*, Milano, Mondadori, 2017, pp. 125-131.

concernenti i rapporti internazionali dell'Italia con una serie di paesi amici[26]. Un campo di relazioni, ad esempio, con la Germania Ovest (la finta fuga del nazista Kappler organizzata in realtà dai servizi italiani), con Israele (l'uccisione da parte del Mossad, a Roma, il 16 ottobre 1972, dell'intellettuale palestinese Wael Zweiter), con la dirigenza dell'Olp (il «lodo di *intelligence*» stipulato nel 1973 con i palestinesi e la liberazione extragiudiziaria di loro *fedayn* dalle carceri italiane negli anni successivi), tutelate da un vincolo di opportunità, riservatezza o segretezza che scorreva lungo il tagliente filo della ragione di Stato. Questo, infatti, fu il principio regolatore dell'intera «operazione Moro», giacché l'ostaggio non era un ricco industriale brianzolo o un possidente terriero della Gallura ma, appunto, un «uomo di Stato».

Durante il sequestro l'espediente del «processo al regime» funzionò alla perfezione per innescare la bomba del ricatto spionistico-informatico fino al tragico e squilibrato esito finale: la scomparsa degli originali degli scritti del prigioniero e la riconsegna del suo cadavere crivellato di colpi ai bordi del ghetto ebraico di Roma in una mattina di primavera rosso sangue.

Bibliografia

Bonfigli S., Sce J., *Il delitto infinito. Ultime notizie sul caso Moro*, Milano, Kaos, 2002.

Calabrò M.A., Fioroni G., *Moro. Il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018.

Flamigni S., *Le idi di marzo. Il delitto Moro secondo Pecorelli*, Milano, Kaos, 2006.

Gotor M., *Il memoriale della Repubblica. Gli scritti di Aldo Moro dalla prigionia e l'anatomia del potere italiano*, Torino, Einaudi, 2011 e 2020.

Gotor M., *Io ci sarò ancora. Interventi sul delitto Moro e la crisi della Repubblica*, Roma, PaperFirst, 2019.

Gotor M., *Il sovrano spodestato. Una conferenza sul caso Moro*, Roma, Castelvecchi, 2020.

Il memoriale di Aldo Moro (1978). Edizione critica, a cura di F. Biscione, M. Di Sivo, S. Flamigni, M. Gotor, I. Moroni, A. Padova, S. Twardzik, coordinamento di M. Di Sivo, Direzione generale degli archivi-De Luca editori d'arte, 2019.

[26] Per un approfondimento sia consentito il rinvio a M. Gotor, *Il memoriale della Repubblica. Gli scritti di Aldo Moro dalla prigionia e l'anatomia del potere italiano*, Torino, Einaudi, 2011 e 2020, pp. 429-485: 431-435.

Mangiavacca F., *Memoriale Pecorelli. Dalla Andreotti alla zeta*, Roma, International Eiles, 1996.
Mastelloni C., *Cuore di Stato. Storie inedite delle Br, i servizi di sicurezza, i protocolli internazionali*, Milano, Mondadori, 2017.
Moro A., *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino, Einaudi, 2008 e 2018.
Moro A.C., *Storia di un delitto annunciato. Le ombre del caso Moro*, Roma, Editori Riuniti, 1998.
Pellegrino G., *Segreto di Stato. La verità da Gladio al caso Moro*, intervista a cura di G. Fasanella, C. Sestieri, Torino, Einaudi, 2000.
Satta V., *Odissea nel caso Moro. Viaggio controcorrente attraverso la documentazione della Commissione stragi*, Roma, Edup, 2003.
Sciascia L., *L'Affaire Moro*, Milano, Adelphi, 2001 (I ed. 1978).
Sofri A., *L'ombra di Moro*, Palermo, Sellerio, 1991.
Strauss L., *Scrittura e persecuzione*, Venezia, Marsilio, 1990.

Parte seconda

ITINERARI DI STORIA, DIDATTICA E PEDAGOGIA

4.
La storiografia nell'Italia contemporanea

Franco Cambi

1. Metamorfosi della ricerca storica in Italia

A partire dal 1945, che fu l'anno di avvio di una modernizzazione democratica sia ideologica sia culturale dell'Italia moderna, anche i modelli del fare-storiografia assunsero via via connotazioni nuove. Certo restava la ricca eredità del suo passato storiografico moderno da Machiavelli a Guicciardini, poi da Sarpi a Muratori, fino a Cattaneo e De Sanctis, ma nella nuova temperie socio-politica presero corpo posizioni innovative, ideologiche e metodologiche insieme. Già in quegli anni, come ebbe a ricordarci Ruggiero Romano nel 1978, la storiografia «si schiera» ma anche affina i suoi strumenti aprendosi alle varie scienze umano-sociali, alla statistica, alla psicoanalisi e affrontando temi di valore internazionale e coltivando modelli storiografici di qualità. Sempre Romano ci indicò, in quel suo studio, le varie tendenze postbelliche attive in Italia: il fronte economico-giuridico erede di Salvemini e di Volpe, attento allo studio delle classi sociali e della stessa classe dirigente, guardando all'«integrazione tra storia diritto ed economia» in chiave filologica, ma anche «economico-sociale» (e si pensi ai lavori di Luigi Einaudi); poi quello storicista, con sommo maestro Croce e il suo approccio etico-politico, ripreso sotto vari aspetti da Omodeo e da Maturi, studiosi del Risorgimento, da Chabod, storico attento alla storiografia internazionale, da De Martino, etnologo studioso della tradizione contadina del Sud; sul fronte cattolico furono esemplari Jemolo per lo studio del rapporto Stato-Chiesa in Italia, come pure Scoppola che guardò ai movimenti cattolici innovativi, come quello del modernismo o del cristianesimo democratico; poi i marxisti con la ripresa dei classici come Labriola e

Gramsci e attenti a comprendere «classi subalterne, cultura popolare, Stato, nazione» nel loro rapporto dialettico e lo stesso rapporto tra città e campagna in Italia, con gli studi di Zangheri, che fu poi anche sindaco di Bologna, di Mori studioso dell'economia italiana e del processo di industrializzazione, di Gastone Manacorda attento alla storia del socialismo o di Candeloro a cui dobbiamo una ricca *Storia dell'Italia moderna* in 11 volumi pubblicata da Feltrinelli; permanevano però anche «storici a parte» come lo stesso Chabod che si allontanò poi dal modello crociano, come Venturi tutto immerso nella ricostruzione del tempo dell'Illuminismo europeo, come Valiani col suo marxismo critico.

Il quadro descritto da Romano è condivisibile e organico, anche se lascia un po' in ombra la posizione salveminiana che poi alimentò quella laico-progressista la quale negli anni '50 maturò e si sviluppò (e si pensi solo allo studio di Lamberto Borghi su *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, pubblicato nel 1951 presso La Nuova Italia, che prendeva posizione contro l'autoritarismo dal Risorgimento al Novecento e messo al centro poi nella forma più totalitaria dal fascismo) in voci autorevoli come quelle di Bobbio tra diritto e politica, di Garin nella ricostruzione della storia della filosofia italiana o di Fornaca, di Cives e di Santoni Rugiu nella ricerca storico-educativa. Certamente l'Italia coltivò negli anni '40 e '50 una storiografia di orientamento ideologico dominante, che era un po' lo specchio della cultura politica nel tempo della guerra fredda, la quale venne però via via rivedendo il proprio lavoro storico, aggiornandolo a metodi più aperti e trasversali, come pure più fini rispetto ai fenomeni studiati e riletti alla luce di varie scienze, aprendosi così a un dialogo con i vari modelli circolanti a livello internazionale. In quel periodo crebbero significative riviste di ricerca storica, presenti un po' in tutti gli schieramenti e che dettero voce a dibattiti aperti a critici su metodi storici e problemi da illuminare anche da più punti di vista. E si pensi solo a «Società» o «Studi storici» o «Movimento operaio» o «Il Mulino» o «Quaderni storici». La storiografia italiana si aprì a modelli europei e mondiali che saranno sempre più centrali negli anni '60/'70 e che rinnoveranno radicalmente la storiografia nazionale, allontanandola dai modelli spesso troppo politici del Dopoguerra. La stessa storia dell'Italia unita venne animata anche dal confronto stretto e dinamico tra i due modelli interpretativi più illustri: quello crociano e quello gramsciano, che dettero vita a un dibattito acuto e vivace che analiz-

zò i vari problemi nel loro portato critico diverso, più idealistico-borghese in Croce, più social-popolare e rivoluzionario in Gramsci, ma così investendo tutta la comunità degli storici e portando a cambiare l'immagine stessa della storia nazionale più recente. Su tutto questo dibattito si vedano anche i testi, per un riesame di sintesi, di Giarrizzo e di Galasso.

2. Confronto internazionale e dibattiti aperti

Fu l'incontro con tipologie nuove di ricerca storica, elaborate a livello internazionale, che venne, tra gli anni '60 e '70 e oltre, a cambiare il quadro della ricerca storica italiana. Alle spalle di questo cambiamento c'era, però, tutto il processo di modernizzazione e di apertura a nuovi problemi che in quegli anni si venne maturando in Italia e fu un mutamento sociale, economico e dei diritti, come degli stili di vita e della stessa visione del mondo, via via più laica e libertaria. Lì si affermarono mutamenti social-politici decisivi, dal diritto dei lavoratori, al divorzio e all'aborto e presero voce nuovi gruppi socio-culturali, del femminismo e dei gay, come pure movimenti per la pace e relativi al problema ecologico, pur tra estremismi che fecero degli anni '70 gli «anni di piombo» con le azioni criminali degli opposti estremismi politici. Anche la cultura partecipò a questa trasformazione con una vivace apertura ai modelli internazionali che la fecondarono (e si pensi solo ai mutamenti relativi al fare-scienza o filosofia o sociologia, ma anche estetica e arte che si affermarono allora). Sì, anche il fare-storia si rinnovò accogliendo paradigmi nuovi del fare ricerca, sia con la storia strutturale delle «Annales», rivista francese che rivoluzionò l'indagine storica, poi la psicostoria soprattutto americana, la storia culturale inglese, la storia quantitativa, la microstoria ecc. Oltre ai metodi anche i temi si rinnovarono, con la storia delle donne, dell'infanzia, della vita quotidiana, dei marginali ecc., come pure ripensando il presupposto di genere relativo a quale storia e a come leggere la storia: quello maschile, bianco, occidentale e borghese che venne sottoposto a critiche radicali sviluppatesi fino ad oggi. Allora la storiografia si fece ancor più plurale nei suoi punti di vista da assumere per fare ricerca, si aprì a dibattiti e di metodo e di merito alimentando una produzione di saggi originali e organici che restano ancora, nei vari ambiti di ricerca, come testi-chiave.

Questo pluralismo di forme storiografiche venne a mettere più in ombra il primato del politico ideologico e istituzionale, ponendo al centro dell'indagine la ricchezza e la varietà della vita sociale. Portando poi tale immagine più fine e articolata della storia perfino nei nuovi manuali liceali che, possiamo dire, fanno immagine comune e corrente delle varie epoche storiche secondo un codice condiviso.

Sì, tra gli anni '60 e '70 fu proprio l'idea di una Storia totale, teorizzata e praticata dall'orientamento annalista, che venne anche in Italia a far maturare una visione più complessa e articolata della ricerca storica, sempre accompagnata da ampie riflessioni metodologiche. Tutto ciò fece dell'Italia una nazione che rielaborò il proprio fare ricerca storica in vari campi, dandole una maturità nuova, orientata a farsi, appunto, storia totale attraverso un dialogo stretto con le varie scienze umane e sociali. Quello fu un periodo entusiasmante e aperto che rinnovò tale tipologia di ricerca e le fece assumere, dopo gli storicismi, dopo gli aspetti giuridico-economici e quelli ideologici, un volto più internazionale e plurale. Una conquista che ci riguarda direttamente ancora oggi e ci mantiene in tale ambito a una quota davvero internazionale.

Ma ora facciamo un esempio di rinnovamento interpretativo, frutto di questi nuovi studi: quello relativo all'età medievale, che non solo perse il connotato di «secoli bui» ma si rivelò epoca di forti inquietudini e di nuovi modelli intellettuali e di varie azioni sociali, mostrandosi finalmente nella sua ricchezza e complessità. Quei mille anni di storia acquistarono un volto nuovo e dinamico, articolato in sotto-epoche diverse, e aperto ad avventure politiche e intellettuali e religiose ed etiche e sociali che, oggi, ce lo fanno vedere come una vera fucina di cambiamenti. Anche nell'ambito della scienza. E l'Italia ha dato a questa nuova immagine i suoi significativi contributi, dalla Frugoni a Barbero, a Cardini, tanto per fare qualche nome recente.

In quegli anni e dopo presero corpo, come già ricordato, anche forti dibattiti su momenti e aspetti della storia italiana e non solo; e furono dibattiti tematici e metodologici insieme che vennero a mostrare e sviluppare la maturità della ricerca storiografica e storica in Italia, affidati sia ad articoli su riviste che ad opere di ricostruzione/interpretazione storica. Dibattiti che sono continuati fino agli anni più recenti e che hanno affrontato temi complessi e sempre riaperti, come le differenze tra Nord e Sud nella storia dell'Italia unita, gestito a tutto vantaggio del Nord (tema che si è sviluppato in un ricco fascio di

contributi critici da Villari a Capecelatro, a Bevilacqua); come il ruolo giocato dalle élites nella storia dell'Italia moderna con le ricerche di Lanaro e Fabbrini; come la storia delle varie istituzioni, quali l'esercito con D'Orsi, Meniconi e Zurlo, la scuola con Tomasi, Ambrosoli, Cives, De Fort e tanti altri, la magistratura con Gasperini e Montanari ecc., affrontati tutti in studi sempre più specifici e sottili; come pure le analisi dell'imperialismo italiano, tardivo e di breve durata ma che vincolò la storia del paese da fine Ottocento al fascismo, e ce lo hanno ricordato storici come Del Boca e Labanca; poi il dibattito sempre riaperto sul fascismo stesso, la sua identità etico-politica e la sua esaltazione del totalitarismo, come il suo crollo veloce nella tragedia della guerra mondiale su cui voci diverse hanno arricchito i paradigmi di analisi, da Salvatorelli a De Felice, a Emilio Gentile ecc. Ma la storiografia italiana si è anche costantemente interrogata sul proprio lavoro, ponendo in discussione problemi e categorie, come ad esempio il tema della memoria con Barbero e D'Agostino o quello della crisi di identità della storiografia stessa, su cui si possono vedere testi di Galasso, D'Orsi e Gentile. Tutto ciò rivela come l'impegno storiografico abbia accompagnato la crescita democratica del paese Italia e la sua stessa modernizzazione e lo abbia fatto con un lavoro fine e articolato e di vero impegno intellettuale, con l'idea di dare all'Italia contemporanea una coscienza di sé più viva e complessa ma anche più critica e problematica.

3. La condizione attuale

Oggi il fare-storia si presenta, pertanto e proprio alla luce dei mutamenti intervenuti tra il 1960 e 1980 e dopo, come un compito decisamente complesso, che intreccia i dati più vari attraverso una documentazione ormai polimorfa, ne analizza la verità e capacità informativa, facendoli parlare attraverso canoni interpretativi diversi, in modo da tenere la ricerca in continua tensione innovativa e oggettivamente ricca. Poi è il gioco stesso dei canoni interpretativi che si è fatto plurale e differenziato, assumendo i punti di vista più congrui alla comprensione dell'oggetto storico studiato e attivando, lì, una comparazione che affina e integra la comprensione stessa. Possiamo dire che il paradigma critico di Max Weber, già ricordato e da lui esposto per

capire le origini del capitalismo, ha fatto nella ricerca di oggi scuola. Sì, la ricerca si fa da e con più punti di vista che poi li integra e li dialettizza sull'oggetto-specifico, aprendo discussioni, confronti e sintesi aperte. Così la ricerca ha maturato una ricchezza e varietà e libertà che ne sottolineano la «buona salute», la quale valorizza anche le rotture storiche, le svolte, i rovesciamenti che strutturano e i tempi storici e in essi i diversi avvenimenti. Liberandosi anche da revisionismi e ottiche «giornalistiche» che spesso si regolano su pre-giudizi o scelte di temi e di metodi meno critiche. E la convergenza tra storici e giornalisti, così presente nella cultura di massa, se per un lato riafferma il valore e l'uso della conoscenza storica, da un altro pubblicizza un modello narrativo complesso (con foto, filmati, letture di carte private: e ciò va bene) che fa partecipazione da parte dello spettatore, ma anche un po', talvolta, elementarizza e schematizza l'interpretazione degli eventi.

Comunque, con tutto ciò ha prevalso e si è diffusa, e *pour cause*, un'immagine del tempo storico stesso meno stabile e compatta, meno continuista, connotata invece da svolte, tensioni e aspetti problematici, e, possiamo dire, da una produttiva inquietudine, che la salda a quel «postmoderno» che un po' dà forma al nostro tempo storico e lì offre ricostruzioni polimorfe e inquiete che cercano di farsi formative di una coscienza sempre più critica e dialettica dei vari eventi storici avvenuti.

Fermiamoci un attimo, e facciamo ancora un esempio di indagine innovativa: quello relativo a come oggi leggiamo il Moderno. Non più solo storia di Stati che si confliggono per l'egemonia, che vedono nella guerra il mezzo di confronto tra le Patrie, epoca del capitalismo in ascesa e della borghesia come classe vincente, di una economia che si fa planetaria e sempre più finanziaria e articolata, della conquista del mondo e del suo dominio attraverso l'imperialismo e il colonialismo, di una lotta tra le classi sociali sempre più dura e frontale (e tutto ciò è vero e resta vero), ma lì è cresciuta anche una cultura a più facce: che esalta il diritto, rilegge il ruolo di movimenti anche marginali ma significativi, fissa il processo di laicizzazione, mette in luce e sempre più il valore dell'individuo e delle culture minoritarie, cambiando la visione della società e dando spazio anche, e in primo piano, al vissuto che la abita come pure al «principio speranza» che insieme la guida. Un'immagine nuova e più ricca, dialettica e critica rispetto a ieri.

Tale storiografia pluralista e critica si è affermata in tutti gli ambiti della ricerca storica, da quello politico a quello economico, a quel-

lo sociale, a quello ideologico e del quotidiano. Personalmente posso testimoniare quello che è avvenuto nella ricerca storico-educativa, attraverso il lavoro di singoli studiosi o di centri di ricerca (come il CIRSE – Centro Italiano della Ricerca Storica Educativa – di cui sono stato per anni presidente e che conosco bene nel lavoro che ha svolto), dove si sono sviluppate nuove aree di indagine (tra storia dell'infanzia, storia delle donne, storia dei marginali oltre a ricostruzioni di scuole e tradizioni educative ecc.) e si sono studiate le grandi categorie, e nel tempo e negli autori, che hanno nutrito le pedagogie nel loro tessuto teorico: dalle istituzioni politiche, ai modelli di riforma anche sociale, al gioco delle ideologie e alle tensioni delle utopie. Anche qui tutto il campo si è mosso, acquistando una ricchezza e una sottigliezza fino a ieri inconsuete. Il quadro della ricerca storica italiana risulta oggi in fertile movimento e arricchimento, pur essendo purtroppo diminuito il peso di tale ricerca nella cultura collettiva, dominata ormai dalla comunicazione massmediatica.

L'Italia ha avuto poi anche un contributo editoriale di eccezione, che si è nutrito di tale pluralismo critico e che resta come un ricco modello d'indagine, il quale fa orientamento: la *Storia d'Italia* pubblicata da Einaudi dagli anni '70, che si è organizzata secondo un modello storiografico polimorfo sia nello studio delle varie epoche sia negli aspetti tipici della società italiana, analizzata con ricche ricerche in tutti quei suoi aspetti che hanno nutrito la storia nazionale. Un lavoro d'avanguardia e in senso metodologico e in senso tematico. Un po' lo specchio della nuova storiografia nazionale già allora in cammino.

Bibliografia

AA.VV., *La storia sociale. Fonti e metodi*, Firenze, Sansoni, 1975.
AA.VV., *Storia d'Italia*. I-VI, Torino, Einaudi, 1972-1976.
Barbero A., *Carlo Magno. Un padre dell'Europa*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
Bloch M., *La società feudale*, Torino, Einaudi, 1974.
Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
Braudel F. (a cura di), *Problemi di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
Braudel F., *Scritti sulla storia*, Milano, Bompiani, 2003.
Burke P. (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
Burke P., *Storia e teoria sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.

Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
Cambi F., Firrao F.P., Rossi G. (a cura di), *Discontinuità storiche. Dal Medioevo al Novecento: problemi di metodo e questioni di didattica*, Roma, Armando, 2004.
Carr E.H., *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 1966.
Chabod F., *Lezioni sul metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
Criscenti A. (a cura di), *A proposito dell'History Manifest*, Palermo, Fondazione «Vito Fazio-Allmayer», 2016.
Dami R., *Attacco alla storia (…e difesa)*, Milano, Mimesis, 2019.
De Luna G., *La passione e la ragione: fonti e metodi della storia contemporanea*, Milano, La Nuova Italia, 2001.
D'Orsi A., *Altre ricerche di storia*, Bologna, Il Mulino, 2000.
D'Orsi A., *Il diritto alla storia*, Torino, AUP, 2021.
Fornaca R., *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
Freda V., *Questioni di metodo nella ricerca storica* (testo online).
Galasso G., *Croce, Gramsci e altri storici*, Milano, Il Saggiatore, 1978.
Galasso G., *Nient'altro che storia*, Bologna, Il Mulino, 2000.
Giarrizzo G., *La storiografia della nuova Italia*. I, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2001.
Ginzburg C., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del 500*, Torino, Einaudi, 1976.
Le Goff J., *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1979.
Le Goff J., *Intervista sulla storia*, Milano, Mondadori, 1993.
Le Goff J., *La civiltà dell'occidente medievale*, Torino, Einaudi, 1999.
Le Goff J., Nora P. (a cura di), *Fare storia: temi e metodi della nuova storiografia*, Torino, Einaudi, 1983.
Marrou H.-I., *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1962.
Mazzonis F. (a cura di), *L'Italia contemporanea e la storiografia internazionale*, Venezia, Marsilio, 1995.
Porro A., *Storia e statistica. Introduzione ai metodi quantitativi per la ricerca storica*, Roma, Nis, 1989.
Romano R., *La storiografia italiana oggi*, Roma, «L'Espresso», 1978.
Sasso G., *Profilo di Federico Chabod*, Bari, Laterza, 1961.
Stoianovich T., *La scuola storica francese, Il paradigma delle «Annales»*, Milano, ISEDI, 1978.
Stone L., *Viaggio nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1987.
Tagliaferri T., *Appunti di storia della storiografia contemporanea* (testo online).
Tessitore F., *La ricerca della storia. Interpreti e problemi*, Napoli, Liguori, 1991.
Violante C., *Prospettive storiografiche sulla società medievale*, Milano, Franco Angeli, 1994.
Vovelle M., *Immagini e immaginario nella storia*, Roma, Editori Riuniti, 1989.
Weber M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958.

5.
Ricerca storica e ricerca-azione

Franco Cambi

1. Sul paradigma della ricerca-azione

La ricerca-azione è un tipo di ricerca che oltrepassa il confine tradizionale tra soggetto-che-ricerca e oggetto-della-ricerca e, invece, li tiene uniti in funzione di una conoscenza aperta a una dimensione nuova che fa cambiamento, sia come assunzione di coscienza critica nel ricercatore sia rispetto alle prospettive oggettive e innovative della stessa ricerca. È stata anche una complessa sofisticazione epistemologica e metodologica nel campo delle scienze umano-sociali soprattutto, che si è fatta via via paradigma sempre più attuale, integrando la visione tutta cognitiva e separata del metodo scientifico. Così l'idea stressa di scienza si è affinata e resa più articolata, ma anche più complessa e sofisticata con al centro oggi le scienze sociali che contestualizzano e problematizzano proprio il fare-scienza, mutandone il volto epistemologico e metodologico, che ridefinisce meglio il paradigma sperimentale e la stessa oggettività del sapere scientifico, aprendo tutto quel campo a un ripensamento più critico. E lì anche il principio della ricerca-azione ha avuto un ruolo assai significativo.

Tale concetto ha ormai alle spalle una sua lunga storia. Negli anni '40 fu teorizzato da Kurt Lewin, un sociologo dei gruppi e delle loro strutture e dinamiche, che ne fissò i caratteri-chiave, che possono essere indicati: 1) nel suo volto olistico, in quanto fa interagire il ricercatore e l'oggetto stesso della ricerca; 2) nel suo aspetto collaborativo tra soggetti che fanno ricerca; 3) nel proporsi di leggere i fenomeni studiati in relazione a un cambiamento da produrre nell'agire a ogni suo livello. Poi in Inghilterra prese col Tavistock Institute un'impronta più psicoanalitica, guardando agli aspetti psicosociali più rivolti a studiare azioni con decisi effetti innovativi; in Francia si è legata alla

sociologia istituzionale e alla pedagogia con figure significative come Lévy o Touraine e altri. In questa accezione critica e autocritica e operativa si è affermata poi in vari ambiti, come quello educativo, quale vero modello innovativo del fare-ricerca, di cui è netta testimonianza la saggistica che possediamo su tale modello, ricca e critica insieme, che ne ha riconosciuto e la finezza metodico-epistemica e la produttività analitico-operativa. Nelle scienze umano-sociali, quindi, si è collocata come via-maestra anche per ripensare la scienza stessa, poiché ogni operazione scientifica si colloca sempre e necessariamente dentro un *habitat* socio-culturale di cui porta i segni, i quali agiscono spesso come pre-giudizi che vanno, pertanto, esposti ed esaminati e riletti in forma critica.

Così anche il principio della ricerca-azione ha cambiato il volto delle scienze e della ricerca e della stessa loro gerarchia. Come pure ne ha mutato il concetto di «verifica» che si è spostato dall'oggettività neutra e risolutiva a un processo che fa mutamento e lì si validifica. Certo tale modello è presente in modo eminente nella sociologia che con i suoi studi pur oggettivi lancia messaggi trasformativi sui vari aspetti sociali (e si pensi proprio alle dinamiche-di-gruppo studiate da Lewin). Sì, ma anche le scienze più «dure» devono ripensarsi su questo modello, rivedendo le loro tradizioni e gli eventuali pre-giudizi incorporati (e si pensi a quello del «Dominio» relativo alle scienze della Natura, con gli effetti oggi perfino di rischio catastrofico, relativo al ruolo quasi di sovrane assegnato alle tecno-scienze).

Certamente la pedagogia, già per il suo statuto di sapere-per-agire, è stata un campo d'azione in cui tale tipo di ricerca si è imposto come sempre più decisivo e proprio nel suo dover guardare sempre e necessariamente alla prassi. E lì la decantazione del suo modello e valore si è sviluppata in modo organico e complesso. Un po' in tutto il mondo, dagli Usa all'Europa, fino all'Italia. Qui Scurati, Orefice, Baldacci e molti altri ci hanno consegnato riflessioni acute teoriche e pratiche in campo educativo.

2. La ricerca storica si apre… «a monte e a valle»

Sempre più, nel corso del tempo, tale paradigma si è applicato su molti fronti di ricerca come già ricordato (e anche e perfino nella

ricerca storica), affinando lì la coscienza scientifica con una consapevolezza che possiamo definire «a monte», in quanto investe lo stesso modello del fare-ricerca: riflettendo sia sul proprio statuto complesso e organico sia sulla propria articolazione concettuale ed esecutiva, come pure sui caratteri epistemici e metodici, mettendo poi anche a nudo la sua varietà organizzativa in una «comunità di ricerca» che unisce e fa collaborare competenze diverse, necessarie per affrontare la tipicità dell'oggetto di studio prescelto. Lavoro integrato che guarda a fare-cambiamento e nelle menti che operano e nelle azioni che da lì vengono promosse, come già ricordato. Tale atteggiamento critico è ben attivo proprio nella ricerca-azione pedagogica la quale risulta spesso o talvolta esser guidata da impliciti non riflessivamente riconosciuti che si fanno pre-giudizi o cognitivi/psicologici o sociali o morali e che vanno invece evidenziati e portati alla luce. Si tratta di «silenzi» tematici, quindi più oggettivi, ma anche di impliciti relativi alla «natura umana», al «genere», alle «etnie» che vanno, pertanto, smascherati in modo da rendere la ricerca-azione un pensiero che libera e criticamente in modo più radicale. E di questa frontiera problematica una corretta epistemologia della ricerca-azione deve essere sempre più consapevole e di fatto poi esercitarla. Riepiloghiamo: tale forma di ricerca si è imposta dalle scienze umane, tra sociologia, psicologia, antropologia culturale, arrivando a toccare anche la stessa ricerca storica in relazione a vari oggetti di indagine tra immaginario, vita quotidiana, pratiche sociali da leggere quindi e sempre in relazione a *formae mentis*, a miti e valori accolti dal vissuto, a ideologie, che fanno pre-giudizio nella ricerca stessa. Che, come già detto, vanno esposti, esaminati e criticati, disvelandone la presunzione di universalità.

Poi in essa c'è anche un «a valle»: ovvero l'applicazione dei risultati della ricerca svolta che indicano innovazioni possibili e necessarie nell'oggetto stesso della ricerca, come già detto. Così la ricerca si fa promotrice di prese di coscienza che poi fanno innovazione. Si pensi ad esempio allo studio sociologico delle minoranze, che dà poi ad esse consapevolezza e programma socio-politico. Oppure allo studio psicologico dell'aggressività che ne produce a sua volta linee di intervento curativo. E ciò sottolinea proprio la ricchezza e utilità della ricerca-azione.

A ben guardare anche la ricerca storica si affina tramite la ricerca-azione che libera da pregiudizi e spinge a leggere i fenomeni stu-

diati sempre più *à part entière*, che ne rispetti appunto la complessità e l'uso per un mutamento del fenomeno studiato. E qui, forse, proprio la riflessione storiografica di Max Weber si fa modello. E si ricordi solo il suo esame relativo alle origini del capitalismo che va oltre il campo economico privilegiato da Marx per indicare la fonte ideologica forse primaria nell'etica protestante e nell'analisi in senso morale che essa rilevava nel lavoro, il quale proprio con i suoi frutti di ricchezza testimoniava il segno della scelta e dell'aiuto di Dio. E proprio lo studio del pluralismo delle cause portava più vicini alla verità. Da qui la funzione guida che la metodologia pluralista di Weber viene ad assumere, la quale rimanda a più punti di vista da tener attivi nella ricerca e da integrare criticamente. Con questa ottica critica e polivalente la ricerca storica si fa, però, lettura che anche trasforma in quanto attiva cause diverse e le dispone in ordine mobile, a seconda dell'analisi che si intende promuovere (come sempre fa e *de jure* e *de facto* l'indagine storica nel suo processo interpretativo) e ci presenta insegnamenti per affrontare problemi analoghi nel presente e nel futuro. Sì, la ricerca-azione agisce e non ai margini nella ricerca storica dove stimola un fare indagine più plurale e dialettica e quindi una comprensione del fenomeno studiato che ce lo consegna come operativamente trasformabile partendo da una sua immagine più dinamica e aperta. E ciò vale anche per il capitalismo di Weber assunto qui come esempio, che nella sua struttura può e deve esser riportato anche ai principi etici attuali, relativi ai diritti umani e all'emancipazione di tutti, come poi di fatto è avvenuto tra socialdemocrazia e capitalismo sempre più regolato dallo Stato, come accadde in Occidente alla luce del pensiero più democratico di Keynes o in Oriente secondo il modello totalitario di Stalin.

3. Ricerca-azione e storiografia

Ora cerchiamo di fare qualche esempio di ricerca-azione nella storiografia e di fissarne il ruolo di innovazione e di approfondimento anche operativo che lì può esercitare.

Mi permetto, per diretta competenza, di rivolgermi ad alcuni temi storici che ho affrontato nella mia ricerca storico-pedagogica, che si collocano pertanto in un'area dove ricerca pura e ricerca per l'azione si guardano reciprocamente. Ne cito tre:

1. I silenzi della pedagogia sviluppati in un volume redatto con Simonetta Ulivieri, stampato da La Nuova Italia nel 1994.
2. Il recupero di una pedagogia teoretica e di alto disegno in Dante, che lo afferma come grande riformatore nel Medioevo al suo culmine, affrontato con Giancarla Sola nel 2021 in un testo uscito presso il Melangolo.
3. Il ruolo svolto nell'antifascismo da una pedagogia critica e innovativa rispetto a valori e pratiche sociali che si fecero tra guerra e dopoguerra il vessillo e il motore di una nuova società democratica e solidale. Tre ricerche che, pur rispettando i canoni della storiografia, da essa sviluppano istanze e progetti di cambiamento.

Quanto ai silenzi, essi rivelano gli impensati che legano il fare pedagogia a particolari tempi o ideologie storiche che lì fanno pregiudizio. Lasciando fuori scena temi importanti o leggendoli in modo acritico, così da non sottoporli ad analisi con presa di coscienza e ad interventi "riparatori" (e si pensi solo alla storia dei generi o delle etnie o della violenza: aspetti spesso soffocati o negati e nelle società e nelle ricostruzioni storiche che poi comunque fanno ideologia, come quelle appunto pedagogico-educative).

Per Dante si è trattato, nel festeggiarlo per i settecento anni dalla morte, di mettere in luce un aspetto rimasto nascosto o letto riduttivamente del grande poeta/intellettuale fiorentino, richiamando il suo ruolo di grande educatore europeo, quale emerge con forza dalla rilettura sinottica di tutta la sua opera. Lì, infatti, si evidenzia un vero e grandissimo pedagogista che ripensa la vita umana, quella etico-politica e quella ontologica incardinata nell'opera e nella sostanza di Dio come Amore, dentro un disegno di riforma complessiva di tutto l'esistente umano: e disegno che si fa regola. Anche lì c'è ricerca e c'è azione, unite deliberatamente in un messaggio cognitivo ed etico-politico insieme.

In relazione all'antifascismo italiano dobbiamo ricordare che quel messaggio pedagogico era ri-costruttivo, rispetto alle forme di vita del fascismo e guardava oltre di esse con un suo progetto organico, che tra Resistenza e Liberazione prese corpo in politica e si affermò definitivamente nella Carta Costituzionale del 1948. Quelle mie pagine pubblicate presso Vallecchi nel 1981 tenevano ferma e illuminavano proprio questa doppia tensione di quel pensiero che fissava

nuovi valori e reclamava una trasformazione politico-culturale di cui si elencavano i principi e le azioni necessarie. Anche qui ricerca con prospettive d'azione.

Sono tre esempi pedagogici ma che a livelli diversi fanno anche ottica di cambiamento, come a ben guardare fanno sempre e tutte le scienze umane, oggi più centrali, per le ragioni sopra ricordate, nel fare-scienza.

Tale prospettiva di richiamo all'azione in relazione al presente va poi vista come un principio che anima sempre la ricerca dello storico, il quale, come ci ricordava Croce, è sempre uno «storico contemporaneo» poiché è da qui che si interroga sul passato, che legge itinerari di ricerca, che viene spinto a rileggere quel passato per poi capire meglio il presente e lì agire con coscienza umana più piena e ricca e critica insieme. Ma di quel presente rivive le tensioni ideali e gli scopi del far ricerca. Infatti: perché si lavora ancora e finemente sulla Rivoluzione francese di fine Settecento? Poiché e da lì che si dipanano le forme politiche del presente e quell'idea di rivoluzione e di potere/governo che ancora attraversa, in molte forme, il pensiero politico. Ma così l'indagine storica si proietta sull'agire attuale e lo illumina. Una tale funzione ha avuto anche la ricerca sull'identità del nostro Risorgimento o della decolonizzazione o riguardo al «secolo breve». Come pure le indagini sulla città nel Medioevo o nel Rinascimento, oppure sulla storia delle streghe tra Medioevo e Modernità o sull'infanzia nelle società premoderne. Tutte ricerche che, facendo parlare il passato, ci nutrono di modelli al positivo o al negativo da ripensare nel nostro presente, cambiando il nostro atteggiamento psicologico, sociale e operativo rispetto a questi fenomeni che ancora, a vario titolo, sempre ci riguardano.

Sì, a ben guardare la ricerca-azione è connaturata al fare-storia, poiché ogni impegno storiografico è mosso da un capire per comprendere e valutare e cambiare il nostro atteggiamento mentale rispetto al fenomeno che studiamo, qualunque esso sia. La ricerca storica proietta, quindi, sempre un cambiamento che fa o può fare progetto d'azione. Implicito o esplicito. Voluto o immaginato. Reclamato o possibile.

Bibliografia

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori, 2001.
Barbier R., *La ricerca-azione*, Roma, Armando, 2007.
Becchi E., *Ricerca-azione. Riflessioni su voci di dizionari, annali, enciclopedie*, in «Scuola e Città», 1992, 4.
Cambi F., *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione*, Firenze, IRRE Toscana, 2007.
Dubost J., Lévy A., *Ricerca-azione e interventi* (testo online).
Lévy A., *La recherche-action: une nouvelle voie pour les sciences humaines*, in P. Poutinet, *De discours à l'action*, Paris, L'Harmattan, 1985.
Lewin K., *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli, 1980.
Orefice P., *Cos'è la ricerca-azione* (testo online).
Pourtois J., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984.
Pozzo M., Zappi L., *La ricerca-azione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
Ricerca azione, in *Wikipedia* (enc. online).
Scurati C., Zanniello G., *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid, 1993.
Zanelli P., *«Ricerca-azione»: un modello «complesso» per la formazione nei servizi educativi*, Bologna, IRRSAE, 1993.

6.
Modelli storiografici attuali

Franco Cambi

1. Premessa

La storiografia si presenta oggi secondo un fascio di modelli, alcuni di più ampio riconoscimento e diffusione, altri con un ruolo più secondario ma che arricchiscono e stimolano la ricerca storica. Proprio gli ultimi decenni del XX secolo e i primi del XXI hanno portato a maturazione questo pluralismo che mostra la «buona salute» di tale ricerca attraversata anche da ripensamenti critici e discussioni aperte in relazione alla loro specifica e complementare funzione. Sono modelli diversi ma che, se applicati secondo la logica di Weber che richiama al pluralismo dei punti di vista da intrecciare insieme, ci consegnano un fare-storiografia di indubbia efficacia e funzionale alla stessa complessità del fare-storia. Qui presenteremo i diversi modelli procedendo da quelli più acclarati e condivisi, per passare poi a quelli di minore funzionalità interpretativa e risonanza metodica, per concludere con due aspetti innovativi sul piano fondamentale della ricerca attuale in tale ambito scientifico: il problema delle fonti e quello altrettanto nuovo della storiografia digitale. Tutti affrontati in modo veloce ma, si spera, anche chiaro e utile.

2. Modelli «maggiori»

Possiamo iniziare dal modello di più lunga durata e di assoluto rilievo internazionale che ha fatto scuola per generazioni di storici. Ovvero *La storiografia strutturale e totale delle «Annales»*.

«Annales» è la rivista francese nata nel 1929 ad opera di Febvre e Bloch e che da allora ha rinnovato in profondità gli studi storici. Il suo lavoro di ricerca si è sviluppato tra tre (o ormai quattro) genera-

zioni di storici, ma fedele al metodo originario: fare storia «totale» con l'aiuto di tutte le scienze sociali (e non solo) e rileggere i tempi della storia secondo tre tipologie di durata: *événementielle* relativa all'accadimento, di media durata e di lunga o lunghissima durata, da distinguere tra loro ma da tener sempre presenti per comprendere i fenomeni storici. Veri maestri di questa «scuola» sono stati Braudel, poi Le Goff, Duby o Vovelle e molti altri. Tale modello storiografico di forte significato innovatore ha prodotto ricerche esemplari come quella sul *Mediterranée* di Braudel o i suoi studi sul capitalismo, poi una revisione ricca e sottile del Medioevo con Le Goff e altri o l'avvio di una storia fino ad allora inedita dell'infanzia con Ariès. Inoltre ha continuato sempre a riflettere in modo costante e plurale sul fare-storia-e-storiografia in modo critico e organico. Una scuola veramente magistrale e per la metodologia di ricerca e per i ricchissimi problemi affrontati e che, pertanto, resta un modello assai forte nella ricerca storica anche attuale.

Più recenti ma altrettanto significativi nel rinnovare la ricerca storica sono stati e sono la *New Cultural History*, presente soprattutto nell'area anglosassone e che guarda a uno stretto dialogo metodologico con le varie scienze umane, assegnando un ruolo-chiave alla cultura in ogni momento storico, vista come orizzonte globale e fattore generativo. Inaugurata da Williams con *Cultura e società*, poi da Stone con le sue indagini sociali e relative al metodo narrativo, è stata ripresa da Burke in modo significativo, applicando tale modello agli studi sull'Europa moderna e il ruolo dell'Italia, alla cultura popolare e alla vita quotidiana, aspetti tutti indagati a largo spettro: perfino tra «sogni, gesti, beffe». Tale modello è cresciuto negli anni '80 del Novecento con l'apporto di vari storici e nel 2008 si è istituzionalizzato con la fondazione della *International Society of Cultural History*.

Poi si sono affermate la *Psycohistory* e i *Cultural Studies*, modelli di indagine storica di forte significato innovativo. La psicostoria fu inaugurata in senso fantascientifico da Asimov già negli anni '40, ma poi come forma storiografica cresciuta, soprattutto in area americana, in particolare con Erikson e i suoi studi su Lutero (1958) e Gandhi (1969) visti come personalità che hanno cambiato il corso della storia, con de Mause e la sua storia dell'infanzia, ma coltivata anche altrove come evidenziato da Bachtin col suo saggio su Rabelais (1965). Tale modello applica il paradigma personalistico per leggere il ruolo delle personalità eminenti e rivoluzionarie, ma anche per studiare le mentalità collettive come ha fatto

Gurevič per la cultura popolare del Medioevo (1981). Siamo davanti a una posizione storiografica innovativa e fascinosa.

Sempre in America oggi sono centrali i *Cultural Studies* che lì indagano gli eventi storici secondo l'ottica e del femminismo e del decostruzionismo alla Derrida, in particolare nella cultura di massa, offrendo analisi radicali, unendo insieme prospettive proprie della psicoanalisi, del marxismo e delle scienze umane. Modello che ha raggiunto una diffusione ormai significativamente mondiale.

C'è poi la *microstoria.* È un modello storiografico che studia momenti specifici e limitati della storia, ideologici, sociali e culturali che sono comunque significativi in quel determinato momento storico. Fu teorizzata nel 1959 dallo storico americano Stewart col suo studio sulla battaglia di Gettysburg del 1863, decisiva nello sviluppo della guerra di secessione. Tale modello ha avuto poi uno sviluppo significativo in Italia con le ricerche di Ginzburg, come quella relativa alla visione del mondo da parte di un mugnaio del Cinquecento che la leggeva condensata tra «formaggio e vermi» in un immaginario tutto popolare o quella relativa al ruolo del «sabba».

Sempre in Italia la rivista «Quaderni storici» ha coltivato con impegno l'applicazione di questo paradigma a vari fenomeni storici. A livello internazionale va ricordato lo studio di Darnton su *Il grande massacro dei gatti* (1984) o quello di Revel dedicato ai *Jeux d'excelles*, del 1996.

Sempre più autorevole si è fatta anche la *storiografia quantitativa*. Questa colloca la ricerca storica in stretta dipendenza dall'analisi di fonti quantitative, che legano l'indagine a dati matematici e statistici i quali ci offrono rilievi oggettivi e sempre fondamentali anche se poi da interpretare. Tale prospettiva si è espansa dalle ricerche economiche a quelle sociali e culturali, mettendo lì in rilevo aspetti empirici, strutturali e appunto propriamente oggettivi. È stata molto valorizzata sia da Furet che da Chaunu i quali hanno riconosciuto un ruolo chiave da dare proprio al calcolatore elettronico, il quale formalizza i dati rilevati in serie documentate.

Su di esso si impegna anche e proprio la «nuova storia economica» teorizzata da Andreano, che del principio di calcolo fa un criterio costitutivo. Infine possiamo considerare come contributo altrettanto esemplare anche la nuova *storiografia politica.* Un settore d'indagine storica in via oggi di ulteriore specializzazione che va oltre la tipologia tradizionale, connessa soprattutto alle politiche del Potere ufficia-

le, degli Stati, dei Governi, delle Classi dominanti. Si fa sempre più studio delle Correnti politiche e delle Visioni alternative, come pure delle Classi subalterne e poi anche dei Grandi Modelli Regolativi del processo storico moderno, quali Democrazia, Liberalismo e Socialismo, insieme a Nazionalismo e Colonialismo e Imperialismo, studiati epoca per epoca e luogo per luogo, affinando così la comprensione di quel mondo politico sempre più articolato tra cultura, movimenti, organizzazione e società civile. Lì anche sviluppando indagini sofisticate e critiche in relazione a eventi estremamente complessi e di rilievo primario, ma da indagare per molte vie ufficiali e non solo (come è avvenuto, qui in Italia, per il caso dell'uccisione di Aldo Moro da parte delle Brigate Rosse). In questo campo di ricerca sul politico la storiografia italiana ci ha dato degli esempi assai significativi, con i saggi tra gli altri di Procacci, di De Rosa, di De Luna, collocati su vari fronti delle visioni politiche.

3. Modelli «minori»

Accanto ai modelli sopraricordati ci sono altri di più limitato uso, ma anch'essi ormai di indubbia tradizione e valore che si sono sviluppati in molte aree di ricerca, arricchendo la discussione sulla ricerca storica. Qui se ne citano solo i più attivi, organici e innovativi.

C'è la *storia materiale*. Che è un modello di indagine che si richiama allo studio delle «cose» o «strumenti» o «manufatti» i quali sono il prodotto della storia e la cambino a livello socio-culturale e quotidiano su molti fronti. Si pensi solo al campo medico o a quello educativo, che fin qui sono stati forse i più studiati in relazione ai mezzi di cura o di formazione familiare scolastica e sociale (qui dando attenzione a libri, a giocattoli, a vari strumenti scolastici ecc.). Tale approccio metodico si allarga poi alla storia del lavoro e dei suoi mezzi, evidenziandone la produttività e gli stessi rischi o la condizione di controllo e ripetitività tipici del lavoro industriale moderno, presente nel sistema di fabbrica. Certo poi anche gli hobbies e gli sport costruiscono loro strumenti che lì fanno regola e che devono esser studiati nella funzione e nel valore formativo e sociale. E si pensi solo agli studi di valore metodologico della Frugoni in relazio-

ne alle immagini oppure di Chervel sulla cultura scolare, tanto per esemplificare.

Poi significativa è anche la ripresa della *storia mondiale*. Questo, va ricordato, è un paradigma già vivo nel XIX secolo che si è aggiornato e riaffermato nel tempo della Globalizzazione attuale. Già nel Novecento ha avuto cultori di alto profilo come Toynbee con i suoi *Panorami della storia* (in 10 volumi) che compilò seguendo le posizioni di Spengler; come McNeill col suo *The Rise of the West* del 1965 che sottolineava la relazione di scambio tra i popoli dell'Eurasia la quale ha prodotto un vero «sistema mondo»; come Braudel che nel 1963 col suo *Il mondo attuale* rileggeva le strutture delle varie civiltà mondiali, ponendole a confronto, orizzonte sempre più necessario come prospettiva centrale nella cultura internazionale attuale. Oggi molti storici e giornalisti hanno assunto in modo organico questo punto di vista importante per comprendere la stessa complessità del presente, come fanno Rampini o Molinari qui in Italia.

Negli anni '10 del XXI secolo si è affermato il modello della *Public History*, che si è subito diffuso a livello mondiale con incontri e manifesti. Esso nasce per allargare l'uso formativo della storia, guardando ai *public historian* presenti in molte istituzioni (tra archivi, musei, feste locali, scuole, turismo). Un modello di comunicazione storica che tende a fare sintesi della ricerca in modo aperto e dialogico, con paradigmi diversi, così sensibilizzando le comunità e locali e nazionali nel loro operare informativo. Ha oggi molti rappresentanti internazionali, tra cui Noiret, attivo all'Università europea di Firenze.

Infine ben attivo nella ricerca e nelle discussioni che l'accompagnano c'è il *revisionismo* storico. Esso è una corrente storiografica spesso di orientamento conservatore che rilegge vari eventi storici secondo prospettive molto critiche rispetto alla posizione ufficialmente assunta rispetto ad essi, che vengono così radicalmente reinterpretati. Modelli di tale posizione sono stati Furet per la rivoluzione francese o Nolte rispetto all'Olocausto, toccando anche i temi, con altri studiosi, delle guerre civili o dei genocidi, come pure del colonialismo inglese con Ferguson, dell'Inquisizione con Cardini, di Stalin con Losurdo. Losurdo è stato, poi, qui in Italia, il rappresentante, forse, più esplicito di tale posizione con i suoi lavori sulla lotta di classe, sulla controstoria del liberalismo, sul marxismo occidentale. Su tale frontiera è stato spesso collocato, ma a conti fatti equivocando, anche il ricco e complesso studio in più volumi di De Felice su Mussolini.

4. Strumenti innovativi

Restano da sottolineare nel loro ruolo anch'esso innovativo due contributi strumentali che aprono a una visione nuova del fare-storia, in quanto ne allargano la documentazione e insieme la stessa area della riflessione storiografica. Ovvero il *problema delle fonti storiche* e la *storiografia digitale*.

Il primo ambito riguarda la tipologia delle fonti che oggi lo storico può e deve tener presenti e che si sono dilatate rispetto al passato, che privilegiava archivi, biblioteche e fonti scritte. Oggi sono centrali anche le fonti iconografiche, fotografiche, pubblicitarie, cinematografiche e orali, che allargano i dati su cui si fa ricerca e che ci offrono nuove prospettive di lettura dei tempi storici proprio anche e spesso attraverso la loro consultazione integrata. Così il lavoro storico si fa più aperto, complesso e, appunto, innovativo.

Il secondo ambito si è sviluppato con l'avvento del digitale, che ci dà oggi fonti e interpretazioni da raccogliere e comparare online seguendo punti di vista diversi che arricchiscono la ricerca stessa. Un esempio: la presenza online delle «cinquecentine» che permette la loro consultazione da remoto e senza abbandonare il luogo del proprio studio. Oppure la possibilità di consultare, sempre da remoto, la biblioteca più importante del mondo, quella del Congresso di Washington. Ma non solo: anche siti di altri giacimenti documentari o biblioteche di Centri di ricerca e Archivi di vario tipo. Tutto ciò dilata il fare ricerca e arricchisce sia la massa dei dati utilizzabili sia le prospettive interpretative, allargando il lavoro storico appunto anche «da remoto». E tenendolo anche lì fermo nel suo pluralismo attuale.

5. Per concludere

Sì, la ricerca storica attuale si è dilatata sotto molti aspetti, si è anche sofisticata e resa più plurale e critica al tempo stesso. Ed è proprio su queste frontiere innovative che va sempre più coltivata, pur tenendo ben fermi i principi che la ispirano in modo costitutivo: la comprensione sempre più rigorosa e del passato e del presente attraverso analisi anche polimorfe ma documentate e attraverso fonti oggettive e autorevoli, come pure la dialettica aperta delle interpretazio-

ni basata sul confronto e la libera discussione che tiene tale ricerca in una condizione sia di problematizzazione aperta sia di avvicinamento costante alla verità storica.

Certo poi i diversi modelli possono e devono esser giocati sia in modo alternativo sia in quello complementare a seconda degli oggetti indagati, ma ciò tiene in buona, anzi ottima, salute la ricerca storica e la spinge sempre più verso quel traguardo totale (plurale, ricco e dialettico) che è oggi più di ieri l'orizzonte finale del fare-storia, come ci hanno sottolineato i maestri delle «Annales».

Bibliografia

Sulla storia della storiografia

Burke P., *La rivoluzione storiografica*, Roma-Bari, Laterza, 1992.

Desideri A., Themelly M., *Storia e storiografia*, Torino, Loescher, 2019.

D'Orsi A., *Piccolo manuale di storiografia*, Milano, Mondadori, 2002.

Galasso G., *Storia della storiografia italiana. Un profilo*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

Giardina A., Visceglie M.A. (a cura di), *L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, Roma, Viella, 2018.

Giarrizzo G., *La scienza della storia: interpreti e problemi*, Napoli, Liguori, 1999.

Romagnani G.P., *Storia della storiografia. Dall'antichità ad oggi*, Roma, Carocci, 2019.

Rossi P. (a cura di), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milano, Il Saggiatore, 1987.

Storiografia, in *Wikipedia* (enc. online).

Topolski J., *La storiografia contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

Su correnti e problemi

AA.VV., *Nuove questioni di storia contemporanea*, Milano, Marzorati, 1968.

AA.VV., *Storia e cultura materiale: recenti tradizioni di ricerca* (testo online).

AA.VV., *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017.

Andreano R.L., *La nuova storia economica. Problemi e metodo*, Torino, Einaudi, 1975.

Barraclough F., *Guida alla storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1972.

Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (nuova edizione Parma, Junior, 2021).

Braudel F., *Il mondo attuale*, 1-2, Torino, Einaudi, 1966.

Burke P., *La storia culturale*, Bologna, Il Mulino, 2019.

Cambi F., *Riflettendo su «storia sociale» e «storia culturale»*, in *L'inquietudine della ricerca*, Palermo, Fondazione «Vito Fazio-Allmayer», 2011.

Cultura del lavoro, in «Quaderni storici», 47, 1981.

Ferrari M., Morandi M., *Le cose e le loro lezioni*, Comune di Mantova, 2017.
Frugoni C., *La voce delle immagini*, Torino, Einaudi, 2010.
Losurdo D., *Il revisionismo storico. Problemi e miti*, Roma-Bari, Laterza, 2015.
Noiret S., *Note sulle origini della Public History italiana e internazionale* (testo online).
Nouvelle Histoire, in *Wikipedia* (enc. online).
Psicostoria-Psychohistory (testo online).
Ragazzini D. (a cura di), *La storiografia digitale*, Torino, UTET, 2004.
Stone L., *Il ritorno della narrazione*, «Comunità», 183, 1981.
Storia digitale, in *Wikipedia* (enc. online).
Topolski J., *Narrare la storia*, Milano, Mondadori, 1998.
Toynbee A.J., *Panorami della storia*, Milano, Mondadori, 1954.

7.
Didattica modulare in storia: qualche riflessione preliminare

Massimo Faggioli

1. Perché insegnare la storia?

All'inizio degli anni '60 si inasprisce la crisi tra il regime comunista di Enver Hoxha, al potere in Albania dopo la fine del secondo conflitto mondiale, e l'Unione Sovietica. In pochi anni l'asse di riferimento si sposta verso la Cina, l'Albania diviene un caso unico in Europa: la piccola nazione sconta l'isolamento geografico e culturale da tutti i paesi vicini, sia da quelli occidentali che da quelli del Patto di Varsavia. Il regime affronta questo scenario esasperando la chiusura di ogni relazione con il passato recente e rivitalizzando i miti nazionalisti dell'identità albanese, a partire dall'eroe Giorgio Castriota Scanderbeg, condottiero che nel XV secolo guidò la lotta contro gli occupanti turco-ottomani, per arrivare all'enfatizzazione alle vicende del cosiddetto «Rinascimento nazionale albanese» del XIX secolo. Questo brusco riorientamento della collocazione dell'Albania nel contesto geopolitico della seconda metà del XX secolo è accompagnato da una revisione profonda del sistema scolastico albanese di quegli anni.

I nuovi programmi scolastici puntano sul potenziamento degli insegnamenti tecnico scientifici, utile per far nascere una classe di quadri tecnici fino ad allora formati grazie alla stretta alleanza con l'Unione Sovietica, e su una radicale revisione dell'insegnamento della storia. Tutte le vicende del '900, gli eventi che hanno determinato gli assetti mondiali in cui si situa il piccolo paese comunista, vengono oscurati in una nebbia pseudostorica nella quale si enfatizzano episodi riferibili alla visione nazionalista, in un quadro cronologico precario e indefinito. Ancora oggi, a 30 anni di distanza dal crollo del regime, molti intellettuali albanesi lamentano la difficoltà a ricostrui-

re nei giovani una solida cultura storica e più in generale a rifondare gli studi umanistici, affrancandosi dalla pseudo storia veicolata nella scuola per tre decenni.

Questa vicenda, proprio per i suoi connotati estremi, ci può condurre a capire come l'insegnamento della storia, i «programmi» di storia, la storia che insegniamo ai giovani, hanno una forte valenza politica: rappresentano ciò che una società vuol narrare di sé.

L'esempio è utile in primo luogo per confutare l'idea che la storia come disciplina sia una scienza *esatta* fatta di una incontrovertibile cronologia di avvenimenti che si coagulano in esatte nozioni da trasmettere ai nostri studenti. Date e fatti ne costituiscono l'ossatura, ma le scelte che operiamo, le modalità con cui interroghiamo i dati, la loro interpretazione, la lettura e le sottolineature degli avvenimenti e delle loro correlazioni sono il cuore del lavoro tanto dello storico quanto del docente che insegna storia.

Certo, questa confutazione può sembrare oggi del tutto superata: la storiografia moderna e la pedagogia contemporanea ci propongono una visione della disciplina come ricerca, comparazione di fonti, processo finalizzato alla maturazione di una visione critica del passato utile a comprendere il presente; ci propongono una visione dinamica degli accadimenti e dei processi, consapevole che rispetto all'*ossatura* della storia, la *polpa* è rappresentata dalla lettura sempre diversa che ogni epoca dà degli avvenimenti del passato. Uno studio storico dice molto sui fenomeni che descrive, ma dice anche moltissimo sugli uomini che ne sono autori e sul loro tempo.

Ma qual è la situazione nel nostro paese? Come concepiamo l'insegnamento della storia? Per dare risposte a queste domande può essere molto utile partire dall'analisi del documento sugli assi culturali voluto dall'allora ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni (Decreto ministeriale n. 139/2007 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione).

È un testo molto importante perché accompagna il riordino dei cicli scolastici ed è indirizzato al segmento chiave del biennio, prefigurando aggregazioni disciplinari che enfatizzano le connessioni tra i saperi. La storia è il cuore dell'asse storico-sociale, una scelta che già indica l'integrazione tra lo studio del passato e quello del mondo attuale. L'asse è introdotto dalla dichiarazione delle finalità generali di questa disciplina: «Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso

il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia».

Si tratta di un'affermazione importante per orientare l'insegnamento della storia: alla visione diacronica, fatta di eventi, di epoche e civiltà collocabili sulla linea del tempo, si accompagna quella sincronica, che può condurre gli studenti a leggere e interpretare i caratteri distintivi delle macro aree geografiche e dei grandi blocchi di civiltà.

Questa seconda dimensione dello studio della storia è riconducibile alla corrente storiografica che ha nell'opera di Fernand Braudel uno dei rappresentanti più autorevoli. Il testo offre dunque una prima risposta alla nostra domanda: insegniamo storia per portare i giovani studenti a maturare una visione globale dei fenomeni del mondo attuale, a cercare risposte a domande che non possono essere evase solo ricostruendo sequenze temporali isolate e localizzate nel tempo. Occorre diventare capaci di integrarle in un approccio globale alla complessità, sintetico e comparativo.

Proseguendo nella lettura dell'introduzione all'asse storico-sociale leggiamo che: «Il senso dell'appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza». Ed è questo forse il punto più importante per dare risposta alla nostra domanda: insegniamo storia affinché attraverso la conoscenza del nostro cammino di uomini nel corso del tempo le giovani generazioni possano acquisire maggiore consapevolezza del tempo presente, delle sue trame e delle sue problematiche. Per farlo in modo efficace dobbiamo quindi condurre lo studio della disciplina come un dialogo continuo tra il passato e il presente, nel quale le domande, le riflessioni, l'esercizio di un atteggiamento riflessivo e di costante ricerca, accompagnano gli studenti nell'indagine sul tempo storico.

Proseguendo nella selezione di alcuni passaggi chiave del documento, ci soffermiamo su questa affermazione, che spiega la ragion d'essere dell'aggregazione dell'asse storico sociale: «Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l'economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati».

La storia non va vista e insegnata come una disciplina a sé stante ma collocandola nel campo delle scienze sociali o umane, ovvero in quell'insieme di discipline che studiano l'uomo e la vita sociale da diverse prospettive integrate tra loro. L'insieme dei nessi che legano tra loro le scienze umane sembra essere determinante per capire il mondo attuale.

Michel Foucault, in *Le parole e le cose, un'archeologia delle scienze umane*[1], così sintetizza questo concetto: «Sono tutti questi fenomeni di rapporto tra le scienze o tra i diversi discorsi nei diversi settori scientifici che costituiscono ciò che io chiamo l'episteme di un'epoca». Insomma, per rappresentare, capire, interpretare un'epoca bisogna comporre dei quadri complessi, in cui la disciplina storica si intreccia costantemente con la visione delle altre scienze umane (e non solo): è un'idea che dovrebbe condizionare in misura determinante il modo in cui si insegna storia.

Quasi un secolo ci separa ormai dalla fondazione da parte di Marc Bloch e Lucien Febvre degli «Annales d'histoire économique et sociale» che aggrega un gruppo di storici che rivoluzionano il modo di concepire la loro disciplina proponendo, in alternativa all'*histoire événementielle*, interessata al succedersi degli avvenimenti nel tempo storico, la *nouvelle histoire*, una visione della storia ampia e interessata a tutti i fenomeni di natura sociale, culturale ed economica, da indagare quindi non solo con i tradizionali strumenti della disciplina, ma anche avvalendosi di un approccio fortemente interdisciplinare. Ne dà un'affascinate visione Marc Bloch:

> L'oggetto della storia è, per natura, l'uomo o meglio: gli uomini. Più che il singolare, favorevole all'astrazione, il plurale, che è il modo grammaticale della relatività, conviene a una scienza del diverso. Dietro i tratti concreti del paesaggio, dietro gli scritti che sembrano più freddi e le istituzioni in apparenza più totalmente distaccate da coloro che le hanno fondate, sono gli uomini che la storia vuol afferrare. Colui che non si spinge fin qui, non sarà mai altro, nel migliore dei casi, che un manovale dell'erudizione. Il bravo storico, invece, somiglia all'orco della fiaba. Egli sa che là dove fiuta carne umana, là è la sua preda[2].

---

[1] M. Foucault, *Le parole e le cose, un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 2016.

[2] M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di Storico*, Torino, Einaudi, 1950.

2. La didattica della memoria

Fig. 1. Il luogo del rapimento di Aldo Moro.

Siamo nel 1978, il 16 marzo, a Roma, in via Fani: la foto ritrae la folla di forze dell'ordine, cronisti e curiosi accorsi sul luogo del rapimento di Moro e dell'uccisione della sua scorta (Fig. 1).

È un evento che si è fortemente impresso nella memoria della gente di allora, molti (me compreso) ricordano dov'erano e cosa facevano nell'attimo in cui ne vennero a conoscenza: è una ritenzione mnemonica tipica in chi è partecipe di un atto traumatico e indubbiamente la strage di via Fani e il rapimento di Moro assunsero per molti questo carattere.

Leggendo le attuali indicazioni di storia per la scuola secondaria di secondo grado vediamo che il fenomeno del *terrorismo* rientra tra i temi raccomandati per lo studio del secondo Novecento. Forse servirebbe qualcosa di più: sarebbe meglio dire che è un dovere civile di chi insegna storia trattare questo periodo storico dell'Italia repubblicana, troppo spesso relegato frettolosamente alla fine del programma del quinto anno, altre volte omesso perché manca il tempo.

Ma quanto è lontano il 1978? La risposta è semplice, sono trascorsi oltre quarant'anni, un arco di tempo relativamente breve, in cui la testimonianza diretta o indiretta delle persone che hanno vissuto que-

gli eventi può rappresentare una fonte essenziale per la ricerca storica, ma anche per chi insegna storia. La scelta di ricorrere alla memoria, al racconto diretto, per parlare ai ragazzi di oggi di queste vicende, andando oltre le poche righe che talvolta il manuale di storia concede loro, può essere molto utile e coinvolgente. A patto di non sottovalutare alcuni punti di attenzione, il primo dei quali riguarda l'età dei giovani studenti che oggi frequentano il quinto anno, che sono in media nati nel 2001. Questi ragazzi possono mandare a memoria le date cruciali della storia del Novecento, ma avvertono gli avvenimenti del secolo scorso come appartenenti a un tempo storico distante, privo di legami con la loro esperienza di vita, con quell'insieme di punti di ancoraggio personali che identificano il proprio vissuto.

Mezzo secolo è un tempo lungo: partiti politici, leader, fenomeni di costume, stili di vita di quegli anni '70 non ci sono più, rimangono familiari solo a chi nel 1978 era quanto meno adolescente, grosso modo alla generazione degli anni '60. Per coloro che vengono dopo quello è un *tempo storico*, un mondo non esperito, da interpretare attraverso la ricostruzione del quadro di vita di allora.

Torniamo per un attimo alla nostra foto: per chi in quegli anni era almeno adolescente, i simboli dello scenario rappresentato (le divise, l'auto, gli abiti) sono riconducibili a un tempo facilmente «ricapitolabile», ma per un ragazzo di oggi sono segni di un mondo lontano, che neppure la maggioranza dei loro genitori ha vissuto direttamente, segni che appartengono alla generazione dei loro nonni. Osserviamo il poliziotto motociclista sulla sinistra: ha una divisa di sapore «antico», estraneo a chi oggi ha vent'anni.

Come la divisa di questo poliziotto, sono piombate nel tempo storico tutte le icone che determinarono la vita del tempo: quei partiti politici non esistono più, non esiste più il fenomeno del terrorismo con i connotati di allora, sono cambiati usi e costumi, si è consumata la rivoluzione informatica.

Chi voglia parlare ai ragazzi del *caso Moro* non può limitarsi a narrare i fatti, ma deve porsi il problema di ricostruire con loro un intero quadro storico, alla stessa maniera in cui dovrebbe farlo affrontando il delitto Matteotti o altri eventi altrettanto tragici della vita sociale e politica del secolo scorso.

Il secondo punto di attenzione, quando affrontiamo un percorso didattico che faccia largo ricorso alle testimonianze dirette, le *fonti orali*, riguarda la precarietà della memoria narrata. È una tipologia

di fonti in cui abbondano distorsioni messe in atto volontariamente da testimoni diretti o che si propongono come tali: si tratta di mistificazioni derivanti da possibili tendenziosità di natura politica, da interessi personali nelle vicende narrate, da pregiudizi soggettivi o derivanti da appartenenze a gruppi sociali o religiosi o da molti altri possibili filtri consapevoli che piegano la narrazione allontanandola da un'onesta ricostruzione dei fatti.

Tuttavia, anche quando il testimone si propone di dare una visione il più possibile aderente ai propri ricordi, filtri inconsapevoli intervengono a rendere precaria la ricostruzione di fatti lontani. Il ricordo è una selezione soggettiva e in una certa misura involontaria dell'accaduto, in cui giocano il loro ruolo componenti emotive e di altra natura, che portano a confidare pienamente in queste personali rielaborazioni del passato.

Lo dice in una forma molto suggestiva il romanziere Javier Marías: «Quando sono passati molti anni, o anche non così tanti, la gente si racconta i fatti come più le convengono e arriva a credere alla propria versione, alla propria distorsione»[3].

Tutta la ricchissima opera narrativa di Marias può essere vista come un'indagine sulla fallacia del ricordo, riassumibile nell'aforisma: «Il futuro è incerto, ma anche il passato è instabile e malsicuro».

Questo problema è ampiamente indagato in psicologia, ma non ci addentreremo su questo terreno, e termineremo con un'ultima citazione che ci porta nella prima metà del Settecento, nella *Scienza nuova* di Giambattista Vico: «Onde la memoria è la stessa che la fantasia […]. E prende tali tre differenze: ch'è memoria mentre rimembra le cose; fantasia mentre l'altera e le contraffà; ingegno mentre le contorna e pone in acconcezza e assettamento».

3. Segnali di crisi della disciplina scolastica?

Come abbiamo visto, nel documento sugli assi culturali riecheggiano molti elementi riconducibili a una visione evolutiva della disciplina. Purtroppo, come troppo sovente accade nelle vicende della

[3] J. Marías, *Domani nella battaglia pensa a me*, Torino, Einaudi, 1998.

nostra normativa scolastica, appare difficile ritrovare traccia di questo orientamento nei documenti ministeriali successivi: nelle indicazioni nazionali del 2010 contenenti gli obiettivi specifici per i percorsi liceali, il percorso di storia torna ad essere una galleria di personaggi, un susseguirsi di avvenimenti e di concatenazioni causa-effetto, che ricalca in modo pressoché fedele i programmi precedenti. Questa impostazione rivive in gran parte dei manuali scolastici, anche se arricchita di «quadri di vita», di riferimenti al vissuto, ai costumi, agli agganci più o meno approfonditi al panorama culturale e sociale di sfondo.

Eppure il contrasto tra un'impostazione prevalentemente *événementielle* dello studio della storia, con una sequenza di eventi e date da memorizzare, e una visione multidisciplinare, più aperta e critica è sotto gli occhi di tutti. È un modo di concepire la didattica della storia che tiene poco conto degli importanti studi storiografici del Novecento, ma è anche un approccio che, *hic et nunc*, sembra non accorgersi abbastanza della crisi dell'insegnamento della disciplina nelle nostre scuole. La storia è una di quelle materie sotto osservazione, sia per la scarsa corrispondenza tra i documenti di indirizzo nazionali e le pratiche di insegnamento più diffuse nella scuola, sia per il gradimento e l'interesse degli studenti, che da più parti si rilevano in progressivo calo.

Questa disaffezione crescente viene da alcuni frettolosamente imputata al declino dei valori fondanti della cultura umanistica: la scuola non è più capace di veicolare questi valori, la perdita di rigore, di impegno, la perdita della centralità delle lingue antiche e delle discipline umanistiche minerebbe alla base la qualità del sistema di istruzione. I responsabili sarebbero gli studenti, sempre meno capaci di studiare, di impegnarsi, di appropriarsi dei linguaggi della cultura classica e non meno quei docenti attratti dalla *moda* imperante dei *progetti*, della così detta *semplificazione* degli insegnamenti a favore di un'inclusività che finisce per andare a discapito della qualità.

Come vedremo, il quadro non è così semplice e non sempre la scuola è capace di una riflessione autocritica sull'efficacia delle proprie strategie di insegnamento e sulla capacità di suscitare interesse e motivazione negli studenti. Eppure, se ci convince l'idea che è opportuno e necessario continuare a insegnare storia, questi passaggi sono ineludibili.

Dal momento che la storia non rientra tra le discipline oggetto di test nazionali o internazionali, poche sono le indagini che diano evidenze a questa generale percezione della crisi in atto. Ne citere-

mo una pubblicata sulla rivista «Novecento.org»[4]. Come dichiarato in premessa, «i questionari dell'attuale indagine sono stati somministrati nelle classi del quinquennio superiore, durante gli anni scolastici 2013-2014, 2014-2015 e i primi mesi del 2015-2016, distinguendo tra istituti tecnico-professionali e liceali, tenendo quindi conto anche della diversa formazione degli insegnanti di riferimento che appartengono a distinte classi di concorso».

La somministrazione è stata svolta in istituti del centro storico e delle province di Venezia, Padova, Treviso, Vicenza e Verona, coinvolgendo quindi ambiti territoriali molto differenziati e caratterizzati da una frequenza scolastica «socialmente trasversale». Passiamo ora a considerare alcuni degli item del report, consultabile per intero nel sito[5]: partiamo dal grafico (Fig. 2) che ci mostra che solo il 39% degli studenti intervistati ritiene lo studio della storia «molto utile»; visto che il 45% lo considera «abbastanza utile», questo dato induce ad un cauto ottimismo.

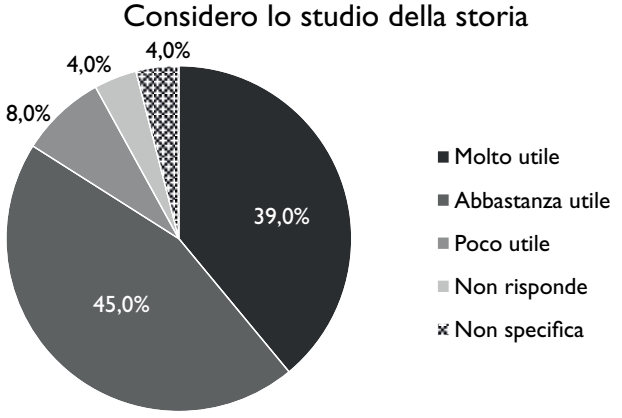


Fig. 2. Percezione dell'utilità dello studio della storia da parte degli studenti.

[4] C. Crivellari, R. Bravin, *I giovani e la storia. Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto*, in «Novecento.org», n. 10, agosto 2018.

[5] Cfr. http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/i-giovani-e-la-storia-unindagine-tra-gli-studenti-delle-scuole-superiori-del-veneto-3293/

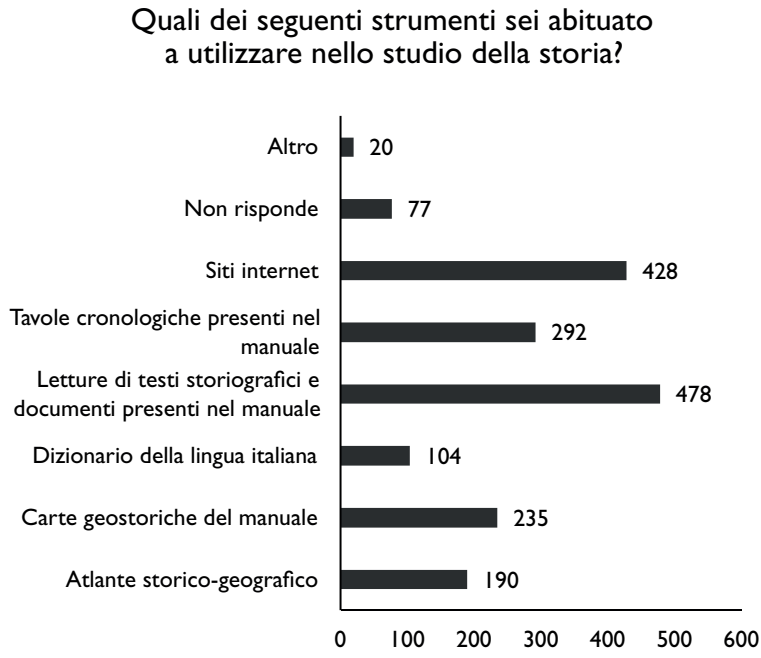


Fig. 3. Strumenti utilizzati per lo studio della storia.

Nel grafico precedente (Fig. 3) notiamo l'assoluta preponderanza dei supporti cartacei allo studio, con una presenza significativa dei siti internet che, nell'ottica di uno studio che sembra essere prevalentemente mnemonico, aiutano gli studenti a reperire informazioni da integrare con quelle dei libri di testo.

Nel grafico seguente si riportano le modalità di studio (Fig. 4), in cui vediamo confermata la preponderanza del manuale come supporto quasi esclusivo allo studio.

Dal grafico successivo, che esamina le aspettative nei confronti dello studio della storia (Fig. 5), si evince che l'acquisizione di conoscenze è l'aspettativa assolutamente maggioritaria per gli studenti; solo il 10% si aspetta di acquisire anche una metodologia della ricerca.

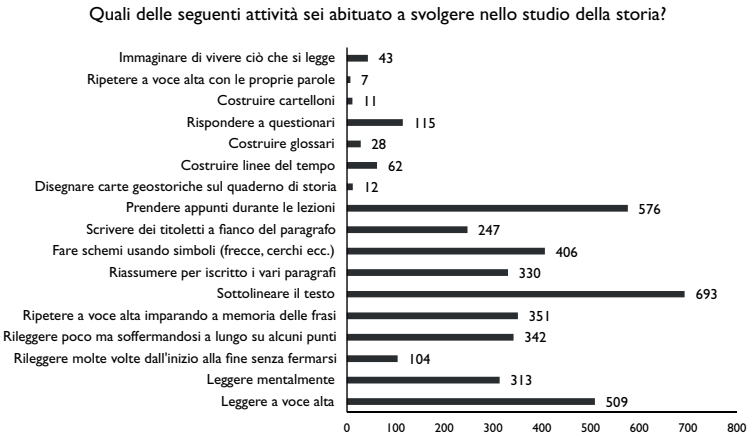


Fig. 4. Modalità di studio.

Fig. 5. Aspettative dallo studio della storia.

L'indagine sull'immagine che gli studenti hanno delle procedure della ricerca storica (Fig. 6) offre un panorama differenziato a seconda dell'ordine di scuola.

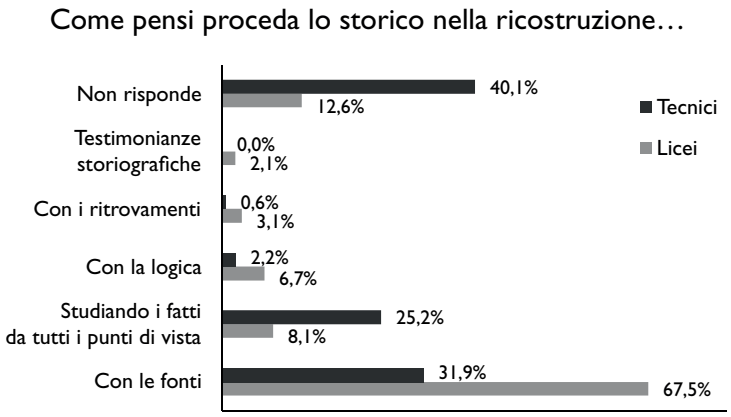


Fig. 6. Procedure della ricerca storica.

La questione del metodo viene affrontata dagli studenti con significative differenze tra tecnici e licei: mentre questi ultimi hanno chiaro il ruolo determinante delle fonti, nei tecnici la risposta maggioritaria è una non risposta, segno che nello studio della disciplina non si affrontano gli aspetti storiografici, non si mette sufficientemente l'accento sulla metodologia del lavoro dello storico.

Nelle conclusioni dell'indagine le autrici sostengono:

> I risultati complessivi emersi dall'indagine svolta ripropongono allora la questione iniziale: fino a che punto gli studenti, al termine del ciclo scolastico superiore, sono divenuti consapevoli della natura della disciplina storica e dei metodi con cui essa è costruita e organizzata? Che idea di storia si sono fatti? La curiosità e l'interesse per la storia trova adeguate risposte nella materia imparata a scuola? È evidente che il livello di consapevolezza è condizionato pesantemente dalle sollecitazioni mediatiche, a cui le generazioni attuali sono sempre più sottoposte, ma dipende ancora in buona parte dalle modalità con cui i diversi insegnanti affrontano la trattazione della disciplina. Le scelte metodologiche si rivelano infatti fondamentali nel determinare l'idea di storia percepita dagli studenti, non solo durante la loro permanenza a scuola, ma per il resto della loro vita adulta.

Quali possono essere allora i nodi critici su cui lavorare per rinnovare la didattica della storia? Quali problemi culturali che non trovano una sufficiente focalizzazione nei programmi di storia?

Intanto, i vecchi programmi ministeriali, ma anche le successive indicazioni nazionali, sono contrassegnati da un forte eurocentrismo. Non vi è alcun dubbio che le nostre radici storiche sono fortemente connesse alle vicende europee, ma va detto però che la comprensione dell'attuale mondo globale non può prescindere dalla conoscenza, almeno nella dimensione della lunga durata, delle vicende delle grandi civiltà asiatiche o dei fenomeni culturali e sociali che hanno causato lo squilibrio tra i due emisferi del pianeta.

Questi processi macro storici possono essere compresi dai giovani solo ricorrendo a studi di larga scala cronologica, al cosiddetto approccio alla *longue durée* rappresentato da contributi come *Il mondo attuale* di Fernand Braudel[6]. Approcci come questo implicano un raccordo più stretto tra la storia insegnata come sequenza di eventi politici e militari intervenuti nel nostro spazio di riferimento, e una visione più attenta ad accogliere anche i fenomeni della storia materiale e della mentalità, indagate nella scala della lunga durata, per farne emergere le connessioni, le ripercussioni sul corso degli eventi, le continuità e le discontinuità, ma anche e soprattutto per contestualizzare gli avvenimenti nel loro tempo, in modo da poter comprendere, per quanto possibile, il modo di *essere* oltre che il modo di *agire* nel corso del tempo. Senza contare l'impatto motivazionale che un approccio meno nozionistico e astratto da punti di riferimento concreti suscita nelle giovani generazioni. Anche nel nostro paese, opere ad esempio come *Il pane selvaggio* di Piero Villoresi, che ricapitola la storia della presenza del pane nell'alimentazione umana e il suo rapporto con gli sviluppi demografici, o *Lo sporco e il pulito. L'igiene dal Medioevo ad oggi* di Georges Vigarello, che indaga l'evoluzione dell'igiene personale nel tempo e le sue ricadute sulla vita sociale e sulla medicina, hanno aperto la strada a studi di storia materiale molto stimolanti, che potrebbero appassionare gli studenti e suscitarne interesse e motivazione allo studio.

Vi sono poi problemi metodologici/epistemologici che non trovano una sufficiente focalizzazione nella pratica didattica della storia.

---

[6] F. Braudel, *Il mondo attuale*, Torino, Einaudi, 1974.

Carlo Ginzburg li sintetizza in pochi e semplici enunciati di grande effetto:

- la storia si basa sulla ricerca;
- come quella del medico, la conoscenza storica è indiretta, indiziaria, congetturale[7];
- quando le cause non sono riproducibili non resta che inferirle dagli effetti (profezia retrospettiva)[8].

L'insegnamento scolastico di qualsiasi disciplina non dovrebbe prescindere dai suoi statuti epistemologici. Se il lavoro dello storico è un lavoro di ricerca, ebbene, anche la didattica della storia dovrebbe essere caratterizzata da momenti in cui la classe si organizza per condurre progetti di ricerca. Non si pensa certo di eliminare dal percorso di studio la storia degli eventi o l'uso di strumenti insostituibili come il manuale, ma una buona didattica della storia non dovrebbe limitarsi a far conoscere ai ragazzi ciò che è avvenuto nel tempo e nello spazio, ma dovrebbe dare anche un'idea di come questa conoscenza si è costruita e fissata nel tempo grazie al lavoro degli storici.

Bisognerebbe dunque far sì che gli studenti si misurino con i metodi della ricerca storica, per comprenderne le strategie e gli strumenti, ma anche per capirne i limiti, che non c'è una Storia data una volta per sempre, ma un incessante lavoro indiziario di ricerca e di confronto con le fonti storiche, un incrociarsi di punti di vista, di visioni e interpretazioni dei medesimi eventi storici a volte divergenti o addirittura contrastanti. Allo stesso tempo è necessario però far sperimentare la necessità che ogni rielaborazione sia suffragata da evidenze sottoposte per quanto possibile al vaglio di un metodo coerente e rigoroso. Questa esigenza si fa possibile e concreta se la scuola assume come terreno di ricerca il tessuto sociale e il territorio in cui si trova ad operare.

La ricerca storica sul territorio può rappresentare un laboratorio in cui gli studenti hanno modo di sperimentare i metodi di lavoro dello storico: l'analisi critica delle fonti, lo studio del passato recente attraverso le testimonianze dirette (con tutte le loro implicazioni), la

---

[7] C. Ginzburg, *Miti emblemi spie. Radici di un paradigma indiziario*, Torino, Einaudi, 2000.

[8] *Ibidem*.

scoperta degli intrecci multidisciplinari che aiutano a leggere i dati e a capire i fenomeni sociali. A questo possono autorevolmente contribuire gli istituti culturali del territorio, i musei e gli istituti della memoria in primo luogo, ma anche le associazioni e le realtà produttive, con i quali stabilire una nuova alleanza, fatta di progettazione comune, in cui gli esperti del settore collaborano a fianco degli insegnanti e degli studenti nella costruzione di un autentico percorso di ricerca. Sull'onda, purtroppo, della necessità di trovare nuovi spazi alle scuole in clima di pandemia, da più parti si va riscoprendo l'*Outdoor Education*, «fare scuola fuori dalla scuola», che ai nostri fini è da intendersi anche in modo più esteso, riconoscendo che si può fare proficuamente scuola in molti ambienti della comunità e richiamando alla memoria «l'aula didattica decentrata» di *frabboniana* memoria[9], oggi riattualizzata anche attraverso i Patti educativi di comunità. I percorsi partecipativi tra scuola e museo, tra scuola e istituzioni del territorio, possono fornire all'istituzione scolastica l'opportunità di ridefinire aspetti fondanti del curricolo verticale di storia, basato sull'uso formativo del territorio e del suo patrimonio, sviluppando quell'autonomia di ricerca legata alle risorse del territorio auspicata dal citato D.P.R. 275/1999 e magari utilizzando la quota del 20% del curricolo, la quota del *curricolo locale*, più volte richiamata dalla normativa come spazio curricolare a disposizione dell'autonomia delle scuole[10].

L'importante non è, a mio avviso, la scala del fenomeno che si va a indagare, ma l'originalità della ricerca e il valore del percorso di una scoperta autentica. Un singolo fenomeno, magari anche prossimo nello spazio e nel tempo e quindi più facile da indagare, può essere oggetto di una ricerca effettiva che aggiunga qualcosa alla conoscenza, non solo degli studenti ma anche della cittadinanza, o che sia capace di mettere in evidenza connessioni rimaste in ombra, diventando una nuova risorsa. È quello che la ricerca pedagogica attuale chiama *compito autentico, compito di realtà*, compito in cui gli studenti agiscono da protagonisti e concretamente, meglio se in gruppo, mettendo in gioco conoscenze e abilità per trasformarle in nuova competenza.

---

[9] F. Frabboni, *La scuola che verrà*, Trento, Erickson, 2007.

[10] D.P.R. n. 275, marzo 1999, art. 8; D.I. n. 234, 26 giugno 2000; D.M. n. 28, dicembre 2005; D.M. n. 47, giugno 2006; Nota ministeriale n. 721/2006.

L'innovazione tecnologica di questi anni ha aperto anche nella scuola un ampio spazio per le attività laboratoriali nell'ambito di tutti i campi disciplinari, inclusa la storia recente e antica, compresa quella del tempo profondo: la rete è progressivamente diventata un gigantesco serbatoio di informazioni dei più vari formati, da reperire, selezionare (accuratamente), confrontare, approfondire, a cui dare senso attraverso percorsi di rielaborazione; operazioni tutte che costituiscono un'efficace palestra per un apprendimento consapevole e duraturo.

Sono solo alcuni spunti prospettici per migliorare la didattica della storia e per riaccendere l'interesse degli studenti verso questa disciplina, per rendere possibili i macro obiettivi richiamati nell'asse storico sociale citato all'inizio di questo articolo.

Bibliografia

Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di Storico*, Torino, Einaudi, 1950.
Braudel F., *Il mondo attuale*, Torino, Einaudi, 1974.
Camporesi P., *Il pane selvaggio*, Bologna, Il Mulino, 1980.
Febvre L., *La terra e l'evoluzione umana. Introduzione geografica alla storia*, Torino, Einaudi, 1987.
Foucault M., *Le parole e le cose, un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 2016.
Frabboni F., *La scuola che verrà*, Trento, Erickson, 2007.
Ginzburg C., *Miti emblemi spie. Radici di un paradigma indiziario*, Torino, Einaudi, 1992.
Marías J., *Domani nella battaglia pensa a me*, Torino, Einaudi, 1998.
Vico G.B., *La Scienza Nuova*, Milano, Rizzoli, 1997.
Vigarello G., *Lo sporco e il pulito*, Venezia, Marsilio, 1996.

8.
Fare didattica modulare insegnando storia

Massimo Faggioli

1. Che cosa vuol dire insegnare per moduli

Proponendosi di chiarire a cosa ci riferiamo quando parliamo di moduli didattici, perché non avvalerci di un'ottima definizione contenuta nella normativa scolastica? Si trova nel regolamento dell'autonomia, uno degli atti che più hanno contribuito al cambiamento del nostro sistema scolastico negli ultimi decenni: «Il modulo è una parte del percorso formativo, anche articolato in unità didattiche, che ha una propria autonomia, in quanto consente di raggiungere *competenze* determinate in una o più discipline. La didattica modulare può comportare il superamento del gruppo classe e una diversa articolazione del lavoro degli insegnanti» (D.P.R. n. 275/1999, Regolamento dell'autonomia scolastica).

Il testo è denso di implicazioni e va letto con attenzione. Vediamone i punti chiave:

- Il modulo è una parte del «percorso formativo» e non del «programma», è un'entità formativa.
- Un'entità formativa si identifica non tanto per le conoscenze che trasmette quanto per le competenze che consente di raggiungere. L'autonomia funzionale di un modulo non è rapportabile ai suoi contenuti ma alle competenze che ci si propone che gli studenti acquisiscano.
- Ne consegue che insegnare per moduli può comportare un ripensamento dell'organizzazione scolastica tradizionale, sia per quanto riguarda la struttura rigida della classe sia per l'articolazione oraria del lavoro dei docenti.

Il regolamento dell'autonomia, voluto dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, ha ormai più di vent'anni e rappresen-

ta probabilmente il provvedimento normativo più organico degli ultimi due decenni, forse l'unico animato da una visione complessiva e radicale della trasformazione del sistema scolastico italiano. È però anche un cantiere di riforma rimasto aperto, a cui avrebbero dovuto seguire altri provvedimenti basilari e irrinunciabili per completarne il disegno, primo tra tutti la revisione dello stato giuridico degli insegnanti. Sappiamo come le proposte di allora si impantanarono proprio sul tentativo di mutare la carriera docente e di introdurre modelli flessibili e diversificati nel ruolo e nella carriera degli insegnanti.

Quando parliamo di autonomia incompleta, parliamo dunque della mancanza di un assetto normativo in grado di consentire alle scuole larghissimi margini di autonomia organizzativa e didattica, e di una struttura che conserva ancora molti caratteri dell'assetto statalista e verticistico propri di quel sistema scolastico italiano precedente, che il regolamento intendeva riformare. In questo scenario i tentativi di intraprendere percorsi innovativi, mettendo in atto le potenzialità dell'autonomia scolastica, la possibilità di rendere flessibile l'orario, l'organizzazione delle classi, l'assetto stesso delle discipline di studio, si scontrano con la persistenza di assetti professionali poco adattabili ai nuovi modelli organizzativi e didattici.

Questa evidente contraddizione apre lo spazio e rinforza le tendenze inerziali presenti nel mondo della scuola, che resistono a ogni sollecitazione innovativa. Tra l'intraprendere tentativi faticosi e ricchi di ostacoli verso il cambiamento e l'adattarsi ad una rassicurante routine, la scelta cade spesso verso la seconda ipotesi. Ciò determina un quadro per certi versi abbastanza curioso del rapporto tra norme e scuola reale: negli ultimi tre decenni del '900 le spinte progressiste per la riforma della scuola si sono scontrate con norme che ostacolavano il cambiamento.

L'emanazione dei Decreti Delegati del '74 che introducono la cosiddetta «gestione sociale» della scuola o la Legge 517 del '77, che apre la possibilità del lavoro di gruppo e delle classi aperte, furono il risultato di una forte pressione sociale, sindacale e di tutto il mondo della scuola.

Oggi assistiamo a un fenomeno inverso: lo Stato emana provvedimenti di avanzato contenuto innovativo che non vengono raccolti, se non in piccola parte, dagli insegnanti e dalle scuole. Il caso dell'attuazione dell'autonomia scolastica è il più eclatante. Ovviamente, non possiamo addossare alle scuole la responsabilità di questo paradosso

evidente: provvedimenti estemporanei, privi dell'ancoraggio a un disegno organico, si susseguono nel tempo, andando talvolta a sovrascrivere quelli precedenti, senza che ne sia ben comprensibile la ragione. Si pensi ad esempio alle tante norme in materia di valutazione degli studenti o di esame di Stato. In questo modo si sviluppa nell'ambiente scolastico una sorta di disposizione alla metabolizzazione al ribasso delle novità, spesso viste come mode pedagogiche del momento destinate a non intaccare la routine professionale consolidata.

Questo breve preambolo serve a capire la distanza tra il tema della didattica per moduli, nell'accezione che ne dà, con tratti brevi ma densi di senso, il testo del regolamento, e la sua applicazione.

Il modulo didattico, nell'accezione più comune è visto come un segmento del «programma». Dobbiamo ancora tornare al testo del regolamento, perché è da lì che parte il superamento dell'idea che esista un *programma* didattico valido per tutte le scuole.

Nella scuola dell'autonomia le scuole devono elaborare il proprio curricolo, un percorso di apprendimento dotato di obiettivi, tempi, metodi, strumenti, modalità di verifica/valutazione, ancorato all'analisi della situazione in cui opera la scuola, alle caratteristiche degli studenti e del contesto sociale. Ai programmi prescrittivi subentrano le *indicazioni nazionali*, che pongono dei traguardi comuni per il cui raggiungimento le scuole sono invitate a formulare il proprio curricolo, da pubblicare nel Piano dell'offerta formativa (POF).

Lavorare per moduli (modus=regola, modello) non vuol dire dunque segmentare un programma predefinito (cosa che gli insegnanti hanno sempre fatto per predisporre le loro lezioni) ma implementare dei nodi tematici legati a competenze specifiche e articolarli delle Unità di apprendimento (UDA) che diventano dei micro-curricula.

Data la loro natura complessa, i moduli hanno una granularità piuttosto alta nell'economia della programmazione annuale del curricolo. Lavorare per moduli non vuol dire lavorare *solo* per moduli: il curricolo disciplinare mantiene una funzione di background per la didattica. Detto in altri termini, si continua a condurre il curricolo di storia o di economia, e si programmano nel corso dell'anno scolastico alcuni moduli su temi chiave che prevedano incroci interdisciplinari molto forti. Per questa loro natura, i moduli non hanno una struttura lineare né al loro interno né nel rapporto che intercorre tra di essi. Tra questi elementi intercorre una relazione sistemica.

L'adozione dei modelli fisici sistemici è stata largamente praticata per spiegare le strutture concettuali in gran parte delle scienze umane e anche nelle scienze dell'educazione si è fatto ricorso a questi modelli per l'analisi delle relazioni educative e dei processi di apprendimento. La forza del modello sistemico sta nella capacità di spiegare le relazioni reticolari e le dinamiche che le percorrono al mutare dello stato dei componenti. Quando si fa ricorso a questi modelli per descrivere le relazioni tra le UDA di un modulo didattico e dei moduli tra di loro, pensiamo quindi a entità che non sono costituite da pillole isolate di sapere da trasmettere ma da snodi attivi e dinamici, basati sull'attività e sulla ricerca e quindi suscettibili di continui cambiamenti, capaci a loro volta di influenzare l'intero assetto del modulo.

La natura sistemica del curricolo modulare implica un lavoro di squadra per centrare gli incroci interdisciplinari su cui articolare i temi. La didattica modulare non è un lavoro che può far un singolo insegnante: nella sua configurazione ottimale, è la scuola, i suoi dipartimenti, a programmare per moduli, nell'ambito del P(t)of.

Torniamo di nuovo al testo del Regolamento, dove si sostiene che le scuole possono programmare: «L'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività» e «l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso» (D.P.R. n. 275/1999). Mettendo bene a fuoco, vediamo dunque che i moduli sono grandi entità curriculari, centrate su temi ritenuti prioritari dalla scuola e in funzioni dei quali c'è la possibilità di adattare e/o modificare addirittura il monte ore annuale delle discipline e di articolare, sempre in funzione delle esigenze specifiche del curricolo modulare, attività di gruppo che aggregano studenti di più classi o anche di anni di corso diversi.

È una possibilità assai ampia che viene data alle scuole per sviluppare, attraverso la programmazione dei moduli, un curricolo locale corrispondente all'identità dell'istituzione educativa e al suo rapporto con il territorio. Già, perché in ultima analisi la novità più importante delle norme sull'autonomia scolastica sta nello spostamento del baricentro dell'identità delle scuole, dall'appartenenza a un sistema scolastico tutto governato dallo Stato, a un sistema misto in cui lo Stato garantisce attraverso le indicazioni nazionali per il curricolo i traguardi comuni che tutti i cittadini studenti devono essere messi in grado di raggiungere, e in cui però le scuole ricavano la loro identità, la loro *vision*, nel rapporto sempre più stretto con la comunità locale e con il territorio.

Non ci sarà quindi un curricolo modulare buono per tutti, veicolato magari dall'editoria scolastica, che dà una propria lettura delle novità normative in riviste e libri di testo, ma una programmazione per moduli che ricava le priorità dalla natura del contesto in cui opera, da rischi e opportunità che il territorio rappresenta.

È la scuola quindi, o entità collettive di una certa ampiezza come i dipartimenti o, al limite inferiore, interi consigli di classe, che individuano i temi trasversali dei moduli ipotizzando aggregazioni di saperi e dichiarando quali conoscenze, abilità e competenze verranno messe in gioco. All'interno del modulo vengono poi individuate le UDA, articolazioni didattiche del modulo stesso, dotate di obiettivi specifici, metodi, strumenti e modalità per verificare il raggiungimento degli obiettivi e per valutare gli studenti con prove autentiche.

Anche qui va ribadito che il modulo non è la somma delle UDA che lo costituiscono così come un sistema non è la somma dei suoi nodi: la relazione tra le UDA non va intesa come una sequenza lineare.

2. Programmare per moduli

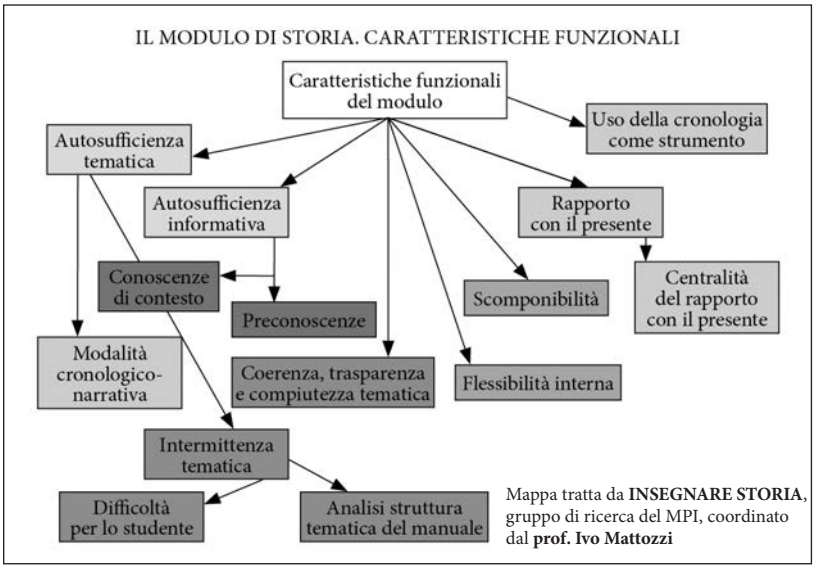
Passando a considerare come si programma un modulo didattico che coinvolga la disciplina storica, emergono almeno cinque caratteristiche di base che lo identificano:

1. *integrazione:* all'interno del modulo ogni tema si esprime e costituisce una mappa di conoscenze, capace di rendere più agevole la comprensione e l'assimilazione dei temi seguenti
2. *autonomia*: pre conoscenze e conoscenze funzionali al tema centrale sono fornite all'interno del modulo
3. *autosufficienza*: il modulo è impostato per far acquisire «una volta per sempre» capacità operatorie (uso di schemi mentali) e abilità operative (utilizzo di strumenti cognitivi ed organizzatori concettuali) sollecitate dalle potenzialità formative del modulo
4. *flessibilità*: ogni modulo può essere affrontato con mediazioni didattiche diverse, giustificate dalla diversità del tema trattato. Ad esempio fonti documentarie, iconografiche, visuali possono guidare alla costruzione di schemi concettualizzanti in alcuni moduli, mentre in altri possono essere più determinanti materiali cartografici, dati statistici, fonti economiche, testi storiografici

5. *apertura*: ogni modulo deve fondare le domande e le motivazioni a portare oltre la conoscenza del passato. Più in particolare la fissazione di conoscenze di settore devono potersi integrare facilmente all'interno di processi storici più complessi ed interrelati.

(Programmi di Storia per il triennio, D.M. 31/1/1997)

La mappa concettuale che segue, elaborata in funzione della scrittura del documento sopra citato, si deve al lavoro di un gruppo di lavoro coordinato dal prof. Ivo Mattozzi, uno degli studiosi italiani di didattica della storia più autorevoli, e rappresenta in modo efficace le relazioni sistemiche tra i nodi che compongono un modello di didattica modulare in storia:



Mappa tratta da **INSEGNARE STORIA**, gruppo di ricerca del MPI, coordinato dal **prof. Ivo Mattozzi**

Ci aiuteremo ora con un documento elaborato nel 2005 dall'IRRE dell'Emilia Romagna che scandisce in modo molto chiaro i passaggi relativi alla progettazione modulare.

1. Titolo

Il titolo sintetizza il tema, l'arco cronologico e l'ambito territoriale oggetto di studio.

2. Competenze

Le *competenze* esprimono che cosa il soggetto deve essere in grado di fare con quello che sa alla fine di questo percorso modulare ovvero quale operazione osservabile e valutabile saranno in grado di fare autonomamente e stabilmente gli allievi d'ora in poi. Alcune sono già possedute, altre sono acquisite (costruite) grazie alle *esperienze di apprendimento* previste nel modulo per raggiungere in modo stabile e autonomo il risultato atteso individuato. Si definiscono in termini di comportamenti osservabili e trasferibili.

3. Prerequisiti

Sono le condizioni che consentono di accedere con successo al percorso formativo del modulo.

Più che l'accertamento fiscale delle abilità, conoscenze, competenze possedute giova proporre un'attività di avvio che consenta di *valorizzare i saperi pregressi* chiedendo ad esempio di esprimere con un brainstorming informazioni possedute sul tema del modulo e di costruire una sintesi su un tabellone o alla lavagna, utilizzando *schemi/linguaggi logici* per comunicare e per elaborare.

4. Fase 1: innesco

- È l'attività iniziale usata come stimolo.
- Il docente (meglio i docenti, data la necessaria condivisione interdisciplinare del percorso) propone il tema, la classe ne discute.
- Si evidenziano i problemi da indagare, i nodi da sciogliere.
- Si attiva un brainstorming in cui tutti esprimono le loro preconoscenze, i dubbi e le curiosità suscitate dal TEMA.
- Si valutano possibili integrazioni al modulo.
- Si esaminano le fasi di lavoro e i ruoli.

5. Fase 2: stesura della programmazione

Qui si programmano i titoli e i contenuti di massima delle diverse Unità didattiche, specificando per ognuna:

- titolo;
- durata;
- partecipanti;
- metodo;
- tecnica;
- strumenti;
- risultati attesi.

Si precisano in dettagli i supporti didattici ovvero:

- *testi* proposti dal docente e/o ricercati in rete con *webquest*, biblioteche, archivi, libri, articoli, documenti, norme;
- *immagini* autoprodotte, ricavate dalla rete, da libri, raccolte durante attività di ricerca;
- *video* autoprodotti, raccolti in rete (Repository – YouTube) o da altre fonti (TV on demand, Teche Rai, Istituto Luce ecc.);
- *strumenti/attrezzature*: device collegati in rete locale e internet, LIM.

6. Fase 3: verifica

Le verifiche del modulo hanno come riferimento il risultato atteso in termini di conoscenze e di competenze dichiarate la verifica dell'apprendimento di conoscenze può prevedere non solo i tradizionali compiti scritti o le interrogazioni ma anche i test a risposta multipla, i collegamenti, i riempimenti ecc.

Per le verifiche di competenze è bene invece programmare attività di laboratorio, *problem solving*, risoluzione di un caso, simulazioni, costruzione di tabelle, di schemi, costruzione di una mappa cognitiva o di un grafico; che hanno come comune denominatore il fatto di tendere a rappresentare prove autentiche. Su quest'ultimo punto è utile insistere. La valutazione delle competenze può essere valida solo se autentica, ovvero condotta con prove che propongano allo studente contesti problematici inediti su cui intervenire dimostrando il possesso di competenze acquisite durante il percorso, meglio se somministrate in situazione concreta e con compiti autentici.

La valutazione delle competenze non ha senso se attuata al termine di processi di apprendimento non espressamente mirati alla loro acquisizione e basati su metodologie didattiche coerenti con questo obiettivo. In altre parole, dove non si insegna con un curricolo orientato alle competenze, non si possono effettuare valutazioni per competenze: batterie di test precostituiti e fuori contesto, talvolta proposti dall'editoria scolastica, non hanno nulla a che vedere con una rilevazione o valutazione delle reali competenze dello studente.

3. La didattica modulare è didattica attiva

Se fare didattica modulare vuol dire sviluppare processi di apprendimento interdisciplinari flessibili, aperti e strettamente mirati all'acquisizione di competenze specifiche, caratteri che rendono ogni modulo autosufficiente, è indispensabile che vengano operate, in fase di programmazione, scelte metodologiche e didattiche coerenti.

Le scelte preliminari dei metodi didattici sono indirizzi di fondo che orientano i processi di insegnamento/apprendimento previsti dal modulo. Essi definiscono:

- i ruoli dei docenti e degli studenti;
- le relazioni tra di essi;
- la natura e gli scopi del processo didattico;
- la natura stessa della cultura che entra in gioco in questo processo.

Sono connessi strettamente con le finalità educative più generali che caratterizzano l'ambiente di apprendimento e ne condizionano il raggiungimento in misura determinante.

Volendo estremizzare i distinguo che separano i metodi didattici, potremmo dire che essi possono essere ricondotti a due grandi insiemi, quello dei metodi trasmissivi e quello dei metodi attivi. Se ci riferiamo alle pratiche didattiche più comuni oggi nelle nostre scuole troveremmo preponderanti i metodi del primo insieme, se invece ci basiamo sulle teorie pedagogiche da un secolo a questa parte vediamo che, a più riprese e con diverse declinazioni, la grande maggioranza degli studi nell'ambito delle scienze dell'educazione hanno come comune denominatore scelte metodologiche riconducibili all'attivismo. I metodi trasmissivi hanno alcuni tratti comuni:

- centratura sui contenuti, sulla definizione delle conoscenze da trasmettere;
- programmazione sequenziale, in cui si stabilisce esattamente il percorso di studio;
- scomposizione in unità didattiche, che sezionano il programma in segmenti più piccole e facilitandone il controllo;
- conoscenza come informazione, con conseguente tentativo di semplificare i fenomeni più complessi per renderli memorizzabili;
- apprendimento standardizzato, in cui si evitano deviazioni marcate dal percorso;
- controllo individuale, basato su valutazioni e compiti;
- ricorso frequente al rinforzo (feedback), che rappresenta la leva più importante per incrementare la motivazione degli studenti ad apprendere.

Sono tutti connotati che possono essere considerati sotto una luce negativa, ma in realtà esistono obiettivi di apprendimento di natura esclusivamente addestrativa nei quali questi metodi possono essere molto efficaci. Se tuttavia essi diventano preponderanti, come spesso accade, la criticità maggiore che si presenta riguarda la figura dello studente, relegato a un ruolo passivo.

La grande famiglia dei metodi attivi ha tratti che accomunano i pionieri dell'attivismo pedagogico degli anni '20 del Novecento con le più avanzate configurazioni dei micromondi digitali, che possono essere così riassunti:

- apprendimento per scoperta, ovvero visione della didattica come ricerca;
- centralità dello studente;
- focus sull'esperienza;
- sviluppo della persona;
- pluralità di stili cognitivi;
- crescita di motivazione e interesse;
- acquisizione di competenze.

Va richiamata l'attenzione su quest'ultimo punto: la maturazione di competenze avviene solo in contesti operativi, nei quali si impara a risolvere problemi. Solo i metodi attivi, comunque declinati e orientati, ci possono condurre su questa strada.

Ricordiamo le competenze di base previste nell'asse storico-sociale a conclusione dell'obbligo di istruzione:

1. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;
2. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente;
3. riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

È difficile immaginare come traguardi di questo tipo potrebbero essere conseguiti con una semplice trasmissione di conoscenze: l'interiorizzazione di competenze può avvenire solo se lo studente è spinto a un confronto attivo con queste problematiche culturali. Le implicazioni di questo indirizzo metodologico, si concentrano sull'opportunità di dare ampio spazio a momenti di didattica laboratoriale attiva, da non confondersi con le esercitazioni di laboratorio che sono tutt'altra cosa. Ecco alcuni punti di attenzione:

- dare ampio spazio alla ricerca storica, ovvero fare in modo oche gli studenti sperimentino il metodo di lavoro dello storico, che è un ricercatore, uno studioso che indaga su fenomeni che ancora non conosce pienamente;
- misurarsi con la ricerca e l'analisi critica delle fonti (attendibilità, confronto tra tipologie diverse, sintesi), entrare quindi nel cuore del metodo della ricerca storica;
- considerare il territorio come ambito di ricerca storica, come terreno di indagine;
- usare la rete, i device personali degli studenti, la connettività, come opportunità per creare ambienti sociali di ricerca aperti, fluidi e flessibili, per praticare soluzioni attive innovative come la flipped classroom, una tecnica didattica adattissima per sostenere la didattica della storia;
- utilizzare tecniche di narrazione multimediale e multicanale della ricerca storica, come il *digital storytelling*, servendosi di canali social per la condivisione.

Sono prospettive di lavoro complesse che richiedono un forte impegno di idee e di risorse. Richiederebbero anche un sostegno importante in termini formazione e di valorizzazione delle esperienze innovative delle scuole da parte dell'amministrazione e del governo del sistema di istruzione. Delle scuole, certo, e non solo di singoli insegnanti, purtroppo l'impegno isolato di alcuni non può essere la soluzione. Bisogna anche tener conto che con gli attuali percorsi di reclutamento, nonostante la novità introdotta con l'obbligo del conseguimento dei 24 CFU nelle discipline psico-pedagogiche, pochi aspiranti docenti entrano in contatto fattivo e concreto con le vie dell'innovazione. E, di conseguenza, l'unico modello a cui riferirsi è la routine scolastica più tradizionale, la spinta a replicare, insegnando, i metodi e gli strumenti del contesto scolastico in cui si è studiato.

Bibliografia

Bernardi P. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET, 2006.

Braudel F., *Il mondo attuale*, Torino, Einaudi, 1966.

Braudel F., *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori, 1976.

Brusa A., *Il laboratorio di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Cipolla C.M., *Uomini, tecniche, economie*, Milano, Feltrinelli, 1966 (I ed. 1962).

Diamond J., *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Introduzione di L. e F. Cavalli Sforza, Torino, Einaudi, 1998 (ed. or. 1997).

Domenici G., *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

Guarracino S., Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Mattozzi I., *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica: guida per gli insegnanti*, Faenza, Polaris, 1995.

Mattozzi I., *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in Bernardi P. (a cura di), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, I Quaderni di Clio '92, n. 4 del febbraio 2004.

Monducci E., *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Torino, UTET, 2018.

Nanni A., Economi C., *Didattica interculturale della storia*, Bologna, EMI, 1997.

Panighel D., *La grammatica della storia*, Faenza (RA), Polaris, 2000.

Pellerey M., *La costruzione dei moduli didattici* in «Professionalità», n. 2, 1981.

Perillo E., Santini C. (a cura di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione dei beni culturali*, Faenza (RA), Polaris, 2004.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.

9.
La storia del percorso didattico

Fausto Benedetti

La storia non è magistra
di niente che ci riguardi. Accorgersene non serve
a farla più vera e più giusta.
(E. Montale, *La Storia*, Satura, Mondadori 1971)

1. L'uomo e la storia

Tra se stessi e la natura, gli esseri umani pongono come tramite ed intermediazione una serie di strumenti quali il linguaggio, le idee e i concetti, la propria organizzazione sociale e politica che tutti insieme contribuiscono a configurare quella che chiamiamo, in senso lato, cultura.

Questi elementi non sono strettamente naturali e immutabili ma inventati progressivamente dall'uomo. Possiamo affermare perciò che l'uomo non è solo il risultato di una serie di circostanze di natura biologica, chimica o ancora, e forse più semplicemente, dell'evoluzione intesa come risultato mobile e poietico del mutamento dei caratteri passati per via ereditaria tra una generazione e l'altra, ma è anche un prodotto della cultura. Per questa ragione l'uomo è l'unico animale che possegga una storia vera e propria. Quest'ultima non può essere considerata un susseguirsi di fatti, di accadimenti.

Si tratta, invece, dell'insieme e della produzione di tutte le risposte attive alle condizioni in cui l'essere umano si è trovato a vivere, di volta in volta.

Le iniziative e le azioni di cui parliamo sono suscettibili di accumulo e di svolgimento, per queste ragioni possono essere considerate un insieme. Possiamo, quindi, affermare che studiare la Storia significa per gli uomini intendere la propria di storia, ritrae l'intelligenza

di ciò che si è e di chi si è attraverso la comprensione matura di quelle trasformazioni, delle ragioni e delle caratteristiche, che li hanno portato ad essere tutto quello che, nel presente, sono.

Certamente, comprendere non significa contemporaneamente conoscere così come non vuol dire vaticinare il futuro, in questo senso io credo vada intesa la concezione che della Storia ha Montale. Al quale va data piena ragione se si considera un altro aspetto della Storia e degli studi storici: la soggettività del giudizio storico. Il fine del discorso storico, infatti, non può essere l'oggettività a meno che essa possa essere intesa come il risultato preliminare di un apporto, di un contributo mobile e problematico, suscettibile di varianti, di precisazioni e correzioni. La ricerca storica, in un certo senso è lo specchio e la rappresentazione di un percorso sempre provvisorio, di una traiettoria mai conclusa. L'atteggiamento dello storico, sensibilità da trasferire agli studenti, prevede che il passato fatto Storia sia incessantemente riesaminato tanto perché la soggettività è sempre in agguato con le sue implicazioni interpretative quanto perché, ben al di là delle più nobili ragioni della ricerca di senso, il passato agisce sempre su di noi e sul nostro presente condizionandolo, ragione forse meno nobile ma, per certo, potentemente esistenziale.

Riconoscere il passato nel presente significa capire chi siamo in quanto risultato e prodotto sentimentale, concettuale e comportamentale come singoli e che cosa siamo in quanto effetto come società, in termini di istituzioni, di tecniche di scienza. Questa operazione non solo, come detto, può essere utile, anzi indispensabile per comprendere, ma pure serve ad operare delle scelte a restituirci uno spazio di libertà.

Il frutto ultimo della Storia è la libertà del Presente.

2. Approcci didattici

Il progetto «Aldo Moro e l'Italia repubblicana» è nato per scopi diversi, ma tra di loro integrabili. Per prima cosa, esiste uno scopo educativo. Sappiamo, ad esempio, che alcuni argomenti di Storia contemporanea in genere non sono trattati. Tutto ciò accade per diverse ragioni. La prima riguarda l'andamento curricolare dei Programmi di Storia. Le discipline, compresa la Storia, seguono percorsi ricorsivi

che hanno un andamento intensivo. Questo significa che i contenuti, perlomeno alcuni di essi, sono proposti più volte, via via in maniera più approfondita, agli studenti nel corso della loro vita scolastica.

Allo stesso tempo, alcuni altri argomenti non sono mai o quasi mai trattati: si tratta per lo più di temi e questioni che hanno a che fare con il Novecento, in particolare, della seconda parte di esso, più o meno dal secondo conflitto mondiale in poi. Tale aspetto, nei fatti, impedisce, in qualche misura, il completamento di un percorso e dunque anche la piena acquisizione di una serie di competenze storiche, perché non pienamente esercitate. Abbiamo in precedenza affermato che lo studio della storia ha tra i suoi scopi la comprensione del presente. Ci sembra allora poco ragionevole che a scuola non si tratti di storia contemporanea.

A nostro avviso, tutto ciò è superabile attraverso alcune metodologie che molti insegnanti conoscono e sanno applicare: parliamo, per esempio, della didattica modulare[1]. In altri luoghi di questo testo, dell'argomento si tratta in maniera diffusa[2], legandolo non solo alle difficoltà e alle necessità degli insegnanti in quanto soluzione di pronto uso, ma anche come scenario di riferimento già in qualche modo suggerito da diversi documenti normativi e da quelle indicazioni ministeriali che variamente insistono sulle questioni degli andamenti utilizzabili, sotto un profilo realizzativo, della didattica curriculare della Storia come di altre discipline.

In particolare, si tratta, a nostro avviso restituire a tutti una visione della progettazione modulare in storia che coniughi le specificità della disciplina con le scelte metodologico-didattiche attive che caratterizzano lo spirito stesso della didattica strutturata in moduli. È opportuno, del resto, ricordare come la didattica modulare, insieme con altri metodi, possa ben rappresentare l'opportunità di andare oltre la didattica trasmissiva, da molte parti annoverata come uno dei fattori di crisi della disciplina storica, così come di altre discipline, nei diversi contesti scolastici.

---

[1] F. Benedetti, M. Guspini, *La didattica modulare. Un approccio sistemico e integrato. Progettazione, programmazione e valutazione per una nuova scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2002.

[2] Si veda a proposito il saggio curato da M. Faggioli.

3. Le fonti

Appare chiaro che la piena realizzazione di un percorso modulare che faccia riferimento ad una fase cruciale e a un momento centrale e fondativo nella storia recente del nostro paese, vale a dire l'opera civile e politica di Aldo Moro i cui effetti sono facilmente osservabili ancora oggi, è possibile non solo attraverso una corretta progettazione didattica, ma anche grazie all'utilizzo, a supporto del percorso, di materiali tratti da fonti dirette.

Sappiamo che la storiografia attuale considera fonti o documenti storici tutti i segni del passato che possono essere interrogati e interpretati criticamente. Nel nostro caso, i segni utili a ricostruire la biografia e l'attività politica dell'onorevole Moro sono assai numerosi e morfologicamente difformi: stiamo parlando di libri, film, fiction, inchieste giornalistiche e giudiziarie, interviste, atti parlamentari, atti delle Commissioni di inchiesta[3].

In quarantatré anni, tanti ne sono passati dalla conclusione dell'avventura terrena di Moro, sono stati celebrati cinque processi, istituite due Commissioni parlamentari, scritte milioni di pagine di resoconti, interrogatori, sentenze. Esistono, quindi, una serie di verità ufficiali, quelle accertate dalla magistratura e quelle scaturite dall'attività delle Commissioni d'inchiesta.

In questa prospettiva, è veramente imponente il lavoro di indagine e di accertamento che poi ha prodotto imputati e condanne, oggi definitive, e un lungo elenco di pene detentive. Particolarmente utile risulta la documentazione prodotta dalle inchieste parlamentari e, per il nostro lavoro, una serie di recenti pubblicazioni di studiosi che hanno affrontato complessivamente la figura dello statista nella storia dell'Italia repubblicana[4].

La maggior parte di questi ultimi testi non riguardano solamente l'ultima parte della vita di Aldo Moro, quella che ha portato il suo nome dalle pagine della cronaca politica a quelle della cronaca nera, prima, e giudiziaria poi.

---

[3] Per la questione si faccia riferimento all'apparato bibliografico presente all'interno di questo volume.

[4] Sul punto si veda il saggio curato da G. Iannuzzi.

Sulla base di questo nuovo orientamento, i contributi presenti nel nostro percorso didattico e nella bibliografia di riferimento, sono materiali di più ampio respiro, che non trattano solamente della vicenda del sequestro e dell'assassinio dell'onorevole Moro, di cui si è detto e scritto più che diffusamente. Abbiamo scelto di raccogliere contenuti utili ad approfondire tutta la traiettoria politica dello statista democristiano alla luce del contesto storico, politico e sociale in cui tale traiettoria è andata svolgendosi.

La questione, infatti, consiste nel trattare con scopi didattici di Aldo Moro vivo, in modo da tornare ad apprezzare la caratura dell'uomo nella sua centralità di statista e di interprete della costruzione etica e civile del nostro paese.

Ciò che caratterizza e accomuna i materiali proposti è il loro chiaro intento di cronaca attraverso la testimonianza diretta, che consiste in audiovisivi, inchieste, interviste, resoconti provenienti dalla viva voce di chi a quei fatti ha partecipato in prima persona, sia pure con diversi ruoli, funzioni e punti di vista.

Si è scelto di ripercorrerli storicamente in occasione dei decennali dell'assassinio di Moro valorizzando la distanza temporale e l'acquisizione progressiva di informazioni e letture che, oltre al tragico epilogo finale, includano anche un'analisi, se non esaustiva quanto meno approfondita, dello scenario da cui quell'epilogo è scaturito e in cui ha trovato la sua triste conclusione.

È stato possibile selezionare e valorizzare l'intera documentazione anche grazie al contributo autorevole degli autori e per l'accuratezza delle ricostruzioni, che spaziano dagli aspetti squisitamente politici[5] alla descrizione minuziosa dello scenario civile e sociale in cui quelle attività politiche si andavano concretizzando[6].

---

[5] Pensiamo alla trasmissione radiofonica «Aldo Moro – Alle otto della sera» di Corrado Guerzoni, Radiodue, 2008. Corrado Guerzoni, portavoce di Moro per più di vent'anni, lo ricorda nel programma citato andato in onda tra il marzo e l'aprile del 2008 su Radiodue. Data la posizione di estrema vicinanza e di conoscenza profonda del pensiero e dell'azione di Moro nel corso di tutta la sua traiettoria politica, Guerzoni fornisce nel suo racconto un ritratto a tutto tondo, che si muove tra la storia umana e quella politica delle vicende che, dalla Costituente in avanti, hanno visto in Moro uno dei principali attori sulla scena della nascente Repubblica.

[6] Si faccia riferimento al programma «La notte della Repubblica» di Sergio Zavoli. Si tratta di un'imponente inchiesta giornalistica, 18 puntate per oltre 45 ore di

Abbiamo raccolto alcuni resoconti, negli anni appena successivi al boom economico, delle prove e delle difficoltà a cui la giovane e fragile democrazia italiana, di cui Aldo Moro è stato uno degli indiscussi protagonisti, è stata chiamata, per dimostrarsi all'altezza del compito di garantire una correlazione dialettica costruttiva tra le molteplici e policrome istanze promosse dalla società civile.

Tra i materiali sono presenti i lavori dell'Assemblea Costituente, il primo incarico politico di Moro, in cui, come è possibile ricordare, uno dei primi fondativi dilemmi da risolvere fu quello di scegliere se definire la nascente Repubblica come «antifascista» o «afascista», per poi proseguire nel dibattito sui principi fondamentali[7] che alcuni volevano inserire nei «preamboli» ed altri, tra cui Moro, volevano avessero il peso di articoli veri e propri, in modo che fosse segnalata la loro fondamentale importanza quali fonti generali del Diritto nell'Italia democratica[8].

Abbiamo, poi, raccolto elementi in grado di testimoniare i tentativi, di cui Moro è stato promotore e artefice, di dare al paese governi stabili e capaci di rispondere alla necessità di riforme e di iniziative che non sempre hanno visto la luce, o l'hanno vista in modo parziale, sia per tentativi di sabotaggio «dall'interno» sia per la mancanza dei dovuti ed auspicati riscontri elettorali.

Possiamo osservare che se da un lato le mediazioni politiche realizzate da Moro erano orientate in modo sempre più evidente all'inclusione della sinistra nel governo, dall'altro le forze di destra e gli alleati oltreoceano non solo non vedevano di buon occhio lo spostamento a sinistra ma lo consideravano una vera e propria minaccia per la stabilità in Europa, e in Italia in particolare quale paese membro dell'Alleanza atlantica.

---

trasmissione, che descrive dettagliatamente i fatti che tra il '68 e gli anni '80 hanno caratterizzato la vita politica e civile in Italia. Tre di queste puntate sono dedicate alla vicenda Moro. L'inchiesta raccoglie testimonianze di tutte le parti in causa, pone domande cruciali dando spazio alle diverse voci e ai diversi punti di vista rispetto alla politica e alle dinamiche sociali che si agitavano in seno alla giovane società italiana.

[7] Ci si riferisce, in particolare agli articoli 1, 6 e 7.

[8] Le vicende cui facciamo riferimento sono state tra i temi fondamentali del Modulo 5 del corso dal titolo «Moro e la Costituente: un tema per la *flipped classroom*», docenti dott. Giuseppe Fioroni e prof. Alessandro Mariani. Inoltre, sono ampiamente trattate nel terzo capitolo del testo G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Il clima in cui la capacità di mediazione di Moro ha avuto la sua massima espressione, è stato il periodo in cui si cercava di trovare punti di convergenza, sia all'interno della Democrazia cristiana sia al di fuori di essa, nell'intento di raccogliere intorno a sé un consenso stabile in modo da fondare una salda e durevole azione di governo che, fatalmente, non è riuscita. Del resto, come sappiamo, la Dc, in quegli anni, fu l'asse portante di governi più o meno solidi e imprescindibile interlocutore per chi volesse ambire, a vario titolo, alla partecipazione attiva e alla conduzione politica e civile del paese.

All'interno dello scenario descritto la figura di Moro, capace di una visione strategica lungimirante e di straordinarie capacità di mediazione, ha assunto un ruolo centrale soprattutto nella sua ferma intenzione di tenere la destra fuori dal governo e di consentire l'ingresso, invece, alla sinistra socialista nei diversi esecutivi che si succedevano.

Un contesto del genere ha contribuito ad accrescere lo scontro ideologico e la violenza politica come risposte categoriche alle difficoltà della democrazia di elaborare soluzioni politiche soddisfacenti e in grado di sostenere la vita civile dell'intero paese.

Non si può organizzare una narrazione sulla traiettoria esistenziale di Aldo Moro, almeno nel periodo conclusivo della sua vita prescindendo dai presupposti, sociali e politici, che hanno portato alla lotta armata.

D'altro canto, non si possono comprendere i cosiddetti «anni di piombo» se non alla luce dello scenario che li ha generati, non si può osservare con occhio critico la vicenda di quegli anni senza considerare quali erano le forze in campo e quali le tensioni non risolte all'interno della società, quali contraddizioni non hanno trovato soluzione tanto da produrre poi i fenomeni estremistici che hanno insanguinato l'Italia, scaturiti da entrambi i lati dell'arco costituzionale.

4. La commissione d'inchiesta

È apparso presto chiaro ai nostri occhi, attraverso il lavoro compiuto nel raccogliere materiali a supporto dei lavori e dei percorsi che, grazie al nostro lavoro, vorremmo ispirare, che quello che si vuole trattare è, sicuramente, uno degli snodi di maggiore rilievo della storia contemporanea e la vicenda di Aldo Moro rappresenta una pagina ancora troppo dolorosamente aperta della storia d'Italia più recente.

Una seconda «famiglia» di fonti si basa, perciò, sul lavoro svolto dall'ultima Commissione di inchiesta parlamentare sul «Caso Moro» che ha concluso le sue attività nel marzo 2018[9].

La Commissione intorno alla quale nel nostro progetto e in questa trattazione più volte si fa ritorno, ha restituito nuovi elementi, ha fornito l'occasione per tornare a riflettere su una pagina di storia che, per il contesto cui facciamo diretto riferimento ma non solo per esso, vuole essere, come detto, il punto di partenza e lo strumento didattico per un lavoro pedagogico ad uso e consumo dei docenti, destinatari diretti di questo percorso e, insieme, dei loro studenti.

Trascorsi ormai più di cento anni dalla sua nascita e oltre quaranta dal suo omicidio appare importante, tuttavia, non confinare la figura dello statista agli ultimi drammatici giorni della sua vita per accostarsi invece al suo intero percorso, quello dell'uomo e dello statista.

Con questo proposito si è voluto realizzare un percorso di didattica di storia contemporanea che ha saputo coniugare il contributo etico, politico e umano di Aldo Moro a nozioni metodologico-didattiche, così da poter fornire ai docenti validi strumenti didattici dall'alto contenuto formativo.

La documentazione prodotta e raccolta dalla Commissione, circa un milione di pagine digitalizzate, emerse dai più avanzati sistemi di indagine, può costituire la base per un approccio didattico e metodologico d'avanguardia per lo studio della storia attraverso l'uso di fonti inedite tra cui non possiamo non ricordare i documenti emanati dalla Commissione di inchiesta «Moro 2», istituita con Legge 82 del 30 maggio 2014, così come gli atti giudiziari: la commissione ha acquisito spezzoni consistenti dei processi Moro, Moro-bis, Moro-ter, Moro-quater, Moro-quinquies. Tale materiale è stato integralmente digitalizzato e indicizzato e può liberamente essere consultato ripercorrendo i passi da noi compiuti nella preparazione del nostro progetto.

Inoltre, è bene ricordare un ulteriore gruppo di testi che consideriamo appartenenti a quella che abbiamo chiamato «seconda famiglia» di fonti che riguarda tutti i documenti di indagine tra le quali

[9] Per quanto riguarda questi argomenti si rimanda al primo Modulo del nostro percorso formativo intitolato «La figura di Aldo Moro, il suo contesto storico, l'inchiesta parlamentare». Le relazioni presentate in questo modulo si devono a Giuseppe Fioroni e a Guido Formigoni.

sono presenti e, ancora una volta, consultabili le attività tecniche delegate alla polizia scientifica e al Ris dei carabinieri di Roma che hanno consentito di rivedere alla luce delle nuove tecnologie, tanto la strage di via Fani quanto la vicenda dell'uccisione dello statista. Possono esseri utili anche gli atti delle commissioni di inchiesta che hanno preceduto la commissione presieduta da Fioroni.

In ultimo, sono stati analizzati e raccolti i documenti dei Servizi di Sicurezza. L'interesse di questa peculiare documentazione sta nel fatto che consente di afferrare la dimensione internazionale della vicenda Moro[10].

5. Perché Aldo Moro

La storia di Aldo Moro continua a rappresentare un alto esempio di servizio alla collettività, rispetto e valorizzazione della diversità, capacità di sintesi e dialogo attivo, senso di responsabilità e spirito di sacrificio.

La sua esperienza assunse un carattere drammatico non solo per il violento epilogo, ma anche per la crescente difficoltà nel tenere insieme Stato e società, innovazione e tradizione, cambiamento e coesione, in un sistema sociale e politico messo a dura prova dalla transizione degli anni '70.

Aldo Moro scriveva: «Questo Paese non si salverà, la stagione dei diritti e delle libertà si rivelerà effimera, se in Italia non nascerà un nuovo senso del dovere»[11].

Fu proprio con la convinzione che l'educazione ai valori dovesse trovare «un adeguato spazio nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado» che, nel 1957, divenne ministro della Pubblica Istruzione[12].

---

[10] Cfr. la nota 8.

[11] È un passaggio, presago di quello che poi sarebbe accaduto al paese, dell'ultimo intervento di Moro alla Camera nel 28 febbraio 1978.

[12] Il Modulo 4 del corso dal titolo «Il valore dell'istruzione nel pensiero di Aldo Moro», tenuto dal dott. Giuseppe Fioroni e dalla dott.ssa Patrizia Garista, è incentrato proprio sui temi dell'istruzione e dell'educazione.

Moro istituì l'ora di Educazione civica nelle scuole di istruzione media e superiore, assegnando tale insegnamento per due ore mensili ai docenti di Storia, con il compito di accompagnare gli studenti verso la comprensione dello stretto legame esistente tra diritti e doveri[13].

Questo ultimo spunto, tra numerosi altri sui quali ci stiamo soffermando, ci ha condotti a pensare, quasi dentro un gioco di specchi, che fosse possibile, come già altrove detto, porre Aldo Moro e la sua lezione all'interno di un percorso pedagogico capace di tenere insieme metodologie didattiche, memoria e riflessione così come abbiamo cercato di fare.

6. Una proposta trasversale

Il progetto di cui stiamo parlando ha avuto, ai nostri occhi, lo scopo di contribuire a dare profondità e senso alle attività didattiche degli studenti delle quinte classi, anche con riguardo per gli studenti che frequentano l'ultimo anno delle Scuole serali.

Appare chiaro come tutto questo rappresenti una significativa occasione per l'attuazione degli orientamenti europei sulle tematiche dell'insegnamento-apprendimento della Storia.

La proposta progettuale, infatti, ha consentito la realizzazione di attività innovative in grado di migliorare qualitativamente la professionalità dei docenti, i quali, sono stati chiamati, a loro volta, ad essere parte attiva nella costruzione di un piano di formazione.

I dati che abbiamo raccolto ci testimoniano che lo sono attivamente stati.

Il percorso, inoltre, è stato anche coerente con il progetto approvato dal Consiglio d'Europa «La dimensione europea nell'insegnamento della Storia: momenti critici nella recente storia europea», elemento che abbiamo sogguardato con particolare attenzione[14].

L'iniziativa ha chiaramente orientato le politiche formative degli Stati membri verso progettazioni e percorsi didattici in grado di per-

[13] D.P.R. n. 585, 13 giugno 1958.

[14] Nell'ambito di tali questioni, sarebbe probabilmente non inutile ricordare anche l'annuncio che l'allora ministro Lorenzo Fioramonti fece in riguardo al ritorno della Storia tra le tracce dell'esame di Stato 2020.

mettere agli studenti lo sviluppo di una visione storica più ricca e profonda e anche un approccio consapevole nei confronti di questioni e temi ancora non del tutto sedimentati dalla critica storica così da superare stereotipi e pregiudizi, attraverso l'inserimento della storia nazionale in un contesto più ampio e grazie anche ad una analisi degli eventi che consenta l'integrazione di differenti prospettive.

Il trasferimento a favore degli studenti di una rinnovata e più profonda consapevolezza critica può consentire una intelligenza profonda degli eventi politici che vengono analizzati nelle loro componenti sociali, economiche e culturali.

Una comprensione rafforzata e consapevole si deve, però, alimentare esercitando se stessa della possibilità di accedere alle fonti primarie della ricostruzione storico-documentale. Di qui il nostro sforzo anche su tali questioni.

Il nostro progetto, per quanto riguarda i suoi aspetti più squisitamente formativi è, per stretta coerenza, e non poteva essere altrimenti, in linea con il pensiero di Aldo Moro che, rivolgendosi ai giovani, si esprimeva dicendo: «Prendete allora nelle vostre mani il destino del nostro Paese. Fate vostra la storia nazionale»[15].

L'intervento ha inteso incidere in modo particolare sui docenti di Storia della scuola secondaria di secondo grado e anche sui docenti dei corsi serali, non trascurando la dovuta attenzione agli adulti che frequentano i percorsi di primo e secondo livello nei CPIA.

Il corso di formazione che abbiamo realizzato e condotto, si è rivolto, perciò, anche agli insegnanti che operano nell'ambito dell'istruzione degli adulti e che lavorano in riguardo all'asse culturale storico e sociale.

I contenuti del percorso sono stati messi a disposizione dei corsisti all'interno della piattaforma online dell'Università Telematica degli Studi IUL.

In virtù della collaborazione con la IUL, è stato possibile a tutti i partecipanti non solo di fruire dell'erogazione di materiali a supporto della formazione, le fonti a cui abbiamo fatto riferimento, ma anche di attività di tutoraggio, video lezioni, materiali di studio e di una serie ulteriore di opportunità formative, allo scopo, anche, di affinare oltre alle conoscenze e competenze nell'insegnamento della Storia anche

[15] Tratto da un discorso rivolto ai giovani che Moro tenne a Bari nel 1975.

quelle conoscenze maggiormente legate agli aspetti metodologici trasversali, come le esperienze riconducibili all'utilizzo delle tecnologie.

7. Azione e partecipazione

Le attività didattiche sono state condotte procedendo per temi, attraverso l'applicazione di un metodo modulare e attivo in cui è stata prevista la costruzione di itinerari di ricerca-azione partecipativa.

In questo contesto l'apprendimento delle questioni storiche si è potuto affrancare dall'approccio didattico classico basato sulla conoscenza mnemonica dei fatti cronologici, valorizzando l'attività diacronica di ricerca e utilizzo delle fonti, in un percorso formativo in grado di promuovere le capacità critiche e analitiche dei corsisti[16].

Il percorso di ricerca-azione è stato inserito in una programmazione didattica e in un percorso fortemente personalizzabile che ha considerato diverse metodologie formative che sono partite dal Debate, fino ad arrivare alla ricerca di archivio, per noi fondamentale, e ancora attraverso il metodo degli studi di caso, sviluppandosi, attraverso contenuti specifici da approfondire, in tempi e spazi dedicati[17].

Abbiamo, del resto, documentato raccogliendole le molteplici esperienze realizzate dai corsisti arrivando alla composizione di un certo numero di materiali particolarmente significativi realizzati dai corsisti e di cui diamo conto in appendice[18].

Pensiamo di aver creato un modello replicabile che possa divenire una buona prassi da mettere in atto anche per lo studio di altri casi e di progettazioni simili alla nostra così da poter migliorare la qualità dell'offerta formativa e didattica e dei percorsi di studio della scuola[19].

---

[16] Considerazioni, tra l'altro, previste anche dal D.Lgs. 60/2017 (Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività), secondo cui, in modo ineccepibile, il patrimonio culturale, nelle sue diverse dimensioni, è la base costitutiva per costruire conoscenza.

[17] Pensiamo ai laboratori, ai diversi ambienti di apprendimento, ai forum ed alle attività in sincrono che abbiamo realizzato all'interno del percorso.

[18] Dei metodi applicati si rende conto, in particolare nel Modulo 2 «Didattica, storia e ricerca-azione» condotto dai professori Miguel Gotor e Franco Cambi.

[19] *Ibidem*.

Bibliografia

Benedetti F., Guspini M., *La didattica modulare. Un approccio sistemico e integrato. Progettazione, programmazione e valutazione per una nuova scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2002.
Calabrò M.A., Fioroni G., *Moro, il caso non è chiuso. La verità non detta*, Torino, Lindau, 2018.
Corso di perfezionamento *Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico*: https://www.indire.it.
Duccio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
Formigoni G., *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.
Guerzoni C., *Aldo Moro*, Palermo, Sellerio, 2008.
Panciera W., Zannini A., *Didattica della storia*, Milano, Mondadori, 2013.

Parte terza

«LA PERSONA PRIMA DI TUTTO». LA CONCEZIONE DELLO STATO PER MORO E LA FUNZIONE CIVICA DELL'ISTRUZIONE

10.
Le radici di una politica nuova: Aldo Moro e la Costituente

Giuseppe Fioroni e Giovanni Iannuzzi

1. Premessa

L'Italia che esce dalla liberazione dal regime fascista e dall'occupazione dell'esercito nazista è un paese totalmente in ginocchio, sia materialmente che spiritualmente. Dopo la disfatta militare restavano solo macerie, povertà, disoccupazione e altissimi tassi di analfabetismo, unitamente a molte aspettative di cambiamento. Occorreva ricomporre fratture profonde, incanalare il disagio e l'inquietudine di tante persone attraverso un progressivo riconoscimento di nuove istanze sociali. Si trattava di questioni fondamentali destinate a emergere con crudezza nel momento in cui ci si dovette confrontare con le ragioni della politica, in una situazione che richiedeva il rinnovamento del quadro giuridico e istituzionale per costruire un tessuto di valori e ideali comuni[1].

In questo orizzonte, si inseriscono le indicazioni di Moro che miravano ad ancorare il testo costituzionale a una salda «concezione dell'uomo e del mondo», realizzando «attraverso la nuova Costituzione italiana uno strumento efficace di convivenza democratica». Il percorso della transizione dalla dittatura fascista all'ordinamento repubblicano è retto da un ordinamento provvisorio caratterizzato dal consolidamento del ruolo dei partiti e da una coabitazione di questi con l'istituto monarchico che si faceva sempre più complessa. In uno scenario caratterizzato da grandi problemi economici e sociali e da

[1] N. Antonetti, *Aldo Moro: politica e diritto. Premesse alla Costituente*, in «Dialoghi», n. 2, 2016, p. 104.

convulse vicende politiche, l'obiettivo principale è quello di creare le condizioni politiche per tagliare i ponti con il passato. La stagione che si apre con la caduta di Mussolini (25 luglio 1943) e si conclude con le prime elezioni repubblicane (18 aprile 1948), vede avvicendarsi ben nove governi (guidati da Badoglio e, successivamente, da Bonomi, Parri e De Gasperi) con l'iniziativa che passa nelle mani dei rappresentanti di tutti i partiti antifascisti che si vanno riorganizzando e che saranno i protagonisti della stagione degli esecutivi di «unità nazionale».

Si avviava per il paese la fase della ricostruzione e, in questa prospettiva, si inseriscono le premesse per nuove forme di partecipazione e di normalizzazione. Nel delicatissimo contesto sia interno che internazionale – quest'ultimo caratterizzato dall'acuirsi della politica dei blocchi occidentale e sovietico – si giunse alla istituzione di un ministero per la Costituente che doveva assolvere a determinate funzioni quali la preparazione della legge elettorale; la convocazione dell'Assemblea Costituente; la predisposizione di una documentazione necessaria per lo studio della nuova Costituzione. In Italia dunque si aprivano contemporaneamente la questione costituzionale e quella istituzionale e l'idea che prevalse fu quella di eleggere un'Assemblea Costituente con il compito di redigere e deliberare la nuova Costituzione dello Stato e di affidare, invece, a un referendum popolare la soluzione del problema istituzionale. L'opzione a favore del referendum matura quindi nel confronto tra le forze politiche, che cominciano a misurarsi fra di loro nel paese.

Il 2 giugno del 1946 pertanto si votò per l'elezione dei 556 membri dell'Assemblea Costituente e, in contemporanea, per il referendum istituzionale (Monarchia/Repubblica). A seguito di questa storica tornata elettorale (per la prima volta votarono e furono elette le donne), l'Italia diventava una Repubblica e i deputati eletti in Assemblea potevano iniziare a svolgere il loro mandato, ciascuno portando il patrimonio della propria esperienza. Nonostante le difficoltà, le tensioni e le differenze culturali e politiche, i lavori si svolsero sempre in un clima volto al raggiungimento della soluzione unitaria, con la prospettiva di intraprendere un nuovo viaggio nella storia, avanzando speditamente verso la democrazia. Si è trattato di un compromesso alto fra gli esponenti della classe politica antifascista: il Partito comunista, il Partito socialista, il Partito d'Azione, la Democrazia cristiana, il Partito liberale. Vi partecipò anche il Partito repubblicano che non

aveva fatto parte del Comitato di liberazione nazionale e un piccolo raggruppamento denominato Democrazia del lavoro[2].

L'Assemblea Costituente andò avanti per 18 mesi e le proposte maturarono nel quadro di una organizzazione che prevedeva una Commissione per la Costituzione (la cosiddetta «Commissione dei 75»), suddivisa, a sua volta, in tre Sottocommissioni: la prima con il compito di formulare gli articoli relativi ai «Diritti e doveri dei cittadini», la seconda, quelli sull'«Ordinamento costituzionale della Repubblica» la terza, quelli sui «Diritti e doveri economico-sociali». A queste strutture si affiancava inoltre un Comitato di redazione composto da 18 membri con la funzione principale di scrivere i singoli articoli.

Il 22 dicembre 1947 il testo definitivo venne votato in seduta plenaria e l'1 gennaio 1948 l'Italia aveva una nuova Costituzione.

2. Aldo Moro e la Costituente

Nel dibattito che segna il passaggio dalla dittatura alla democrazia, Moro appare culturalmente pronto all'impegno politico. I lavori della Costituente rappresentarono un'occasione storica per i nuovi partiti antifascisti di massa che, attraverso la giovane classe dirigente, cercavano di avviare il paese verso un sistema democratico. Ci troviamo di fronte al travaglio di una generazione alle prese con un cambiamento di fase epocale. In questo contesto, l'esperienza alla Costituente è fondamentale per la biografia politica di Moro, in quanto è qui che emergono le riflessioni e l'elaborazione che ha compiuto negli anni precedenti come studioso di diritto e come attivo esponente dei movimenti universitari cattolici[3]. Nel corso di questa esperienza «si verificò un appassionato e qualificato confronto del meglio della cultura giuridica e politica che l'Italia potesse esporre, con una capacità di confronto e integrazione tra prospettive culturali diverse che fu assolutamente eccezionale, sia rispetto all'eredità mortificante della dittatura, sia se comparata alla progressiva e cre-

[2] N. Bobbio, *Dal fascismo alla democrazia*, Milano, Baldini&Castoldi, 1997.

[3] A. Moro, *Lezioni di Filosofia del diritto tenute presso l'Università di Bari. Il diritto 1944-45. Appunti sull'esperienza giuridica: lo Stato 1946-47*, Bari, Cacucci, 1978; R. Moro, *Aldo Moro negli anni della Fuci*, Roma, Studium, 2008.

scente spaccatura ideologica del paese nell'incombente deriva verso la guerra fredda»[4].

La convergenza verso il comune denominatore del programma democratico era stata influenzata da ragioni storiche oggettive – come abbiamo detto, rappresentate dalla situazione internazionale – e da ragioni psicologiche soggettive rappresentate, invece, «dalla profonda e convinta reazione di chi aveva vissuto l'esperienza del fascismo contro ogni forma di governo dittatoriale, che faceva prendere le debite distanze anche da formule un tempo prestigiose, ma dopo Stalin allarmanti, come la "dittatura del proletariato"»[5].

Grazie a questa maturazione, Moro può sviluppare una sua visione di politica costituzionale che ha il suo punto centrale nella volontà di orientare le energie del paese alla realizzazione del progetto di Stato democratico e sociale delineato nella prima parte della Costituzione.

Alla Costituente, Moro si rende conto inoltre che questo obiettivo non potrà essere raggiunto attraverso posizioni radicali o elitarie ma solo aggregando intorno ad esso le più ampie componenti sociali e politiche. Questa visione politica, partecipativa e di lungo periodo, è alla base della successiva azione di Moro, sia negli anni della transizione dal centrismo al centro-sinistra sia nella drammatica crisi degli anni '70, che Moro cercò di governare e indirizzare a un esito positivo, finendo per sacrificarvi la vita.

L'importanza del suo contributo alla redazione del testo costituzionale ci aiuta ad approfondire il ruolo che Moro ebbe alla Costituente. Analizzare gli interventi del futuro statista, prendendoli non come testi isolati ma nelle loro relazioni con la discussione che si svolse nella Commissione per la Costituzione e nell'Assemblea, consente di comprendere molto della gestazione della Costituzione. A parte alcuni interventi più tecnici o più legati al clima dell'epoca, gli interventi di Moro e dei più importanti tra i costituenti rappresentano tuttora un fondamentale contributo al dibattito politico contemporaneo, perché toccano le grandi questioni del rapporto tra Stato e persona, dei diritti e dell'uguaglianza sostanziale. Posti di fronte al grande problema della costruzione della democrazia in un paese che cercava di

[4] G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 73.

[5] N. Bobbio, *Dal fascismo alla democrazia*, cit., pp. 169-170.

aprirsi a una nuova stagione di diritti in un contesto internazionale conflittuale, i costituenti – e Moro più di altri – seppero individuare un orizzonte comune di riferimento, pur partendo da premesse ideologiche talora antitetiche. Una prospettiva d'insieme che può essere sinteticamente individuata nella fondazione di una democrazia progressiva e partecipata, fondata sul pluralismo delle formazioni sociali, sul riconoscimento di una sfera garantita di diritti individuali e collettivi – anche attraverso cessioni di sovranità – e sull'affermazione dell'uguaglianza sostanziale. Si tratta, come si vede, di tematiche per nulla datate, che anzi dovrebbero costituire anche oggi i criteri direttivi di una politica non appiattita su una dimensione strettamente tecnica o contingente.

Moro fu un protagonista dell'incontro tra forze politiche che consentì l'approvazione della Costituzione, un tema sul quale è molto utile soffermarsi. Spesso, infatti, si tende a rappresentare quello che anni dopo fu definito il «compromesso costituente» in una forma semplicistica, o per mitizzarlo o per denunciarlo come una forma di consociativismo. Nella realtà questo compromesso, di cui Moro fu protagonista, non fu un mero accordo politico ma il frutto di una comune consapevolezza dell'importanza del consenso come base della democrazia e della necessità di non prevedere un eccessivo vantaggio per i partiti che detenessero la maggioranza parlamentare e le posizioni istituzionali di vertice. Da questo punto di vista, è illuminante leggere gli interventi di Moro nei dibattiti che si svolsero all'interno della Commissione per la Costituzione e nelle sue Sottocommissioni. In essi si vede infatti come la redazione del progetto di Costituzione si realizzò attraverso un lavoro comune, che lasciava molto spazio a contributi di singoli, nell'ambito di una disciplina di partito che non schiacciava le individualità politiche.

In questa prospettiva, occorre sottolineare alcuni elementi che più di altri sembrano meritevoli di attenzione. Talora, si tende a sottovalutare il contributo di Moro, rispetto a quello di altri costituenti che furono suoi interlocutori privilegiati: Dossetti, La Pira, Mortati, Basso, Togliatti. In realtà, alla Costituente Moro giocò un ruolo di primo piano, sia nella Prima sottocommissione della Commissione per la Costituzione sia, in Assemblea, come vicecapogruppo della Democrazia cristiana. La sua posizione è originale e non riducibile, come talora si fa, ad un mero apporto al gruppo dossettiano. Gli interventi di Moro mostrano, infatti, chiaramente che c'è un orizzonte comu-

ne con quelli che furono definiti «i professorini», ma c'è anche una grande autonomia di pensiero, che portò Moro a assumere, posizioni originali e non riducibili a logiche di scuola o di corrente.

Tra i vari filoni dell'azione di Moro indubbiamente il più importante è quello relativo alla persona e allo Stato, due termini che per Moro sono strettamente legati. Dietro alle sue posizioni c'è il cosiddetto *Codice di Camaldoli*, il documento sui *Principi di un ordinamento sociale cristiano*, elaborato al termine della settimana di studio dei laureati cattolici nel luglio 1943, al quale egli contribuì. C'è però anche la grande cultura giuridica di Moro, che lo porta ad approfondire la teoria della pluralità degli ordinamenti giuridici, e c'è anche la sua personale e cristiana sensibilità per i diritti dei deboli e degli svantaggiati. Le riflessioni del giovane Moro affondavano le radici in un patrimonio culturale che faceva riferimento a Maritain, Mounier, Capograssi.

Sulla base di questi motivi ispiratori, Moro svolge un lavoro veramente significativo nella Commissione per la Costituzione, contribuendo non poco alla definizione degli articoli 1, 2 e 3 della Carta Costituzionale. Al contrario di altri costituenti democristiani egli si dimostra aperto alla formula, proposta da Togliatti, della Repubblica italiana come «Repubblica di lavoratori», pur preferendole quella di Repubblica «fondata sul lavoro e sulla solidarietà sociale». Interviene inoltre con costanza sulla tematica dei diritti e del principio di uguaglianza che individua come chiave di volta del nuovo Stato democratico.

La sintesi più chiara della proposta di Moro è il suo discorso in Assemblea del 13 marzo 1947, quando egli interviene sugli articoli 1, 6 e 7 del Progetto di Costituzione (questi ultimi diventeranno gli articoli 2 e 3 della nostra Costituzione). In questo discorso esprime chiaramente la sua posizione sulla Costituzione e, in prospettiva, sul futuro del paese. Moro inizia con una considerazione impegnativa, rievocando le discussioni con Togliatti in Commissione: «Preoccupati […] di realizzare attraverso la nuova Costituzione italiana uno strumento efficace di convivenza democratica, noi non abbiamo mai cercato e neppure adesso cerchiamo di dare alla Costituzione un carattere ideologico». E introduce una fondamentale precisazione, sottolineando che la Costituzione non può essere neutrale, perché deve corrispondere a una visione condivisa. Per usare le sue parole: «Divisi – come siamo – da diverse intuizioni politiche, da diversi orien-

tamenti ideologici, tuttavia noi siamo membri di una comunità, la comunità del nostro Stato e vi restiamo uniti sulla base di un'elementare, semplice idea dell'uomo, la quale ci accomuna e determina un rispetto reciproco degli uni verso gli altri»[6].

Sulla base di questa premessa, Moro rivendica innanzitutto l'essenziale carattere antifascista della Costituzione. Sottolinea poi che i tre articoli, presi insieme, definiscono il carattere del nuovo Stato italiano, che si fonda su «la democrazia, in senso politico, in senso sociale ed in senso che potremmo chiamare largamente umano». Moro insiste poi molto, in polemica con Calamandrei, con la centralità dei principi fondamentali. Questi non sono un semplice preambolo, ma vincolano il legislatore e assumono una funzione di garanzia. Su questo punto il discorso è chiarissimo e vale la pena di citare le sue parole: «Quando si parla di tante norme che andiamo discutendo e ci si scandalizza che siano norme costituzionali, bisognerebbe dire: ma in fondo questo non significa altro che sottrarle all'effimero giuoco di alcune semplici maggioranze parlamentari».

Questo preziosissimo discorso, che andrebbe letto integralmente, costituisce uno dei riferimenti più chiari per chiunque, anche oggi, voglia cogliere il nucleo dei valori fondamentali del nostro patto costituzionale. A questa prospettiva Moro improntera la sua azione successiva, contribuendo a indirizzare la nostra democrazia nella direzione dell'allargamento dei diritti.

Un secondo ambito dell'azione di Moro alla Costituente riguarda il tema dell'educazione e della scuola. Qui Moro non porta tanto la sua esperienza di professore universitario, piuttosto le istanze pluralistiche del cattolicesimo democratico. Mentre le forze di sinistra premono soprattutto sul valore della scuola di Stato nella formazione del cittadino, Moro insiste piuttosto sul riconoscimento dell'istruzione come diritto soggettivo e sulla valorizzazione delle iniziative educative e scolastiche della società civile. Nella sua prospettiva pluralista, decisiva è, nell'educazione, la funzione della famiglia e delle altre formazioni sociali. Si colloca in questo contesto anche la battaglia combattuta da Moro in favore della scuola non statale, che non è sempli-

[6] Intervento di Moro all'Assemblea Costituente, seduta di giovedì 13 marzo 1947.

cemente una posizione confessionale, ma si colloca in un coerente approccio pluralistico.

Il tema del pluralismo è centrale anche in un terzo filone degli interventi di Moro, quelli dedicati alle formazioni sociali e al rapporto tra Stato e Chiesa. La valorizzazione del pluralismo era del resto un carattere distintivo di tutta la generazione di giovani politici cattolici che si affacciò alla vita pubblica negli anni della Costituente. Basterà qui ricordare gli interventi svolti a favore della definizione della famiglia come «società naturale», definizione che Moro non intende – per usare le sue parole – in senso «zoologico o animalesco», ma nel senso che la famiglia costituisce un ordinamento originario e razionale. La cultura cattolica del pluralismo e la teoria della pluralità degli ordinamenti giuridici consentono a Moro di porre in maniera duttile e moderna anche il tema del rapporto tra Stato e Chiesa. Muovendosi sulla scia delle posizioni di Dossetti, Moro afferma la necessità di regolare per via concordataria tale rapporto non perché lo Stato debba dare alla Chiesa una situazione di privilegio, ma sulla base del riconoscimento che la Chiesa è un «ordinamento giuridico originario». La regolazione bilaterale, dunque, ha la funzione non solo di tutelare la Chiesa da ingerenze dello Stato, ma anche di distinguere nettamente sfera civile e sfera religiosa.

Un ultimo filone dell'iniziativa di Moro su cui occorre richiamare l'attenzione riguarda l'organizzazione costituzionale e il ruolo dei partiti. Gli interventi su questi temi sono numerosi e dimostrano spesso una grande consapevolezza della necessità di creare un sistema costituzionale efficiente, come nel caso della proposta – poi approvata – di non prevedere lo scrutinio segreto come forma normale dell'approvazione delle proposte di legge. Ci si limita, però, per ragioni di sintesi a richiamare due tematiche, che evidenziano la grande attenzione con cui il gruppo democristiano e Moro guardavano al tema del ruolo delle formazioni sociali nel nuovo Stato democratico. La prima è quella dell'organizzazione interna dei partiti con metodo democratico che il politico pugliese sostiene, sulla base del famoso emendamento Mortati. La seconda è quella della previsione di un Senato rappresentativo delle formazioni sociali, un classico tema del cattolicesimo politico italiano, sul quale la Democrazia cristiana è sconfitta nel settembre 1947, a seguito della reiezione dell'ordine del giorno Piccioni-Moro e della conseguente scelta in favore di un Senato debolmente differenziato rispetto alla Camera.

Il contributo di Moro alla Costituente è dunque estremamente ricco e variegato[7]. Esso ha tuttavia un elemento unificante molto chiaro: l'uomo in quanto persona e la promozione della solidarietà sociale, che si traduce in un'attenzione per le masse e, in prospettiva, in un coerente riformismo. Mettere l'accento sulla persona, ci ricorda Norberto Bobbio, voleva dire «richiamare l'attenzione sulla irriducibilità dell'individuo all'ente collettivo, ma nello stesso tempo cogliere nell'individuo la sua essenziale relazione all'altro, la sua "sacralità"».

Quello a cui Moro pensa è uno «Stato di popolo» – espressione che egli usa nel corso delle discussioni – nel quale la persona e le formazioni sociali contribuiscono allo sviluppo dello Stato ma sono tutelate da qualunque tentazione giacobina o totalitaria. Centrale rimane l'idea di «dignità della persona», che è il perno della concezione personalista a cui Moro – insieme a Dossetti e La Pira – può essere ricondotto.

Già negli appunti del suo corso universitario su *Lo Stato. Il diritto*, del 1942-1943, si poteva leggere che «l'esperienza storica, se non altro, sta chiaramente a dimostrare la necessità e permanente vitalità del diritto e la insufficienza delle forze etiche, strettamente intese, a regolare la vita della società e quindi, in definitiva, a realizzare quegli stessi fini di libertà e di dignità morale, per cui la vita ha un significato». E concludeva: «Il dolore dell'uomo che trova di continuo ogni cosa più piccola di quanto vorrebbe, la cui vita è tanto diversa da l'ideale vagheggiato nel sogno. È un dolore che non si placa, se non un poco, quando sia confessato ad anime che sappiano capire o cantato nell'arte, o quando la forza di una fede o la bellezza della natura dissolvono quell'ansia e ridonino la pace. Forse il destino dell'uomo non è di realizzare pienamente la giustizia, ma di avere perpetuamente della giustizia fame e sete. Ma è sempre un grande destino»[8].

---

[7] Sul punto si veda U. De Siervo, *Il contributo di Moro alla Costituente*, in P. Scaramozzino (a cura di), *Cultura e politica nell'esperienza di Aldo Moro*, Milano, Giuffrè, 1982.

[8] A. Moro, *Lo Stato. Il Diritto, Lezioni di Filosofia del diritto, Anno Accademico 1942/1943*, Bari, Cacucci, 2006. Si veda anche il saggio di Mariuccia Salvati, *1946. La nazione rifondata. Il voto del 2 giugno tra «spazi di esperienza e orizzonte di aspettative»*, in *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, a cura di M. Ridolfi, Roma, Viella, 2020.

Al contrario di molti costituenti, Moro ritiene che la Costituzione debba stabilire condizioni per lo sviluppo dei diritti e la loro effettività, ma non debba avere la tentazione di cristallizzare le dinamiche della società dentro un progetto politico contingente. Le norme costituzionali non sono per Moro contingenti o congiunturali, ma rappresentano l'espressione di una visione comune dell'uomo.

La posizione di Moro ha dispiegato le sue potenzialità nel corso degli anni e dovrebbe essere anche oggi un punto di riferimento essenziale per il dibattito politico e culturale. Le incomprensioni di cui Moro fu oggetto e la sua tragica morte non possono cancellare la sua grande eredità, come ha ricordato il presidente Mattarella. Realizzare un rapporto virtuoso tra democrazia e libertà attraverso il pluralismo, l'attenzione alle formazioni sociali, un rapporto dinamico tra la politica e i mondi vitali della società rappresenta tuttora un obiettivo da perseguire, in particolare per le forze che, in varia maniera, si richiamano all'eredità del popolarismo cristiano.

Nella seduta del 24 marzo, in sede di approvazione dell'art. 2, Moro disse:

> In questo modo noi poniamo un coerente svolgimento democratico; poiché lo Stato assicura veramente la sua democraticità, ponendo a base del suo ordinamento il rispetto dell'uomo guardato nella molteplicità delle sue espressioni, l'uomo che non è soltanto singolo, che non è soltanto individuo, ma che è società nelle sue varie forme, società che non si esaurisce nello Stato. La libertà dell'uomo è pienamente garantita, se l'uomo è libero di formare degli aggregati sociali e di svilupparsi in essi. Lo Stato veramente democratico riconosce e garantisce non soltanto i diritti dell'uomo isolato, che sarebbe in realtà una astrazione, ma i diritti dell'uomo associato secondo una libera vocazione sociale[9].

Moro era stato eletto alla Costituente quando aveva appena 30 anni ed era un giovane professore di diritto. Ne usciva con un profilo politico maturo e ben delineato. La sua opera di composizione e mediazione, sia all'interno della Democrazia cristiana sia tra diverse forze politiche, costituirà il suo tratto distintivo dal 1948 in poi, con la sua definitiva opzione per la politica.

---

[9] Intervento di Aldo Moro all'Assemblea Costituente, seduta del 24 marzo 1947.

Quando il progetto di Costituzione elaborato dalla Commissione dei 75 arrivò in aula per la discussione conclusiva, Moro espresse in una serie di considerazioni la sua soddisfazione circa il contributo che la classe dirigente democristiana offrì nell'elaborazione del testo, esaltando, infine, il raggiungimento di una «convergenza delle diverse ideologie» sui princìpi e le questioni più delicate.

Alla Costituente Moro aveva già ben chiara la direzione verso cui muoversi. E aveva anche ben chiaro che la scrittura della Costituzione doveva avvenire sulla base di una larga condivisione tra le forze politiche sia dei principi generali che delle grandi soluzioni istituzionali. Come disse nel più volte citato discorso del 13 marzo 1947: «Se nell'atto di costruire una casa nella quale dobbiamo ritrovarci tutti ad abitare insieme, non troviamo un punto di contatto, un punto di confluenza, veramente la nostra opera può dirsi fallita».

Si tratta indubbiamente di un messaggio di stringente attualità, soprattutto in questo momento di difficoltà ed emergenza di fronte al quale occorre ritrovare le ragioni di una responsabilità di fronte alla storia.

Nel drammatico scenario interno e, soprattutto, internazionale, il pensiero di Moro torna oggi con forza per cercare di costruire nuove forme di dialogo, un processo di pace e un «patto sociale» in grado di rinnovare un impegno verso le giovani generazioni e la fiducia dei cittadini nelle istituzioni.

In conclusione, possiamo recuperare una «lezione» di Moro che oggi colpisce per la sua modernità:

> Non è importante che pensiamo le stesse cose, che immaginiamo e speriamo lo stesso identico destino, ma è invece straordinariamente importante che, ferma la fede di ciascuno nel proprio originale contributo per la salvezza dell'uomo e del mondo, tutti abbiano il proprio libero respiro, tutti il proprio spazio intangibile nel quale vivere la propria esperienza di rinnovamento e di verità, tutti collegati l'uno all'altro nella comune accettazione di essenziali ragioni di libertà, di rispetto e di dialogo[10].

Si tratta di un estratto di una sua riflessione, pubblicata sul quotidiano «Il Giorno», il 10 aprile 1977. Al tempo Moro era presidente

[10] A. Moro, *Agire uniti nella diversità*, in «Il Giorno», 10 aprile 1977.

della Democrazia cristiana. Un anno dopo, negli stessi giorni, lo statista viveva le sue ore più drammatiche, prigioniero delle Br che di lì a poco lo avrebbero assassinato.

Bibliografia

Antonetti N., *Aldo Moro: politica e diritto. Premesse alla Costituente*, in «Dialoghi», n. 2, 2016.

Bobbio N., *Dal fascismo alla democrazia*, Milano, Baldini&Castoldi, 1997.

De Siervo U., *Il contributo alla Costituente*, in *Cultura e politica nell'esperienza di Aldo Moro*, a cura di P. Scaramozzino, Milano, Giuffrè, 1982.

Formigoni G., *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Moro A., *Lo Stato. Il diritto*, Bari, Cacucci, 2006.

Moro R., *La formazione giovanile di Aldo Moro*, in «Storia contemporanea», 1983, n. 4-5.

Moro R., *La formazione intellettuale di Aldo Moro*, in *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di R. Antonetti, Bologna, Il Mulino, 2018.

Salvati M., *Moro e la nascita della democrazia repubblicana*, in *Una vita, un paese. Aldo Moro nell'Italia del Novecento*, a cura di R. Moro, D. Mezzana, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

Salvati M., 1946. *La nazione rifondata. Il voto del 2 giugno tra «spazi di esperienza e orizzonte di aspettative»*, in *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, a cura di M. Ridolfi, Roma, Viella, 2020.

11.
Aldo Moro, il Professore

Patrizia Garista

La lezione è finita ma io ho il tempo per una chiacchierata
(A. Moro)

Tanti affettuosi saluti. Aldo Moro
(da una cartolina scritta al suo allievo Giorgio Balzoni)

Il pensiero di Aldo Moro sull'istruzione e il suo valore nella costruzione di una società democratica si genera e si radica nella sua biografia e nella testimonianza della sua attività professionale come professore. Moro ha infatti insegnato Istituzioni di diritto e Procedura penale all'Università La Sapienza di Roma. Il pensiero di Aldo Moro ci interroga e ci invita a riappropriarci della dimensione etica della nostra vita e a promuovere un'efficace partecipazione civica. Attraverso la sua attività didattica nell'*Higher Education* il professore si pone il fine di sostenere lo sviluppo di personalità capaci di responsabilità sociale, consapevoli della necessità di trasmettere l'importanza della libertà e della democrazia. La persona, compresi gli studenti in formazione, diventano quindi soggetti attivi e responsabili del proprio inserimento nella società. Dai racconti dei suoi studenti e dal film di Francesco Miccichè (2018) che ci racconta Aldo Moro professore, si evince l'assoluta lealtà e devozione verso l'attività universitaria di Aldo Moro, come riporta la sua affermazione «il mio lavoro è insegnare, la politica viene dopo».

Proponiamo qui una rilettura pedagogica del suo essere educatore delle giovani generazioni (il Professore) e sulle sue iniziative istituzionali in ambito scolastico. Il paradigma narrativo e sistemico che soggiace a questo contributo ha definito le connessioni individuate tra diverse testimonianze sulle narrazioni di Moro professore (Balzoni, 2018) e i movimenti storici che hanno affrontato il rapporto tra scuola e educazione alla cittadinanza o tra scuola e problemi sociali

come l'analfabetismo e la lotta alle disuguaglianze. Nei libri a lui dedicati per parlare della sua grande riforma sull'Educazione civica, o del ricordo che ha lasciato nei suoi allievi, si riportano informazioni biografiche significative ma non sufficienti a ipotizzare e spiegare il modello educativo (Massa, 1997) che lui stesso incarnava nella sua funzione di docente universitario. Aldo Moro cresce tra professionalità educative (era figlio dell'Ispettore scolastico Renato Moro e della maestra Fida Stinchi) e sarà ministro dell'Istruzione dal 19 maggio 1957 al 15 febbraio 1959. Tuttavia è della sua attività come professore di Diritto penale presso La Sapienza che apprendiamo attraverso le memorie dei suoi allievi che qui ci interesseremo per un discorso pedagogico sulla sua intuizione di introdurre l'insegnamento dell'Educazione civica (Caligiuri, 2019).

In pedagogia riflettere su come l'argomentazione di un tema si avvii dal proprio interesse e dalla propria esperienza rispetto a quel tema si rivela un passaggio epistemologico decisivo. Secondo Penny Burke (2005), riprendendo un costrutto della Miller sull'azione determinante dell'esplicitare l'autobiografia di una domanda di ricerca, si tratta di connettere i propri interessi con una riflessione critica su ciò che li ha generati, costituendo una modalità per storicizzare una trattazione teorica o una domanda di ricerca.

Nel caso di Aldo Moro la sua storia, personale e professionale, si intreccia con la storia dell'educazione e con un'importante svolta nell'assetto societario, pedagogico e politico del nostro paese. Ordire le diverse storie è fondamentale per comprendere le motivazioni che spesso sottendono ogni innovazione educativa.

La storia dell'educazione si confronta così con le altre «storie» che possono diventare anche fonti atipiche, promotrici di pedagogie narrate (Covato, 2006) sui processi di insegnamento e apprendimento delle competenze civiche. Fare storia significa dunque ricontestualizzare le proposte, creare legami con eventi e tradizioni del proprio territorio, attivare campi d'esperienza a partire dalle fonti, dare origini a ponti narrativi con la storia attuale.

Le biografie spesso permettono di comprendere come la scintilla di un'intuizione (quella dell'Educazione civica come sostiene Caligiuri) possa approdare a significati più ampi, di attenzione ai bisogni dell'uomo e all'interesse del bene comune. Recuperare le biografie di una trattazione teorica o di una domanda di ricerca può essere vitale per costruire nuovi registri educativi. Ce lo mostra Goussot (2014),

attraverso una ricerca che ha ricostruito e attraversato le biografie di pedagogisti innovatori ed ha tematizzato la connessione tra biografie e innovazioni educative, mostrando come, spesso, esperienze e difficoltà attraversate da illustri pensatori e pedagogisti, sono state di fatto l'elemento che ha avviato il processo di trasformazione, resilienza e innovazione di una pratica didattica, di un progetto politico in campo educativo. Per Goussot, infatti, l'agire pedagogico è un importante spazio di elaborazione e messa in opera di un processo resiliente, ovvero di un'evoluzione definibile anche come apprendimento trasformativo, in cui da una crisi, un errore, un disagio, è stato possibile individuare opportunità di sviluppo e cambiamento positivo (Garista, 2018). Le biografie testimoniano come i soggetti abbiano saputo tramutare le loro esperienze, le loro ferite e i loro conflitti in occasione di innovazione e apprendimento. Potremmo dire che risulta fondamentale andare ancora a «lezione dai Maestri» (Zizioli, Garista, *in press*) e approfondire quanto alcune proposte non siano il frutto di un *insight* improvviso e di una sperimentazione ben riuscita, ma spesso le innovazioni educative si radicano in narrazioni più complesse, tra l'uomo e il suo mondo, creando intersezioni inedite e forgiando gli spazi di riflessione per una pedagogia rinnovata.

Le lezioni di maestri come Montessori, Pestalozzi, Vygotskij, Freire, Makarenko, e attraverso questo contributo Aldo Moro, ci mostrano come procedere dai problemi scolastici del proprio tempo a sguardi più ampi, centrati sulle risorse umane e sul bene comune.

Riprendiamo dunque il volume dell'allievo Balzoni (2018) per esplorare e definire meglio il perimetro del dispositivo pedagogico che caratterizzava la didattica del professor Moro, il quale interpretava l'attività dell'Insegnare come *partecipazione* alla vita, come possibilità di instaurare un rapporto e un *dialogo con le nuove generazioni*, come uno spazio per costruire un *ponte tra giovani e istituzioni*. Non mancò mai dagli impegni accademici, recuperando sempre le lezioni perse a causa di impegni istituzionali, incontrando i suoi studenti anche nei palazzi del potere (come, per esempio la Farnesina quando fu ministro degli Esteri). La docenza per Aldo Moro ebbe una netta priorità sulla sua carriera politica.

Attraverso i racconti dei suoi allievi è dunque possibile ricavare le istanze pedagogiche che contrassegnavano il suo modello didattico e che probabilmente influenzeranno il suo pensiero nel definire i principi e gli orientamenti per l'insegnamento dell'Educazione civica.

Le testimonianze dei suoi studenti narrano gli approcci, i metodi e i valori del suo Modello didattico, un modello coerente con molti principi educativi fondamentali nell'educazione in generale e nell'educazione permanente. Venne definito «docente socratico» in quanto, una volta terminata la lezione, si soffermava a lungo a discutere di libri, cinema e attualità con i suoi studenti. In queste occasioni appariva confidenziale, simpatico e aperto al dialogo. Terminata la discussione, invitava gli allievi a rivedersi all'incontro successivo.

Il Debate

Metodo riferito alla capacità di argomentare e controargomentare, il Debate permette di acquisire competenze trasversali (le cosiddette *life skills*, saper risolvere i problemi saper prendere decisioni creatività senso critico autoconsapevolezza capacità relazionali comunicazione efficace gestione delle emozioni gestione dello stress empatia, così come dettagliate dall'OMS) e di smontare alcuni paradigmi tradizionali, favorendo il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti. Il Debate affonda le radici nell'oratoria classica. Se si guarda alla storia dell'arte del parlare è necessario sottolinearne non solo l'origine classica, ma, allo stesso tempo, il suo legame intrinseco con l'esercizio democratico della parola come espressione stessa dell'identità sia personale che civile.

Il Debate può essere disciplina curricolare (come nel mondo anglosassone), oppure metodologia trasversale e consiste in un confronto nel quale due squadre (composte ciascuna di due o più studenti) sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato dall'insegnante, ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro). Dal tema scelto prende il via un vero e proprio dibattito, una discussione formale, non libera, dettata da regole e tempi precisi, per preparare la quale sono necessari esercizi di documentazione ed elaborazione critica. Il Debate permette agli studenti di imparare a cercare e selezionare le fonti, sviluppare competenze comunicative, autovalutarsi e migliorare la propria consapevolezza culturale e, non ultimo, la propria autostima (da Indire, *Linee guida Debate*).

L'importanza del fattore umano non era un valore astratto, ma trovava una pratica concreta nell'«agendina» del professore, dove si annotava nomi, cognomi e indirizzi, specificità dei suoi allievi, aspetti che gli permettevano di mettersi in contatto con loro, costruire una relazione con loro. Il fattore umano trova spazio anche nel tempo che il Professore dedicava ai suoi allievi, oltre il tempo istituzionale della lezione. Attraverso «la chiacchierata» il professore dava prova della consapevolezza e del ruolo che poteva avere una autentica relazione educativa. Il cinema, strumento partecipativo e coinvolgente per l'attività didattica e l'educazione permanente (Agosti, 2003; Cappa, Mancino, 2005) costituiva un tema su cui amava confrontarsi e dialogare con i suoi allievi. Ancora, potremmo descrivere l'approccio maieutico di Moro Professore nella gestione della lezione in aula, interattiva e partecipativa, o il racconto delle cartoline che inviava ai suoi allievi, rendendo visibile il sapiente equilibrio tra cura degli affetti e simmetria docente-allievo, e ancora le visite sul campo, attraverso cui si impegnava a creare un ponte tra teoria e prassi nella giurisprudenza.

Il suo metodo di insegnamento andava ben oltre le lezioni frontali nelle aule universitarie: organizzava visite a carceri e manicomi criminali, affinché gli studenti vedessero di persona come i detenuti venivano trattati in quelle strutture, ricordando loro di commiserare sempre le persone nonostante i reati. Con queste lezioni pratiche, concrete, sul campo, Aldo Moro voleva accompagnare i suoi studenti ad una riflessione più profonda, scavare nelle loro coscienze e indicare ad ognuno una traiettoria da percorrere. Faceva uso, quindi, di ciò che possiamo definire un approccio di didattica attiva, dove l'attenzione era rivolta ai bisogni e agli interessi degli studenti e delle studentesse, di cui raccoglieva voci e opinioni, i quali diventavano soggetti protagonisti nella costruzione dell'azione educativa. Soprattutto nel suo lavoro di insegnamento, Aldo Moro ha rimarcato l'importanza e la centralità della persona, mettendo al primo posto la figura dell'alunno, con i suoi valori e il suo potenziale. Egli credeva fermamente nella capacità critica di ogni studente di elaborare in maniera soggettiva gli insegnamenti ricevuti, e si adoperò affinché l'istruzione potesse avvenire in maniera libera, evitando qualsiasi forma di indottrinamento. In particolare dalla descrizione di Moro Professore emerge il suo sforzo di dare spazio e tempo allo sviluppo di pensiero critico e alla possibilità di discutere insieme tesi a confronto, mettendo in scena uno

dei metodi educativi più attuali come il Debate (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021), considerato anche palestra per l'Educazione civica per le motivazioni riportate nel box di presentazione. Moro sperava in un cambiamento della società civile che cominciasse dal sistema educativo, a partire da un rinnovato rapporto tra docenti e studenti, in modo da riempire la loro vita con la saggezza e l'esperienza, nutrendo l'anima di pensieri e idee.

12.
Pedagogia sociale, pedagogia civile ed educazione permanente

Patrizia Garista

1. La pedagogia sociale

La storia del professore Moro si inserisce in una realtà storica e sociale in pieno mutamento dove è sempre più evidente quanto il rapporto tra educazione e società sia una dimensione di programmazione politica e sociale che riguarda tutti. Tra i momenti storici e collettivi che hanno chiamato la pedagogia a esercitare un ruolo (si pensi alla nascita della polis, della scuola socratica e dei sofisti (Seveso, 2007) o ancora alla rivoluzione industriale), quindi interrogando gli studiosi dell'educazione a interessarsi e a proporre soluzioni rispetto alle emergenze del proprio tempo, individuiamo il periodo storico della Costituente come un passaggio di particolare importanza nella riflessione e trasformazione delle politiche educative.

La pedagogia è la disciplina che ha il ruolo di sapere di riferimento sull'educazione, scienza che ha per oggetto l'esperienza educativa. Se la pedagogia generale è il sapere che problematizza la nozione di formazione, tematizza l'esperienza pedagogica e dialoga con le altre scienze dell'educazione, sistematizza ciò che riguarda l'esperienza educativa per comprenderla e darle senso (Tarozzi, 2005), la pedagogia sociale si occupa del rapporto tra pedagogia e società (Orefice, 2011). Si propone dunque di spiegare per quale scopo, e in che modo, attraverso l'educazione, un soggetto, giovane o adulto, entra a far parte di una società rispondendo a domande quali: qual è il potere dell'educazione rispetto al potere di una società nel produrre risultati formativi? L'educazione è indipendente dalla società? I cambiamenti educativi e la costruzione dei saperi dipendono dalla società? Quali sono i caratteri espliciti e impliciti che la determinano?

La pedagogia sociale è una disciplina molto giovane che nasce in Germania a seguito delle profonde trasformazioni derivanti dalla rivoluzione industriale e dai processi ad essa legati di urbanizzazione massiccia, proletarizzazione dei contadini, indebolimento dei vincoli familiari e diffusa povertà. Possiamo quindi affermare che il lavoro pedagogico nel sociale nasce per rispondere alle necessità di una società entrata in crisi a partire dal 1874 e prolungatasi per decenni come conseguenza di profonde alterazioni economico-industriali (Pérez Serrano, 2010, p. 32). È in questo periodo che si comprende quanto problemi legati alle disuguaglianze sociali, all'assenza dei diritti, alla devianza, alla povertà educativa, al lavoro e alla convivenza civile, fossero dimensioni della società che potevano essere affrontate attraverso politiche educative e pratiche pedagogiche appropriate nei contesti istituzionali e non istituzionali.

L'obiettivo principale dei primi teorici della pedagogia sociale fu quello di sensibilizzare gli individui rispetto ai loro stili di vita, creando spazi di formazione e riflessione sull'impatto del progresso tecnico sulla loro qualità di vita. L'obiettivo era di riportare al centro del dibattito il valore come persone e la dignità umana, qualsiasi fosse la classe sociale di appartenenza, e di pensare a una formazione al lavoro come attività assunta responsabilmente e non come condizione subìta passivamente (Tramma, 1999; Orefice, 2011).

La pedagogia sociale si è costituita in seguito come riflessione filosofica, a partire dall'opera di Natorp nel XIX secolo (Sarracino, Striano, 2001). Natorp (1977) formalizza l'identità culturale della pedagogia sociale sul piano teoretico-epistemologico. Il problema fondamentale è quello non solo di «fare incontrare due scienze – Sociologia e Pedagogia, solitamente esteriormente separate – ma anche di dimostrare la loro reciproca unità e inseparabilità fin nelle loro più profonde radici». Natorp intende la pedagogia sociale come sapere specificamente pedagogico in strettissimo rapporto con la filosofia; una particolare filosofia dell'educazione orientata da un obiettivo prassico.

«L'educazione dell'individuo è socialmente condizionata come una formazione umana della vita sociale ed è fondamentalmente condizionata da una educazione, dagli individui che ad essa devono prendere parte e che ad essa devono conformarsi» (Natorp, 1977).

Sarracino e Striano evidenziano come nel periodo che segue lo sviluppo del pensiero di Natorp, «vengono a connotarsi come peda-

gogia sociale in particolare quelle pedagogie impegnate nell'analisi del sociale e delle emergenze educative in esso iscritte, nonché nella proposta di ipotesi di cambiamento e di trasformazione (dal Dewey di *Scuola e società* al don Milani di *Lettere a una professoressa*, al Freinet della *Pedagogia popolare*, al Makarenko del *Poema pedagogico*, al Freire della *Pedagogia degli oppressi*)» (Sarracino, Striano, 2011, pp. 12).

Al fine di comprendere il dibattito che ha portato un governo, quello dei tempi della Costituente, a immaginare una riforma che ponesse al centro della discussione politica la formazione del cittadino, in relazione a importanti cambiamenti nella vita democratica del nostro paese, va richiamato il pensiero del sociologo Émile Durkheim sul rapporto tra società ed educazione, il quale intendeva confutare la convinzione che vi possa essere «un'educazione ideale perfetta, valida istintivamente per tutti gli uomini», tale sforzo è destinato a fallire perché studiando l'evoluzione dei sistemi educativi, «l'educazione ha variato infinitamente, secondo i tempi e secondo i paesi» (Idem, 1979). Ogni società, considerata ad un dato momento del suo sviluppo, ha un sistema di educazione che si impone agli individui con una forza irresistibile. Per definire l'educazione dobbiamo esaminare i sistemi educativi attuali o che sono esistiti, confrontarli, mettere in luce i caratteri a loro comuni. Il pensiero di Durkheim giustifica e restituisce senso alle varie posizioni che le scuole pedagogiche di un determinato periodo storico hanno proposto e affermato in risposta ai problemi sociali, ciò che Paulo Freire ha affermato con altre parole, immaginando traiettorie di pratiche trasformatrici. Per Freire infatti, in educazione dovremmo parlare più di *problem posing* e non di *problem solving*, utilizzando un approccio narrativo capace di presentare i problemi e dialogare su di essi in modo partecipato, un approccio che riconduca le pratiche a note teoriche condivise, in cui tutte le soluzioni possono essere possibili.

Nell'Italia del dopoguerra, come ci ricorda Caligiuri, tra le figure pedagogiche che offrirono il loro contributo per risolvere i problemi dell'analfabetismo della formazione del cittadino, «un ruolo importante venne svolto dal pedagogista statunitense Washburne, un colonnello americano allievo di John Dewey, che ebbe il compito di ridisegnare la mappa educativa nel nostro paese, ereditata dalla Legge Gentile del 1923» (Caligiuri, 2020, p. 255). Nel contesto della Costituente si accende dunque un dibattito animato sulla scuola, che Calamandrei aveva definito il «privilegio dell'istruzione» evidenzian-

do come il 70% della popolazione fosse analfabeta. Un dibattito che adottando uno sguardo pedagogico, presentava i problemi sociali ed economici a cui il volano dell'istruzione poteva offrire possibili percorsi di innovazione educativa.

In contemporanea, e negli anni successivi, furono diverse le figure che cercarono di affrontare il tema dell'istruzione e dell'educazione permanente come spinta per attivare la partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Dagli anni '50 ci furono esponenti di diverse scuole pedagogiche che attraverso il loro contributo modificarono i modi e gli stili dell'educare e, attraverso l'educazione, la stessa società. Possiamo quindi concludere affermando che la pedagogia sociale nasce e si sviluppa in momenti di mutamento socio-economico-culturale, argina e contrasta le derive anti-umanistiche, occupandosi dell'antropogenesi; si pone come elemento regolatore del cambiamento in dialogo e negoziazione (Blezza, 2005) con le istituzioni educative e i referenti del mondo politico ed economico. Una volta assestatesi le fasi di cambiamento, la pedagogia sociale diventa la sostenitrice della direttrice a difesa dei diritti, promuovendo emancipazione, *empowerment* e qualità di vita, diventando pedagogia civile, ad esempio anche supportando e orientando l'insegnamento dell'Educazione civica. Infatti tra i punti fermi nella pedagogia sociale ricordiamo: promuovere lo sviluppo di una coscienza e responsabilità autonoma dell'individuo in relazione, nelle organizzazioni scolastiche e non scolastiche, nei gruppi e organizzazioni con differente grado di formalizzazione; contrastare i processi di marginalizzazione ed esclusione; promuovere una piena integrazione per tutti in vista di un esercizio di cittadinanza attiva e responsabile, anche nella dimensione ecologica; fare opera di promozione della salute, prevenzione primaria, secondaria e terziaria; in relazione all'apertura di possibili sacche di disagio, creare benessere e contribuire al mantenimento del benessere individuale, della coesione sociale, del bene comune (Garista, Zannini, 2020).

2. Freire, Gramsci e le narrazioni pedagogiche per l'emancipazione

Comprendere come le classi popolari, attraverso la scuola (ma anche tramite le lotte sociali), abbiano acquistato sia la coscienza dei

propri diritti civili e politici, sia la cultura necessaria ad affermarsi economicamente e socialmente nell'ambito della società nazionale, è un attraversamento fondamentale per pensare a una pratica educativa della speranza, dell'autonomia e capace di trasformare l'esistente.

Ai tempi della Costituente molti erano i problemi che bisognava affrontare, l'analfabetismo, le disuguaglianze sociali, di genere, la formazione dei docenti, la formazione sui diritti e la partecipazione alla vita democratica. Molte di queste questioni sono state al centro anche di storie e narrazioni di altri processi di emancipazione post crisi, creando le condizioni per lo sviluppo di una pedagogia critica, orientata all'*empowerment*, inteso non solo come affermazione del proprio controllo su alcune dimensioni che influenzano la propria vita professionale, sociale e di benessere, ma come processo che porta le persone a partecipare attivamente alla vita democratica e politica della propria nazione (Garista et al., 2015).

Goussot (2014) e Mayo (2007) presentano l'importanza che ha avuto Paulo Freire nell'elaborare un modello formativo per l'alfabetizzazione degli adulti come forma di *empowerment* o meglio ancora di *co-power*, intendendo con questa espressione un dibattito in cui non si dà potere a qualcuno ma entrambe le parti collaborano a un processo in cui il potere è suddiviso in modo più equo. Parte della biografia di Freire magistralmente raccontata da Mayo, viene proposta anche in chiave resiliente da Goussot, a partire dal suo testo *Pedagogia della speranza*. Un aspetto rilevante della pedagogia freiriana riguarda, a nostro avviso, la «competenza etica» della professione educativa, del suo impegno politico e sempre orientato alla speranza, che oggi può essere argomentata anche come vera e propria «Politica della cura» (Mortari, 2021). Inoltre, le metodologie narrative e visuali che Freire usava per educare gli adulti a partire dai «temi generatori», nati dai loro bisogni formativi e dalla problematizzazione del futuro, sono un contributo fondamentale nell'individuare strategie di formazione appropriate, capaci di sviluppare senso critico e possibilità d'azione nella pratica quotidiana delle comunità educanti. Secondo Freire per scegliere e rischiare, azioni fondamentali per trasformare l'esistente, bisogna sviluppare una competenza etica nella propria professione, che in ambito educativo diventa radice di un'azione e di una scelta politica. Non è possibile esistere senza farsi carico del diritto e del dovere di scegliere, di decidere, di lottare, di fare politica (Freire, 2004). Tutto questo ci riporta all'inesorabile ne-

cessità della pratica formatrice, la cui natura è eminentemente etica (Garista, 2018).

La prospettiva critica in educazione è stata alimentata anche dal marxismo, che ha messo in luce il ruolo della struttura economico-sociale rispetto agli eventi storici, e ha invitato a studiare le complesse mediazioni che legano insieme economia e politica, politica e cultura, cultura e società. Le indagini di Gramsci sono state in questo campo esemplari e hanno influenzato in profondità la ricerca storica. Per Gramsci lo Stato era disinteressato all'istruzione popolare. Nei Quaderni dal carcere tuttavia riflette sul carattere centrale della scuola, oltre l'attualità politica del tempo. Gramsci non crede nelle pedagogie della spontaneità, ma considera l'attività di costruzione delle conoscenze un vero e proprio mestiere (Caligiuri, 2019). Riprenderemo Gramsci nel capitolo dedicato all'Educazione civica utilizzando la sua favola-metafora ecologica del Topo e della Montagna. Vogliamo qui sottolineare come la storia appaia ai ricercatori marxisti come una lotta di classi e di ideologie, che si articolano intorno a sistemi di produzione influenzando ogni ambito della vita sociale, dalla famiglia allo Stato, alla cultura, all'educazione. Negli anni a seguire molti pedagogisti riconducibili a MCE (il movimento di cooperazione educativa) riporteranno al centro del dibattito educativo questioni importanti sulla sperimentazione, anni in cui Gianni Rodari verrà scomunicato per la pubblicazione del *Manuale del Pioniere*, 1951 (Caligiuri, 2019, pp. 31-35).

Tutte queste figure delineano l'importanza della «parola» nel processo di emancipazione, la capacità di creare ambienti in cui apprendere i diversi linguaggi (la parola, l'immagine, la musica) e utilizzarli per dare voce a tutti, e in particolare ai gruppi vulnerabili, affinché abbiano le competenze civiche per partecipare pienamente e consapevolmente alla vita sociale, professionale, politica.

3. Alberto Manzi e la rivoluzione tecnologica nell'educazione permanente

Lo scenario di formazione attuale, rispetto ai livelli di istruzione della popolazione adulta in Europa e in Italia, è analizzato e argomentato nel documento europeo *Upskilling Pathways*, finalizzato ad aiutare gli Stati membri a programmare gli interventi e le priorità,

con linee di indirizzo, per supportare la popolazione adulta *low skilled* a rientrare in formazione, per apprendere le competenze chiave e le competenze di cittadinanza globale.

Anche ai tempi della Costituente emerse la questione della popolazione adulta impreparata a partecipare attivamente alla vita democratica. E fu in questo periodo che vennero sperimentate innovazioni educative che hanno influenzato positivamente l'educazione permanente del nostro paese e sono diventate esempio di pratiche efficaci anche all'estero.

Tra le figure pedagogiche in grado di incidere e trasformare le pratiche didattiche del tempo, riflettendo sul rapporto tra saperi e società, tra cittadinanza e Costituzione, tra diritti e linguaggi per l'apprendimento, vi è sicuramente quella di Alberto Manzi. Nato a Roma il 3 novembre 1924, figlio di Ettore, tranviere, e di Maria, casalinga, che ebbero un'altra figlia, Elena, Manzi ha avuto quattro figli (Alda, Massimo, Roberta e Flavia) dalla prima moglie Ida, e una figlia, Giulia, dalla seconda moglie Sonia Boni. Con queste ultime si trasferirà, nel 1986, da Roma a Pitigliano (Grosseto). Manzi studia all'istituto nautico, ma si diploma anche all'istituto magistrale, allora gratuito per i maschi. L'esperienza della guerra in marina lo cambierà profondamente influendo sulla scelta di dedicarsi all'educazione e di fare il maestro[1].

Da maestro, continua a studiare, laureandosi prima in Biologia, poi in Filosofia e Pedagogia con il prof. Luigi Volpicelli, che lo vorrà come assistente a dirigere la Scuola sperimentale del Magistero di Roma nel 1953. Manzi farà questa esperienza per un anno e poi l'abbandonerà, preferendo la scuola elementare. «Facendo la guerra, poi, ho scoperto che tante cose per cui si pensava valesse la pena vivere erano solo delle falsità. […] Soprattutto dopo l'esperienza della guerra, l'idea fissa che avevo era di aiutare i ragazzi. […] rinnovare un po' la scuola, per cambiare certe cose che non mi piacevano» (centro Alberto Manzi). Le motivazioni di Manzi e la sua passione lo porteranno ad attraversare contesti educativi di fragilità ma anche a trovare in questi contesti le scintille che hanno portato il maestro a costruire il suo modello pedagogico, democratico e partecipativo.

[1] Si veda il sito dedicato alla pedagogia del maestro e al centro di ricerca a lui dedicato: https://www.centroalbertomanzi.it.

Dal 1946 al ’47 Manzi svolge la sua professione di maestro nel carcere minorile «Aristide Gabelli» di Roma. Manzi deve seguire un gruppo di 90 ragazzi fra i 9 e i 17 anni con alfabetizzazioni e storie differenti, in un’enorme “aula” senza banchi, sedie, libri, senza niente. Come racconta lui stesso nel film-documentario realizzato da Roberto Farnè, si trova in un ambiente che lo mette a dura prova, a operare dove altri prima di lui avevano rinunciato. Tuttavia il maestro riesce ad accendere la scintilla dell’attenzione dei ragazzi, attraverso una pratica narrativa partecipata, iniziando a raccontare la storia di un gruppo di castori che lottano per salvare la propria libertà. I giovani detenuti continuano a scrivere insieme la storia, riuscendo anche a metterla in scena. Fu un successo. Così come lo fu anche un’altra pratica narrativa usata dal maestro in quel contesto, la pubblicazione di un giornale, «La Tradotta». È il primo giornale fatto in un carcere. Dal lavoro svolto coi ragazzi Manzi rielaborerà in seguito il suo primo romanzo, *Grogh, storia di un castoro* (Centro Alberto Manzi).

Alberto Manzi nel suo mestiere di insegnante riversava entusiasmo, metodo, volontà di sperimentare, di rimettere continuamente tutto in discussione, in gioco (Farnè, 2011). Non fu invece mai entusiasmante il suo rapporto con l’istituzione e la gerarchia scolastica. Né con il potere e le regole del sistema educativo in generale. Il maestro Manzi aveva idee (e ideali) molto chiari. Narratore che ha ricevuto numerosi premi per i suoi romanzi di successo internazionale (*Orzowei*, 2009; *Grogh*, 2011); nell’estate del 1955 Manzi riceve dall’Università di Ginevra un incarico per ricerche scientifiche nella foresta amazzonica. Fu un’esperienza fondativa per elaborare il suo modello di educazione permanente. Lì scoprì la dura vita dei *nativos* tenuti nell’ignoranza perché fossero più deboli e il loro lavoro meglio sfruttabile.

Oggi recuperiamo ad esempio molto dell’eredità culturale dei *nativos* per immaginare pratiche educative innovative. Tutte le estati, per oltre 20 anni, Manzi si recò nella foresta amazzonica per insegnare a leggere e a scrivere agli indios; da solo, con studenti universitari e poi con l’appoggio di missionari salesiani (Centro Alberto Manzi). Diede anche impulso a cooperative agricole, indirizzò i contadini verso piccole attività imprenditoriali. Il suo attivismo lo portò ad essere accusato dalle autorità di essere un «guevarista» collegato ai ribelli e fu anche imprigionato e torturato; dichiarato «non gradito» continuò ad andare clandestinamente, fino al 1984. Un’esperienza la

sua, per certi aspetti, paragonabile al lavoro di Paulo Freire nel Sud America.

Nell'ambito dell'educazione permanente lo ricordiamo per il suo lavoro straordinario fatto negli anni '60, attraverso la trasmissione dallo storico e indimenticabile titolo *Non è mai troppo tardi*, trasmissione che durerà fino al 1968. Una trasmissione innovativa nell'impianto organizzativo, nello stile di conduzione e nel linguaggio didattico (grafico e arto-grafico). Il limite del non vedersi nella didattica di Manzi, diventa opportunità di suggestioni, di promozione per i libri e la lettura, di conoscenza e approfondimento della lingua italiana.

Per Manzi il fare scuola era soprattutto educare a pensare, insegnava attraverso la sua naturale empatia a saper guardare oltre, comprendere quello che si ha intorno attraverso l'osservazione dalle cose più banali per approdare ai concetti più sofisticati, e quindi riflettere e saper ascoltare. La sua pedagogia prevedeva una continua ricerca di stimoli ed accorgimenti per tenere attiva ed in costante crescita la voglia di sapere, di conoscere e sperimentare, instaurando quella curiosità che Freire (2004) definisce «curiosità epistemologica» e che il maestro Manzi chiamava «tensione cognitiva» (Farnè, 2011).

Il maestro Manzi, nel pensare la «scuola come ambiente di vita» tramite il suo esempio trasmetteva agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a se stessi il perché delle cose e porsi domande nonché critiche costruttive; non forniva sterili saperi precostituiti, il seme intellettivo indotto nelle fertili menti giovanili dava una speranza e rendeva utile a coltivare il concetto di Maria Zambrano, agire guidati da un «principio di speranza, la speranza che non tutto sia predefinito e preformato» (Garista, 2018 p. 12).

Manzi metteva in pratica una didattica intuitiva ai fini d'apprendimento, affinché i temi trattati potessero essere compresi gradualmente da ogni grado di preparazione culturale; infatti, la tecnica da lui usata era quella di non far capire subito cosa stesse disegnando sulla lavagna ad esempio, ma di condurre a scoprirlo progressivamente, dando all'attività artografica «una funzione epistemica», in modo da tenere desta la curiosità di chi si accingeva ad apprendere. Le numerose lezioni tenute del maestro Manzi nella trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* potrebbero essere profeticamente considerate un precursore della didattica a distanza, che si è resa necessaria soprattutto a partire dalla crisi pandemica che abbiamo attraversato.

Rientrare in formazione, cambiare la rotta, riflettere sull'errore, lo sbaglio è formativo poiché «sbagliare è umano», «anche il maestro sbaglia» e quindi non bisogna preoccuparsi di sbagliare.

Infatti, per il maestro, fare scuola è educare a pensare, saper guardare oltre.

13.
La scuola come fattore di crescita, l'Educazione civica come opportunità per la costruzione di una cittadinanza globale

Patrizia Garista

1. Scuola, cittadinanza e Costituzione

Se lo sviluppo della pedagogia sociale ha messo in luce l'importanza di pensare all'educazione in tutti i contesti (formali e informali) e a tutte le età della vita, il tempo della Costituente è stato un periodo decisivo per Moro per dare al rapporto tra cittadinanza e Costituzione il giusto spazio all'interno del curriculum e della scuola, con una precisa intenzionalità pedagogica. Per Bertolini l'apprendimento non deve essere solo aperto a tutti e generarsi intenzionalmente nei contesti istituzionali e non istituzionali. L'apprendimento deve essere *deep learning*, ovvero lavorare sui significati che l'esperienza educativa razionalmente fondata è in grado di sviluppare e nella quale l'intenzionalità si associa ad unità di senso originarie che emergono dalla struttura stessa dell'educazione, autoprodotte non ideologicamente predeterminate o ricavate da altre forme di esperienza umana (Bertolini, 1994). Le esperienze intenzionali sono dunque un consapevole intento di stimolare apprendimento anche prescindendo da metodologie specifiche e predisposizione di ambienti idonei allo scopo. Dalla famiglia alla scuola, da corsi di guida alle conferenze, questo tipo di iniziative dichiarano esplicitamente i propri intenti, presentando spesso un assetto organizzativo preciso (compresenza di docenti e discenti, asimmetria di conoscenze, valutazione diretta o indiretta dell'apprendimento). Tuttavia vi possono essere iniziative che generano apprendimento pur non essendovi una chiara esplicitazione dell'intento. All'interno di relazioni tra coetanei, nell'incontro con culture differenti, ma anche attività molto diverse che pure hanno l'o-

biettivo di stimolare nei singoli e/o nella collettività apprendimenti di varia natura: campagne pubblicitarie con obiettivi di educazione sanitaria (ad esempio come successe ai tempi della diffusione dell'Aids), campagne pubblicitarie informative su servizi e opportunità per stimolarne l'accesso, racconti di vite o episodi virtuosi, manifestazioni politiche e culturali per attrarre, intimidire o convincere (Tramma, 1999).

L'incontro con una persona, uno spettacolo teatrale o il cinema (come ci mostrava Moro Professore) o l'organizzazione di spazi costituiscono una terra di mezzo: l'intenzionalità non è dichiarata, ma esiste. Dalle campagne di disinformazione promosse da politici tramite i media ecc. alla disposizione dei prodotti nei supermercati, agli atti terroristici, alla promozione delle attività sportive tra i giovani per allontanarli «dai pericoli» (Tramma, 1999), l'educazione avviene in vari contesti, informali. Sono questi i contesti privilegiati a cui si pensa durante la Costituente per formare il cittadino? Sicuramente dobbiamo considerarli luoghi di apprendimento cruciali, a cui volgere lo sguardo ed energie progettuali, tuttavia la scuola rimane il *setting* privilegiato per pensare alla formazione del cittadino del futuro, in quanto forma istituzionalizzata di educazione, avvertita già nella Grecia di Socrate. Il termine *schola* compariva nelle opere ciceroniane, caratterizzandosi come studio e ricerca, mentre nel Medioevo diviene luogo in cui un maestro insegna agli allievi. A Roma, per esempio, la scuola primaria veniva chiamata *ludus*, che significa gioco, intrattenimento: potevano accedere ai ludi i ragazzi che potevano permettersi di non lavorare (Betti, 2007).

Sui temi di cittadinanza e Costituzione è interessante riprendere un'intervista a Roberto Sani di Andrea Rega, pubblicata su un recente numero di «Formazione, lavoro, persona» dedicato interamente a questo tema. Nell'intervista Roberto Sani chiarisce che

> in linea teorica la "scuola ideale" avrebbe dovuto svolgere, tra le sue diverse funzioni, anche quella di "fare gli italiani": formare l'identità a partire dalla promozione dell'idea di bene comune nazionale per una costruzione di un'idea di cittadinanza autenticamente condivisa. Un'idea, per così dire, contestuale che a seconda delle epoche storiche, avrebbe dovuto portare in sé il riflesso del tipo di Stato vigente in quel determinato momento: una cittadinanza in una prospettiva liberale, una cittadinanza in una prospettiva liberal-democratica, una cittadinanza coincidente con l'adesione al fascismo. Nessun dubbio, allora,

sul fatto che all'indomani dell'unificazione nazionale ci si proponesse di fare della scuola lo strumento principe per la promozione dell'italianità. Si tenga conto, peraltro, che, fino all'età giolittiana, quest'ultima – soprattutto quella elementare e popolare presente in tutto il territorio – rappresenta l'unico mezzo a disposizione dello Stato per costruire l'italiano e per stabilire un senso di cittadinanza che pur non essendo, ovviamente, ancora democratica è del tutto in linea con i nuovi rapporti sociali che lo Stato unitario tende a costruire. Rapporti sociali che, occorre specificare, andavano evolvendosi, tra la seconda metà dell'Ottocento e l'età giolittiana, verso un ideale che, a sua volta, rasentava un'idea di democrazia palesata, tra le altre cose, da una ridotta diversificazione dei rapporti tra classi superiori e classi popolari che negli anni a seguire, durante il fascismo, s'interromperà bruscamente. Tuttavia emerge, chiaramente e fin da subito, il divario, denunciato all'inizio, tra le idee della "pedagogia nazionale" e quanto si realizzò in concreto. Diversi studi, infatti, mostrano che, per tutta una serie di motivazioni, la realtà del tempo era ben diversa dalle teorizzazioni e dai consequenziali dispositivi legislativi, in materia di politica scolastica, approntati dallo Stato unitario: bassissime percentuali di alfabetismo, scarsa scolarizzazione e alta evasione dall'obbligo scolastico (Sani, 2019).

2. L'Educazione civica

Approfondire i temi e la storia dell'Educazione civica può essere dunque interesse dell'insegnante, dell'educatore ma anche di chiunque voglia svolgere un ruolo attivo nella partecipazione alla vita sociale e politica, nell'affermazione dei propri diritti e della democrazia.

L'Educazione deve sostenere la democrazia e rispondere ai problemi che già in parte abbiamo evidenziato precedentemente come:

- sviluppo economico;
- prevenzione della criminalità;
- cambiamento climatico;
- immigrazione;
- povertà educative;
- disuguaglianze.

Il programma di Educazione civica è stato pensato inizialmente per le questioni sociali e di conoscenza della Costituzione, legati alla fase storica della Costituente. Oggi si ripropongono alcune di que-

ste questioni, ad esempio bisogna contrastare l'analfabetismo, anche quello funzionale e permettere a tutti di comprendere e conoscere le istituzioni, i diritti, creare coesione nazionale, abbattere le disuguaglianze, costruire democrazia, ma si individuano anche alcune emergenze nuove come il cambiamento climatico, l'immigrazione, o la costruzione della pace (Caligiuri, 2019). Da un punto di vista pedagogico abbiamo visto proposte educative che possiamo ricondurre al personalismo, che mette la persona al centro, in dialogo con le istituzioni, a cui si sono affiancati movimenti per favorire l'educazione di massa, che miravano a far crescere una coscienza critica e la partecipazione di tutti alla vita pubblica. Ricordiamo le sperimentazioni didattiche di Washburne, allievo di Dewey, che nel 1945 ebbe l'incarico dalla Commissione alleata di ridisegnare la mappa educativa italiana, sostenendo le pedagogie attive e che insieme a Gabrielli fu protagonista di una nuova pedagogia che intendeva collegare la scuola al mondo del lavoro; o ancora Scuola-Città «Pestalozzi» e la sua proposta costruita sulle istanze pedagogiche di Libertà, dell'educazione emotiva, della condivisione di valori e compiti (pace, cooperazione, lotta al privilegio), della proposta di Laboratori, di immaginare la scuola come luogo di vita reale. La proposta di don Milani e la sua idea di educazione come prendersi cura dell'altro, di pensare la differenza tra uguaglianza ed equità nell'accesso all'istruzione, della sua sperimentazione della scuola di Barbiana. Un altro movimento importante che ha influenzato il modo di pensare all'educazione in generale e all'Educazione civica, è il movimento di cooperazione educativa (MCE), che si proponeva di contrastare le *discriminazioni sociali;* proporre alternative ai *libri di testo*; la richiesta della *scuola a tempo pien*o; l'*integrazione* dei diversamente abili; l'integrazione tra *scuola e territorio*.

L'Educazione civica si definisce a partire dal dibattito nella Costituente per diventare una proposta didattica, rispondendo all'esigenza di rendere consapevoli le nuove generazioni delle conquiste morali, sociali e legislative; in questa prospettiva la scuola quindi non ha solo il compito di offrire una formazione culturale e professionale ma deve formare alla vita, deve guardare alla persona con uno sguardo olistico. L'Educazione civica deve tener conto dello sviluppo mentale degli allievi. Un aspetto che le recenti emergenze hanno mostrato essere una dimensione cruciale del curriculum.

L'Educazione civica riguarda dunque quelle che Massa definiva «le educazioni»: ambientale, sanitaria, di genere, alla pace.

Dalla normativa emanata nel 1955, il programma per le scuole elementari prevedeva di affrontare i contenuti riconducibili ai temi della formazione del sé, nelle sue dimensioni civili e sociali, valorizzando le metodologie che promuovono esperienze sul campo in grado di stimolare l'appartenenza e l'amore per il proprio paese (Caligiuri, 2019). Come affermò Mario Lodi, anni dopo la Costituente, «con il voto dell'ordine del giorno della Costituente sull'Educazione civica presentato da Moro, è nata la scuola della Repubblica Italiana».

Ferro Allodola (2020) nella sua ricostruzione, ha proposto una organizzazione ragionata e approfondita dei molti provvedimenti che hanno portato all'intuizione dell'Educazione civica e alla sua introduzione nella scuola[1], fino a definire nel suo attuale programma

[1] Riportiamo qui i passaggi legislativi fondamentali: D.P.R. 503/1955 (programmi per la scuola primaria): riferimento all'Educazione morale e civile. D.P.R. 585/1958 (ministro Aldo Moro): integrazione dei programmi di storia con quelli di Educazione civica ad esso allegati. D.P.R. 104/1985 (nuovi programmi didattici per la scuola primaria): l'Educazione morale e civile diventa Educazione alla convivenza democratica. D.P.R. 249/1998 (Statuto delle studentesse e degli studenti): formazione alla cittadinanza. L. 53/2003 (legge delega): formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea. D.Lgs. 59/2004 (Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di I grado): Educazione alla convivenza civile, comprensiva di educazione alla cittadinanza, educazione stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività. D.Lgs. 226/2005 (secondo ciclo): promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. D.P.R. 87/2010 e D.P.R. 88/2010 (Tecnici e Professionali), Direttive sulle Linee Guida per il primo biennio (2010) e per il secondo biennio e ultimo anno (2012): nel I biennio Cittadinanza e Costituzione attraverso lo studio della Costituzione italiana, dell'Unione europea e delle grandi organizzazioni internazionali, dei concetti di norma giuridica, fonti del diritto, loro codificazione, *Financial Literacy*. Per il II biennio e l'ultimo anno si sottolinea che «organici raccordi tra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia possono essere sviluppati, inoltre, attraverso le attività e gli insegnamenti relativi a Cittadinanza e Costituzione che consentono di superare la separatezza disciplinare con la valorizzazione e il potenziamento della dimensione civico-sociale delle discipline stesse».

D.M. 254/2012 (Indicazioni nazionali per il primo ciclo): basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, senso di legalità, etica della responsabilità, prima cono-

i temi della cittadinanza digitale, dell'educare alla sicurezza in rete, della cittadinanza planetaria.

3. L'Educazione civica: traiettorie pedagogiche critiche, partecipative e riflessive

L'introduzione dell'Educazione civica nei cicli di istruzione ha portato il corpo docente a riflettere e formarsi sui nuclei concettuali da cui partire per progettare l'Educazione civica nei cicli d'istruzione e nell'educazione permanente. Conoscere la Costituzione e i diritti, apprendere le competenze digitali e la gestione della sicurezza in rete, fare propri gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, rappresentano i quadri di conoscenze e competenze che devono essere armonizzati nel curriculum. I percorsi di formazione hanno pertanto affrontato, soprattutto nella prima fase della sua recente introduzione, come articolare tali contenuti nei programmi del primo e del secondo ciclo, come immaginare tali contenuti in modo interdisciplinare per avviare una progettazione unitaria, coerente, verticale, come gestire la valutazione nei diversi cicli. Non entreremo nel merito di ogni singolo contenuto o della normativa che caratterizza questa ultima innovazione del curriculum scolastico, i Project work dei docenti coinvolti nel corso di formazione su Aldo Moro e l'Educazione civica, offrono in questo testo esempi di buone pratiche e suggerimenti operativi, ma adotteremo uno sguardo pedagogico che fa proprio il modello educativo del professore Aldo Moro, mettendo in luce le potenzialità di alcuni metodi che rileggono l'Educazione civica in modo

scenza della Costituzione. L. 222/2012: iniziative e incontri celebrativi sul Risorgimento, unità nazionale, inno, bandiera ecc. L. 107/2015 (Buona Scuola): nel potenziamento dell'offerta formativa previsto lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità, della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri. D.Lgs. 62/2017: nel primo ciclo sono oggetto di valutazione le attività svolte nell'ambito di Cittadinanza e Costituzione, dall'a.s. 2017-2018. Il colloquio previsto nell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo accerta anche le conoscenze e competenze maturate nell'ambito delle attività relative a Cittadinanza e Costituzione, a partire dall'a.s. 2018-2020.

trasversale a tutte le discipline e la rendono un dispositivo educativo per ripensare le *educazioni* nella scuola, un'opportunità per educare alla resilienza e alla cittadinanza planetaria. In questa prospettiva individuiamo due traiettorie che rielaborano alcune pratiche didattiche del professor Moro, il Service Learning e la narrazione e in particolare l'esempio della fiaba come metafora per immaginare il dialogo, le relazioni, la connettività, e l'importanza di rileggere l'Agenda 2030 con uno sguardo sistemico e complesso e non riduzionista nella pratica diffusa di introdurre progettini su un goal dell'Agenda (Garista, Pagliarino, 2020). Nei contesti educativi, attraverso i processi di emancipazione, inclusione e socializzazione, comportamenti di cooperazione e solidarietà, la partecipazione di individui, gruppi e comunità si promuove resilienza. In questa prospettiva l'educazione alla resilienza diventa uno strumento delle politiche di lotta alla radicalizzazione e alla discriminazione sociale, di quelle volte a favorire il dialogo interculturale, la cittadinanza attiva, la legalità, delle politiche ambientali e di sviluppo sostenibile. Nell'educazione ambientale, ad esempio, la resilienza individuale o di comunità è incoraggiata per quella che Langer chiamava «conversione ecologica», vale a dire una trasformazione attiva e consapevole che prende avvio dalla crisi ambientale, ma comprende la complessità di connessioni tra istanze ambientali, politiche, sociali ed economiche.

All'art. 4 della nostra Carta Costituzionale si legge: «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società». L'apprendimento è dunque anche una responsabilità sociale.

Tra le esperienze didattiche più innovative degli ultimi anni il Service Learning appare come una metodologia molto appropriata ed efficace per affrontare alcuni fini educativi dell'Educazione civica. Si tratta di un approccio pedagogico che mette insieme l'apprendimento (*learning*) ed il servizio (*service*) alla collettività.

Il Service Learning è spesso visto e presentato come una forma di collaborazione volontariato per progetti che riguardano il sociale e l'educazione ambientale, ma diventa fondamentale in alcuni progetti specifici che oggi coinvolgono le scuole a difesa della salute dei ragazzi, ad esempio per offrire opportunità educative e supporto agli alunni che soffrono di malattie croniche o in alcuni casi di malattie terminali. Le politiche della cura, del prendersi cura di sé e degli altri

come intenzionalità educativa, in questo caso incontrano nella scuola situazioni in cui temi come la morte o la malattia, cronica o terminale, non vengono quasi mai affrontati, e il prendersi cura degli altri viene spesso pensato come un'attività «da adulti», da cui proteggere bambini e ragazzi. Molte associazioni in questi ultimi anni hanno invece cercato di sensibilizzare i ragazzi a essere presenti e attivi per supportare i loro pari che ad esempio devono ricorrere a cure palliative, quanto sia importante per loro vivere un tempo di qualità con i loro pari, o ancora quanto sia importante per alcuni adolescenti avere *role models* della loro età che li aiutino a gestire i comportamenti più adatti alla gestione della loro malattia. Questo esempio aiuta a comprendere quanto sia importante allargare lo sguardo alla complessità delle esistenze, andando oltre gli schemi e le traiettorie che spesso vengono tracciate in modo ripetitivo e convenzionale nella programmazione dell'Educazione civica rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030.

Infine vogliamo qui sottolineare il potenziale delle *humanities* e della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica per l'Educazione civica. Manzi, Lodi, Rodari e Gramsci, autori citati precedentemente, sono stati illustri narratori e hanno evidenziato il ruolo dell'apprendimento della lingua e delle immagini per poter partecipare attivamente alla vita sociale e democratica di una comunità. Le loro storie si inseriscono nella vasta proposta delle letture per l'infanzia e per tutte le altre età. A partire dai loro esempi, è possibile individuare una lettura come risorsa didattica per affrontare un obiettivo del curriculum dell'Educazione civica, nella scuola dell'obbligo, nell'educazione permanente o dedicato alla formazione dei docenti. Una pedagogia narrativa si connette all'esperienza professionale e umana come un processo di attribuzione dei significati. La letteratura, l'educazione all'eredità culturale e i suoi prodotti come l'arte, i film, la poesia, la fotografia, aprono a prospettive multiple nella costruzione di un equilibrio di salute e alla costruzione della qualità di vita per la densità di significati che suggeriscono. Sarebbero proprio le esperienze immaginali a generare un processo di apprendimento trasformativo, in quanto il lavoro narrativo chiede di costruire coerenze tra eventi caotici, affrontando i pericoli della vita, trovando i significati, gli aspetti di armonia tra uomo e ambiente (Wooden, 2011).

Il Service Learning

Il Service Learning è una metodologia che favorisce la partecipazione e l'apprendimento attivo. Il framework che lo sostiene può essere rintracciato nei quattro pilastri dell'educazione, definiti da Delors: *imparare ad imparare*, *imparare a fare*, *imparare ad essere* e *imparare a vivere insieme* indicati dall'UNESCO nel rapporto *Nell'educazione un tesoro* (Delors, 1996).

Nell'esperienza Indire del movimento delle Avanguardie educative, il Service Learning viene riletto come metodologia per progettare attività che vanno oltre le mura della classe e della scuola, costruendo un rapporto di scambio e connessione tra singolo e comunità, tra scuola e territorio.

Con «Dentro/fuori la scuola – Service Learning» si vuole promuovere un'idea di scuola civica che si pone come luogo di incontro tra sapere formale e sapere informale e che propone modalità innovative di integrazione tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro. L'idea si concretizza attraverso pratiche autentiche, tra cui il SL, che prevedono la realizzazione di esperienze orientate a sviluppare processi di apprendimento significativo e a promuovere la partecipazione attiva degli studenti.

L'interesse verso ciò che si apprende rappresenta infatti una leva fondamentale per attivare la motivazione nel giovane. Oggi è più che mai importante che gli studenti comprendano il significato del percorso che viene loro proposto, l'utilità dello stesso e la spendibilità di ciò che apprendono a scuola nella vita reale. Una persona, infatti, indipendentemente dalla sua età, è più motivata ad apprendere se vede e comprende l'utilità di ciò che sta imparando (NRC – National Research Council, 1999).

«Dentro/fuori la scuola» è un aspetto distintivo del SL che rafforza la natura di questo approccio e invita le scuole a una progressiva apertura verso il loro contesto di riferimento. In questo momento il SL rappresenta una delle modalità per costruire relazioni significative tra scuola e territorio e per lo sviluppo delle competenze civiche e di cittadinanza anche e soprattutto dopo l'entrata in vigore della Legge 92/2019 che, a partire da settembre 2020, ha introdotto nel primo e nel secondo ciclo di istruzione l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica (Chipa et al., 2021).

Per comprendere come giustificare e motivate una scelta didattica, ipotizzando come potrebbe essere utilizzata in modo attivo e partecipativo, in presenza o online, immaginando attività di letture ad alta voce, la messa in scena di parti della storia, scritture creative sul finale o a partire da alcuni personaggi, giochi di ruolo o interviste impossibili agli autori, vi proponiamo l'esempio della favola ecologica dove il racconto delle storie diventa lo strumento per dialogare con gli eco-sistemi di cui siamo parte. Una favola che ci permette di guardare oltre l'emergenza, nella nostra connessione con la comunità e con l'ambiente. In sintesi, la sua storia pone un problema (in questo caso, la mancanza e l'uso sbagliato delle risorse) e narra il processo che il topo attraversa per trovare una soluzione. Un elemento specifico del genere letterario sulla fiaba è che questa ha una struttura simile a quella di un progetto (Propp, 2000). La fiaba ha una tipica struttura suddivisa in tre parti: 1) Introduzione, 2) Una situazione di conflitto, divisa in azione e dialogo, e reazione e risposta, e 3) Una conclusione. Nel racconto *Il topo e la montagna* l'introduzione presenta un bambino affamato, la situazione di conflitto consiste nel fatto che il suo latte viene rubato dal topo e né la madre né la capra sono in grado di alimentarlo. L'azione e il dialogo sono attivati da un topo che escogita un piano che mira non solo a soddisfare il bisogno del bambino, ma anche sviluppare una azione comunitaria orientata al cambiamento globale. Esempi di reazione e risposta sono rappresentati da scene con gli altri attori e dal processo decisionale. In tal modo, la strategia del topo resiliente accresce le capacità personali nonché lo sviluppo sociale, aumentando le opzioni a disposizione delle persone per esercitare un maggiore controllo sulla propria salute e sul proprio ambiente sociale e naturale, mostrando come creare resilienza di comunità, cooperando con altri. La conclusione è rappresentata dalla scena finale che mostra anche l'efficacia del piano del protagonista (Garista et al., 2015). Una storia comprende una trama, personaggi principali e un narratore. Gramsci scrisse una favola con personaggi e una trama per comunicare il suo pensiero politico e la sua teoria per il benessere in una comunità.

Questo ci sembra il guadagno formativo degli approcci narrativi nell'Educazione civica. Creare ponti narrativi nel curriculum verticale, usare linguaggi capaci di parlare a una comunità intera, presentare le competenze civiche come strategie che non servono solo ad affrontare il presente ma a immaginare e progettare il futuro.

Bibliografia

Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.
Betti C., *Storia della pedagogia*, in AA.VV., *Le scienze della formazione*, Milano, Apogeo, 2007.
Burke P., *Researching Higher Education*, in «Teaching in Higher Education», 2005, n. 10, pp. 127-138.
Caligiuri M., *Aldo Moro e l'Educazione civica*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.
Caligiuri M., *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in «Pedagogia Oggi», 2020, n. 1.
Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. et al. (a cura di), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Dentro/fuori la scuola – Service Learning*, versione 3.0 (2021), Firenze, Indire, 2021.
Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
Covato C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini Scientifica, 2006.
Dallari M., *In una notte di luna vuota. Educare ai pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson, 2008.
De Giorgi F., *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016.
Farnè R., Manzi A., *L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.
Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2005.
G. Pérez Serrano, *Pedagogia sociale. Educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*, Roma, Armando, 2010.
Garista P., articolo sul contributo di Rodari, Gramsci e Sepúlveda pubblicato sulla rivista «Eco, Per un'educazione sostenibile», 2020.
Garista P., Mereu A., Sardu C., Campagna M., Contu P., *The mouse gave life to the mountain. Gramsci and health promotion*, in «Health Promotion International», vol. 30, 2015, n. 3, pp. 746-755.
Garista P., Pagliarino E., articolo AIEMS pubblicato su «Riflessioni Sistemiche», 2020, relativo alla prospettiva di una scuola ecologica e resiliente nelle testimonianze di pedagogisti innovatori e educatori ambientali.
Garista P., Zannini L., *L'approccio socio-fenomenologico per connettere benessere individuale e bene comune*, in «Encyclopaideia», 2020.
Gaudio A., *L'Educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Mondadori, 2005.
Giorgi P., Mazzini E., Garista P., *La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale Indire*, in «Rivista di Storia dell'Educazione» 7/1, 2020, pp. 115-127. doi: 10.36253/rse-9398.
Goussot A., *Pédagogie et Résilience*, Paris, L'Harmattan, 2014.

Gramsci A., *L'albero del riccio*, Roma, Editori Riuniti, 2007.
Inserto di «Formazione, Lavoro Persona» sui temi di Cittadinanza e Costituzione.
Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2007.
Mortari L., Sità C., *Pratiche di civiltà, Capitale sociale ed esperienze formative*, Trento, Erickson, 2007.
Natorp P., *La pedagogia sociale*, Bari, Sauna, 1977.
Propp V., *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 2000.
Rodari G., *Il gatto viaggiatore e altre storie. Antologia di racconti favole filastrocche*, prefazione di T. De Mauro, Milano, Editrice l'Unità, 1990.
Sepúlveda L., *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, Milano, Salani, 1966.
Wooden S.R., *Narrative Medicine in Literature Classroom: Ethical Pedagogy and Mark Haddon's The Courious Incident of the Dog in the Night-time*, in «Literature and Medicine», 29/2, 2011, pp. 274-296.

APPENDICE

A cura di Gloria Bernardi

Presentazione dei Project work

Gloria Bernardi

In questa parte del volume vengono presentati alcuni lavori prodotti dai corsisti durante la partecipazione al corso di perfezionamento «Aldo Moro e l'Italia repubblicana».

L'idea di inserire in questo volume alcuni dei Project work realizzati a conclusione del corso è venuta ripercorrendo l'itinerario progettuale caratteristico di questo percorso formativo, che ha messo insieme in modo organico e funzionale contenuti prettamente disciplinari, riflessioni pedagogiche e strategie didattiche innovative.

Il corso era destinato, anche se non solo, soprattutto agli insegnanti, con l'obiettivo di offrire loro strumenti specifici per approfondire una pagina importante per la nostra recente storia politica e sociale e al tempo stesso incentivare la progettazione di percorsi didattici capaci di coinvolgere in modo attivo i loro studenti e le studentesse. È apparso naturale offrire al lettore alcuni esempi nei quali si evidenzia l'intreccio tra storia e didattica che si è venuto sviluppando all'interno del percorso formativo.

Tratto distintivo del modello formativo IUL è l'operatività, lo sviluppo di un ambiente di apprendimento telematico che vada oltre la dimensione erogativa delle videolezioni, accompagnandole con attività, con compiti operativi individuali o di gruppo proposti e guidati dai tutor. Le attività vengono presentate e introdotte dai docenti e dai tutor nel corso di webinar tematici. Anche in questo caso i tutor assegnati ai diversi moduli del percorso hanno proposto webinar di approfondimento a libera partecipazione e presentato una o più *e-tivity* da svolgere per approfondire un determinato aspetto del tema sviluppato in ciascun modulo. Si è trattato di attività esperienziali che stimolano la rielaborazione personale degli apprendimenti e la loro ideale trasposizione nella pratica didattica quotidiana; di *compiti* quindi legati al materiale di studio e alle lezioni presentate nel modulo di riferimento e orientati alla costruzione di strumenti didattici

potenzialmente utilizzabili nel proprio contesto scolastico, come: la raccolta ragionata di fonti attinenti ad un dato tema, la progettazione di un'attività didattica di ricerca-azione a partire dalla proposta di alcune letture, l'ideazione di un *webquest* seguendo l'iter indicato, la creazione di una scheda didattica per l'uso delle fonti cinematografiche a partire da uno schema dato, l'elaborazione di mappe concettuali a partire da concetti dati. Attraverso queste attività i corsisti hanno modo di sperimentare i suggerimenti offerti dalle lezioni e di confrontarsi tra loro e con i tutor.

Al termine del corso si richiede infine la costruzione di un elaborato conclusivo, il Project work, un prodotto più corposo, da sviluppare secondo specifiche indicazioni dei tutor e scegliendo una tra le tematiche proposte dai docenti dei moduli. In relazione a ciascuno dei cinque moduli, il corso ha infatti offerto più tracce di lavoro:

Modulo 1 – La figura di Aldo Moro, il suo contesto storico, l'inchiesta parlamentare:

- Gli spunti e gli indirizzi decisivi della biografia politica di Aldo Moro nella storia dell'Italia repubblicana.
- Il «caso Moro» nel contesto storico degli anni '70, a partire dai principali elementi emersi dal lavoro dell'ultima Commissione parlamentare di inchiesta.
- Europa, Mediterraneo e relazioni atlantiche: l'impegno di Aldo Moro in politica estera.

Modulo 2 – Didattica, storia e ricerca-azione:

- L'incontro con l'altro: l'intercultura ed il pluralismo, strade per la comprensione delle identità.
- Riflessioni sul mestiere di storico e sul sapere storico oggi: un infinito oceano tematico.
- Le lettere ed il memoriale di Aldo Moro rappresentano la testimonianza della sua agonia ed il suo «addio». La scrittura è un'autoanalisi che attraversa la consapevolezza di sé, l'introspezione e la memoria umana e storica.

Modulo 3 – Curricolo modulare e progettazione didattica:

- Le tecnologie digitali a supporto di una innovativa didattica della storia.
- Didattica laboratoriale e compiti di realtà come strumento per l'apprendimento efficace della storia contemporanea.
- Fonti audiovisive e giornalistiche per la storia della contemporaneità: i nuovi scenari offerti dalla rete.

Modulo 4 – Il valore dell'istruzione nel pensiero di Aldo Moro

- L'intuizione dell'Educazione civica per Aldo Moro.
- La scuola come fattore di crescita per una pedagogia civile.
- L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica percorso per l'Educazione civica.

Modulo 5 – Moro e la Costituente:
un tema per la *flipped classroom*

- La *flipped classroom* come dispositivo pedagogico e strumento didattico.
- La progettazione formativa in prospettiva pedagogica: dall'analisi dei bisogni agli interventi operativi.
- La ricerca in ambiente multimediale fra rigore scientifico e nuove prospettive pedagogiche.

Il Project work consente ai corsisti di mettere alla prova sia gli strumenti proposti nell'intero percorso formativo che le conoscenze apprese, contribuendo alla costruzione di nuova conoscenza; rappresenta quindi il momento in cui il percorso formativo può essere «ancorato» al reale contesto operativo dei partecipanti, in cui i risultati degli apprendimenti «escono» dal micromondo del percorso di formazione diventando strumenti da poter riutilizzare nel proprio contesto lavorativo.

Alcuni dei corsisti e delle corsiste (per la verità in questo caso tutte donne) hanno colto appieno questo suggerimento metodologico e costruito l'elaborato finale sviluppando un progetto con proposte di-

dattiche concrete, calibrate sulla propria classe o comunque a partire dall'identificazione di uno specifico contesto scolastico.

Per dirlo con le parole stesse di una docente-corsista nelle conclusioni del suo Project work:

> Questo lavoro tenta di dare seguito ad una riflessione comune a tutto il *cammino* svolto durante il corso di perfezionamento e aggiornamento professionale: quale punto di vista adottare sia nel seguire le lezioni sia durante la stesura delle attività didattiche di fine modulo sia nel corso delle ricerche documentarie? Al piacere di tornare nel ruolo di discente curiosa, si contrapponeva la difficoltà di astrarmi dal mio essere docente di un istituto comprensivo; ancora più complicato, ritrovarmi immersa in una nuova visione del fare didattico. Una sorta di spettatore tra le poltrone di un teatro in cui, a recitare, alla fine è proprio il pubblico, preso alla sprovvista e costretto a *ripensare* immediatamente il suo ruolo. La scelta di costruire un'UDA di Educazione civica, trasversale all'asse storico-sociale, nasce della necessità di distinguere i ruoli e tornare nei panni del docente che si adopera per il raggiungimento di risultati durevoli e ben radicati nel bagaglio culturale dei propri alunni[1].

In un altro elaborato un ulteriore accenno al duplice ruolo discente-docente:

> In questo corso di perfezionamento, il ruolo che il docente normalmente gioca si è necessariamente sdoppiato, riportandolo nel medesimo tempo anche dalla parte dello studente. Da studentessa del corso, la domanda fatidica (io che cosa ci guadagno?) non si è fatta attendere, la risposta nemmeno. L'ho trovata ogni volta che ho acquisito nuove conoscenze utilizzabili nel mio lavoro di *narratrice di eventi* e di portatrice di soluzioni ai problemi. Spero di poter mostrare, in questo progetto, l'effettivo *guadagno* che sono riuscita ad accumulare in questi mesi di approfondimento[2].

Infine, per concludere con questo aspetto:

---

[1] P. Russo, *L'Unità di apprendimento di Educazione civica. Uno strumento di riflessione e rielaborazione della memoria storica e civile. L'incontro con l'altro: intercultura e pluralismo, strade per la comprensione delle identità.*

[2] F. Cimmino, *Chi non s'intende di economia non capisce affatto la storia.*

> In questo corso, un avvenimento di storia contemporanea che poteva sembrare esclusivo appannaggio dell'ambito storico-politico, è stato inserito in una più ampia riflessione sulla didattica della storia e sulla pedagogia delle competenze. La discussione europea sulle competenze chiave di cittadinanza iniziata nel 2006 e continuata nel 2018 ha avuto una ricaduta importante nella normativa italiana in tema di scuola e didattica. Ho recepito entrambe le istanze nel mio Project work, che affronta in chiave di didattica attiva un momento particolarmente intenso della nostra storia contemporanea[3].

Tra i Project work che si riferiscono specificamente a problematiche educative, proponiamo quelli che hanno sviluppato un percorso didattico concreto, realizzati da docenti di gradi scolastici diversi, infanzia, primaria, scuola secondaria di primo e di secondo grado e di diversa provenienza geografica: da Cuneo a Taranto, a Catania, passando per Lucca. I Project work, a parte la revisione editoriale, sono pubblicati mantenendo il formato previsto dalle Linee guida IUL, con la sola aggiunta di una nota biografica con la quale le autrici si presentano e dell'indicazione della scuola di servizio.

I temi affrontati

Le tematiche scelte per lo sviluppo dei Project work fanno capo abbastanza uniformemente alle proposte relative a tutti e cinque i moduli, tuttavia la concomitanza tra la proposta di riflessione sul valore dell'istruzione nel pensiero di Aldo Moro e l'uscita della Legge 92 del 20 agosto 2019 sull'insegnamento dell'Educazione civica non poteva non coinvolgere fortemente gli insegnanti.

È infatti attorno all'Educazione civica che si sviluppano in larghissima maggioranza i progetti e le proposte didattiche, disegnando idealmente una linea che congiunge un lontano 1958 con l'attualità: come ben sintetizza una docente nel suo abstract, «alla felice intuizione di Aldo Moro, ministro della Pubblica Istruzione nel biennio 1957-58, dobbiamo l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazio-

[3] G. Passerini, *Moro statista europeo*.

ne civica nelle scuole, disciplina trasversale le cui Linee Guida sono state tracciate dal Miur con il Decreto n. 35 del 22 Giugno 2020»[4].

Viene infatti più volte messo in risalto il fatto che già in Aldo Moro vi fosse una attenzione particolare per la formazione dei giovani riguardo ai valori della dignità umana e all'educazione alla cittadinanza attiva, nella prospettiva di una istituzione scolastica che doveva essere «comunità aperta e palestra di democrazia»[5]. Principi che si concretizzeranno nel D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, su sua iniziativa, in qualità di ministro della Pubblica Istruzione, che istituisce l'insegnamento dell'Educazione civica come integrazione ai programmi di insegnamento della storia.

Ad avvicinare la sensibilità dell'allora ministro a quella che esprimono le Linee guida attuali è la considerazione che, seppure parve in quel tempo opportuna la scelta di affiancare l'Educazione civica a una specifica disciplina, era già ben presente nello spirito della legge la caratteristica di trasversalità propria di questa educazione: «Se pure è vero che ogni insegnante prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale; se pure è vero, quindi, che l'Educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica […] induce a designare per questo specifico compito il docente di storia». Principio non molto lontano da quell'idea che «ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno», sostenuta dalle recenti disposizioni in materia. Non solo, ma nel decreto del 1958 compare anche la necessità che nell'insegnamento abbiano spazio, più che la trasmissione di nozioni, le ragioni dell'apprendimento attivo, sostenendo l'importanza di favorire attività di gruppo per sperimentare l'azione individuale ma convergente in sforzo comune tipico della vita sociale reale: «L'Educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata…» per

[4] E. Abbate, *Aldo Moro: un percorso didattico tra letteratura e cinema*.

[5] R. Francesconi, *La parità di genere nella Costituzione italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi*.

concludere che «La consapevolezza dunque che la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati, è fondamento dell'Educazione civica».

Trasversalità disciplinare, insegnamento attivo e impegno civile poi ribaditi successivamente a chiare lettere dal ministro Lombardi, quando, con la Direttiva ministeriale n. 58 dell'8 febbraio 1996, si afferma sin dall'art.1 che l'Educazione civica «riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurriculari e i diversi momenti della vita scolastica… L'insegnamento è chiamato ad essere una responsabilità di tutto il corpo docente e, assieme alle famiglie, concorre a sviluppare le competenze civiche degli alunni». Lo sviluppo delle competenze civiche diviene poi «Cittadinanza attiva» trasversale e prassi di vita, concetto compiutamente affermato con la Legge 169/2008 e successivamente con le Indicazioni nazionali del 2012, nonché in ultimo con le recenti Linee guida. L'insistenza sul questo punto non è inopportuna, se vogliamo seguire le severe parole di don Milani: «Un'altra materia che non fate è Educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello»[6].

L'excursus legislativo relativo alla storia dell'Educazione civica nella nostra scuola compare, in forma più o meno estesa, in tutti i Project work, quasi a voler ricapitolare, soprattutto per se stessi, per averne maggiore consapevolezza, l'insieme dei fili conduttori che costituiscono il lungo itinerario dell'Educazione civica, dando ad essa un senso ancora più pregnante.

Se in alcuni casi la ricapitolazione della storia dell'Educazione civica nel nostro sistema scolastico costituisce proprio un capitolo a sé, è però soprattutto interessante vedere come, al di là della concomitanza del nostro corso con le ultime norme in materia, cosa che ha reso così attuale e interessante l'intuizione di Moro, siano alcuni aspetti emergenti dal suo pensiero a coinvolgere maggiormente i docenti e a guidarli nella scelta delle tematiche da sviluppare: la tensione etica, l'accento sulla persona nel suo rapporto con il sentimento civile, l'attenzione alla mediazione dei conflitti, l'attenzione al futuro declinata anche in chiave di *politiche ambientali*.

---

[6] L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1990, p. 123.

Ognuno di questi aspetti trova luogo nelle Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'Educazione civica e offre occasione per una rilettura del pensiero di Moro alla luce degli sviluppi contemporanei e, di converso, gli approfondimenti sul pensiero di Moro veicolati dal corso offrono spessore storico e problematico ai temi della nostra attualità.

Non è un caso se temi così attuali come quelli dell'interculturalità, dell'inclusione e della parità di genere affrontati in diversi Project work, trovano eco in un intervento di Moro all'Assemblea Costituente, più volte citato: «perché, quando noi parliamo di autonomia della persona umana, evidentemente non pensiamo alla persona isolata nel suo egoismo e chiusa nel suo mondo […] non intendiamo di attribuire ad esse un'autonomia che rappresenti uno splendido isolamento. Vogliamo dei collegamenti, vogliamo che queste realtà convergano, pur nel reciproco rispetto, nella necessaria solidarietà sociale»[7]. Parole ancora più efficaci nell'era delle emergenze (ambientali, economiche, sanitarie, belliche) e della difficoltà di coniugare l'identità con la differenza, come parti di uno stesso complicato disegno[8].

Nei progetti emerge inoltre un approccio poliedrico alla Costituzione, che da un insieme definito e concluso di articoli diviene il risultato di un dibattito dinamico tra persone, uomini e donne (purtroppo poche), che si possono conoscere e riconoscere, ad esempio, attraverso l'invito a disegnarne i profili e a ricostruirne le biografie. Questo approccio di tipo «biografico» ha lo scopo di favorire il coinvolgimento degli studenti e rafforzare la motivazione a cogliere almeno alcuni degli elementi che hanno caratterizzato il dibattito all'interno dell'Assemblea Costituente. Questo anche attraverso l'uso di fonti meno convenzionali, come il particolare taglio della raccolta di articoli giornalistici «Le donne della Costituzione» presente nella sezione Emeroteca della Biblioteca del Senato[9].

---

[7] A. Moro, *Intervento all'Assemblea Costituente*, seduta del 13 marzo 1947, Archivio della Camera dei deputati, Roma, 1947, p. 2043.

[8] P. Russo, *L'Unità di apprendimento di Educazione civica. Uno strumento di riflessione e rielaborazione della memoria storica e civile. L'incontro con l'altro: intercultura e pluralismo, strade per la comprensione delle identità*.

[9] R. Noce, *Didattica laboratoriale e compiti di realtà come strumento per l'apprendimento efficace della storia contemporanea*.

La figura di Moro, con il suo carico di emozione per la sua tragica fine, assume il ruolo di guida per un'analisi della storia di specifici articoli della nostra Costituzione, che prendono vita nella ricerca della loro genesi, attraverso la ricostruzione del dibattito, il confronto e la mediazione tra i diversi punti di vista dei Costituenti, con l'aiuto di fonti oggi di facile consultazione in rete come «Le discussioni in Assemblea Costituente a commento degli articoli della Costituzione a cura di Fabrizio Calzaretti»[10].

Allo stesso tempo, il ripercorrere alcuni famosi discorsi del presidente in sede internazionale, il suo richiamo all'unità del Mediterraneo e alle necessità del dialogo e della mediazione in politica estera, dà spessore storico e al tempo stesso umano al tema della pace che in questo tempo viviamo in modo drammatico.

Il compito di realtà «Moro statista europeo» propone a studenti di una quinta liceo Scienze umane di preparare un contributo di gruppo per il Convegno «Festa dell'Europa», recuperando nei discorsi di Moro il delinearsi della visione di Europa unita e il passaggio dall'idea di politica estera italiana focalizzata attorno alla scelta atlantica ed europea ad un vero e proprio progetto europeista. Nel proporre l'attività anche l'insegnante riflette sul nesso tra insegnamento della storia e didattica attiva: «La storia contemporanea ha, nella vicinanza temporale, la possibilità di agganciare le conoscenze degli studenti a situazioni che continuano ad influenzare la nostra vita. Innescare la riflessione su problematiche che ancora non hanno trovato soluzione o attendono soluzioni innovative, rende il compito autentico»[11].

Nel Project work di Giuliana Passerini, nell'introdurre un'attività di educazione ambientale, si invita a mettere in collegamento la volontà di Moro nell'introdurre l'Educazione civica a scuola con la determinazione con cui si adoperò in sede costituente per definire l'articolo 9, uno tra i più travagliati della Costituzione, che rischiò di essere rimosso perché ritenuto superfluo, con un taglio assai prossimo al nostro modo di intendere la tutela del patrimonio ambientale, utilizzando nuovamente il dibattito in Assemblea Costituente per meglio comprendere la genesi e il significato dell'articolo, recen-

[10] https://www.nascitacostituzione.it/
[11] G. Passerini, *Moro statista europeo*.

tissimamente ampliato di un nuovo significativo comma. Seguire l'articolato excursus sul dibattito relativo alla tutela dell'ambiente ci porta *dietro le quinte* dell'insegnamento, per scoprire gli approfondimenti e la riflessione professionale e personale che stanno alla base di un'attività apparentemente *semplice* come la cura di un orto didattico[12].

L'indagine attorno alle problematiche relative alla parità di genere conduce invece una classe terza della scuola secondaria di secondo grado a una lettura trasversale della Costituzione, raccordando tra loro gli articoli che riguardano i diritti della persona e in particolare i diritti delle donne, allo scopo di favorire la crescita personale degli allievi e di promuovere una riflessione sul ruolo che gli stereotipi di genere hanno nelle scelte e nelle condotte personali[13].

Infine, il dibattito in merito a specifiche questioni giuridiche ed economiche nei lavori della Costituente, unitamente alla serie di studi storico economici relativi al periodo in cui Aldo Moro era attivo nella politica italiana, tra cui ovviamente il *Codice di Camaldoli*, possono diventare lo spunto, l'occasione per un percorso didattico mirato a far emergere domande che riguardano la vita di tutti i giorni, nella convinzione che «dal grado di conoscenza della storia economica del nostro Paese, inserita nel contesto europeo ed internazionale, dipenda la capacità di riconoscere una frode fiscale o assicurativa e la possibilità che qualche conoscenza in ambito finanziario posseduta a quindici anni evolva a diciotto in una migliore comprensione delle *politiche economiche globali*»[14].

Le strategie didattiche

Per quanto riguarda le strategie didattiche messe in atto o prefigurate, è naturale che i Project work richiamino gli spunti offerti nel

[12] A. Gravino, *L'intuizione dell'Educazione civica per Aldo Moro: AAA. Spazi, luoghi, paesi… ri-cercansi*.

[13] R. Francesconi, *La parità di genere nella Costituzione italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi*.

[14] F. Cimmino, *Chi non s'intende di economia non capisce affatto la storia*.

terzo e quinto modulo, unitamente a quelli sperimentati attraverso le diverse *e-tivity* svolte per ciascun modulo, con particolare riferimento alla metodologia del *webquest*, che molto bene si presta a sviluppare un lavoro di gruppo in rete su tematiche di storia contemporanea e di attualità.

Strumento nato all'alba della diffusione di internet, il *webquest* è funzionale ad attività che puntino sulla capacità di comprensione oltre che sulla conoscenza, sulla rielaborazione personale, ma anche sulla mediazione nel gruppo; orienta e consolida processi di costruzione della competenza all'interno di compiti di realtà che si focalizzano specialmente sulla capacità di utilizzo delle informazioni.

Il *webquest* prevede infatti che il docente, dopo aver introdotto il tema da sviluppare ed esplicitato un preciso compito da svolgere in gruppo (generalmente un compito di realtà, ovvero tale da concretizzarsi in un prodotto inserito nel contesto del vissuto dello studente), offra una serie di indicazioni di tipo strumentale, tra cui le modalità di organizzazione dei gruppi e i ruoli al loro interno, gli strumenti da utilizzare e un elenco ragionato di fonti, di risorse cui attingere per la ricerca dei dati e delle informazioni necessarie.

La rete è ovviamente un grande serbatoio di risorse preziose, multimediali, documentali, audiovisive ecc. in via di continuo accrescimento e raffinamento, ma che non sono ancora diffusamente utilizzate in ambito scolastico, dove il libro di testo ha un ruolo nettamente preminente. Le tecniche del *webquest* costituiscono uno stimolo per i docenti, un invito a guidare gli studenti nell'uso della ricerca, della selezione e nell'organizzazione di contenuti presenti e soprattutto nella loro riorganizzazione in nuovo sapere, in nuova risorsa. Non occorre certo qui ricordare quante e quali competenze si possano utilmente attivare in classe con l'uso consapevole delle risorse di rete e con la capacità di una loro personale rielaborazione.

Non è un caso quindi che i Project work siano a loro volta un serbatoio di tracce, di spunti di ricerca e di interpretazione di «documenti», capaci sia di informare sia di coinvolgere emotivamente gli studenti, per un apprendimento più motivato e quindi più profondo e duraturo, come, per puro esempio, certi speciali televisivi (i documentari sulle stragi degli anni '70, sul rapimento e uccisione di Moro, le interviste televisive a Miguel Gotor sulla sua raccolta delle lettere di Moro dalla prigionia ecc.), o il reading «Con il vostro irridente silenzio», di Fabrizio Gifuni.

Ben si prestano le risorse di rete per l'approfondimento della figura di Aldo Moro attraverso i suoi scritti, resi più accessibili attraverso il linguaggio del teatro, o per la conoscenza dello sfondo politico sociale del tempo attraverso il linguaggio del cinema e del docufilm, per far interessare le nuove generazioni alla genesi e allo sviluppo dei conflitti dei così detti «anni di piombo», che proiettano ancor oggi cupe ombre sui nostri giorni.

Così, insieme agli spunti per i percorsi didattici attorno ai nuclei tematici dell'Educazione civica, i Project work fanno emergere molte e autorevoli fonti in rete, utili per l'approfondimento dei temi legati alla Costituzione e alla sua storia, nonché alle vicende del nostro recente passato, con le quali non sempre le scuole hanno familiarità. Cito per tutti: l'Archivio storico della Presidenza della Repubblica, la Collezione Gianni Bisiach 1957 – 2013, il Portale storico della Camera dei deputati e non ultimo l'Archivio storico Luce, che, con le sue testimonianze e i suoi filmati d'epoca può aiutare a restituire l'atmosfera e il vissuto autentico della storia recente sì, ma al tempo stesso ormai distante dalle giovani generazioni.

Oltre al *webquest* sono diffusi i riferimenti alle proposte didattiche innovative e in particolar modo alla metodologia didattica del Debate, che insegna a sostenere tesi contrastanti, argomentandole sulla base di effettive evidenze, aiutando quindi gli studenti a comprendere attraverso la propria diretta esperienza che solo attraverso il confronto serio e rispettoso è possibile trovare un punto di incontro e di intesa.

Il Debate segue uno specifico protocollo, i cui punti cardine appunto sono la rispettosa alternanza delle voci, l'obbligo di portare fondati argomenti a sostegno della propria tesi e l'assegnazione casuale delle tesi a ciascun gruppo, indipendentemente dalle convinzioni personali dei singoli. Aspetto quest'ultimo molto interessante per l'opportunità di indagare a fondo anche le ragioni degli altri. Anche in questo caso si realizza una efficace connessione tra il tema trattato, la metodologia utilizzata e l'opportunità di ampie fonti a portata di mano offerta dalla rete internet.

Un'ulteriore strategia è mutuata dal *Making Learning and Thinking Visible* (Rendere visibili l'apprendimento e il pensiero nelle scuole secondarie italiane) elaborato grazie alla collaborazione tra Project Zero (gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education di Boston) e Indire. Questa metodologia si propone di va-

lorizzare e mettere a frutto sia le conoscenze, le abilità e le competenze di tipo disciplinare che lo sviluppo del pensiero nelle diverse declinazioni: critico, creativo, logico-matematico, riflessivo, decisionale, sistemico, attraverso specifici strumenti come il *group learning*, i protocolli (*thinking routine* ecc.) e soprattutto attraverso la documentazione, definita come la pratica di osservazione, registrazione, interpretazione e condivisione dei processi e dei prodotti di apprendimento.

I lunghi mesi di lockdown e di didattica a distanza hanno accelerato i processi di acculturazione tecnologica sia negli adulti che negli studenti, rendendo più diffuse metodologie come quella della *flipped classroom*, utilizzata nel percorso citato più avanti su A. Sabin, proposto a bambini di quinta primaria, i quali, sapendo ormai già lavorare in modalità a distanza, sono guidati a raccogliere informazioni su questo personaggio storico, tramite materiale strutturato, video e risorse digitali accedendovi da casa, per poi condividere le proprie scoperte con la classe, attraverso attività laboratoriali[15].

Infine, *last but not least*, la metodologia del Service Learning, che coniuga l'apprendimento all'attività di volontariato e di coinvolgimento diretto degli studenti in indagini ed attività di natura sociale, in collaborazione e co-progettazione con il territorio, è utilizzata in un istituto comprensivo per «far sì che la scuola divenga un fattore di crescita per una pedagogia civile, per la realizzazione della scuola come laboratorio democratico, soprattutto nei quartieri periferici, spesso caratterizzati da fenomeni di devianza minorile e manchevoli di senso civico»[16].

Le vicende del nostro tempo sono difficili da trattare proprio per la loro vicinanza e l'abbondanza di fonti, che costituiscono fattori di

[15] Come è noto, la metodologia *flipped classroom* (la classe capovolta) ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento costituito da lezione frontale, compito a casa, esercitazione di verifica, per lasciare spazio ad un lavoro individuale o di gruppo per l'approccio all'argomento di studio attraverso la proposizione da parte del docente di una serie di materiali di ricerca da utilizzare in autonomia, seguito dall'approfondimento in classe mediante procedure di *cooperative learning*, sempre sotto la guida dell'insegnante. La metodologia è stata argomento di riflessione e di studio nell'ambito del Modulo 5 del corso.

[16] S.M. Perni, *Il Service Learning: un approccio pedagogico che contribuisce all'agire civile. La scuola come fattore di crescita per una pedagogia civile.*

ulteriore complessità. Tanto più è necessario organizzare attività laboratoriali, dando spazio alla ricerca, al confronto tra le fonti, tra diversi punti di vista, utilizzando gli strumenti della contemporaneità, l'innovazione tecnologica e i linguaggi audio-visivi.

Anche il cinema è infatti presente come risorsa da utilizzare per stimolare il coinvolgimento degli studenti, per suscitare domande e affrontare punti di vista altrimenti difficili da esplorare; in «Aldo Moro: un percorso didattico tra letteratura e cinema», la proposta didattica per approfondire la figura di Moro e il contesto politico sociale degli «anni di piombo» si svolge attorno a tre film in stretto collegamento con i tre libri corrispondenti: *Todo modo* e *Romanzo criminale*, tratti dai loro omonimi testi di Sciascia e de Cataldo, *Buongiorno notte*, tratto da *Il prigioniero* di Braghetti e Tavella[17].

La nave dolce, un docufilm di Vicari del 2012 che racconta l'emigrazione di massa dell'agosto 1991 del popolo albanese verso l'Italia, è una delle risorse audiovisive e giornalistiche utilizzate per un percorso che si pone l'obiettivo di accompagnare i ragazzi nella riflessione critica sulle cause delle recenti migrazioni verso l'Europa, seguendo la convinzione che «il Mediterraneo è l'Europa, che il Mare Nostrum deve essere una fonte di costruzione di ponti e non una terra di scontro e di incendio»[18].

Non mancano tuttavia esempi in cui si ricorre ai più tradizionali testi, letti, narrati, analizzati e rivisitati alla luce di problematiche assai attuali come quella dell'identità, esplorata con i bimbi della scuola dell'infanzia attraverso un raffinato racconto di Piumini[19] e come il contrasto agli stereotipi di genere, indagati sia attraverso *clip* di YouTube sia attraverso il testo di antichi miti e di fiabe tradizionali, per esplorare il significato delle narrazioni nella costruzione di modelli culturali[20]. Anche il valore della testimonianza, che si traduce nell'impegno personale di tutti e ognuno, viene affrontato in un percorso rivolto ai bambini della scuola primaria attraverso un medium tra-

---

[17] E. Abbate, *Aldo Moro: un percorso didattico tra letteratura e cinema*.

[18] R. Giunco, *«La persona prima di tutto». Un concetto che va oltre la tolleranza*.

[19] B. Panero, *L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica: percorso per l'Educazione civica*.

[20] R. Francesconi, *La parità di genere nella Costituzione italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi*.

dizionale come il libro, in questo caso *Il cacciatore di sogni. La storia dello scienziato che salvò il mondo*, di Sara Rattaro, che racconta la storia di Albert Bruce Sabin, il medico polacco che ha realizzato il vaccino antipolio; testo utilizzato per condurre gli alunni di una quinta elementare a riflettere come l'*assunzione di responsabilità personale* richiami quegli assunti di base per cui anche la più piccola e all'apparenza banale azione quotidiana assume il valore di azione etica[21].

In definitiva, mi sembra di poter dire che i progetti elaborati a conclusione del corso rappresentano un esempio di quanto l'Educazione civica, come ben ci ricordava Aldo Moro, si realizzi appieno nella vita concreta, effettiva, reale.

[21] G.O. Capponi, *A caccia di sogni. L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica. Percorso per l'Educazione civica.*

I.
Aldo Moro: un percorso didattico tra letteratura e cinema

Project work di Emma Abbate

Abstract

Alla felice intuizione di Aldo Moro, ministro della Pubblica Istruzione nel biennio 1957-58, dobbiamo l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole, disciplina trasversale le cui Linee guida sono state tracciate dal MIUR con il Decreto 35 del 22 giugno 2020.

La vicenda umana e politica di Moro rappresenta un interessante campo di indagine e riflessione che può, a diritto, rientrare nei programmi di Educazione civica, più precisamente per quanto riguarda la trattazione dei valori etici che sono alla base della nostra Costituzione. Il lavoro che segue intende suggerire un percorso didattico incentrato sulla figura di Aldo Moro, analizzata attraverso l'analisi di tre film (e dei tre libri che hanno ispirato questi film) ad essa collegati.

Indice

Introduzione
Cap. I. *Todo modo* e il cinema politico degli anni '70: «Ogni mezzo per cercare la volontà divina»
Cap. II. *Romanzo criminale* e il caso Moro: educare alla legalità
Cap. III. *Buongiorno notte*
Cap. IV. Metodologia
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

Questo Project work di ricerca-azione, realizzato durante l'anno scolastico 2020-2021, è nato dalla volontà di avvicinare i miei alunni all'articolata ed emblematica figura dello statista Aldo Moro (tematica che si presta anche ad una trattazione interdisciplinare poiché coinvolge la storia, l'Educazione civica e, attraverso il cinema, l'arte)

mediante la *didattizzazione* di alcune sequenze significative estrapolate da tre film al fine di ricostruire la complessa cornice storica, sociale e politica in cui egli operò.

Sono infatti numerose le produzioni cinematografiche (ben trentasette) che trattano la vicenda umana e politica di Moro e ciò ci fa riflettere sia sull'impatto di lunga durata che essa ebbe sulla storia italiana, sia sulla possibilità di trovare nel cinema un mezzo particolarmente valido per analizzarla nei suoi intricati risvolti politici e sociali.

La scelta di far esplorare ai miei allievi la vita e l'attività del noto giurista e accademico attraverso il cinema, è stata dettata *in primis* da una grande passione personale per il grande schermo, ma anche dall'interesse che sempre i miei allievi mostrano nei confronti di tale strumento, di certo più congeniale ai loro stili cognitivi rispetto ai tradizionali manuali di storia.

Per lungo tempo il cinema è stato ingiustamente guardato con una certa circospezione e sufficienza dal mondo della scuola; tuttavia, dinanzi al riconoscimento da esso ottenuto come fonte di cultura il cui fine ultimo non è il mero intrattenimento ma anche la denuncia, o meglio la «rivelazione», la scuola si è gradualmente aperta all'utilizzo dei film nei percorsi didattici, riconoscendone l'alto valore educativo e la capacità di coinvolgere gli alunni molto più di una tradizionale lezione svolta con l'ausilio del solo libro di testo[1].

Va anche detto che durante l'anno scolastico 2020-2021 il ricorso al mezzo cinematografico nella didattica è diventato una preziosa risorsa alla quale attingere a causa del lockdown e della conseguente chiusura delle scuole messa in atto per arginare la pandemia: gli studenti, confinati nelle loro case, impossibilitati a recarsi a scuola, hanno seguito per un lungo periodo di tempo le lezioni online, avevano pertanto bisogno di contenuti digitali accattivanti e coinvolgenti che spezzassero la monotonia dell'isolamento e la noia delle lunghe giornate passate in solitaria nelle loro camerette, lontani dalla routine benefica della scuola in presenza e dal contatto quotidiano con i loro pari.

Ci è sembrato, quindi, alquanto efficace sperimentare il cinema in classe nella lezione di letteratura/storia come uno strumento multi-

[1] Cfr. P. Iaccio, *Cinema e scuola. Percorsi immagini testimonianze*, Napoli, Liguori, 2002, pp. 14ss.

mediale che fosse facilmente fruibile sulle piattaforme di e-Learning, al fine di fornire agli studenti contenuti disciplinari collegati ad anni cruciali per la storia italiana. Questo lavoro è il breve resoconto dell'esperienza didattica sperimentata.

Capitolo I
Todo modo e il cinema politico degli anni '70: «Ogni mezzo per cercare la volontà divina»

Il primo film preso in analisi per illustrare alla classe la figura di Aldo Moro e il clima politico nel quale ha operato è stato *Todo modo* di Elio Petri, liberamente ispirato all'omonimo romanzo di Sciascia[2] (autore che i ragazzi solitamente studiano al quinto anno): una «farsa nerissima», come la definì lo stesso regista[3], realizzata nel 1976 ovvero due anni prima che Moro venisse ucciso, quasi profetica nella scena finale in cui Gian Maria Volonté, che aveva impersonato proprio lo statista, viene assassinato, anticipando così il destino che sarebbe toccato all'allora presidente della Democrazia cristiana.

Il film, vista la sua complessità, è stato brevemente introdotto alla classe attraverso la lettura di alcune schede presenti nell'archivio web «Il cinema ritrovato»[4], interessantissimo progetto avviato nel 2013 dalla Cineteca di Bologna con lo scopo di restituire al grande pubblico classici capolavori del grande schermo recuperati e salvati dall'oblio.

Le sequenze del film restaurato che gli studenti hanno potuto visionare erano disponibili su YouTube ed erano state caricate sul canale della Cineteca di Bologna e del Museo Nazionale del Cinema di Torino[5].

---

[2] L. Sciascia, *Todo modo*, Torino, Adelphi, 1995.

[3] E. Petri, *Scritti di cinema e di vita*, a cura di J.A. Gili, Roma, Bulzoni, 2007, p. 155.

[4] http://distribuzione.ilcinemaritrovato.it/per-conoscere-i-film/todo-modo/dal-romanzo-al-film-una-lettura-politica/

[5] *Todo modo* – L'epidemia: https://www.youtube.com/watch?v=xFvh2n-17dTQ ; *Todo modo* – Clip del restauro 2: https://www.youtube.com/watch?v=L-nHd64bqHkg ; *Todo modo* – Clip del restauro 3: https://www.youtube.com/watch?v=fyr0VrUb25Y

La trama del film era incredibilmente e curiosamente vicina al momento che stavamo vivendo, quando l'ho proposto ai miei studenti: l'epidemia misteriosa che nella finzione cinematografica colpisce il paese (la Roma deserta e invasa dalla sporcizia davvero colpiva perché così reale con ciò che vedevamo fuori dalle nostre finestre durante il lockdown) e che porta la sua depravata e corrotta classe dirigente a riunirsi per l'annuale ritiro spirituale in un albergo-eremo fuori città, una struttura religiosa gestita da don Gaetano (interpretato da uno straordinario Marcello Mastroianni), si collegava fin troppo facilmente alla situazione reale dell'Italia chiusa nella morsa della pandemia.

Il commento a questo film è stato fatto rientrare in un modulo didattico più ampio dal titolo «Epidemia e presenza del male nella letteratura del '900: Camus, Saramago e Sciascia», che avevo elaborato nel corso del primo lockdown e che era incentrato sul tema della malattia e del contagio, tema denso di allusioni simboliche che richiamano al *topos* letterario della devastazione morale e dell'eterna lotta tra la salute e la malattia, tra il *bene* e il *male*.

Ho illustrato ai miei studenti come tale racconto/cornice, quello di una epidemia che sovverte la normalità della vita creando situazioni eccezionali che portano a galla verità nascoste, sia di fatto una tematica della letteratura e del cinema molto diffusa.

Con la classe abbiamo analizzato i monologhi-soliloqui che Mastroianni-don Gaetano impartisce durante gli esercizi spirituali agli ospiti dell'eremo: sono flussi di coscienza veri e propri (tecnica letteraria conosciuta dai miei studenti per averla esaminata in Joyce e Svevo), moniti durissimi alla classe dirigente peccatrice dell'epoca, che restituiscono un quadro amaro e sconfortante dell'Italia degli anni di piombo e della sua élite politica, indegna e cinica, travolta da quella «lunga caduta», come la definisce don Gaetano nel film[6], nell'immoralità che quegli anni portarono con sé e che sfociò nella tragica morte di Moro, morte che nello spezzone finale è rappresentata come quella di un martire il cui sacrificio sembra preludere alla rinascita morale conseguente alla fine dell'epidemia misteriosa.

[6] La battuta integrale è la seguente: «Tutto non è che una lunga caduta, come nei sogni», in E. Petri, *Todo modo* (film), 1976.

Capitolo II
Romanzo criminale e il caso Moro: educare alla legalità

Mentre del film di Petri gli alunni hanno visto solo alcune sequenze, *Romanzo criminale*, film del 2005 diretto da Michele Placido tratto dall'omonimo romanzo del 2002 scritto da Giancarlo De Cataldo[7], è stato loro presentato nella sua interezza.

I ragazzi hanno apprezzato questo *gangster movie* che ha dato origine all'omonima serie su Sky, probabilmente perché più vicino alla loro sensibilità. Ho proposto *Romanzo criminale* affinché i miei alunni avessero un'immagine di vent'anni di storia nera italiana che, benché romanzata, ben rappresenta la deriva dell'Italia post boom economico, quella delle «generazioni mancate e degli oscuri complotti», secondo la definizione di Sebastiano Lucci[8].

Attraverso la visione del film gli studenti hanno esplorato gli eventi cruciali di questo ventennio: la scalata al potere della banda della Magliana negli anni '70, i due decenni di controllo sulla città, i rapporti con la camorra di Raffaele Cutolo, i contatti con lo Stato e i servizi segreti in occasione del sequestro di Aldo Moro, le relazioni con il Vaticano.

La visione del film è rientrata nel programma di Educazione civica come educazione alla legalità ed è stata fatta corrispondere con la *Giornata della Memoria e dell'Impegno per ricordare le vittime innocenti di tutte le mafie* voluta dal MIUR: parlare di mafia attraverso il linguaggio audiovisivo, portando a scuola un film molto amato dai giovani, è servito a rendere vivo il racconto dei terribili fatti di cronaca che hanno attraversato il paese e, nel contempo, a presentare figure di uomini esemplari che hanno combattuto per il bene comune.

Alla visione integrale del film è stata abbinata la lettura di passi scelti del romanzo di De Cataldo da cui è tratto: *Romanzo criminale* appartiene a un genere narrativo che piace ai giovani lettori perché insiste su eventi di cronaca «estremi» raccontati con realismo, con uno stile da *noir* americano e sulla base di una precisa documentazione

[7] G. De Cataldo, *Romanzo criminale*, Torino, Einaudi, 2002.

[8] S. Lucci, *Romanzo criminale: Tra generazioni mancate e oscuri complotti*, in «Annali di Italianistica», vol. 30, 2012, pp. 161-169, http://www.jstor.org/stable/24017616.

(articoli di giornale, fascicoli giudiziari). Questo tipo di scrittura, utilizzata in aula al posto del tradizionale libro di testo, come commenta Roberto Saviano, «si presta a lavorare su una verità documentabile ma la affronta con la libertà della poesia: non crea la cronaca, la usa»[9].

Capitolo III
Buongiorno notte

Il cinema italiano ha provato spesso a confrontarsi con il terrorismo in generale e con il sequestro e l'uccisione di Aldo Moro e della sua scorta in particolare, segno di quanto siano importanti per la memoria collettiva quei fatti e quel periodo.

Prima di approcciare il film che quei fatti illustra, è tuttavia opportuno che la loro ricostruzione sia fatta in classe sulla scorta di materiali autentici e risorse reperibili in rete, ovvero i documenti messi a disposizione online dall'Archivio storico Luce: si tratta di documenti dell'epoca, filmati e testimonianze che hanno restituito appieno ai ragazzi l'atmosfera originale e drammatica di quegli eventi[10].

Per parlare del sequestro di Aldo Moro il film di Bellocchio *Buongiorno notte*, tratto dal libro di Anna Laura Braghetti *Il prigioniero*[11], mi è sembrato il più adatto per la sensibilità estrema, quasi poetica, con cui il regista ha affrontato la tematica così difficile e dolorosa.

Di questo film mi aveva soprattutto colpita la celebre scena in cui la brigatista Chiara, personaggio ispirato alla Braghetti, associa nella propria immaginazione il destino di Moro a quello degli eroi della Resistenza con la musica dei Pink Floyd come colonna sonora. Da questa scena, così potente ed emblematica, si evince il giudizio storico di Bel-

---

[9] R. Saviano, in «la Repubblica», 12 ottobre 2015: https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/10/12/cosi-il-nobel-della-realta-rivoluziona-la-letteratura44.html

[10] https://www.archivioluce.com/2019/03/14/16-marzo-1978-aldo-moro-viene-rapito-dalla-br/

https://www.archivioluce.com/2018/05/08/9-maggio-1978-aldo-moro-viene-assassinato-dalla-br/

[11] A.L. Braghetti, P. Tavella, *Il prigioniero*, Milano, Universale Economica Feltrinelli, 2003.

locchio e la sua presa di posizione sul terrorismo: la mente di Chiara «vede» la messa a morte dei partigiani ad opera dei tedeschi (i partigiani che hanno combattuto la Resistenza erano ritenuti dei padri ispiratori dai terroristi) attraverso un montaggio parallelo che accosta la caduta in acqua dei partigiani all'uccisione di Moro. È come se il regista operasse una scelta di campo fondamentale mettendo in collegamento le vittime di allora ed i carnefici di oggi, tracciando una diretta equazione tra Resistenza e terrorismo. Da questo parallelismo l'idea di orientare la classe verso l'analisi documentaria basata sul proporre contemporaneamente le lettere dei partigiani della Seconda guerra mondiale condannati a morte[12] con quelle scritte da Moro[13] dalla prigionia del covo delle Br prima dell'esecuzione, lasciando agli studenti la libertà di fare analogie e differenze attraverso la strategia del dibattito.

Delle lezioni di Moro, queste ultime sono state di certo le più coinvolgenti per gli alunni perché hanno potuto passare dalla fiction alla realtà toccando «con mano» i sentimenti dell'uomo, avvicinandoli a quelli dei partigiani, eroi silenziosi e tragici del momento forse più drammatico della nostra storia nazionale.

Capitolo IV
Metodologia

Quando si propone ad una classe uno spezzone di film a scopo didattico, come afferma Patrizia Vayola[14], è necessaria un'opera di decontestualizzazione dello stesso rispetto alle finalità di chi lo ha prodotto, questo affinché possa essere, successivamente, opportunamente ricontestualizzato rispetto agli obiettivi didattici del percorso in cui si colloca: occorre che il frammento cinematografico proposto rappresenti per lo studente una raccolta di informazioni sulle quali lavorare in prima persona in qualità di soggetto attivo del processo di apprendimento.

---

[12] http://www.archivio900.it/it/documenti/finestre-900.aspx?c=1043

[13] http://www.archivio900.it/it/documenti/finestre-900.aspx?c=1043
http://www.storiaxxisecolo.it/documenti/documenti7.html

[14] P. Vayola, *Il cinema come fonte per la didattica della storia contemporanea*, in https://www.homolaicus.com/storia/trasversale/fonti/cinema.pdf

L'insegnante facilita tale lavoro di apprendimento graduale che, se fatto in gruppi secondo l'approccio collaborativo, risulta ancora più proficuo. Lo strumento metodologico del dibattito o cineforum successivo alla visione delle sequenze filmiche ha costituito una sorta di laboratorio didattico finalizzato a far emergere considerazioni e sensazioni degli allievi.

L'attenzione e la partecipazione degli studenti alla lezione possono essere misurate attraverso semplici schede (*check list*) di osservazione che la docente prepara prima della visione del film o, anche, brevi questionari di autovalutazione da far compilare a fine modulo agli allievi in forma anonima. Verifiche sommative vere e proprie, volte a stabilire il livello di apprendimento dei contenuti disciplinari fissati nella programmazione, possono essere pianificate (nel nostro caso, tuttavia, non sono state somministrate).

Conclusione

Come docente, il compito principale è stato quello di veicolare ai miei studenti in maniera efficace la complessa figura di Aldo Moro, utilizzando uno strumento che avevo già sperimentato per altre tematiche curriculari: il cinema. Il vantaggio che tale mezzo ha offerto ai miei allievi nel processo di costruzione della persona e nell'educazione alla cittadinanza è stato concreto: sono del parere che la trattazione del personaggio storico e della complessa vicenda politica e umana che da lui è scaturita, abbia giovato all'educazione emotiva e sentimentale dei miei studenti sensibilizzandoli, attraverso le immagini, nei confronti di tematiche di un passato recente che non è mai passato del tutto perché i suoi effetti ancora si riflettono nel presente che viviamo.

Gli allievi si sono mostrati ricettivi, critici e sensibili nei confronti della tematica perché presentava evidenti analogie con eventi più vicini a noi nel tempo se non addirittura coevi (il terrorismo è purtroppo sempre attuale): un film può avere, infatti, un ruolo fondamentale nell'attivare aspetti motivazionali dello spettatore che condivide con i personaggi della finzione sentimenti ed emozioni.

La trasposizione didattica degli elementi offerti dalla visione dei film citati e delle attività ad essi collegate, sono state ampiamente contestualizzati in modo da non banalizzare i contenuti e per non creare

confusione tra storia, realtà ed elementi artistici qualora questi risultassero poco credibili sul piano storico o implicassero l'emergere di un punto di vista fin troppo soggettivo. Sono stati, tuttavia, proprio questi elementi artistici e simbolici, riscontrabili in abbondanza nei film proposti, ad aiutare la mia azione didattica e l'apprendimento degli allievi, facilitando la loro comprensione di fenomeni non semplicissimi poiché spesso lontani dalla loro sfera culturale e sociale.

I vantaggi «psicologici» che il mezzo audiovisivo ha sono molteplici: un'immagine, specialmente se violenta, come nel caso delle scene selezionate per narrare la morte di Moro, ci colpisce più di qualsiasi testo scritto che la rappresenti. Per questo motivo un'immagine, specialmente se abbinata a suoni e parole, viene più immediatamente percepita e più profondamente e più lungamente interiorizzata.

Pertanto, scopo principale del percorso didattico fin qui descritto è stato quello di sviluppare nei miei studenti l'interesse nei confronti della storia recente (gli anni di piombo), suscitando maggiore motivazione allo studio e il ricorso a un più acuto spirito critico grazie all'ausilio del mezzo cinematografico, nella profonda convinzione dell'importante ruolo che giocano i film nella costruzione di un saper essere nell'individuo.

La visione di parti di film nel corso delle videolezioni ha tuttavia presentato, accanto agli indubbi vantaggi, anche degli svantaggi che erano facilmente prevedibili: normalmente, gli studenti sono abituati a visionare un film a scopo ricreativo e non didattico (vengono proposti loro spesso da colleghi che sostituiscono i docenti assenti come attività di svago) e ciò fa sì che questa fase possa apparire loro come un momento di sospensione della lezione, un'attività ludica che li distrae dal raggiungimento dell'obiettivo disciplinare, e non come una parte integrante del percorso di apprendimento. Per ovviare a ciò, si è pensato di proporre le sequenze di film a inizio lezione perché gli studenti sono in genere più attenti e, quindi, più recettivi nella fase iniziale.

Tuttavia questo approccio metodologico, se condotto bene e opportunamente integrato con fonti iconografiche e materiale scritto come quello da me fornito, consente di sfruttare appieno e di valorizzare le abilità cognitive di ogni singolo allievo nel contesto della classe: trovo infatti che il mezzo audiovisivo abbia un altissimo livello di inclusività e si presti ad essere anche un'ottima strategia compensativa per alunni con disturbi specifici di apprendimento.

Bibliografia

Archivio 900, Finestre sul '900 italiano, http://www.archivio900.it/it/documenti/finestre-900.aspx?c=1043

Archivio Luce, https://www.archivioluce.com/2018/05/08/9-maggio-1978-aldo-moro-viene-assassinato-dalla-br/

Archivio Luce, https://www.archivioluce.com/2019/03/14/16-marzo-1978-aldo-moro-viene-rapito-dalla-br/

Braghetti A.L., Tavella P., *Il prigioniero*, Milano, Universale Economica Feltrinelli, 2003.

De Cataldo G., *Romanzo Criminale*, Torino, Einaudi, 2002

Iaccio P., *Cinema e scuola. Percorsi immagini testimonianze*, Napoli, Liguori, 2002.

Lucci S., *Romanzo Criminale*: *tra generazioni mancate e oscuri complotti*, in «Annali di Italianistica», vol. 30, Annali di Italianistica, Inc., 2012, pp. 161–69, http://www.jstor.org/stable/24017616.

Resistenza italiana.it, http://www.storiaxxisecolo.it/documenti/documenti7.html

Petri E., *Scritti di cinema e di vita*, a cura di Gili J.A., Roma, Bulzoni, 2007

Saviano R., in «la Repubblica», 12 ottobre 2015, https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/10/12/cosi-il-nobel-della-realta-rivoluziona-la-letteratura44.html

Sciascia L., *Todo modo*, Milano, Adelphi, 1995.

Vayola P., *Il cinema come fonte per la didattica della storia contemporanea*, https://www.homolaicus.com/storia/trasversale/fonti/cinema.pdf

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Emma Abbate e sono docente di Materie letterarie e Latino dall'anno scolastico 1998-1999. Insegno presso il Liceo scientifico Armando Diaz di Caserta, la stessa scuola che ho frequentato da ragazza. Nel 1978, quando Aldo Moro è morto, avevo sei anni.

II.
A caccia di sogni. L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica. Percorso per l'Educazione civica

Project work di Gladis Omaira Capponi

Abstract

La presente trattazione, pur nella sua brevità, vuol porre l'attenzione su un aspetto dell'Educazione civica: il valore della testimonianza che si traduce nell'impegno personale di tutti e ognuno. Come giustamente sottolineava Aldo Moro, l'Educazione civica non è una disciplina, sebbene le Linee guida, che dall'anno scolastico 2020-2021 vengono attuate in tutte le scuole di ogni ordine e grado del nostro paese, ne prevedano la valutazione. È qualcosa di più. È un prendere coscienza di appartenere a sistemi complessi, di avere un ruolo decisivo, di avere responsabilità non come onere, ma come possibilità di poter incidere sul futuro proprio e altrui.

Ecco il perché della scelta di utilizzare un libro come medium per introdurre un tema complesso come quello della responsabilità personale e collettiva.

Il libro che qui viene proposto, per un'attività destinata ad una classe quinta della scuola primaria, è incentrato sulla figura di Albert Bruce Sabin, il medico polacco di religione ebraica che ha realizzato il vaccino antipolio[1]. Realizzazione dalla quale non ha mai voluto guadagnare un dollaro, rifiutandosi di brevettare il vaccino, per contenerne così il prezzo e far sì che potesse giungere a chiunque e che considerò la sua personale «vendetta» verso il nazionalsocialismo.

«I nazisti mi hanno ucciso due meravigliose nipotine, ma io ho salvato i bambini di tutto il mondo. Non la trovate una splendida vendetta?» (Albert Bruce Sabin)[2].

[1] Albert Bruce Sabin, medico polacco (Bialystok 1906-Washington 1993), naturalizzato statunitense. Lavorò in diversi campi della medicina. Si dedicò in particolare agli studi sulla poliomielite. Nel 1936, in collaborazione con P. Oitsky, riuscì a coltivare su un tessuto nervoso il poliovirus e a dimostrarne la primitiva localizzazione a livello del tubo digerente. Grazie agli studi successivi, nel 1956, poté preparare un vaccino antipoliomielitico che trovò un impiego di massa dal 1961 (adattamento da https://www.treccani.it/enciclopedia/albert-bruce-sabin/).

[2] «La Voce dei Medici», https://www.lavocedeimedici.it/2021/01/29/la-splendida-vendetta-di-albert-bruce-sabin/

Indice

Introduzione. Breve excursus normativo
Cap. I
Definizione del Project work
Analisi dei bisogni e degli interessi
Gli orizzonti di senso
Cap. II
La letteratura per l'infanzia
La lettura ad alta voce
La scelta del testo
Cap. III
Le attività – L'ascolto
Le attività – Il gruppo
Le attività – L'impegno personale
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione. Breve excursus normativo

Il dibattito sull'importanza e la necessità di formare il cittadino è sempre stato presente sin da quando l'uomo ha iniziato a costituirsi in gruppi sociali complessi; così come viva è stata la contrapposizione fra chi ha ritenuto fosse il compito precipuo dello Stato e fra chi, invece, ha visto nelle formazioni sociali il contesto naturale in cui sviluppare competenze di cittadinanza.

Affrontando la questione dal punto di vista storico è evidente che sia prevalsa la prima posizione in cui lo Stato, attraverso le sue istituzioni e nello specifico la scuola, si è sempre assunto il compito di formare l'identità di cittadino basandosi su un'idea comune di cittadinanza.

Nel 1958 Aldo Moro, con il D.P.R. 585 del 13 giugno 1958, introdusse l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole medie e superiori; nello specifico si parlava di due ore al mese obbligatorie, affidate al professore di storia, per le quali non era prevista valutazione. Essendo considerata come attività fra «la scuola e la vita» non poteva essere oggetto di sole lezioni ma doveva essere vissuta anche nella quotidianità scolastica.

Con i Programmi della scuola Media del 1963 si chiariscono le relazioni fra Educazione civica e storia. «I profondi nessi esistenti fra storia ed Educazione civica postulano che i due insegnamenti, affidati al medesimo docente, vengano condotti e sviluppati in un quadro di intima correlazione anche se è compito di tutti gli insegnanti far risaltare gli aspetti educativi, relativi al dettato costituzionale, in tutti i

momenti utili del loro lavoro. I collegamenti con l'Educazione Civica sono suggeriti fin dalla prima media ma solo nella classe terza sarà possibile – sia per l'età e l'esperienza raggiunta dagli allievi, sia per la più intima connessione con il programma di storia – uno studio più organico di nozioni costituzionali e una maggiore precisazione di forme e caratteri delle nostre istituzioni civili»[3].

Nel febbraio 1979 l'Educazione civica diventò materia di insegnamento, affidata al consiglio di classe, per le sole classi terze della scuola media.

Nel 1985 entrarono in vigore i *Programmi per la scuola elementare* che videro l'introduzione dell'area antropologica, composta dalle discipline di storia, geografia e studi sociali, che affrontava i temi della cittadinanza, del ben-essere e del ben-stare.

Con la *Riforma Moratti* furono introdotte le sei «educazioni», semplificate in seguito con la Legge Gelmini 169/2008 e con la successiva L. 222/2012 dove l'Educazione civica venne inglobata nella nuova formula di «Cittadinanza e Costituzione».

Nelle successive *Indicazioni Nazionali* del 2012 i principi e i valori di «Cittadinanza e Costituzione» faranno da sfondo ai progetti di educazione alla legalità, alle pari opportunità, al contrasto del bullismo e del cyber bullismo.

Con la Legge 20 agosto 2019, n. 92, recante «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica» (G.U. n.195 del 21/08/2019) viene introdotta l'Educazione civica come disciplina in tutti i gradi scolastici a partire dall'anno scolastico 2020-2021.

Con il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante «Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92», vengono pubblicati i tre allegati che esplicitano temi, competenze e ruoli:

- Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica.
- Allegato B: Integrazione al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo, di cui alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vigenti.

[3] «Gazzetta Ufficiale», supplemento al n. 124, 11 maggio 1963.

- Allegato C: Integrazione al Profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A al decreto legislativo 226/2005.

Capitolo I

Definizione del Project work

Il Project work che si intende delineare parte dalla scelta di utilizzare la letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica all'interno di un percorso rivolto ad alunni di scuola primaria, nello specifico di classe quinta.

Perché un libro per affrontare i grandi temi dell'Educazione civica? Una possibile risposta, forse la più immediata, è perché grazie alla storia narrata diventano più accessibili e comprensibili i temi trattati in Educazione civica per soggetti dai 6 agli 11 anni.

Certo la fascinazione che la lettura di un libro esercita su un lettore o su un ascoltatore è innegabile, ma altrettanto innegabile è che i messaggi contenuti in alcuni testi non siano sempre di facile comprensione a qualunque livello d'età, ancor di più da soggetti che stanno consolidando competenze di lettura metacognitiva. Penso a un grande classico della letteratura dell'infanzia, *Pinocchio* di Carlo Collodi, dove prevalgono i piani dell'avventura e della curiosità mentre sfuggono gli aspetti di critica verso la società o verso una visione dell'uomo come essere manovrabile, manipolabile, un burattino per l'appunto, che solo attraverso un percorso di iniziazione e di crescita autonoma e responsabile riesce a raggiungere un grado di consapevolezza che lo trasforma in essere umano cosciente. Ma anche le favole, all'apparenza più semplici anche per la brevità del testo, risultano di difficile comprensione proprio perché la sintesi e l'uso di figure retoriche (metafora, paradosso, ecc.), rendono difficoltosa l'individuazione della morale. Va anche detto che proporre oggi come personaggi gli animali che gli alunni della scuola primaria conoscono in modo marginale e solo grazie a qualche visita nelle fattorie didattiche o a qualche video documentario, richiede da parte dell'insegnante un percorso *a latere* affinché la corrispondenza e il simbolismo caratteristici della favola siano davvero recepiti.

In realtà alcuni libri che consideriamo adatti ai bambini non sono sempre particolarmente idonei, talvolta per una complessa struttura narrativa o per l'uso di artifici letterari, altre volte perché esprimono una visione stereotipata dell'infanzia. Questo pone l'attenzione sulla necessità di adottare alcuni criteri nella scelta del testo ideale per un percorso educativo didattico, come ad esempio quelli dell'accessibilità, dell'aderenza e della riproducibilità.

Quando parliamo di *accessibilità* dobbiamo tener conto della varietà delle esigenze degli studenti per poter rimuovere tutti quegli ostacoli che possano inficiare un apprendimento significativo. È pertanto necessario individuare un medium con cui realizzare un clima di benessere, che solleciti autostima proprio perché comprensibile, che soddisfi il senso di fiducia. Il criterio dell'*accessibilità* va quindi adottato con molta attenzione perché non sempre ciò che appare facile, lo è davvero.

All'accessibilità, credo debbano essere affiancati anche altri criteri, come l'aderenza e la riproducibilità.

Per *aderenza* faccio riferimento alla necessità che il testo utilizzato sia conforme alle caratteristiche dell'alunno e nello specifico rientri in quel campo esperienziale familiare che non vuol dire far parte della quotidianità, ma che utilizzi dei mediatori che lo rendano aderente al suo modo di leggere e comprendere la realtà: immagini, illustrazioni, audiolibri, font specifici, testi brevi ma non sintetici.

Per *riproducibilità* faccio invece riferimento a un aspetto che credo sia funzionale all'insegnamento dell'Educazione civica: il valore della testimonianza, che verrà affrontato nei paragrafi successivi.

Analisi dei bisogni e degli interessi

Ciò che dobbiamo considerare in modo prioritario nella scelta di un libro da proporre agli alunni di scuola primaria, quando intendiamo avvalercene per un percorso di Educazione civica, è l'individuazione dei bisogni e degli interessi dei nostri alunni.

Descrivendo un alunno di classe quinta della scuola primaria, ci troviamo di fronte ad un ragazzino il cui approccio con la conoscenza è prevalentemente iconico, con un'esperienza della realtà concreta e fattuale molto limitata, che ha modelli di comportamento fortemente ambivalenti, che si incontra/scontra con formazioni sociali molto differenti fra loro, che ha un accesso non mediato con informazioni spes-

so contraddittorie ed errate, come le *fake news*, che è eccessivamente adultizzato, ma non responsabilizzato e che ha una dimestichezza con il virtuale molto elevata in contrasto con una consapevolezza ridotta delle potenzialità e dei rischi caratteristici del mondo virtuale.

A tutto questo dobbiamo sommare gli effetti sulle relazioni sociali che ha avuto la pandemia da Covid-19. Se questo periodo di immobilismo relazionale è stato difficile per noi adulti che abbiamo già introiettato modalità sociali, per quei soggetti in cui le abilità socio-relazionali sono ancora in fase di acquisizione/consolidamento è stato un periodo di grande sofferenza: lockdown più o meno duro, limitazioni nei rapporti interpersonali e nella sfera dell'affettività intrapersonale, utilizzo parziale e limitato della comunicazione non verbale.

Alcune ricerche, come quella condotta, tra luglio e agosto 2020, dalla Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche (SICuPP Lombardia) con la collaborazione di un gruppo di ricercatori dell'Università di Milano Bicocca e della spin off dell'Università di Milano Bicocca «Bambini Bicocca», hanno posto in evidenza come le paure dei bambini nell'uscire e riprendere a incontrare altre persone emergano per lo più per quelli più grandi. La presenza di paure viene rilevata dal 32,3% dei genitori dei più grandi e fra le paure le più diffuse sono: per il 55,4% «paura di uscir di casa», per il 48,7% «paura di interagire con altre persone», per il 29,9% «paura di entrare al supermercato e nei luoghi chiusi»[4].

Di fatto sono tutte paure legate all'incontro con gli altri, ai diversi da sé, inglobando nell'accezione del sé anche i familiari stretti, fondamento dell'Educazione civica. Ma di tutto questo abbiamo una visione e una comprensione limitate perché gli effetti a lungo termine li vedremo fra qualche anno; certo è che questi nuovi comportamenti hanno e avranno un effetto importante proprio su quegli aspetti che attengono all'Educazione civica: socialità, benessere e ben-stare.

E soprattutto ci invitano a porre grande attenzione alla cittadinanza digitale che nelle *Linee guida per l'Educazione civica* appare delineata soprattutto negli aspetti funzionali del digitale. Ora, invece per drammatica evidenza, questa interpretazione si rivela limitata perché

[4] S. Mantovani, M. Picca, P. Ferri, C. Bove, P. Manzoni, *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2020.

appare urgente affrontare il tema della cittadinanza digitale nella sua dimensione etica.

Quale letteratura privilegiare, quindi, per un soggetto così debilitato dal punto di vista socio-relazionale? Va inoltre preso in considerazione il fatto che oggi più che mai i nostri alunni si trovano di fronte a una mancanza di modelli e al contempo a un esubero di personaggi che vengono adottati per emulazione, assuefazione e riproduzione.

Ciò che manca è il discrimine: Chiara Ferragni o Rita Levi Montalcini? Cosa è che rende l'una o l'altra dei modelli da perseguire? Cosa mi consente di attuare una distinzione fra due figure lontanissime ma al contempo ugualmente influenti? Come ridare il valore che Bonhoeffer[5] attribuiva alla testimonianza dell'individuo, intesa come azione etica?

Proprio qui viene in aiuto la letteratura e non è un caso che l'editoria ne abbia fatto un cavallo di battaglia, come si può cogliere semplicemente leggendo i titoli delle novità sulle librerie, anche quelle non specializzate. Biografie di grandi o piccoli, ma solo in senso anagrafico, che con i loro gesti, i loro sogni e le loro vite hanno lasciato un segno importante nella società, costituiscono il trend editoriale di quest'ultimo anno.

Gli orizzonti di senso: la vita responsabile. Il valore della testimonianza e della memoria

Per chiarire il mio pensiero e l'individuazione di alcuni testi per la progettazione di un'attività didattica per l'Educazione civica, vorrei semplicemente enunciare alcuni concetti della visione di Bonhoeffer cercando di andare oltre a una lettura confessionale:

---

[5] Dietrich Bonhoeffer (Breslavia 1906-lager di Flossenbürg 1945). Fu un teologo e filosofo luterano. Laureatosi in teologia, si dedicò all'attività pastorale. Dopo l'ascesa di Hitler al potere divenne una delle guide della «Chiesa confessante» e, scoppiata la guerra, partecipò alla lotta, teorica e militare, contro il regime. Imprigionato nel 1943, riuscì a far uscire dal carcere testi, lettere e frammenti. Fu ucciso il 9 aprile 1945, dopo un processo sommario. La morale per Bonhoeffer non si basa sul concetto astratto del bene, ma su quello che realisticamente aderisce alla storia, soprattutto facendosi carico del destino di tutti. La sua opera è stata tradotta in italiano nei dieci tomi delle *Opere di Dietrich Bonhoeffer* (1994-2010) (adattamento da https://www.treccani.it/enciclopedia/dietrich-bonhoeffer/).

> Non ci chiediamo dunque che cosa sia bene in sé, ma che cosa sia bene nella vita così come è, per noi che viviamo. […] La questione del bene si pone e si decide in ogni situazione determinata eppure incompiuta, unica eppure già transeunte della nostra vita, in ogni complesso di rapporti viventi che ci uniscono a uomini, cose, istituzioni e potenze, […] ovvero nella nostra vita storica. […] Il problema del bene è inseparabile da quello della vita e della storia[6].

In questa visione l'etica diventa *etica della situazione* dove assume un ruolo rilevante la *responsabilità*. La persona si viene a trovare nella situazione di dover operare una scelta, di perseguire una strada a discapito dell'altra e nel momento in cui attua la sua decisione, ne diviene individualmente e personalmente responsabile in modo concreto, fattuale.

> Nel momento in cui si trova interpellata, la persona si trova nella posizione di responsabilità o, altrimenti detta, di decisione; vale a dire, qui la persona non è la persona idealistica spirituale o razionale, ma la persona nella sua vita e specificità concreta, non quella scissa in se stessa, ma la persona totale interpellata; essa non esiste in spiritualità e pienezza di valori atemporali ma è in posizione di responsabilità al centro del tempo, e non nel suo continuo scorrere, bensì nell'attimo riferito al valore – non colmato di valore! Nel concetto dell'attimo, però, il concetto di tempo e il suo riferimento al valore si intrecciano[7].

La *vita responsabile* si realizza così in una rete di responsabilità reciproche che formano il tessuto storico e sociale, fondato sulla *memoria* personale e collettiva.

Per Bonhoeffer i legami istituzionali assumono senso solo se sostenuti dalla memoria storica perché è grazie a questa che diventano possibili il recupero e il riconoscimento dei valori e della coesione sociale e non a caso ritiene che la sua mancanza sia stata il segno distintivo della dittatura nazionalsocialista. Abolendo la memoria storica, anche con azioni dal tragico valore simbolico come i roghi dei libri del 1933[8], prevale quello che Bonhoeffer chiama «l'abisso del nulla»: il

---

[6] D. Bonhoeffer, *Opere. Edizione critica*, a cura di A. Gallas, vol. 1: *Etica*, tr. it. di C. Danna, Brescia, Queriniana, 1995, p. 214.

[7] *Ibidem*, p. 26.

[8] Il 10 maggio 1933**,** a Berlino e in altre città tedesche ebbero luogo le *Bücherverbrennungen***,** i roghi dei libri. I roghi furono promossi dall'Associazione

popolo perde radici, cultura, storia, valori e si sfalda in modo irrimediabile il tessuto sociale.

> Di fronte all'abisso del nulla scompare la questione dell'eredità storica, ricevere la quale significa nel medesimo tempo elaborarla nel presente e trasmetterla al futuro. Non esiste né futuro né passato. Esiste solo più l'istante salvato dal nulla e la volontà di afferrare quello seguente. Già le cose di ieri cadono nell'oblio e quelle di domani sono troppo lontane per impegnare oggi. Ci si scrolla dalle spalle il peso delle cose di ieri glorificando un passato nebuloso e lontano, ci si sottrae al compito di domani parlando dei prossimi mille anni. Nulla lascia un'impronta, nulla crea un obbligo. Il film, che si dimentica appena finito, è il segno della profonda smemoratezza di questo tempo. Eventi d'importanza storica mondiale e crimini inauditi non lasciano traccia nell'anima dimentica. Si gioca con il futuro[9].

Non mi soffermo sull'opera di questo autore che meriterebbe una trattazione completa e sistematica, ma volutamente ho evidenziato quelli che possono essere individuati come ideali traguardi di un percorso didattico di Educazione civica che:

- sia inserito nella realtà storica in cui ci troviamo;
- faccia della responsabilità, individuale e collettiva, la sua partenza e il suo arrivo;
- riponga nella memoria il motivo d'essere.

Capitolo II

La letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia, rivolta soprattutto a bambine/i e ragazze/i, è relativamente recente in quanto appare soltanto in età moderna, verso la fine del XVII secolo, quando si afferma e si rico-

---

Nazionalsocialista degli Studenti Tedeschi e vennero dati alle fiamme decine di migliaia di libri. Tra le opere date alle fiamme vi furono i libri dei massimi teorici ed esponenti letterari del socialismo, di autori stranieri, di scrittori tedeschi avversi al nazismo, testi religiosi, gli archivi dell'Istituto per la Scienza della Sessualità, i libri di autori ebrei.

[9] D. Bonhoeffer, *Opere. Edizione critica*, I, p. 104.

nosce il concetto di infanzia come personalità autonoma. Nasce con un carattere prettamente etico-didascalico e va detto che lo mantiene prevalentemente ancora oggi sebbene da qualche decennio abbia assunto una maggiore specificità letteraria, affermandosi anche come un importante settore dell'editoria.

La letteratura per l'infanzia sembra pertanto sempre aver avuto lo scopo dominante di *insegnare divertendo*, ma ciò non toglie che abbia dato origine a veri e propri capolavori letterari; cito tra i tanti le opere di Hans Christian Andersen, autore che ha trattato temi sociali anche all'interno dei libri per bambini e ragazzi, di Astrid Lindgren, la *mamma* di Pippi Calzelunghe che ha posto all'attenzione i diritti dei bambini oltre che con le sue opere anche con il suo impegno sociale, e di Roald Dahl, che ha portato avanti una visione nuova dell'infanzia con istanze e bisogni diversi da quelli degli adulti[10]. Va detto che questo tipo di letteratura non ha avuto vita facile, considerata per decenni come letteratura di serie B e spesso sottovalutata dalla stessa editoria.

In Italia la scoperta del suo valore, non solo didattico e pedagogico, si deve a grandi autori come, ad esempio, Gianni Rodari che con la sua *Grammatica della fantasia*[11] rivendica lo spazio che l'immaginazione deve avere nella vita di ciascuno. La letteratura per l'infanzia, proposta a scuola, spesso rappresenta un valido ponte per far sì che conoscenze nuove, linguaggi differenti, personaggi e situazioni vengano accolti, ascoltati e fatti propri dagli alunni. Si tratta di un me-

[10] Hans Christian Andersen (Odense 1805-Rolighed 1875) è stato uno scrittore e poeta danese, celebre soprattutto per le sue fiabe. Astrid Anna Emilia Ericsson coniugata Lindgren, nota semplicemente come Astrid Lindgren, è stata una scrittrice svedese, autrice di molti libri per bambini. Roald Dahl è stato uno scrittore britannico (Llandaff 1916-Oxford 1990), conosciuto soprattutto per i suoi romanzi per l'infanzia.

[11] Gianni Rodari (Omegna 1920-Roma 1980). Dopo aver conseguito il diploma magistrale, per alcuni anni fece l'insegnante e, al termine della Seconda guerra mondiale, intraprese la carriera giornalistica. A partire dagli anni '50 iniziò a pubblicare anche le sue opere per l'infanzia, che ottennero fin da subito un enorme successo di pubblico e di critica. Nel 1973 pubblicò *Grammatica della fantasia*, che è un punto di riferimento per quanti si occupano di educazione alla lettura e di letteratura per l'infanzia. In quest'opera parla dei processi della fantasia e delle regole della creazione per renderne l'uso accessibile a tutti. Il testo non è però un ricettario ma una riflessione sul potere della parola, dell'immaginazione e della fantasia.

dium che, grazie all'empatia, sollecita processi di immedesimazione e di meta-riflessione che favoriscono il raggiungimento di competenze non solo disciplinari.

La lettura ad alta voce

Attuare la scelta di leggere un libro ad alta voce in un percorso di Educazione civica non è una scelta casuale o meramente didattica, ma è già di per sé una lezione di Educazione civica, nello specifico un esercizio di democrazia.

> La lettura ad alta voce può essere considerata uno strumento di *educazione democratica* […] – aggiunge Federico Batini – […]. Ma soprattutto, è per tutti. Così potremmo raggiungere una vera democrazia dell'apprendimento: leggere ad alta voce a scuola tutti i giorni, per un tempo congruo, riuscirebbe a ridurre il notevole impatto che la provenienza socio-culturale ha sulle probabilità di successo formativo e sulla vita futura delle persone[12].

Questo stralcio è tratto da un'intervista fatta al professor Batini, dell'Università di Perugia, che ha condotto un progetto di ricerca su 1.500 alunni, fra i 6 e gli 11 anni, frequentanti le scuole primarie di Torino, Modena e Lecce. Gli esiti della ricerca hanno messo in luce come la lettura ad alta voce aumentasse in modo significativo la capacità di comprensione testuale, lo sviluppo delle abilità cognitive di base, il quoziente intellettivo verbale.

Come intuito e sostenuto da Aldo Moro, l'Educazione civica è pervasiva e soprattutto non si esaurisce nell'acquisizione di informazioni, ma è nell'agire che esplica tutta la sua potenza e il suo valore. Ed è anche attraverso la scelta di pratiche educative che l'insegnante mette in moto azioni, riflessioni, scelte che esprimono i valori fondanti del vivere civile. Non basta parlare di inclusività, partecipazione, democrazia… ma è necessario praticarle.

---

[12] Cfr. V. Strambi, *Più bravi a scuola e più preparati ad affrontare la vita: la lettura ad alta voce fa bene ai bambini*, in «la Repubblica»: https://www.repubblica.it/scuola/2019/10/11/news/piu_bravi_a_scuola_e_piu_preparati_ad_affrontare_la_vita_la_lettura_ad_alta_voce_fa_bene_ai_bambini-238234235/

Ecco perché esplicitare le scelte metodologiche dovrebbe essere un'azione educativa condivisa fra docenti, e fra docenti e famiglie, in cui tutti e ognuno chiariscono i valori perseguiti.

La scelta del testo

Individuati i bisogni e gli interessi degli alunni, ma anche il contesto in cui ci troviamo a realizzare questa interazione educativa, credo sia necessario scegliere il testo da proporre come filo rosso, *trait d'union*, che lega fra loro le attività proposte. Fra i tanti la mia scelta è ricaduta su *Il cacciatore di sogni. La storia dello scienziato che salvò il mondo* di Sara Rattaro[13].

Il libro narra la storia di un ragazzino il cui sogno di diventare pianista viene infranto da un incidente alla mano durante una vacanza all'estero. Tornando in Italia, in aereo, un personaggio misterioso si siede accanto a lui e gli racconta la storia di Albert Bruce Sabin. Questo incontro darà al protagonista la forza di lottare per coronare il suo sogno.

I piani di lettura sono molteplici: la storia personale e professionale di Sabin che si intreccia con quella del periodo storico in cui è vissuto, in particolare con quello della persecuzione nazista; la storia personale del protagonista che non si arrende ma trova in sé forze inaspettate; il tema della salute e delle malattie che da sempre hanno funestato l'umanità; il tema della speranza e della generosità e altri che, come sempre, sono strettamente legati anche alle sensibilità del lettore.

Altri tratti che rendono il testo adatto alle caratteristiche dei destinatari di questo segmento di percorso di Educazione civica stanno nella lunghezza, che ne consente la lettura da parte dell'insegnante in un paio di lezioni, tre al massimo, in modo da evitare la caduta di attenzione e concentrazione da parte dell'ascoltatore e di mantenere viva la curiosità e l'attesa (accessibilità e aderenza). A questo si aggiunge la possibilità di immedesimazione nei due personaggi prin-

[13] S. Rattaro, *Il cacciatore di sogni. La storia dello scienziato che salvò il mondo*, Milano, Mondadori, 2017.

cipali del testo che consente di riprodurre comportamenti anche in situazioni di ordinaria quotidianità (riproducibilità).

Capitolo III

Le attività – L'ascolto

Paradossalmente, quando in didattica si parla di ascolto, sembra che si parli di attività minore. Personalmente ritengo che sia un'attività difficilissima e che oggi più che mai sia necessario educare all'ascolto, un ascolto attivo, reale, partecipato. Ma per ascoltare con viva partecipazione occorre un buon lettore, per cui è necessario che l'insegnante arrivi preparato per leggere con il giusto *pathos* ai propri alunni.

Per favorire l'ascolto è necessario prestare grande attenzione all'ambiente in cui si propone un'attività di lettura (acustica, distrattori, luce, arredi), alla disposizione degli alunni (possibilmente a mezzaluna così che il suono della voce raggiunga tutti con la medesima intensità), ai tempi di lettura (non eccessivamente lunghi) e alle interruzioni (poche e in momenti topici per creare aspettativa e curiosità).

Conclusa la lettura della parte su cui si vuole proporre un approfondimento, può essere utile lasciare il tempo della *decantazione*, in cui tutto ciò che si è ascoltato possa essere metabolizzato, capito, interiorizzato. Seguirà poi la condivisione delle emozioni anche attraverso un brainstorming o una conversazione guidata dove il ruolo dell'insegnante non sia quello dell'*inquisitore*, ma di facilitatore della comunicazione: parlare di sé, esprimere emozioni e sensazioni, condividere esperienze e ricordi, non sono operazioni facili. Richiedono di fidarsi e di affidarsi e per tali motivi non vanno forzate ma vanno lasciati a tutti e ognuno i tempi e i modi di comunicare. Va sollecitata anche la trasposizione delle emozioni richiedendo di utilizzare il colore, il segno o il disegno per condividere con gli altri il momento, la sensazione, la parola che li ha maggiormente colpiti.

Le attività – Il gruppo

Conclusa la fase emozionale, si può passare a un'analisi più approfondita della parte letta per individuare le caratteristiche dei personaggi e del contesto storico in cui si muovono proponendo un'attività di lavoro a gruppi (ovviamente seguendo le misure previste nei protocolli di sicurezza) per favorire un confronto tra i componenti del gruppo adottando le modalità del *cooperative learning* e fornendo del materiale strutturato.

Dal momento che nel testo viene presentata la figura di Sabin, può essere utile adottare la metodologia della *flipped classroom* considerando che alunni di classe quinta, a causa del lockdown, sanno già lavorare in modalità a distanza. I gruppi andranno quindi invitati a raccogliere informazioni su questo personaggio storico, tramite materiale strutturato, video e risorse digitali accedendovi da casa così da condividere quanto scoperto in classe attraverso attività laboratoriali.

Nel corso dei laboratori, il ruolo dell'insegnante dovrà essere quello di facilitatore dell'apprendimento ponendo specifica attenzione alle dinamiche relazionali perché se è vero che l'Educazione civica ha come finalità precipua quella di «promuovere il pieno sviluppo della persona […] consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile»[14], è nella pratica quotidiana che si realizza la finalità individuata. Ma fermarsi all'analisi dei personaggi e del contesto non ne fa un'attività inserita in un percorso di Educazione civica in quanto è soprattutto un'analisi di tipo letterario.

Conclusa questa prima fase in cui di fatto sono state raccolte e comprese informazioni, appare necessario attuare una riflessione su due aspetti cardini dell'Educazione civica. Come premesso, il testo presenta diversi piani di lettura e nello specifico può essere utilizzato per avviare riflessione su due dei tre nuclei concettuali individuati dal Legislatore:

[14] Allegato A, Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, L. 92/2019.

- *Costituzione*, per quanto attiene all'idea di persona, al rispetto e alla convivenza.
- *Sviluppo sostenibile*, facendo riferimento specifico al goal 3 dell'Agenda 2030 dell'ONU, relativo al raggiungimento di una vita sana e alla promozione del benessere di tutti a tutte le età. Oltre alle conversazioni argomentate, può essere utile fare ricorso alle analogie, alle attività di conoscenza e ricerca sul testo costituzionale e sull'Agenda 2030[15], alla comparazione fra dati relativi al decorso della poliomielite nei vari decenni (la malattia debellata grazie al vaccino di Sabin).

Apro una parentesi sul tema vaccini che, a mio modesto avviso, richiede massima attenzione nella trattazione a scuola, come d'altronde tutti quei temi che rischiano di entrare nella sfera intima del soggetto. In questo caso, oltre ad un'informazione di tipo scientifico utile a fornire informazioni contestuali, ritengo non si debba andare oltre perché le scelte attinenti alle vite dei soggetti vanno rispettate e tutelate.

Le attività – L'impegno personale

Conclusa la fase di approfondimento dei testi normativi, appare necessaria la riflessione sui comportamenti.

Quali riflessioni sulle scelte effettuate dal protagonista? (la resa iniziale, le riflessioni e i dubbi provocati dall'incontro, il desiderio di rivalsa e di lottare per superare i limiti).

Quali invece su quelle di Sabin? (spendersi per un ideale, rinunciare alla fama e al denaro, trovare un'altra via rispetto alla vendetta diretta). Riflessioni a cui rispondere con i modi che ogni gruppo, ogni alunno trova congeniali ma che vanno, previa decisione del singolo, condivise in gruppo. E successivamente una presa di posizione netta perché se vogliamo davvero raggiungere quegli obiettivi di cambiamento serve impegnarsi in prima persona. Individuiamo, quindi,

[15] Il 25 settembre 2015 i paesi membri dell'ONU hanno adottato l'Agenda 2030 quale quadro di riferimento globale per lo sviluppo sostenibile. Gli Stati si sono dichiarati disposti a raggiungere insieme gli obiettivi enunciati entro il 2030.

possibili e soprattutto realistici impegni da attuare in merito al tema affrontato:

- Cosa farei io in quella determinata situazione?
- Cosa posso fare io per raggiungere l'obiettivo individuato?

La *fase di riflessione* e soprattutto quella *di assunzione di responsabilità personale* richiamano quegli assunti di base per cui anche la più piccola e all'apparenza banale azione quotidiana assume il valore di azione etica e dove l'Educazione civica, come ben ci ricordava Aldo Moro, si realizza nella vita concreta, effettiva, reale.

Conclusioni

Di questo percorso, intendo non solo quanto sopra descritto ma anche lo studio e l'approfondimento fatto grazie a questo corso, mi sorprende ancora la grande lungimiranza di Aldo Moro. Sono passati decenni prima che all'Educazione civica fosse riattribuito il suo ruolo fondante nella crescita di un individuo, ma il suo pensiero andava addirittura *oltre* perché nella sua proposta non contemplava la valutazione, che di fatto attribuisce all'Educazione civica lo status di disciplina. Certo, siamo in una fase di sperimentazione e molto sarà ancora da fare e rivedere, anche in considerazione della mutazione sociale e culturale che la pandemia ha imposto alle nostre società, cambiando i paradigmi di cittadinanza o meglio ancora ampliandoli.

Diventa per tale motivo necessario proseguire nella riflessione per aprirsi a nuove risonanze e suggestioni affinché il vivere con sé e con gli altri possa realizzarsi: «Oggi dobbiamo vivere, oggi è la nostra responsabilità. Si tratta di essere coraggiosi e fiduciosi al tempo stesso. Si tratta di vivere il tempo che ci è dato vivere con tutte le sue difficoltà» (Aldo Moro)[16].

[16] Dall'ultimo discorso che Aldo Moro tenne ai parlamentari il 28 febbraio del 1978. https://libreriamo.it/frasi/come-assumerci-le-nostre-responsabilita-linsegnamento-di-aldo-moro/

Bibliografia

Batini F., *Leggimi ancora*, Firenze, Giunti Scuola, 2018.
Batini F., *Leggere ad alta voce*, Firenze, Giunti Scuola, 2019.
Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
Bonhoeffer D., *Opere. Edizione critica*, a cura di A. Gallas, vol. 1: *Etica*, tr. it. di C. Danna, Brescia, Queriniana, 1995.
Bonhoeffer D., *Vita comune*, Brescia, Queriniana, 2003.
Bonhoeffer D., *La vita responsabile: un bilancio*, Milano, San Paolo, 2015.
Caligiuri M., *Aldo Moro e l'Educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.
Cecchinato G., *Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie digitali*, Ortona, Edizioni Menabò, 2014.
Corradini L., Mari G., *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2019.
Lombello Soffiato D., *Leggere e fare ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.
Luatti L., *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.
Maglioni M., Biscaro F., *La classe capovolta, innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.
Mantovani S., Picca M., Ferri P., Bove C., Manzoni P., *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2020.
Rattaro S., *Il cacciatore di sogni. La storia dello scienziato che salvò il mondo*, Milano, Mondadori, 2017.
Spina C., *Ascoltare l'educazione*, Brescia, Morcelliana, 2018.

Sitografia

Corradini L., https://www.panorama.it/news/cronaca/corradini-leducazione-civica-ritorno-alla-convivenza-civile (6/10/2021).
Cento anni con Aldo Moro, http://www.aldomoro.eu/archivi.php (30/09/2021).
Direzione Generale Archivi, http://2.42.228.123/dgagaeta/pdf.php?file=FuoriCollana/539a8ce3a0109.pdf (22/08/2021).
Indire, http://innovazione.indire.it/ (8/10/2021).
In-Terris, *La Voce degli Ultimi, Giuseppe Fioroni*, https://www.interris.it/archivio-storico/aldo-moro-e-lassemblea-costituente-fioroni-ricorda-il-grande-statista/ (30/09/2021).
«la Repubblica», https://www.repubblica.it/scuola/2019/10/11/news/piu_bravi_a_scuola_e_piu_preparati_ad_affrontare_la_vita_la_lettura_ad_alta_voce_fa_bene_ai_bambini-238234235/ (9/10/2021).
Università degli Studi di Milano Bicocca, https://www.unimib.it/comunicazione/orientamento-comunicazione-eventi/comunicazione-istituzionale-e-redazione-web/focus-bicocca/vulnerabili-ma-resilienti-bambini-durante-lockdown (9/10/2021).

Libreriamo, https://libreriamo.it/frasi/come-assumerci-le-nostre-responsabilita-linsegnamento-di-aldo-moro/ (9/10/2021).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Gladis Omaira Capponi. Insegno nella scuola primaria da diversi anni, durante i quali ho avuto, in tempi e luoghi diversi, la possibilità di ricoprire svariati ruoli sia all'interno dell'istituzione scolastica (Collaboratore del Dirigente, Funzione Strumentale Coordinamento Didattico, Referente di Rete per l'Educazione alla Lettura, Referente per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo) sia presso l'Università di Udine - Facoltà di Scienze della Formazione, come supervisore del tirocinio a tempo parziale. Da anni collaboro con alcune case editrici come autrice di percorsi per riviste didattiche e di testi rivolti a insegnanti e alunni di scuola primaria, occupandomi prioritariamente di didattica della storia, Educazione civica ed educazione interculturale. Per gli stessi ambiti svolgo attività di formazione rivolte a insegnanti di diverso ordine e grado. Sono laureata in Sociologia, vecchio ordinamento, indirizzo politico-istituzionale e sono in possesso di un Diploma di specializzazione, post lauream, in Didattica della storia.

La mia scuola
Attualmente insegno full time in due classi quinte della scuola primaria dell'Istituto comprensivo «Viale San Marco», Viale San Marco, 16, 30173 - Venezia Mestre.

III.
«Chi non s'intende di economia non capisce affatto la storia» (Ezra Pound)

Project work di Francesca Cimmino

Abstract

Il docente di storia è chiamato ad un compito che si esplica in varie fasi: quella meglio apprezzata dai più riguarda la conoscenza approfondita di un argomento che permetta di accompagnare lo studente nel percorso di interiorizzazione dei contenuti. Ma alla maggior parte del grande pubblico che di tanto in tanto fa capolino nel mondo dell'apprendimento, è sconosciuta la fase più delicata, quella che rende «concreto» il lavoro del docente: la fase che risponde alla domanda: «Sì, va bene tutto, ma io cosa ci guadagno?». Questa è *la domanda delle domande*, il perno intorno a cui secondo me ruota tutto il lavoro di ricerca, di riflessione e di approfondimento che il docente svolge.

In questo corso di perfezionamento «Aldo Moro e l'Italia repubblicana», il ruolo che il docente normalmente gioca si è necessariamente sdoppiato, riportandolo nel medesimo tempo anche dalla parte dello studente. Da studentessa del corso, la domanda fatidica non si è fatta attendere, la risposta nemmeno. L'ho trovata ogni volta che ho acquisito nuove conoscenze utilizzabili nel mio lavoro di *narratrice di eventi* e di *portatrice di soluzioni* ai problemi. Spero di poter mostrare, in questo progetto, l'effettivo «guadagno» che sono riuscita ad accumulare in questi mesi di approfondimento. Le espressioni *guadagno*, *accumulo*, *ricchezza* e simili, non sono semplici metafore per dire qualcos'altro. È proprio del guadagno in quanto ricchezza e della gestione di un valore concreto che vorrei parlare. La riflessione sulla competenza sociale e civica legata al concetto di «gestione» ha guidato lo studio e la realizzazione delle attività didattiche durante questi mesi, ed è questo approccio critico alle conoscenze acquisite, sia riflessivo sia operativo, che ho usato per realizzare il prodotto finale.

Il Project work presenta, nei quattro capitoli che lo compongono, quattro argomenti di carattere storico, politico, economico, ciascuno dei quali offre lo spunto per una sollecitazione didattica a cui accenno brevemente. L'ultima sollecitazione è sviluppata in modo più ampio in un capitolo a parte (il capitolo V) attraverso la metodologia del *webquest* [1].

[1] Per la metodologia del *webquest*, cfr. Hubscuola: https://www.hubscuola.it/didatticaadistanza/buonepratiche/6_web_quest.pdf; Indire: http://forum.indire.it/repository_cms/working/export/6057/3.html

Indice

Introduzione
Cap. I. Perché si pianifica la politica monetaria internazionale
Cap. II. Lo status quo italiano e le decisioni importanti
Cap. III. Aldo Moro partecipa alla realizzazione della sintesi
Cap. IV. Libero scambio in libera comunità
Cap. V. *Webquest*: «La politica estera italiana negli anni '70. La politica estera italiana oggi»
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

L'apprendimento non porta soltanto a conoscere il mondo così com'è, ma anche ad immaginare come potrebbe essere. Per scoprire *problemi* occorre spirito di osservazione e creatività; entrambi sono necessari (sia al docente che al discente) per riconoscere il processo mentale che porta alla loro soluzione. Gli obiettivi strategici di questo lavoro sono tutti qui:

- costruire una visione dell'apprendimento;
- rendere consapevoli una serie di *problemi* e cercarne la possibile soluzione;
- usare criticamente il pensiero e la creatività.

La strategia dunque è chiara, la strada si vede tutta, ma c'è bisogno di spostarsi un po' più in alto per avere una visuale completa anche dei possibili ostacoli. L'argomento che intendo trattare in questo Project work porta con sé le caratteristiche dei soggetti al quale è destinato: studenti e studentesse di secondaria di secondo grado del triennio finale, di Licei o di Istituti tecnici, che si avviano alla scelta definitiva per le future professioni. Si possono differenziare alcuni contenuti che meglio si adattino ai diversi percorsi di studio, ma il superamento della tradizionale configurazione «a canne d'organo» del secondo ciclo dell'istruzione, integrate le Linee guida specifiche dei Tecnici e Professionali con quelle dei Licei, ha portato all'individuazione di alcune discipline cardine (Lingua e letteratura italiana, Lingua e cultura stranie-

ra, Matematica, Storia, Scienze) e di alcuni nuclei comuni, uno su tutti «l'Educazione civica», il cui fine è di fornire tutti gli strumenti culturali utili ai ragazzi che dovranno vivere e lavorare in un *mondo complesso in cui non ci sono soluzioni semplici*. Proverò a sintetizzare una serie di studi storico-economici relativi al periodo in cui Aldo Moro era attivo nella politica italiana dopo la Seconda guerra mondiale, per far emergere domande che possano trovare risposte anche nel tempo in cui viviamo. Proporrò una breve riflessione su alcune scelte fatte da quella classe dirigente nella seconda metà del '900 e dal «Professore», che si è occupato di sintetizzare questioni giuridiche ed economiche nei lavori della Costituente, e ancora prima nei documenti programmatici della futura Democrazia cristiana, partito che ha segnato «le magnifiche sorti e progressive» dell'Italia per tutto il periodo della guerra fredda.

Il tema mi è parso da subito interessante perché, nella pratica quotidiana dell'insegnamento, le domande degli studenti su questioni economiche che li riguardano da vicino presuppongono alcune conoscenze storiche su questa fase del nostro paese. Dal grado di conoscenza della storia economica del nostro paese, inserita nel contesto europeo ed internazionale, dipende la capacità di riconoscere una frode fiscale o assicurativa e la possibilità che qualche conoscenza in ambito finanziario posseduta a quindici anni evolva in una comprensione delle *politiche economiche globali* a diciotto.

La conoscenza degli accordi di Bretton Woods[2], della politica monetaria internazionale degli anni successivi al secondo conflitto mondiale, del celeberrimo ERP[3], della posizione dell'Italia nel contesto estero di quegli anni, forse darebbe la spinta ad approfondire la comprensione di concetti chiave pur presenti nella definizione di alcune competenze accertate dagli organismi di valutazione internazio-

[2] Gli accordi di Bretton Woods istituirono un nuovo sistema monetario internazionale a partire dal 1944. Le grandi potenze mondiali, durante la Conferenza che si svolse dal 1° al 22 luglio 1944 nel New Hampshire (Usa), si accordarono per implementare un sistema di regole e procedure volte a regolare i rapporti economici e finanziari tra gli Stati, per impedire che si ricreassero le condizioni per lo scoppio di altre guerre mondiali.

[3] ERP è la sigla usata negli Usa per indicare il così detto «Piano Marshall». In lingua originale infatti fu chiamato *European Recovery Program*, piano di aiuti politico-economici statunitensi per la ricostruzione dell'Europa dopo la Seconda guerra mondiale.

nali: l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico definisce l'educazione finanziaria come

> il processo per mezzo del quale i consumatori di prodotti finanziari migliorano la loro comprensione su prodotti, concetti e rischi finanziari e, attraverso l'informazione, l'istruzione e consigli oggettivi, sviluppano le capacità e la fiducia nella propria consapevolezza dei rischi e delle opportunità finanziarie, di sapere dove chiedere aiuto, e intraprendere altre azioni efficaci per migliorare il proprio benessere economico[4].

Il processo che porta a chiarire cosa è un rischio finanziario o un'opportunità in questo senso, secondo me può essere iniziato dalla contemplazione di ciò che sta dietro alla collina dalla quale poi guardiamo la strada che abbiamo da percorrere.

I tempi per veicolare contenuti di questo tipo sono facilmente individuabili perché si possono strutturare secondo le indicazioni ministeriali relative all'insegnamento dell'Educazione civica, che si sviluppa in 33 ore annuali[5]. Un approccio interdisciplinare è auspicabile e potrebbe essere realizzato con le altre discipline umanistiche del curricolo d'Istituto, come Storia e Filosofia che, con Diritto ed Economia, potrebbero costituire il nucleo fondante dell'attività di ricerca didattica per lo sviluppo e il monitoraggio delle competenze chiave di cittadinanza. Gli insegnamenti coinvolti non dovrebbero prescindere da un'attività di analisi del testo informativo e regolativo (sia in lingua italiana che in lingua straniera), sui documenti storici e giuridici che diventano materiale di consultazione e di ricerca, per concludere poi con attività di Debate ben pianificate, che contemplino anche la presentazione di grafici e la loro relativa analisi e interpretazione[6].

Gli studenti e le studentesse, chiamati a discutere dei contenuti che seguono, potranno sviluppare singole tematiche di Economia

---

[4] Definizione OCSE di *Financial Literacy*, traduzione a cura del Gruppo di Ricerca PISA 2015, in *Indagine OCSE PISA 2015*, materiale Invalsi.

[5] La Legge 92 del 20 agosto 2019 ha introdotto l'Educazione civica come insegnamento trasversale nel primo e secondo ciclo. Le Linee guida ministeriali sono state pubblicate con D.M. 35 del 22 giugno 2020. Per un approfondimento si consulti il link: https://www.indire.it/2020/06/23/ministero-istruzione-inviate-alle-scuole-le-linee-guida-per-linsegnamento-delleducazione-civica/

[6] Per la metodologia del Debate, cfr. Indire: https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate

politica, di Filosofia del diritto, di Geografia economica e di Ricerca storiografica contemporanea, utilizzando risorse online o cartacee, costruendo mini-siti per la presentazione di *webquest* opportunamente elaborati dai docenti delle discipline coinvolte, nei quali inserire i contenuti: le domande, gli approfondimenti e i collegamenti con il mondo contemporaneo (usare GoogleSites ad esempio è un'ottima palestra anche per futuri *copywriter* o *web journalist*).

Capitolo I
Perché si pianifica la politica monetaria internazionale

Un coordinamento formale delle politiche monetarie non è mai una cosa semplice, tanto che ne vediamo la necessità sempre nei momenti di crisi globale, e certamente la Seconda guerra mondiale fu uno di questi momenti. I problemi da affrontare furono simili anche dopo la Prima guerra mondiale, ma in quegli anni non si pensava ancora in termini globali. Le economie dei singoli Stati guardavano al giardino di casa e alcune in particolare, avendo giardini molto estesi, pensavano di poter continuare a rafforzare le politiche monetarie nazionali, e in conseguenza continuare a considerare *il mercato* come un'isola felice dove tutto si regola da sé. In Italia ancora nell'immediato primo dopoguerra la stessa nozione di *politica monetaria* presenta non poche ambiguità, in relazione alla mutevole connotazione del suo soggetto: la circostanza che in Italia, fino agli anni '30, l'istituto di emissione (la Banca d'Italia) fosse anche una banca che offriva direttamente credito, attenta al sostegno dell'industria ma in concorrenza con le altre aziende di credito, impedisce di considerare la politica monetaria come uno strumento per aprirsi al mondo.

La riforma attuata tra il 1926 e il 1927[7] rafforzò la collocazione della Banca d'Italia nel sistema finanziario italiano perché le concesse il monopolio dell'emissione dei biglietti e alcune competenze nel

[7] Riforma bancaria del 1926, provvedimenti monetari e di tutela del risparmio. Il 6 maggio 1926 si unificò l'emissione dei biglietti di banca riconoscendo la relativa facoltà alla sola Banca d'Italia, alla quale venivano trasferite le riserve e anche le passività di alcuni Istituti di credito in difficoltà, che così perdevano la natura di Istituti di emissione.

campo della vigilanza sulle aziende di credito. Fu una svolta necessaria perché la situazione economica europea andava ormai in questa direzione da molti decenni e il nostro paese doveva allinearsi.

Dunque, nell'ambito di una strategia che potesse prevedere le crisi e gestirle senza che le Nazioni ricominciassero un conflitto armato, le decisioni di politica monetaria e quindi i principi di politica economica che ispirarono le regole dell'economia di mercato nazionale ed internazionale, dovevano essere condivise con il maggior numero di partner mondiali e si fondarono, come anche oggi si fondano, su un'analisi complessiva dei rischi per la stabilità dei prezzi su quei mercati. La prima analisi, condotta su una valutazione di *tipo economico*, prendeva in esame alcuni fattori che potevano determinare la dinamica dei prezzi e si concentrava sull'economia reale e sulle condizioni finanziarie degli Stati europei alla fine del conflitto, compresa l'Italia, anche se paese vinto. Una seconda prospettiva di analisi, nota come *monetaria*, assunse per i paesi vincitori un orizzonte temporale più esteso, dato che stabiliva e stabilisce tuttora un legame fra la quantità di moneta in circolazione e i prezzi delle merci nel lungo periodo.

Le due analisi erano strettamente collegate e resero evidente l'urgenza di una programmazione di politica monetaria internazionale oltre le instabilità dovute alla crisi del *gold standard*[8] in uso nel secolo precedente.

In questo ambito orienterei i miei studenti ad approfondire i concetti di *inflazione* e *deflazione*, relativamente al periodo storico in questione, indirizzandoli a utilizzare l'archivio storico della Banca d'Italia[9] nel quale sono contenuti documenti analitici sui prezzi di alcuni beni di consumo e sul valore effettivo della moneta al cambio con i diversi paesi europei nel corso degli anni.

[8] Il *gold standard* è la facoltà di convertire una moneta in oro. Il Sistema aureo viene sostituito dal Sistema dollaro che, prendendo il posto del metallo prezioso, diventa il perno del sistema economico mondiale.

[9] https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/index.html

Capitolo II
Lo status quo italiano e le decisioni importanti

4 gennaio 1946: a Roma si svolge una riunione presieduta dal presidente del Consiglio, Alcide De Gasperi, con la presenza del governatore della Banca d'Italia Luigi Einaudi, per esaminare gli aspetti tecnici relativi al cambio della moneta. Il problema non è di poco conto, lo dice espressamente Einaudi stesso in questo estratto del suo discorso del 14 marzo 1947:

> Non sappiamo neppure più – e non si sa in nessun paese del mondo – se ci sia ancora un'unità monetaria; non sappiamo più se esiste e in che cosa consista la lira. Di lire ce ne sono tante: una lira al cambio 100; un'altra a 225, un'altra ai cambi di esportazione, che sono diversi a seconda dei paesi con i quali si commercia. Dove non esistono accordi c'è la lira e ci sono tante lire quante risultano dagli scambi di compensazione; c'è la lira la quale risulta dalla media tra il valore ufficiale e il cambio di esportazione; c'è la lira turistica, alla quale si è dato di nuovo cominciamento. Vi sono anche tante specie di lire interne: c'è la lira la quale serve alle compere nelle cooperative od in certe agenzie pubbliche e c'è la lira del mercato libero. Le lire sono diventate un'infinità; non possiamo più raccapezzarci[10].

Bisognava affrontare un problema strutturale, quello delle diverse valute sul territorio, connesso alle decisioni di politica economica degli Stati con cui il nostro paese «faceva affari». Gli Stati Uniti stavano predisponendo il disegno che li avrebbe portati al controllo delle economie europee e dunque globali ed era necessario entrarci dentro mantenendo saldi alcuni principi, almeno nominali, questioni di filosofia del diritto che dovevano conciliarsi con la pratica di controllo statunitense. Alcuni giovani deputati cattolici (tra cui Aldo Moro) si preoccuparono di questa dovuta conciliazione e lavorarono ad un documento di sintesi che molto avrebbe influenzato la Carta Costituzionale italiana. Le soluzioni non furono sempre facili da costruire.

---

[10] Cfr. L. Einaudi, *Cronache economiche e politiche di un trentennio (1893-1925)*, vol. VIII, Torino, Einaudi, 1965, pp. 34-37.

Qui gli studenti potrebbero lavorare sugli scritti del Governatore della Banca d'Italia Einaudi, relativamente alle disposizioni dell'Istituto sul corso della valuta italiana dopo la Seconda guerra mondiale, confrontando la politica economica dell'Italia con quella degli altri paesi europei, soprattutto con il Regno Unito, e approcciare i problemi che l'Inghilterra dovette affrontare in materia di svalutazione della sterlina rispetto al dollaro Usa, cominciando ad approfondire le dinamiche del commercio internazionale. La metodologia che immagino per avviare alla consultazione e alla successiva discussione sui documenti storici di cui si parla è quella del *Making Learning and Thinking Visible*: il docente estrapola dai documenti di ricerca che ha precedentemente selezionato una frase, un sintagma, un grafico che ritiene particolarmente esplicativo del contenuto di cui si deve affrontare la lettura e la discussione e inizia a formulare quelle «domande di routine» che costituiscono i punti rilevanti della metodologia MLTV e si organizza per raccogliere la documentazione dei passaggi logico-esplicativi delle «formulazioni di pensiero degli allievi»[11].

Capitolo III
Aldo Moro partecipa alla realizzazione della sintesi

I lavori della Terza sottocommissione della Costituente erano indirizzati specificamente alle questioni economiche e alcuni componenti diedero uno slancio importante alla discussione sui temi relativi al mercato. Essi prendevano spunto dalla Dottrina sociale della Chiesa per sostenere che «*il libero mercato* fosse lo strumento più efficace per collocare le risorse e rispondere efficacemente ai bisogni»[12], ma sostenevano anche che fosse necessaria un'armonizzazione operata dallo Stato per coordinare e per integrare l'azione degli individui e delle forze sociali al fine di realizzare particolari obiettivi, non conseguibili spontaneamente dal singolo individuo.

[11] Per approfondire il metodo citato cfr. Indire: https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv

[12] Compendio della Dottrina sociale della Chiesa in https://www.storiaeconomica.com/dottrina-sociale/la-concezione-di-libero-mercato-secondo-la-dottrina-sociale

Si ravvisava la necessità di un controllo dell'attività economica e del pericolo che certe forze capitalistiche (gli Usa) fossero vere e proprie forze politiche nazionali, con le quali il paese si giocava una grossa fetta di credibilità internazionale sui cosiddetti mercati. Lo stesso Aldo Moro era d'accordo sull'eventuale controllo dello Stato, nel pieno rispetto però della dignità della persona. Lui e altri democristiani precisarono nei loro scritti che anche la presenza dei «corpi intermedi», aggregati di individui che cooperano per gli stessi obiettivi, «l'individuo, nella organizzazione collettiva non è annullato, ma presupposto, in quelle che sono le caratteristiche fondamentali e indistruttibili della sua personalità»[13], sono determinanti nella costruzione di un sistema giuridico che coordini anche i rapporti economici.

19 gennaio del 1946: l'Italia prende accordi con l'UNRRA (Organizzazione per gli aiuti ai paesi devastati dalla guerra), dal 3 al 15 gennaio 1947 De Gasperi compie un viaggio negli Usa. Il presidente Truman si impegna a garantire all'Italia il massimo di aiuti economici, 50 milioni di dollari per la collaborazione offerta nel periodo di permanenza delle truppe americane in Italia. La Export-Import Bank concede un prestito di 100 milioni di dollari. Moro e altri membri dell'Assemblea Costituente, alle nazionalizzazioni di stampo comunista preferivano il modello delle partecipazioni statali: lo Stato non costituiva il mercato ma lo integrava e lo modificava con l'attività economica pubblica, la quale si sarebbe dovuta ispirare al «principio fondamentale di procurare una utilità sociale maggiore di quella che i mezzi che l'alimentano avrebbero determinato se lasciati nelle mani dei singoli»[14].

L'attività economica pubblica, infatti, avrebbe dovuto garantire «un'equa attribuzione dei vantaggi offerti dall'azione pubblica ai vari individui ed alle varie classi e categorie sociali, da realizzarsi con particolare riguardo alle necessità dei singoli e delle categorie che meno sono in grado di soddisfarvi con le loro forze autonome, con l'esclusione di qualsiasi privilegio nel godimento delle utilità pubbliche»[15].

---

[13] A. Moro, *I Littoriali della Cultura e dell'Arte dell'Anno XV. Dottrina del fascismo*, in «Azione Fucina», 1937, n. 17, p. 2.

[14] Cfr. R. Cifarelli, *Il codice di Camaldoli e il formarsi della «costituzione economica»: prime riflessioni*, in «Amministrazione in cammino», 2014, p. 10.

[15] *Ibidem*.

Agli studenti potrebbe essere affidato il compito di ricercare i contributi dei singoli Padri costituenti relativamente alla disposizione dei vari Titoli della Costituzione Italiana del 1946, attraverso la consultazione degli archivi online del Senato della Repubblica e della Camera dei deputati[16], alla ricerca di eventuali modifiche o proposte di modifiche di articoli specifici. Il docente conosce le procedure per la ricerca di un documento online e con esempi pratici guida gli studenti nella focalizzazione delle parole chiave da usare nei siti di riferimento per ottenere i risultati di ricerca desiderati.

Capitolo IV
Libero scambio in libera comunità

Nell'anno 1945 e seguenti, all'indomani della trasformazione dell'Italia in una Repubblica (ma in realtà anche in altre parti d'Europa), nonostante la reale esigenza di ottenere i prodotti e i capitali che gli Usa ci offrivano, la strada per gli investimenti americani non era poi così priva di ostacoli. Le strutture produttive oligopolistiche di cui si nutriva il mercato statunitense mal si adattavano alla cultura imprenditoriale del vecchio continente. Un evidente disaccordo politico si era creato fra chi sosteneva la linea deflazionistica proposta da Einaudi, che da convinto liberalista pensava di poter recuperare le ingenti spese di guerra lasciando che il mercato si muovesse in autonomia, e chi invece come il Capo del Governo, insieme agli uomini del suo partito (e dunque anche Moro), sapeva di non poter fare a meno delle risorse dell'ERP per ricomporre i pezzi di quel mercato libero che intravedevano come la luce in fondo al tunnel e che pensavano di regolare utilizzando il diritto costituzionale.

Quando i proprietari di beni strumentali concorrenti tra loro per l'ottenimento di un dato prodotto sono numerosi e indipendenti e la produzione possa adeguarsi rapidamente alla domanda, si può, sulla base della

[16] Patrimonio dell'Archivio del Senato della Repubblica: https://patrimonio.archivio.senato.it/ e Camera dei deputati – Archivio Storico https://archivio.camera.it/

> osservazione storica e della deduzione logica, fondatamente presumere che detti proprietari siano dal loro stesso interesse spontaneamente portati all'adempimento della funzione sociale che loro compete. In tal caso può ritenersi che alla autorità non spetti altro compito che quello di garantire, nell'ambito del diritto comune, il mantenimento della situazione di effettiva concorrenza e di normali condizioni di mercato[17].

La questione della concorrenza nel libero mercato non poteva prescindere dalla discussione sulla visione della politica estera di quegli anni. Moro sosterrà decisamente alcune posizioni riconducibili al dibattito su questi temi e fornirà, in alcuni discorsi e articoli giornalistici, il suo contributo di idee che si giovava della sua esperienza di governo.

In riferimento alle trasformazioni della OECE in OCSE e alla formazione della CEE, derivato sostanziale di quella UNRRA sopra citata, Moro dirà: «È una Comunità che, pur recando nella sua denominazione l'aggettivo *economica*, ha assunto un rilievo politico sempre più evidente»[18].

Ma già molti anni prima, quando da giovane democristiano partecipava alla stesura del *Codice di Camaldoli*[19], aveva contribuito alla organizzazione di un pensiero politico indirizzato alla creazione di organismi sovranazionali di gestione delle politiche economiche e monetarie strettamente connesse con una specifica visione del diritto soggettivo e oggettivo, di cui insegnò per anni le connotazioni nella vita sociale e pubblica.

> La creazione di una vita comune internazionale operata attraverso la cura e la gestione di interessi comuni ai vari popoli è la premessa ed il supposto indispensabile per la formazione di una società politica internazionale avente per finalità l'armonia e la solidale e ordinata convivenza di queste libere forze e la loro azione comune e quindi la creazione di un vero e non

---

[17] Cfr. il *Codice di Camaldoli*, art. 75, Società Filosofica Italiana: https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2012/12/codice_di_camaldoli1.pdf

[18] Cfr. Discorso alla XXVI Sessione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite, New York, 6 ottobre 1971.

[19] Il *Codice di Camaldoli* è un documento programmatico elaborato da un gruppo di intellettuali di fede cattolica, riunitisi in assise a Camaldoli dal 18 al 24 luglio 1943. Tratta tutti i temi della vita sociale: dalla famiglia al lavoro, dall'attività economica al rapporto cittadino-Stato. Il testo è reperibile nel sito della Società Filosofica Italiana – Sezione di Sulmona «Giuseppe Capograssi», https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2012/12/codice_di_camaldoli1.pdf

> fittizio o formale ordine giuridico che subordini o conformi la politica degli Stati alla superiore esigenza della comune vita dei popoli. Solo e soprattutto con la formazione di questa libera società internazionale delle forze sociali nella piena espansione della loro natura, potrà essere superato effettivamente e nella realtà storica il falso dogma della sovranità assoluta dello Stato, fonte e premessa di ogni ingiustizia e di ogni violenza[20].

Lucidamente si spinge anche alla critica del liberalismo, sostenendo ragionevolmente che

> viene in evidenza un altro, più importante e più durevole, motivo di crisi. È la volontà dei paesi in via di sviluppo, possessori di un così prezioso fattore condizionante dell'economia e, del resto, ricchi in generale di materie prime, di far pesare di più, per realizzare il proprio progresso, quello che è il loro peculiare apporto alla produzione dei beni dei quali il mondo ha bisogno crescente. Solo in questa luce si coglie la vera dimensione del fenomeno dinnanzi al quale ci troviamo e che rappresenta una svolta assai significativa nel confronto tra paesi ricchi e paesi poveri e, per essere realistici, nel confronto tra paesi ricchi, ma potenzialmente poveri, e paesi poveri, ma potenzialmente ricchi. Noi dobbiamo quindi essere consapevoli della nostra fragilità […]. Di fronte a queste cose bisogna collocarsi in una posizione di realismo e ragionevolezza[21].

A questo punto indirizzerei gli studenti ad un approfondito lavoro di gruppo sulle implicazioni geopolitiche delle dichiarazioni di Aldo Moro alla Conferenza di Helsinki[22] per lo sviluppo successivo delle tematiche connesse, proponendo un *webquest*, come illustrato di seguito.

[20] Cfr. Società Filosofica Italiana – Sezione di Sulmona «Giuseppe Capograssi», https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2012/12/codice_di_camaldoli1.pdf, p. 62.

[21] Cfr. *Relazione alla Commissione Esteri della Camera dei deputati*, 24 aprile 1974: http://legislature.camera.it/chiosco.asp?cp=1&content=deputati/legislatureprecedenti/leg06/framedeputato.asp?Deputato=d4180&position=VI%20Legislatura%20/%20Le%20Commissioni%20permanenti

[22] Conferenza sulla sicurezza e la cooperazione in Europa, 30 luglio-1 agosto 1975.

Capitolo V
Webquest: «La politica estera italiana negli anni '70. La politica estera italiana oggi»

Descrizione del compito

In occasione del vertice Nato tenutosi in Belgio il 14 giugno scorso, la testata giornalistica «xxx», di cui voi siete redattori, preparerà un reportage giornalistico sulla politica estera italiana negli anni '70, mettendo in risalto la figura dell'allora ministro degli Esteri Aldo Moro, la sua posizione alle Nazioni Unite, il suo lavoro alla Conferenza di Helsinki dove l'Italia prova ad essere protagonista, l'allargamento ai paesi del Mediterraneo, l'anno di presidenza CEE.

Obiettivi del compito

La strategia da seguire è un utilizzo proficuo e collaborativo delle capacità di individuazione, selezione e rielaborazione delle informazioni ottenibili su internet.

Alla fine ogni gruppo presenterà il proprio prodotto giornalistico, che avrà durata singola di dieci minuti. Tutto il servizio completo, montato e pronto per la messa in onda durerà trenta minuti. Il montaggio del servizio finale, sulla scorta dei singoli reportage, sarà organizzato dai quattro caporedattori.

Alcuni consigli da:

- Francesca Mannocchi – Che cos'è un reportage?[23]
- Francesca Mannocchi – Lo scopo di un reportage[24]
- *Storytelling* nel video: come raccontare una storia in un documentario[25].

[23] https://www.youtube.com/watch?v=La5Ziyua7-E
[24] https://www.youtube.com/watch?v=D_ATbCN1nEQ
[25] https://www.youtube.com/watch?v=sBzsGKJsjIU

I gruppi di lavoro

Ogni gruppo di studenti (i gruppi saranno quattro) sarà composto da:

- 1 caporedattore;
- 1 esperto consulente scientifico di redazione;
- 1 fotoreporter di redazione;
- 2 giornalisti collaboratori che illustreranno il reportage o il documentario.

Di seguito la definizione dei quattro gruppi, attraverso una citazione tratta dai discorsi di Aldo Moro e (nell'ultimo caso) da un personaggio coevo.

1. Gruppo Onu

«Sulla soglia della politica internazionale, non ci si arresta più con una sorta di rassegnato fatalismo, come si fosse di fronte a una dura necessità, ma ci si impegna, pur con doverosi accorgimenti della prudenza e del realismo, per fare, semplicemente, della legge morale un criterio di azione politica a tutti i livelli»[26].

2. Gruppo Helsinki

Ad Aldo Moro apparve chiaro come la Conferenza europea avrebbe dovuto tenere presenti, oltre agli aspetti di diritto internazionale pubblico disciplinante il rapporto tra Stati, anche i diritti umani e si impegnò a fondo con gli altri Stati della CEE per l'elaborazione della prima parte dell'Atto finale di Helsinki relativa alle Questioni relative alla sicurezza in Europa.

3. Gruppo Mediterraneo

«Essere convinti che il massimo interesse del nostro popolo è che la pace prevalga nel mondo, e particolarmente nel continente europeo e nel Mediterraneo, non vuole d'altronde dire che noi dobbiamo rinunciare alla difesa intelligente ed equilibrata dei nostri interessi.

[26] A. Moro, Discorso al Congresso della Democrazia cristiana (29 giugno 1969).

Vuol dire che dobbiamo farlo tenendo presente le condizioni dell'equilibrio mondiale e dell'equilibrio europeo»[27].

4. Gruppo CEE

Sin dal febbraio 1970, l'ambasciatore americano presso la CEE aveva rilevato come e quanto lo scontento nei confronti della CEE «stesse aumentando negli Stati Uniti, molto più di quanto non trasparisse dalle prese di posizione ufficiali o dalle discussioni bilaterali riservate»[28].

Dettagli tecnici

Dopo il lavoro di ricerca, elaborazione e scrittura dei testi, le redazioni lavoreranno alla realizzazione delle registrazioni: i servizi vanno prima impostati utilizzando preferibilmente Google Presentazioni (dove scriverete il testo accanto alle foto o raccoglierete solo le foto o i link di possibili video), poi utilizzando Apowersoft[29] per registrare la voce narrante mentre fate scorrere le immagini; solo in ultimo, dopo il confronto e la registrazione del lavoro finale, create il canale YouTube della testata giornalistica «xxx» e caricate il video.

Attività. Fase 1 – Tempo: 2 settimane

- 4 caporedattori: prendetevi il tempo necessario per guardare e leggere con attenzione il materiale indicato nei link, scegliete il taglio da dare al reportage, calendarizzate le riunioni di redazione con tutti i componenti, suddividete i compiti, programmate una riunione con i vostri colleghi caporedattori;
- 4 consulenti scientifici: leggete con attenzione il materiale indicato nei link, scegliete il taglio da dare al reportage in accor-

[27] Aldo Moro, ministro degli Esteri, Camera dei deputati, 23 luglio 1971.

[28] E. Di Nolfo, *Le reazioni americane al riconoscimento italiano della Cina*, p. 31, in «Eunomia. Rivista semestrale del Corso di Laurea in Scienze Politiche e delle Relazioni Internazionali», n.s., 2012, n. 1, pp. 9-32.

[29] https://www.apowersoft.it/registratore-gratuito-online-dello-schermo

do con la redazione e iniziate a cercare materiale attinente al tema del gruppo;
- 4 fotoreporter: leggete con attenzione il materiale indicato nei link poi in accordo con il caporedattore iniziate a ricercare le immagini e i video più adatti per le varie sequenze di lettura dei testi giornalistici e raccordatevi con i giornalisti;
- 8 giornalisti reporter: leggete con attenzione il materiale indicato nei link, fate ricerche autonome per approfondire, cominciate a pensare al numero degli articoli scandendo i tempi di lettura.

Attività. Fase 2 – Tempo: 2 settimane

- 4 caporedattori: scelto il taglio, seguite con attenzione i giornalisti nella fase di scrittura, correggete le bozze, supervisionate le foto e i video selezionati dai vostri collaboratori, studiate il montaggio della registrazione finale con i vostri colleghi caporedattori;
- 4 consulenti scientifici: seguite il lavoro dei giornalisti per verificare la veridicità di ciò che scrivono o selezionano;
- 4 fotoreporter: decidete quali e quante foto o video vanno inseriti calcolando i tempi con precisione, fate delle prove;
- 8 giornalisti reporter: scrivete, correggete, riscrivete, registrate dopo l'ok del caporedattore.

Risorse per la realizzazione del compito

Frammenti della memoria per un dialogo sull'Italia e gli italiani, Raccolta di testi di Aldo Moro dal 1943 al 1975, in Accademiaaldomoro.org: http://www.accademiaaldomoro.org/attivita/commemorazioni/pdf/MoroAntMaggio2011.pdf

Alfonsi A. (a cura di), *Aldo Moro nella dimensione internazionale. Dalla memoria alla storia*, Milano, Franco Angeli, 2013, p. 7 ss.

35th Anniversary of the Helsinki Final Act: https://youtu.be/RnMJq8qng1w

Olmi G., *Aldo Moro alla conferenza di Helsinki*: *La nascita di una nuova Europa*, in Accademiaaldomoro.org: http://www.accademiaaldomoro.org/attivita/commemorazioni/pdf/AMoroConferenzaHelsinki.pdf

Ministero degli Affari Esteri. Servizio storico e documentazione. Testi e Documenti sulla politica estera dell'Italia.pdf: http://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1974%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf

Rivista online «Ordine internazionale e diritti umani», *Le organizzazioni internazionali fra crisi del multilateralismo ed iniziative di neo-protezionismo*. Speciale luglio 2020_1.pdf: https://www.rivistaoidu.net/speciali/

Di Nolfo E., *Le reazioni americane al riconoscimento italiano della Cina*, p. 31, in «Eunomia. Rivista semestrale del Corso di Laurea in Scienze Politiche e delle Relazioni Internazionali Eunomia», n.s., 2012, n. 1, 9: https://core.ac.uk/reader/41168560

OSCE Magazine, *Helsinki 1975: L'Atto finale di Helsinki e l'Unione Sovietica* https://www.osce.org/files/f/documents/8/4/73697.pdf

TG2000: Vertice Nato 2021 – *Vertice Nato a Bruxelles, Draghi interviene sulla Libia* – YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=p87PViCWKCQ

Il supporto del docente

Cosa devo conoscere del contesto storico di riferimento?

Si presuppone che il docente abbia parlato approfonditamente degli anni compresi tra 1945 e il 1978, illustrando la situazione dei due blocchi politici contrapposti e della condizione dello Stato italiano vincolato alla Nato, della figura di Aldo Moro statista e giurista, della situazione geopolitica di quegli anni e del nostro tempo.

Tutti i componenti devono leggere o visionare il materiale indicato nei link?

Sì, per avere un quadro generale del lavoro da fare; poi il consulente scientifico avrà il compito di individuare e consigliare i compagni su eventuali approfondimenti sugli argomenti specifici del gruppo.

I tempi di realizzazione sono flessibili?

Certamente. Orientativamente un mese dovrebbe bastare, ma ci si può accordare per dilatare un po' i tempi.

Il docente può visionare i testi prima della registrazione?

Possiamo stabilire insieme gli interventi del docente, una o due volte per la revisione, infinite volte per il supporto organizzativo.

Cosa e come verrà valutato nel compito?

Il docente preparerà una rubrica di valutazione che sarà distribuita agli studenti. Si terrà conto della gestione dei tempi e degli strumenti applicativi, del taglio dato agli articoli e degli elementi di originalità dei lavori singoli, nonché del lavoro finale.

Valutazione

Trattandosi di valutare «competenze chiave di cittadinanza» integrate con «competenze di madrelingua e lingua straniera» e «competenze logico-matematiche» per l'analisi di dati e procedure interpretative di modelli economici in linguaggio matematico e specifico di discipline economiche, sarà elaborata una rubrica di valutazione specifica, con indicatori articolati a partire dai processi di apprendimento più semplici («l'alunno ha saputo individuare alcune parole chiave del testo giuridico di riferimento e ha saputo utilizzarle ai fini di una ricerca in archivi online»), fino a quelli più articolati e complessi («l'alunno ha elaborato autonomamente una sua argomentazione sulle implicazioni pratiche delle tematiche economico-giuridiche evidenziate dagli autori di riferimento, interpretando la realtà nella sua evoluzione storica»).

Conclusioni

Il docente di storia è prezioso nell'economia di un apprendimento strutturato, egli conosce la posizione dei nodi posti nelle reti dello sconfinato mare dei contenuti da far emergere. Il docente di storia ha però bisogno di interagire con le reti di altri soggetti, in un continuo scambio di stimoli e rimandi.

Il metodo è la sostanza su cui questo corso di perfezionamento ci ha invitato a fare delle considerazioni, riflettendo su *come* si *ricerca* (quali domande) e su quali modalità utilizzare per dare possibili risposte, che a loro volta aprano nuovi scenari. È la filosofia dell'Indire, di cui ormai siamo esperti conoscitori per la consuetudine che ci porta a lavorare a partire dai suggerimenti che l'Istituto ci propone costantemente.

La personalità di Aldo Moro, poco praticata perché precisa e attenta alle cose da dire e al modo in cui vanno dette, andrebbe approfondita o meglio riscoperta anche dai docenti di storia, che ne possono trarre spunti per una pedagogia incentrata sulla formazione del sé, che costituisce l'essenza dell'Educazione civica.

È un efficace tassello che mi permetterà di salire in cima alla collina e di portarmi dietro i miei studenti.

Bibliografia

Cifarelli R., *Il codice di Camaldoli e il formarsi della «costituzione economica»: prime riflessioni*, in «Amministrazione in cammino», 2014.

Einaudi L., *Cronache economiche e politiche di un trentennio (1893-1925)*, vol. VIII, Torino, Einaudi, 1965, pp. 34-35.

Invalsi, *Indagine OCSE PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in Financial Literacy*, a cura dell'Area Servizi statistici e informativi – Invalsi, ed. a cura del gruppo di ricerca PISA 2015.

Moro A., *I Littoriali della Cultura e dell'Arte dell'Anno XV. Dottrina del fascismo*, in «Azione Fucina», 1937, n. 17, p. 2.

Sitografia

Oltre alle pagine indicate nel paragrafo «Risorse per la realizzazione del compito», cfr.:

Banca d'Italia: https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/index.html (22/09/21).

Buttinoni C.L., *Il Piano Marshall*, PPT ad uso scolastico, in Associazione Università del Tempo Libero Caravaggio onlus, http://www.utlcaravaggio.org/i-corsi/16-storia-economica/dispense-delle-lezioni/3_IL%20PIANO%20MARSHALL.pdf (19/09/21).

Bonoldi A., Leonardi A., *La documentazione dell'Archivio storico della Banca d'Italia per lo studio del Piano Marshall*, in *La rinascita dell'economia dell'Europa*, Franco Angeli, in https://www.bancaditalia.it/chi-siamo/asbi/bibliografia-pubblicazioni-archivio-storico/2006-2.pdf (19/09/21).

Camera dei deputati, doc. VIII, n. 1. Relazione sull'andamento dell'istituto di emissione e sulla circolazione bancaria e di Stato, per l'anno 1948. http://legislature.camera.it/_dati/leg01/lavori/stampati/pdf/008_001001.pdf (22/09/21).

Camera dei deputati – Archivio storico https://archivio.camera.it/ (15/10/21).

Campus M., *La mitologia del Piano Marshall*, in «Il Sole 24Ore», 15 aprile 2020, https://www.ilsole24ore.com/art/la-mitologia-piano-marshall-ADoFmlI (22/09/21).

Coen M.L., d'Andrea L., Montefalcone M. (a cura di), *Raccolta di brani tratti da scritti e discorsi*, in Convegno internazionale «Il governo delle società nel XXI secolo. Ripensando ad Aldo Moro, Roma, 17-20 novembre 2008» http://www.accademiaaldomoro.org/attivita/trentennale/ConvegnoVarie/RaccoltabraniMoro2008.pdf (15/10/21).

Einaudi L., *Discorsi*, in *Opera Omnia Luigi Einaudi*, http://www.luigieinaudi.it/discorso/14-marzo-1947-litalia-e-bretton-woods/ (30/09/21).

https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2012/12/codice_di_camaldoli1.pdf (15/10/21).

https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv (15/10/2021).

Hubscuola: *Webquest*, https://www.hubscuola.it/didatticaadistanza/buonepratiche/6_web_quest.pdf (30/09/21).

Indire: Avanguardie educative, *Debate (Argomentare e dibattere)*, https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate

Indire: *MLTV. Rendere visibili pensiero e apprendimento*

Parlamento Italiano. I Legislatura. Relazione sull'andamento dell'istituto di emissione e sulla circolazione bancaria e di Stato, http://legislature.camera.it/chiosco.asp?content=/documenti/documentiParlamentari/ElencoDOC_1_12.asp?IdLegislatura=01|478&source=/altre_sezioni-sm/8793/8874/10307/documentoxml.asp (22/09/21).

Patrimonio dell'Archivio del Senato della Repubblica: https://patrimonio.archivio.senato.it/ (15/10/21).

Società Filosofica Italiana, *Il Codice di Camaldoli.*

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Francesca Cimmino, sono un'insegnante di Lettere di scuola secondaria di primo grado, dal 2007 a tempo indeterminato. Ho studiato Filosofia e Logica all'Università di Napoli Federico II, ho lavorato in aziende private partendo dai gradini più bassi, ho avuto la fortuna di imparare il mestiere sul campo prima di approdare all'insegnamento e ciò mi permette, oggi, di collaborare fattivamente con il Dirigente scolastico. Sono Funzione Strumentale Area Piano Triennale Offerta Formativa, valutazione e monitoraggio, ricerca didattica, Educazione civica e tanto altro. Studio e lavoro per trasformare l'apprendimento in un'esperienza stupefacente ogni giorno.

La mia scuola

Insegno all'IC «Matteo Ripa» di Eboli, a sud di Salerno. È il comprensivo più numeroso e innovativo della città. Nelle mie classi ogni alunno e ogni alunna utilizza il proprio device e lavora in piattaforma Google workspace. Il materiale di studio, per ogni disciplina afferente alle Lettere, è selezionato e programmato settimanalmente, adattandosi alle esigenze del gruppo classe o dei singoli studenti. Il Project work che ho svolto, per il taglio che ho scelto, presenta ipotesi didattiche destinate a studenti della scuola secondaria di secondo grado.

IV.
La parità di genere nella Costituzione italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi

Project work di Rossella Francesconi

Abstract

Il problema della parità di genere, nonostante l'evoluzione dei costumi e le normative nazionali e internazionali, risulta ancora oggi uno degli aspetti sui quali è importante lavorare con le nuove generazioni in quanto ben lungi dalla sua piena realizzazione. L'introduzione con la Legge 20 agosto 2019 n. 92 dell'Educazione civica nel curriculo obbligatorio delle scuole di ogni ordine e grado fornisce l'occasione per affrontare lo studio della Costituzione italiana da questo punto di vista. Nel presente lavoro si propone un percorso didattico in cui si abbina questo studio con un itinerario letterario di lettura di testi per l'infanzia, attraverso i quali mostrare i meccanismi di costruzione di stereotipi di genere che condizionano i comportamenti strutturandosi come imperativi sociali.

Indice

Introduzione
Cap. I. La letteratura per l'infanzia
Cap. II. L'Educazione civica nella scuola italiana
Cap. III. Il Project work: macro-progettazione
Cap. IV. Il Project work: micro-progettazione
Conclusioni
Bibliografia
Nota biografica

Introduzione

Il presente lavoro affronta la parità di genere da due punti di vista: il dettato costituzionale e la letteratura per l'infanzia. Una doppia declinazione che deriva dall'introduzione dell'Educazione civica come disciplina obbligatoria nel curriculo scolastico e dall'influenza degli stereotipi di genere che ostacolano il dettato costituzionale, in

quanto costruzioni sociali che vengono veicolate già nell'infanzia attraverso la letteratura ad essa destinata.

Nel primo capitolo illustro le caratteristiche del genere soffermandomi sulle problematicità che ne hanno caratterizzato la storia a partire dalla stessa definizione di «letteratura per l'infanzia» e dai criteri di interpretazione dei testi, mi soffermo infine sul valore formativo delle fiabe in quanto le letture saranno principalmente dedicate ad esse.

Nel secondo capitolo ripercorro brevemente la storia dell'Educazione civica come disciplina da inserire nei curriculi scolastici, partendo dall'ordine del giorno approvato all'unanimità l'11 dicembre 1947 su proposta di Aldo Moro, per arrivare alla Legge 20 agosto 2019 n. 92 attualmente in vigore. Nell'excursus presentato è presente una sottolineatura relativa al ruolo fondamentale di Aldo Moro nella definizione dell'importanza di tale disciplina per la formazione delle nuove generazioni, in quanto rappresenta uno dei capisaldi del suo pensiero politico.

Nel terzo e quarto capitolo, attraverso una macro e micro-progettazione, viene presentato in concreto il percorso didattico rivolto agli allievi di classe terza della Scuola secondaria di primo grado. Il percorso, dettagliato negli obiettivi, fasi di lavoro e metodologie, si conclude con un'attività di verifica costituita da un compito di realtà che permette di valutare le competenze acquisite attraverso l'esercizio di abilità e la rielaborazione dei contenuti affrontati. Nella definizione delle attività proposte mi sono avvalsa di varie esperienze da me già svolte nel corso della mia lunga carriera scolastica, cercando di armonizzarle alla tematica civica e letteraria.

Capitolo I
La letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia, come ambito narrativo specifico, è stata oggetto di valutazioni che principalmente ne hanno sminuito il valore relegandola ad un ruolo secondario nel panorama letterario. A questa visione hanno sicuramente contribuito gli interventi di intellettuali e critici come Benedetto Croce, che la definì una tipologia letteraria di secondo ordine. Altro aspetto che non ha facilitato l'approccio a questo genere è stata la problematicità relativa alla sua denominazione, oggetto di dibattito tra gli studiosi che ha portato a diverse

soluzioni. Autori come Giuseppe Fanciulli (1934), Armando Michieli (1938), Antonio Cibaldi (1955), Vincenzina Battistelli (1959), Mario Valeri (1961), hanno usato l'espressione «Letteratura per l'infanzia». Luigi Santucci (1942), Maria Tibaldi Chiesa (1944), Lina Passarella (1944), Giovanni Bitelli (1946) hanno preferito invece «Letteratura infantile». In anni più recenti A.M. Bernardinis (1971), G.V. Paolozzi (1974), M. Valeri (1981), T. Bressan (1984), A. Nobile (1990) hanno introdotto la definizione di «Letteratura giovanile».

La dicitura più utilizzata rimane comunque quella di «Letteratura per l'infanzia», nonostante permangano perplessità relative all'uso della preposizione «per», che evidenzia una intenzionalità comunicativa da parte dell'autore, anche se diversi testi non erano stati destinati originariamente «all'infanzia». Così come anche la definizione dei destinatari con il termine «infanzia» risulta riduttivo, in quanto la fascia di età indicata con tale espressione sarebbe quella da 0 ai 6 anni, quando invece molte opere sono rivolte a ragazzi dai 10 ai 14 anni ed oltre.

Riguardo la tipologia di testi che costituiscono questo genere, occorre *in primis* specificare che tali opere sono destinate ad un pubblico costituito da bambini, ragazzi, adolescenti, giovani adulti e ne fanno parte una serie variegata di opere classificabile in tale modo:

- libri destinati e prodotti intenzionalmente per la fascia di età 0/18 anni;
- libri rivolti ad un pubblico adulto ma letti ed apprezzati da bambini e ragazzi;
- libri scritti da giovani autori per i propri coetanei;
- libri scritti per una fruizione rivolta a tutte le età.

Questa eterogeneità rende complesso definire una specifica identità del genere, ma soprattutto appare complicato definirne i criteri di interpretazione. A questo proposito può essere utile far riferimento a quanto espresso da Franco Cambi, il quale identifica in tale produzione una doppia identità: letteraria e pedagogica[1].

La letteratura per l'infanzia è costituita, secondo l'autore, da un testo letterario e come tale deve essere letto secondo i canoni della

[1] F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013.

critica letteraria, ma contemporaneamente ha un forte carattere formativo: quel testo muovendosi entro l'immaginario trasmette valori e promuove una crescita e maturazione personale in soggetti in formazione. Sarà proprio questo secondo aspetto a dominare le scelte del presente Project work, ma occorre ancora soffermarsi su questa produzione entrando nel dettaglio di un genere che notoriamente ne fa parte a pieno titolo: la fiaba.

La fiaba rappresenta la narrazione tipica della letteratura per l'infanzia, in particolare quella classica di origine popolare. Si tratta di una narrazione in prosa a forte connotazione fantastica in cui avvenimenti e personaggi hanno la caratteristica di essere straordinari, contemporaneamente però presenta una forte correlazione con la vita reale evidenziandone aspetti anche problematici da un punto di vista esistenziale, secondo uno spiccato senso dell'avventura che è poi l'avventura della vita. La fiaba fornisce perciò uno spaccato della vita economico-sociale del luogo da cui proviene, fornendo una contestualizzazione storica dei fatti raccontati.

Ritornando a quanto precedentemente detto, da un punto di vista dell'analisi sicuramente c'è un lavoro formale sugli aspetti strutturali riguardanti la specificità dell'intreccio e delle strutture linguistiche, ma vi è anche una forte componente formativa in quanto la fiaba permette di utilizzare il «meraviglioso» per rappresentare la vita in termini simbolici, promuovendo la conoscenza di lati positivi e negativi. Sicuramente contribuisce alla costruzione del ruolo di genere attraverso rappresentazioni stereotipate in grado di fornire modelli sociali tradizionali. Inoltre, il bambino fruitore del racconto conosce meglio se stesso attraverso la presenza di personaggi unidimensionali e riesce a proiettare su di essi le proprie emozioni negative in modo da imparare a gestirle al meglio. La fiaba promuove quindi l'avvio ad una educazione morale attraverso l'identificazione e l'accettazione di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato supportando contemporaneamente lo sviluppo della fantasia e della creatività.

Capitolo II
L'Educazione civica nella scuola italiana

Il percorso compiuto dall'Educazione civica per assumere un ruolo significativo all'interno dei curricula della scuola italiana è stato tortuoso e non privo di incertezze. Il dibattito sulla scuola nell'As-

semblea Costituente e negli anni '50 vide il confronto tra posizioni ideologicamente diverse, ma tutte concordi sul valore della centralità dell'alunno nel processo educativo e nel ruolo fondamentale della scuola nella costruzione della nuova nazione italiana.

Il valore della conoscenza dei principi presenti nella Costituzione fu oggetto di un ordine del giorno votato all'unanimità l'11 dicembre 1947 su proposta di Aldo Moro, in cui si affermava «che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano». Iniziativa che dimostra come in Moro vi fosse già un'attenzione particolare per la formazione dei giovani riguardo ai valori della dignità umana e all'educazione alla cittadinanza attiva, nella prospettiva di un'istituzione scolastica che doveva essere comunità aperta e palestra di democrazia.

Questi principi si concretizzeranno nel D.P.R. del 13 giugno 1958 n. 585, su iniziativa sempre di Aldo Moro, in qualità di ministro della Pubblica Istruzione, che istituisce l'insegnamento dell'Educazione civica come integrazione ai programmi di insegnamento della storia. Dalla premessa del decreto è possibile enucleare alcuni aspetti fondanti di questa nuova disciplina:

- l'insegnamento che fornisce una risposta alla necessità di apertura della scuola alle forme ed alle strutture della vita associata;
- la presenza di una stretta connessione con l'insegnamento della storia;
- l'importanza di favorire attività di gruppo per sperimentare l'azione individuale ma convergente in sforzo comune tipico della vita sociale reale;
- una finalità che promuove un impulso morale nei giovani;
- un quadro didattico ben delineato con due ore mensili a carico del docente di storia e specifici programmi differenziati per cicli.

Negli anni successivi, pur non essendo mai stato modificato o abrogato il Decreto, la disciplina viene come depotenziata, relegata quasi sempre alla buona volontà dei singoli docenti, qualcuno dei quali non sempre in possesso di adeguata preparazione. Una sorta di «rimprovero» sulla inconsistenza di questo insegnamento lo trovia-

mo in don Milani, quando nel 1967 scrive: «Un'altra materia che non fate è Educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete»[2].

Nei decenni successivi, entro le riforme della scuola che si sono succedute, l'insegnamento dell'Educazione civica riapparirà periodicamente con provvedimenti che sostanzialmente ne sanciscono sempre una collocazione all'interno di altre discipline. Anche dal punto di vista della denominazione si assiste a varie «intitolazioni»: «Educazione morale e civile», «Educazione alla convivenza democratica… (successivamente) civile», «Cittadinanza e Costituzione». Con la Legge 20 agosto 2019 n. 92 viene stabilita l'introduzione dell'Educazione civica in tutti gli ordini di scuola; seguono il D.M 35 del 22 giugno 2020 con le linee guida e il D.M 9 del 7 gennaio 2021 sulle collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di Educazione civica. In sintesi l'attuale normativa prevede un'organizzazione basata su:

- trasversalità della disciplina, secondo una matrice valoriale che si coniughi con le varie discipline di studio;
- contitolarità dell'insegnamento, con 33 ore annuali e l'individuazione di un coordinatore all'interno dei team;
- valutazione sulla base di criteri stabiliti dal Collegio docenti, con proposta voto da parte del docente coordinatore.

I contenuti previsti per l'insegnamento sono:

- la *Costituzione*, come percorso di conoscenza e riflessione sui principi che regolano la convivenza civile ed i diritti/doveri dei cittadini;
- lo *sviluppo sostenibile*, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- la *cittadinanza digitale* per l'acquisizione della capacità di avvalersi consapevolmente e senza rischi dei mezzi di comunicazione.

[2] L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967, p. 123.

Capitolo III
Il Project work: macro-progettazione

Gli obiettivi generali del Progetto

Il Progetto si propone di sviluppare la conoscenza della Costituzione italiana e di promuovere il rispetto della diversità di genere attraverso la conoscenza dei principali stereotipi al fine di favorire la crescita personale degli allievi.

I destinatari (target di riferimento)

Allievi delle classi terze della Scuola secondaria di primo grado.

L'argomento (topic)

La presente proposta intende predisporre un percorso di Educazione civica per lo studio della Costituzione Italiana in relazione alla parità di genere, integrandolo con la lettura di miti e fiabe tradizionali allo scopo di individuare gli stereotipi che contribuiscono ad ostacolare la piena realizzazione di quanto stabilito negli articoli costituzionali e di promuovere una riflessione sul ruolo che questi hanno nelle scelte e condotte personali.

I contenuti (attività)

Presentazione della struttura della Carta Costituzionale ed individuazione degli articoli che riguardano la parità di genere:

- lettura ed analisi di dati statistici relativi alla realizzazione di quanto affermato nella Carta Costituzionale;
- percorso su che cosa sono gli stereotipi, quali sono quelli di genere e come influenzano il nostro comportamento;
- lettura di miti e fiabe tradizionali: il significato delle narrazioni nella costruzione di modelli culturali.

I risultati (obiettivi che si concretizzano)

- Conoscere i principi presenti nella Costituzione per la realizzazione della parità di genere;
- riconoscere gli stereotipi di genere come costruzioni culturali socialmente trasmesse;
- comprendere i messaggi contenuti nei miti e nelle fiabe tradizionali e la loro influenza nella costruzione della propria identità.

I tempi ed i luoghi di realizzazione

Il percorso si svolgerà da settembre a giugno nelle classi Terze della Scuola secondaria di primo grado.

Le risorse impiegate

Risorse umane: docenti curriculari di Lettere.

Risorse materiali: lavagna multimediale, laboratorio informatico.

Capitolo IV
Il Project work: micro-progettazione

Titolo del Progetto

La parità di genere nella Costituzione Italiana e nella letteratura per l'infanzia: opportunità, ostacoli e pregiudizi.

Struttura organizzata per fasi, secondo la seguente tabella:

Fasi	Lettura degli articoli della Costituzione relativi ai diritti delle donne. Che cosa sono i pregiudizi e gli stereotipi, in particolare di genere. Analisi dei dati pubblicati da istituti di ricerca relativi agli stereotipi di genere. Lettura di miti e fiabe tradizionali: il significato delle narrazioni nella costruzione di modelli culturali. Come contrastare gli stereotipi di genere. Attività di verifica.
Fase 1	Lettura degli articoli della Costituzione relativi ai diritti delle donne. *Contenuti/argomenti* – l'eguaglianza davanti alla legge (art. 3 comma 1); – l'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi (art. 29); – la protezione della maternità (art. 31); – la parità nel lavoro (art. 37); – la parità nella partecipazione politica (art. 48); – la parità nell'accesso alle cariche pubbliche (art. 51); – i dati statistici relativi alla realizzazione del dettato costituzionale. *Le attività proposte* Il docente: – introduce la struttura della Costituzione italiana; – accompagna la lettura degli articoli proposti; – sollecita la discussione sulla reale realizzazione di quanto affermato nel testo.

Materiali utili per l'attività in classe	Il testo della Costituzione Italiana[3]. *Video* Gustavo Zagrebelsky – Introduzione ai Principi fondamentali della Costituzione[4]; Le radici della Costituzione: i diritti fondamentali delle donne[5]; Viva la Costituzione Viva! Articolo 37: ANPI Grugliasco[6]; I diritti politici nella Costituzione[7]. Link utili: Ladynomics, La Costituzione delle donne (a cura di Giovanna Badalassi)[8].
Fase 2	Che cosa sono i pregiudizi e gli stereotipi, in particolare di genere. *Contenuti/argomenti* – Definizione di pregiudizio, a che cosa serve; – l'attività di catalogazione tramite associazioni e generalizzazioni per valutare le persone in assenza o parzialità di esperienze dirette; – come le categorie mentali utilizzate possono essere il frutto di costruzioni culturali tramandate dalla tradizione; – in che cosa consiste lo stereotipo di genere e quali sono i messaggi che influenzano le nostre azioni e scelte. *Le attività proposte* Il docente: – predispone i materiali utili per coinvolgere attivamente gli allievi in un percorso di costruzione condivisa dei contenuti proposti, in particolare schede didattiche, materiale multimediale, attività di role playing.
Materiali utili per l'attività in classe	Stereotipi di genere. *Link utili* – Aidos, Associazione Italiana Donne per lo Sviluppo, *Norme sociali* e *stereotipi di genere*[9]. – Gioca le tue carte, Matilda Editrice, Multicultura, Accoglienza, Tenacia, Identità, Lettura, affettività[10].

[3] Senato della Repubblica, https://t.ly/VOc9
[4] https://www.youtube.com/watch?v=7nDHzBSLWqs
[5] https://www.youtube.com/watch?v=w7aa9ofYqJg
[6] https://www.youtube.com/watch?v=RBGN4d95dq0
[7] https://www.youtube.com/watch?v=abhHY393-L4
[8] https://www.ladynomics.it/la-costituzionedelledonne-oggi/
[9] https://aidos.it/wp-content/uploads/2021/02/06-Norme-Sociali-e-Stereotipi-di-Genere.pdf
[10] https://www.matildaeditrice.it/gioca-le-tue-carte; https://www.matildaeditrice.it/materiale-extra

	Video – Always #LikeAGirl[11]. – Stereotipi di genere nelle pubblicità di giocattoli (a cura di Benedetta Ciotto)[12].
Fase 3	Analisi dei dati pubblicati da istituti di ricerca relativi agli stereotipi di genere. *Contenuti/argomenti* – Report stereotipi sui ruoli di genere pubblicato da Istat in data 25 novembre 2019; – la partecipazione delle donne alla vita politica e istituzionale; – donne e lavoro. I dati. *Le attività proposte* Il docente: – divide la classe in gruppi di lavoro; – fornisce la documentazione relativa ai contenuti da affrontare; – dà indicazione su come sistemare i dati in un prodotto finale (mappa, grafico).
Fase 4	Lettura di miti e fiabe tradizionali: il significato delle narrazioni nella costruzione di modelli culturali. *Contenuti/argomenti* – Il mito di Pandora; – Adamo ed Eva nel Paradiso terrestre; – Il mito bantù «La donna che ottenne il fuoco»; – Biancaneve e Cenerentola (due intrecci ma stesso modello femminile); – «I dodici cacciatori» di Jacob e Wilhelm Grimm; – Fiabe italiane di Italo Calvino: «La sposa che viveva di vento»; – Fiabe italiane di Italo Calvino: «Caterina la sapiente». *Le attività proposte* Il docente: – accompagna gli allievi nella lettura dei testi; – fornisce gli elementi di analisi formale dei testi narrativi proposti; – favorisce l'individuazione dei modelli culturali proposti attraverso domande guida; – propone la riscrittura di alcune fiabe cambiando i modelli proposti nel testo originale.

[11] https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs
[12] https://www.youtube.com/watch?v=nXE2YcWa5xQ

Materiali utili per l'attività in classe	Per *Pandora*: M. Bettini, *Il grande racconto dei miti classici*, Bologna, Il Mulino, 2018. Per *Mito bantù*: *Come una donna portò il fuoco sulla terra*, in R. Zordan, *Io leggo I*, La voce narrante, Milano, Fabbri Editori, 2013.[13] Grimm J., Grimm W., *Fiabe*, Torino, Einaudi, 2015. Calvino I., Segre C., *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 2017.
Fase 5	Come contrastare gli stereotipi di genere. *Contenuti/argomenti* – I pregiudizi come categorie e associazioni frutto di pensieri non razionali; – riequilibrio dei pregiudizi tramite il ragionamento con proposte di *problem solving*, pensiero critico e individuazione di alternative. – composizione di fiabe oltre gli stereotipi da raccogliere in un ebook. *Le attività proposte* Il docente: – predispone attività di gruppo con studi caso, brainstorming e Debate; – supporta gli allievi nella composizione delle fiabe; – fornisce indicazioni sulle applicazioni adatte per la composizione di un ebook.
Materiali utili per l'attività in classe	*Link* D. Valore, *Le risorse per le tue lezioni in classe e a distanza*[14]
Fase 6	L'attività di verifica prevede un *compito di realtà* da svolgere a piccolo gruppo. *Consegna* «La Commissione Pari opportunità» del Comune vi ha invitato al Convegno che si svolgerà in occasione della Festa della donna per svolgere un intervento sulla parità di genere nella Costituzione e sull'influenza degli stereotipi di genere nel creare modelli di comportamenti che ostacolano la piena realizzazione del dettato costituzionale. Predisponete: – una scaletta dell'intervento; – una presentazione power point; – eventuale materiale di supporto (volantino, locandina ecc.); – una proposta operativa per coinvolgere la città su questo tema.

[13] https://www.fantasiaweb.it/v_progetto_scomescuola_2013/files/Io-Leggo.pdf

[14] https://www.educazionedigitale.it/inspiringirls/strumenti/

Valutazione	La valutazione delle competenze acquisite prevede l'utilizzo di griglie per l'osservazione sistematica sugli allievi e l'autovalutazione degli allievi secondo il modello «Sono stato capace di…», come ad esempio: – seguire le indicazioni; – interagire correttamente con i compagni del gruppo. La valutazione dei prodotti realizzati (volantino, locandina, presentazione power point) sarà fatta secondo i seguenti indicatori: – aderenza al tema; – testo delle slides/pagine volantino; – attinenza delle immagini e dei video ai contenuti; – qualità grafica complessiva e delle animazioni/transizioni.

Obiettivi specifici

- Educazione civica;
- conoscere gli articoli della Costituzione Italiana relativi alla parità di genere;
- assumere comportamenti consapevoli e rispettosi delle diversità di genere;
- esercitare il pensiero critico;
- collaborare e interagire correttamente all'interno dei gruppi di lavoro Italiano;
- intervenire in una conversazione e/o discussione rispettando tempi e turni di parola;
- riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentando in modo chiaro l'argomento;
- ricavare informazioni da testi informative;
- individuare gli elementi compositivi di testi letterari (miti e fiabe);
- rielaborare in modo creativo testi letterari.

Metodi e strumenti

L'intero percorso si basa su metodi e strategie che mettono al centro l'allievo come assoluto protagonista nella costruzione dei saperi affrontati. La metodologia sarà laboratoriale, cioè attiverà un percorso di conoscenza attraverso l'azione diretta dell'allievo, in particolare:

- verranno attivate procedure condivise;
- saranno scelte soluzioni alternative nella risoluzione dei problemi da risolvere;
- verrà favorita la scoperta di conoscenze nuove ad integrazione delle «vecchie conoscenze» (spiazzamento cognitivo);
- verrà utilizzata una pluralità di punti di vista.

Per attivare la discussione si proporrà attività di brainstorming e Debate.

Risorse umane/budget

L'attività sarà svolta dai docenti disciplinari all'interno del monte orario annuale di Educazione civica ed Italiano per cui non sono previsti costi aggiuntivi.

Conclusioni

Il percorso illustrato permette la realizzazione di una serie di attività che promuovono l'utilizzo di abilità e conoscenze fondamentali per lo sviluppo delle competenze chiave europee. Gli allievi sono protagonisti nella costruzione dei contenuti, agiscono attraverso l'uso anche di linguaggi diversi per analizzare fenomeni, rielaborare e condividere soluzioni. Viene in sintesi favorito un esercizio concreto alla democrazia al fine di diventare cittadini responsabili e consapevoli.

Bibliografia

Amato Mangiameli A.C., *Donne e Costituzione. Spunti di riflessione*, in «Dirittifondamentali.it», rivista online, 8 aprile 2019, n. 1.

Bettini M., *Il grande racconto dei miti classici*, Bologna, Il Mulino, 2018.

Blezza Picherle S., *La fiaba classica di origine popolare: narrazione e metafora dell'esistenza*, in M. Gecchele (a cura di), *Il Veneto e la cultura contadina e popolare fra passato e presente*, Verona, CentroStudiCampostrini, 2008, pp. 37-52.

Caligiuri M., *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in «Pedagogia Oggi», n. XVIII, 2020.

Calvino I., Segre C., *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 2017.

Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013.

Camera dei deputati, Servizio studi XVIII Legislatura, «*La partecipazione delle donne alla vita politica e istituzionale*», dossier n. 104, Schede di lettura 1 marzo 2021.

Corradini L., *A proposito di educazione alla cittadinanza. Reculer pour mieux sauter*, in «Rivista dell'Istruzione», 2018, n. 6, pp. 9-13.

Decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020, Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92.

Grimm W., Grimm J., *Fiabe*, Torino, Einaudi, 2015.
Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica.*
Pugiotto A., *La Costituzione tra i banchi di scuola*, relazione svolta a Padova, 6 novembre 2008, nell'ambito dell'iniziativa ExpoScuola 2008, promossa dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto.
Saso R., *Donne e lavoro. A che punto siamo. I dati*, in «L'Eurispes.it», il primo magazine di un Istituto di ricerca, 24 maggio 2021.

Sitografia

Aidos, Associazione Italiana Donne per lo Sviluppo, https://aidos.it/wp-content/uploads/2021/02/06-Norme-Sociali-e-Stereotipi-di-Genere.pdf
Always #LikeAGirl, https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs
Come una donna portò il fuoco sulla terra, in R. Zordan, *Io leggo 1*, La voce narrante, Fabbri Editori, https://www.fantasiaweb.it/v_progetto_scomescuola_2013/files/Io-Leggo.pdf
Matilda Editrice, https://www.matildaeditrice.it/gioca-le-tue-carte; https://www.matildaeditrice.it/materiale-extra
Stereotipi di genere nelle pubblicità di giocattoli (a cura di B. Ciotto) https://www.youtube.com/watch?v=nXE2YcWa5xQ

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Rossella Francesconi e sono docente di Lettere nella Scuola secondaria di primo grado. Ho svolto diversi ruoli all'interno dello staff di dirigenza sui temi dell'inclusione, della progettazione e della didattica dell'Italiano L2. Ho avuto vari incarichi come esperto nelle attività di formazione per i docenti neo-immessi in ruolo, del personale docente e Ata in servizio e nel laboratorio «Didattica speciale codici comunicativi dell'educazione linguistica» del Corso di formazione per il conseguimento della Specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Firenze. Attualmente sono in servizio presso la Scuola media «Franca Papi» di Viareggio.

La mia scuola
La Scuola media «Franca Papi» fa parte dell'Istituto comprensivo «Don Milani» di Viareggio. Attraverso la ricerca, la sperimentazione, l'adesione alle reti nazionali delle Avanguardie educative e di «Senza Zaino», l'Istituto attiva percorsi didattici orientati al miglioramento dell'offerta formativa con l'utilizzo di metodologie innovative.

V.
«La persona prima di tutto». Un concetto che va oltre la tolleranza

Project work di Rossella Giunco

Abstract

«Prendersi cura» del prossimo è oggi estremamente difficile perché presuppone la relazionalità: avere attenzione e interesse al mondo degli altri richiede l'abilità di non essere centrati su se stessi, significa rendersi conto di che cosa fa, sente e vuole l'altro. Significa anche autoregolare e organizzare i propri comportamenti, capire i sentimenti, partecipare alle emozioni altrui, essere empatici, essere capaci di provare compassione.

Accanto ai contenuti, un nuovo approccio: quello delle nuove fonti offerte dalla rete. È cambiato il modo di insegnare la storia, ma continua ad essere necessario insegnare agli studenti a storicizzare il passato. Concetto, questo, a loro spesso estraneo sia per la giovane età, sia per la dimensione di simultaneità e di eterno presente nel quale la società dell'informazione ci porta a vivere. Entrare nel problema, attraversarlo per imparare a conoscerlo veramente. Mettersi al «posto degli *altri*» per guardare gli eventi da un'angolazione diversa e, insieme, trovare una soluzione al problema. Confrontarsi per aprirsi verso differenti orizzonti e imparare a guardare oltre. Insegnare, attraverso il Debate, a sostenere tesi contrastanti, dimostrandole e argomentandole, perché solo con il confronto serio e rispettoso è possibile trovare un punto di incontro e di intesa.

Indice

Introduzione
Cap. I. Il progetto
  Presentazione
  Durata e impegno finanziario
Cap. II. Le fonti. Potere e suggestioni di immagini e parole
  Il docufilm
  Le riviste e i giornali online
Cap. III. L'obiettivo educativo e le motivazioni
  L'obiettivo educativo
  Le motivazioni
Cap. IV. L'attività in classe
Cap. V. La valutazione
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

Perché un Project work sul concetto di dignità della persona, sul rispetto gli uni degli altri, sulla necessità di aprirsi all'altro? Perché i recenti fatti di cronaca dimostrano che ciò che doveva essere ormai dato per acquisito è, in verità, ancora ben lungi dall'essere una salda realtà. E se i padri fondatori dell'Unione Europea avevano capito che, per dare stabilità e pace alla nuova effettività politica, bisognava guardare tutti nella stessa direzione, lavorare tutti insieme per gli stessi obiettivi, oggi nuovi problemi e nuove priorità minano alla base questo edificio che rischia di perdere solidità ad ogni nuova scossa. Principi, valori che sembrano essere stati dimenticati, o che si fa fatica a perseguire.

È stata persa la bussola, eppure la strada era stata indicata, in modo chiaro ed inequivocabile in un discorso «profetico e illuminato», come lo ha definito il prof. Giuseppe Fioroni in una sua lezione tenuta durante il corso. Sì perché quello che Aldo Moro pronuncia il 6 ottobre 1971 all'Assemblea generale delle Nazioni Unite è un discorso di grande forza e attualità. Eccone uno stralcio:

> Desidero sottolineare che i grandi problemi che si pongono al mondo non sono suscettibili di soluzione attraverso il solo impegno, anche congiunto, delle grandi Potenze. Tutti e ciascuno sono chiamati a cooperare nella lotta dell'umanità intera per la sopravvivenza, la dignità, la libertà ed il benessere. Né si può certo più ammettere che esistono ancora popoli che facciano la storia e altri che la subiscano: la coscienza democratica del mondo vi si oppone. La nostra Organizzazione deve quindi restare il foro mondiale in cui tutti i popoli possano manifestare le proprie esigenze e dove si lavora per tracciare il cammino più idoneo per la soluzione dei grandi problemi dell'umanità. Proprio cominciando a porre in essere un clima di fiducia e di cooperazione tra Stati vicini si può sperare di instaurare, progressivamente, un ordine migliore[1].

Moro comprende che c'è la necessità di un governo del mondo e che la pace non può essere affidata agli sceriffi internazionali, ma deve essere costruita con la multilateralità e con la cooperazione internazionale per consentire che tutti i popoli del mondo contribuiscano

[1] Accademia di studi storici Aldo Moro: http://www.accademiaaldomoro.org/attivita/commemorazioni/pdf/MoroAntMaggio2011.pdf

alla costruzione del loro futuro e a scrivere la storia. Moro ha sempre creduto in una democrazia dei popoli. E sulla scia di questa idea, ha costantemente lavorato nella «convinzione che il Mediterraneo è l'Europa, che il Mare Nostrum deve essere una fonte di costruzione di ponti e non una terra di scontro e di incendio» (G. Fioroni).

Il Mare Nostrum, questo mare che unisce e divide, che salva e che annienta. Lo sanno bene i tanti (i troppi) che lasciano il poco che a fatica hanno costruito per abbracciare l'immenso vuoto, pur di non dover soccombere alla distruzione e alla violenza.

L'emigrazione dei nostri giorni arriva nelle nostre case attraverso le immagini, i video, i rumori che prima e meglio delle parole sanno raggiungere cuore e mente, soprattutto nei più giovani. Credo allora che si debba partire da questi strumenti, capaci di veicolare anche le emozioni, per arrivare agli studenti che difficilmente leggono interi capitoli, ma che riescono ad essere empatici davanti a ciò che vivono guardando.

Capitolo I
Il progetto

Presentazione

Con il presente lavoro, che ha come obiettivo accompagnare i ragazzi nella riflessione critica sulle cause delle recenti migrazioni verso l'Europa attraverso l'uso delle fonti audiovisive e giornalistiche, si intende realizzare una proposta di progetto didattico da sottoporre all'attenzione del Consiglio di una classe Quinta di un Istituto di istruzione secondaria di secondo grado (IISS «Cezzi-De Castro-Moro», Maglie).

Partendo dalle immagini dei video originali e dalle testimonianze di alcuni dei protagonisti degli eventi oggetto di indagine, gli studenti saranno guidati nella conoscenza dei fatti di cronaca (lo sbarco degli albanesi sulle coste pugliesi nel 1991) che tanta incredulità e indignazione suscitarono allora nell'opinione pubblica. Contemporaneamente, saranno aiutati a venir fuori dalla propria *comfort zone* per capire l'importanza della partecipazione attiva, necessaria per combattere la rischiosa e sempre più dilagante indifferenza generale.

Passo dopo passo, i ragazzi conosceranno gli eventi del recente passato; passeranno poi ad analizzare criticamente gli stessi eventi; infine, saranno accompagnati nella «lettura» del presente (come la pericolosa proposta dei 12 paesi membri della UE di costruire muri contro i recenti flussi migratori). Cambiano le aree geografiche, ma la disperazione e le motivazioni che spingono le popolazioni ad abbandonare il proprio paese restano fondamentalmente le stesse.

Propongo un Debate. Perché proprio un Debate? Perché, come Moro insegna, il confronto, il dialogo, la discussione (se condotti all'insegna del rispetto e dell'attenzione nei confronti dell'interlocutore) possono rimuovere ostacoli culturali e ideologici e favorire incontro e apertura.

Il Debate, una sorta di dibattito strutturato, «è una metodologia per acquisire competenze trasversali (*life skills*), che favorisce il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti»[2].

Consiste in un confronto fra due squadre (pro e contro) di studenti: ciascuna sostiene e controbatte un'affermazione o un argomento suggerito dal docente, ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro) e dal tema scelto prende il via una discussione formale, dettata da regole e tempi precisi.

> Il Debate aiuta i giovani a cercare e selezionare le fonti con l'obiettivo di formarsi un'opinione, sviluppare competenze di *public speaking* e di educazione all'ascolto, ad autovalutarsi, a migliorare la propria consapevolezza culturale e l'autostima. Il Debate allena la mente a non fossilizzarsi su personali opinioni, sviluppa il pensiero critico, arricchisce il bagaglio di competenze[3].

L'attività di dibattito permette di accrescere alcune determinate capacità, come ad esempio saper sostenere davanti a un pubblico una tesi con il supporto di fonti, approfondendo tematiche significative, strutturando un discorso logico e convincente, imparando a difendere le proprie posizioni e a saper ascoltare gli altri.

---

[2] Indire, Debate (Argomentare e dibattere), https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate

[3] *Ibidem*.

Prevedo, quindi, un Debate da svolgersi in classe, mentre per lo step finale penso ad un confronto pubblico interamente organizzato e gestito dai ragazzi (sempre con l'aiuto dei docenti coinvolti) tra politici locali di differenti vedute. Mi piacerebbe venissero coinvolti, ad esempio, tanto esponenti di «destra» quando di «sinistra», per capire come cambia la visione e la gestione di un problema sociale e umano a seconda del posto che viene occupato nelle sedi istituzionali.

Durata e impegno finanziario

La durata complessiva del progetto, che impegnerà gli studenti per due ore la settimana da novembre ad aprile, è di 50 ore così distribuite: 40 ore di lavoro in classe e 10 ore da dedicare a lavori di gruppo in orario extrascolastico.

Non sono previsti impegni finanziari e per l'intera attività sono previsti lavori *in economia*. Infatti, gli ospiti del dibattito finale parteciperanno a titolo gratuito all'incontro e saranno utilizzate le attrezzature (video proiettore, LIM, Note Book, microfoni, ecc.) in dotazione della scuola.

Capitolo II
Le fonti. Potere e suggestioni di immagini e parole

Il docufilm

Le fonti «selezionate» riguardano sia un docufilm che articoli di giornali, sia di prodotti online che notizie tratte dalla carta stampata.

La nave dolce è un docufilm del 2012 ed è visibile sul canale YouTube[4].

[4] *La nave dolce* è un documentario italiano realizzato nel 2012 da Daniele Vicari. Il docufilm intende raccontare l'emigrazione di massa dell'agosto 1991 del popolo albanese verso l'Italia. Il titolo contiene l'aggettivo «dolce» perché la nave Vlora (sulla quale erano appunto ammassati migliaia di albanesi) era da poco arrivata da Cuba e trasportava tonnellate di zucchero di canna; https://www.youtube.com/watch?v=ZKaa7ZdxepI

Il regista, Daniele Vicari, ricostruisce quello che può essere definito il primo respingimento di massa di disperati in cerca di libertà, attraverso le testimonianze di chi, nell'agosto 1991, ne fu suo malgrado protagonista.

«L'8 agosto 1991 una nave albanese, carica di ventimila persone, giunge nel porto di Bari. La nave si chiama Vlora. A chi la guarda avvicinarsi appare come un formicaio brulicante, un groviglio indistinto di corpi aggrappati gli uni agli altri»[5]. Quel giorno lascia impresse nella memoria collettiva le immagini della nave con a bordo migliaia e migliaia di persone. Fuggivano da un paese in crisi e sognavano un futuro migliore.

Già nei primi mesi del '91, diverse persone erano scappate verso le coste pugliesi, ma fino a quella mattina dell'8 agosto non si era ancora visto un flusso così ampio di sbarchi. Un esodo biblico. Ma l'Italia non era pronta ad accogliere un flusso migratorio così ampio e il paese si trovò di fronte ad un'emergenza umanitaria.

La nave dolce non è solo la storia di un popolo (quello albanese), vessato da cinquant'anni di dittatura, che sceglie la fuga appena se ne presenta l'occasione. È anche la storia di un popolo (quello pugliese) che assiste impotente ad un evento fino a quel momento inimmaginabile.

È, infine, la storia di una scelta difficile, quella del sindaco di Bari, Enrico Dalfino, che, a chi lo accusava di essere un «cretino», rispondeva: «Sono persone»[6].

Le riviste e i giornali online

Un altro canale da consultare sarà quello della parola scritta e mediata sia dai siti giornalistici che dalla carta stampata. In particolare, verranno sottoposti all'attenzione degli studenti articoli che tratta-

[5] Cineuropa: https://cineuropa.org/it/film/225057/

[6] Enrico Dalfino, «colpevole» di aver chiesto, sin dal primo giorno, l'intervento dell'esercito e della Protezione civile per garantire un minimo di condizioni umane agli albanesi, fu l'unico ad opporsi all'idea dello stadio-lager, e per questo fu etichettato con l'appellativo di «cretino»: https://www.lagazzettadelmezzogiorno.it/news/home/294263/l-arrivo-della-vlora-nel-91-il-mio-enrico-il-sindaco-che-disse-no-al-lager.html

no i più recenti fatti di cronaca (i migranti bloccati in Grecia e la decisione di una parte dell'Unione Europea di costruire muri difensivi).

Eccone alcuni esempi:

- Migranti: Grecia inaugura campo "chiuso" a Samos[7];
- Oxfam: «Condizioni disumane per i profughi in Grecia, dov'è l'Ue»[8];
- Migranti, 12 paesi chiedono all'Ue di finanziare muri alle frontiere. No di Bruxelles[9];
- EUROPA Confini «Blindare l'Unione Europea», 12 paesi vogliono muri anti-migranti. Bruxelles: non con i soldi nostri[10];
- Una lettera di 12 paesi a Bruxelles chiede muri alle frontiere. Ma l'Ue insiste, la Grecia indaghi sulle accuse di respingimenti[11].

Capitolo III
L'obiettivo educativo e le motivazioni

L'obiettivo educativo

L'obiettivo principale è promuovere la solidarietà a tutti i livelli di vita sociale ed organizzata. Attraverso la promozione del senso di responsabilità civile e democratica, gli studenti saranno aiutati a collocare la propria dimensione di cittadini in un orizzonte europeo e mondiale; a conoscere la genesi dell'Unione Europea e le istituzioni comunitarie; a comprendere la necessità della convivenza di diverse culture in un unico territorio; a identificare le condizioni per la pace in un dato spazio geografico.

---

[7] https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2021/09/18/migranti-grecia-inaugura-campo-chiuso-a-samos_98e077e6-af2b-4f5f-bb16-36142d1c8770.html (16/10/2021).

[8] https://lepersoneeladignita.corriere.it/2021/09/09/oxfam-condizioni-disumane-per-i-profughi-in-grecia-dove-lue/ (16/10/2021).

[9] https://www.ilsole24ore.com/art/migranti-12-paesi-chiedono-all-ue-finanziare-muri-frontiere-no-bruxelles-AERYnco (visitato il 16/10/2021).

[10] Rai News, Europa, https://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/migranti-muri-12-paesi-europei-b0beab7c-7133-4eb0-9a71-c4ff93139bc9.html (16/10/2021).

[11] https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/altrenews/2021/10/08/una-lettera-di-12-paesi-a-bruxelles-chiede-muri-alle-frontiere_72a26e74-eba9-4c2b-bca9-66aec641789c.html (visitato il 16/10/2021).

Le motivazioni

L'attività didattica ha come punto di partenza uno degli sbarchi più *copiosi* mai avvenuti in Italia, attraverso le immagini, i racconti, le riprese di trent'anni fa, le parole e i gesti raccolti da Daniele Vicari, che ha saputo raccontare uno dei momenti più difficili della storia europea.

Le dimensioni di quello sbarco colsero le autorità centrali italiane totalmente impreparate, ma al vuoto istituzionale rispose la mobilitazione dei cittadini pugliesi, e baresi in particolare, e del sindaco Enrico Dalfino, che si attivarono subito per fornire ai migranti stremati i primi soccorsi, acqua, cibo e vestiario.

Questa è la testimonianza della moglie, la signora Anna, contenuta in un articolo di Maria Grazia Rongo scritto il 4 agosto 2011 per la «Gazzetta del Mezzogiorno»:

> Andò subito al porto, prima ancora che la Vlora sbarcasse. A Bari non c'era nessuno del mondo istituzionale, erano tutti in vacanza, il prefetto, il comandante della polizia municipale, persino il vescovo era fuori. Quando uscì di casa però non immaginava quello a cui stava andando incontro. Dopo qualche ora mi telefonò dicendomi che c'era una marea di disperati, assetati, disidratati, e aveva una voce così commossa che non riusciva a terminare le frasi. Non dimenticherò mai l'espressione che aveva quando tornò a casa, alle 3 del mattino dopo. «Sono persone – ripeteva – persone disperate. Non possono essere rispedite indietro, noi siamo la loro ultima speranza»[12].

Oggi, gli albanesi in Italia sono diventati una delle comunità straniere più radicate e integrate nel nostro paese, ma, come dimostra la cronaca, il problema migratorio resta ancora attualissimo e irrisolto. Scene che purtroppo si ripetono: quelle degli sbarchi di clandestini che sfidano le onde e che affidano alla fortuna la propria vita; quelle di chi fugge dalla guerra e dal terrore; scene di disperati, scalzi sulla neve, in fila per un po' di cibo; scene di corpi senza vita, in balia di un destino crudele.

---

[12] https://www.lagazzettadelmezzogiorno.it/news/home/294263/l-arrivo-della-vlora-nel-91-il-mio-enrico-il-sindaco-che-disse-no-al-lager.html

Per diventare «cittadini consapevoli» non si può e non si deve far finta di non vedere. Di fronte ad un problema, ad una criticità, ciascuno di noi è chiamato ad interrogarsi, a riflettere, a cercare delle possibili soluzioni.

Nel docufilm, che è la fonte da cui partire perché ha un impatto forte e rende bene l'idea della portata del problema umanitario, viene proposto l'esempio di un uomo che cerca di mediare dal punto di vista politico, e di soccorrere, dal punto di vista umano, il popolo albanese che chiede di essere aiutato. E a questa richiesta di aiuto, Enrico Dalfino risponde come può (da uomo) e non come vorrebbe (da politico) perché nulla ha potuto davanti alla fermezza, alla linea dura decisa dal Governo italiano.

Attraverso tale proposta educativa e didattica, si intende guidare gli studenti alla consapevolezza che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.

Capitolo IV
L'attività in classe

A partire dalle tante e varie testimonianze, si chiede agli studenti di riflettere sui flussi migratori in atto, *geolocalizzando* le aree oggi più devastate e cercando di rintracciarne le cause. La docente propone ai ragazzi un Debate. Innanzitutto, sarà necessario:

- introdurre e presentare il tema: «L'Europa respinge gli immigrati. È giusto?»;
- dividere la classe in due gruppi di lavoro («pro» e «contro»). Le tesi *pro* e *contro* vengono assegnate a prescindere dalle opinioni personali dei membri;
- prevedere un laboratorio di ricerca a casa e in classe per la raccolta di dati e fonti a supporto delle argomentazioni assegnate. Per essere svolto con perizia, il Debate richiede un'ampia e accurata ricerca, analisi e selezione dei materiali. La docente in aula guiderà gli alunni nell'analisi e nella selezione delle fonti. Ecco alcuni esempi di fonti da consultare:

Per la squadra dei PRO
Siti e articoli online
G. Morgese, *Lineamenti della normativa italiana in materia di immigrazione* file://C:/Users/User/Downloads/Lineamenti%20della%20normativa%20italiana%20in%20materia%20di%20immigrazione.pdf
Camera dei deputati, *Immigrazione* https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105627.pdf?_1557674616893
A. Annino, *L'accoglienza come crocevia culturale per l'identità: costruire lo spazio per l'incontro partendo dall'alterità come specchio*, pp. 201-207. http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/82120.pdf
Libro
A. Onori, *Madre terra Fratello clandestino*, Cortona, Sangel Edizioni, 2009.

Per la squadra dei CONTRO
Siti e articoli online
F. Pastore, *L'Europa di fronte alle migrazioni. Divergenze strutturali, convergenze settoriali* https://journals.openedition.org/qds/988?lang=en
A. Brambilla, *Perché l'immigrazione è diventata un grande problema interno* https://www.ilfoglio.it/politica/2018/09/19/news/perche-limmigrazione-e-diventata-un-grande-problema-interno-214480/
Piazzapulita – *Chi dice no all'immigrazione* https://youtu.be/uXmC1qU7M8U
Libro
P. De Robertis, *Migranti spa. Il business dell'immigrazione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018.

- preparare le argomentazioni e le contro argomentazioni: lavoro da svolgere a gruppi in classe.

A questo punto, tutto è pronto per il dibattito vero e proprio. I ragazzi dovranno quindi esporre le tesi «pro» e quelle «contro» (almeno 3 «pro» e 3 «contro») e le prove a sostegno della validità delle argomentazioni con: esempi, analogie, fatti concreti, dati statistici, opinioni autorevoli, principi universalmente riconosciuti, ecc.; sintesi e bilanciamento delle stesse.

Ciascun *debater* dovrà rispettare un tempo per ogni intervento (ad esempio 3 minuti per gruppo, alternandosi). Il rispetto delle re-

gole, in base alle quali strutturare i discorsi, garantisce che il dibattito risulti comprensibile per i giudici e per il pubblico, orientato all'approfondimento critico dei problemi trattati e strutturato per un confronto equo e leale.

Un gruppo espone, senza interruzioni, la propria tesi, che deve essere argomentata in modo valido e con un linguaggio appropriato. In genere si utilizzano dai tre ai cinque minuti.

L'altro gruppo espone la sua posizione (antitesi), argomentandola. Poi controbatte la posizione avversaria. I gruppi si fanno domande a vicenda per mettere in crisi le reciproche posizioni. Alla fine, seguiranno una sintesi e un bilanciamento delle varie posizioni. In questa stessa fase, i ragazzi raccoglieranno i punti più problematici o di maggiore disaccordo e formuleranno domande circa i passaggi più controversi o sui quali permangono dubbi, domande che verranno poi poste agli ospiti (i politici che accetteranno il pubblico confronto).

Nel mese di aprile si svolgerà, nell'aula magna della scuola, un incontro pubblico aperto non solo alla comunità scolastica, ma a tutti coloro i quali vorranno prendervi parte, durante il quale due esponenti politici locali di diverso orientamento risponderanno alle domande preparate dagli studenti sul tema: «Flussi migratori. Come l'Europa intende rispondere alle richieste d'aiuto».

Capitolo V
La valutazione

L'ultima fase (prima del confronto pubblico) vede la docente (o i docenti delle discipline coinvolte) esprimere un giudizio complessivo sul lavoro fatto dagli studenti. Pertanto si dovrà valutare ed esprimere un voto sulla singola disciplina (contenuti) e un voto sul Debate (ricerca, argomentazione ed esposizione in pubblico).

Sarà rispettata la seguente griglia di valutazione:

CATEGORIA	4	3	2	1
Contenuti	Tutte le informazioni presentate nel dibattito sono chiare, precise e complete.	La maggior parte delle informazioni presentate nel dibattito è chiara, precisa e completa.	La maggior parte delle informazioni presentate nel dibattito è chiara e precisa, ma non sempre completa.	Le informazioni presentano diverse imprecisioni o spesso non sono chiare.
Uso di prove	Ogni punto importante del ragionamento è stato molto ben supportato con molteplici prove di vario genere.	Ogni punto importante del ragionamento è stato adeguatamente supportato con prove di diverso genere.	Ogni punto importante del ragionamento è stato sostenuto con prove, ma la rilevanza di alcune di esse è discutibile.	I punti del ragionamento non sono stati supportati con prove adeguate.
Linguaggio non verbale	I gesti, la mimica facciale, il contatto visivo, il tono di voce, il ritmo del discorso hanno mantenuto l'attenzione del pubblico e sottolineato efficacemente i concetti espressi.	I gesti, la mimica facciale, il contatto visivo, il tono di voce, il ritmo del discorso hanno mantenuto quasi sempre l'attenzione del pubblico e sottolineato piuttosto efficacemente i concetti espressi.	I gesti, la mimica facciale, il contatto visivo, il tono di voce, il ritmo del discorso hanno mantenuto, ma non sempre, l'attenzione del pubblico, e accompagnato i concetti espressi, ma non sempre in modo efficace.	I gesti, la mimica facciale, il contatto visivo, il tono di voce, il ritmo del discorso non hanno mantenuto l'attenzione del pubblico e non hanno sottolineato efficacemente i concetti espressi.

Organizzazione del discorso e linguaggio verbale	Tutte le argomentazioni sono chiaramente collegate a un'idea di base (premessa) e organizzate con una logica stringente; il linguaggio è preciso e adatto all'argomento, la sintassi corretta e fluida.	La maggior parte delle argomentazioni è chiaramente collegata a un'idea di base (premessa) e organizzata con una logica stringente; il linguaggio è piuttosto preciso e adatto all'argomento, la sintassi quasi sempre corretta e fluida.	Le argomentazioni sono quasi sempre collegate a un'idea di base (premessa), ma l'organizzazione a volte non segue una logica stringente; il linguaggio non sempre è preciso e adatto all'argomento, la sintassi in più casi non è corretta e fluida.	Le argomentazioni non sempre sono collegate a un'idea di base (premessa), e l'organizzazione non segue una logica stringente; il linguaggio non è preciso né adatto all'argomento, la sintassi spesso non è corretta né fluida.

Conclusioni

Il sogno più grande di ogni docente? Accendere nei propri studenti il desiderio di essere protagonisti del futuro e far sentire loro l'urgenza e la voglia di agire, di fare qualcosa.

Quali, allora, le condizioni più favorevoli affinché il potenziale oggi esistente si possa realizzare in forme e modi aperti e inclusivi? Quali decisioni si devono assumere per adeguare il nostro sistema educativo alle continue e rapide trasformazioni imposte dalla globalizzazione? Con la consapevolezza che non esistono soluzioni di corto respiro, servono scelte e decisioni coraggiose e responsabili.

In questo scenario di grande complessità il settore dell'istruzione e della formazione è cruciale (e il ruolo del docente ancor di più), ma dovrà adeguarsi per tempo alla transizione continua, alimentare la capacità di visione e la volontà di progettare un futuro in grado di superare l'individualismo, di affrontare le sfide comuni della società civile. Il punto di partenza deve essere la capacità di *sentire* l'altro, capirlo senza giudicarlo. Chi vuole coronare il sogno di inventare il domani

deve alzare lo sguardo oltre le formule, imparare a dialogare con altri per concepire vite diverse da quelle che siamo abituati a vivere.

Bibliografia

Cortini L., *Gli archivi audiovisivi italiani tra conservazione e riuso. Problemi di trattamento e valorizzazione dei patrimoni custoditi*, in «Guida agli archivi audiovisivi in Italia», Annali 7, Aamod, Roma, Ediesse, 2004.

De Luna G., *La passione e la ragione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Grasso A. (a cura di), *Fare storia con la televisione. L'immagine come fonte, evento, memoria*, Roma, Vita e Pensiero, 2006.

Sitografia

Ait Europa, https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/altrenews/2021/10/08/una-lettera-di-12-paesi-a-bruxelles-chiede-muri-alle-frontiere_72a26e74-eba9-4c2b-bca9-66aec641789c.html (16/10/2021).

Ansa Mondo, https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2021/09/18/migranti-grecia-inaugura-campo-chiuso-a-samos_98e077e6-af2b-4f5f-bb16-36142d1c8770.html (16/10/2021).

Depalo F., *Vi spiego il «nuovo umanesimo» di Conte. Parola al prof. Ciliberto*, https://formiche.net/2019/09/nuovo-umanesimo-conte-ciliberto/ (14/10/21).

Frammenti della memoria per un dialogo sull'Italia e gli italiani – Raccolta di testi di Aldo Moro dal 1943 al 1975, http://www.accademiaaldomoro.org/attivita/commemorazioni/pdf/MoroAntMaggio2011.pdf

«Il Sole24ore», https://www.ilsole24ore.com/art/migranti-12-paesi-chiedono-all-ue-finanziare-muri-frontiere-no-bruxelles-AERYnco (16/10/2021).

Indire, https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate

«La Gazzetta del Mezzogiorno», https://www.lagazzettadelmezzogiorno.it/news/home/294263/l-arrivo-della-vlora-nel-91-il-mio-enrico-il-sindaco-che-disse-no-al-lager.html

RaiNews, https://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/migranti-muri-12-paesi-europei-b0beab7c-7133-4eb0-9a71-c4ff93139bc9.html (16/10/2021).

Sargentini M.R., *Oxfam: «Condizioni disumane per i profughi in Grecia, dov'è l'Ue»*, Corriere della Sera-Blog, https://lepersoneeladignita.corriere.it/2021/09/09/oxfam-condizioni-disumane-per-i-profughi-in-grecia-dove-lue/ (16/10/21).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Rossella Giunco e sono un'insegnante «senza fissa dimora», nel senso che, essendo una supplente, mi trovo a lavorare, da un anno all'altro, in scuole differenti. Ed è così che quest'anno ho un incarico presso un istituto comprensivo, ma, quando mi sono iscritta al Corso di Perfezionamento e aggiornamento professionale «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico», insegnavo (per il secondo anno consecutivo) presso l'IISS «Cezzi-De Castro-Moro» di Maglie (LE). La proposta di attività qui presentata ha come target proprio i miei ragazzi più grandi, incontrati e conosciuti in quella scuola che è stata anche la mia.

La mia scuola
Nato come Istituto Tecnico «Cezzi-De Castro», da qualche anno, in virtù di quegli aggiustamenti che hanno interessato il destino di varie scuole presenti sul territorio, è stato accorpato al Liceo di Scienze Umane «Aldo Moro». Tra i vari corsi, diurni e serali, si arriva a circa milleduecento iscritti. È una bella realtà e sono felice di averne fatto parte.

VI.
L'intuizione dell'Educazione civica per Aldo Moro: AAA. Spazi, luoghi, paesi… ri-cercansi

Project work di Anna Gravino

Abstract

«Antropocene» è il lemma proposto, ma non ancora ratificato dalla comunità scientifica, per indicare l'epoca attuale in cui l'uomo si è contraddistinto quale agente alterante dell'ambiente terrestre. Con l'emissione eccessiva di gas responsabili dell'effetto serra, tra cui il CO_2; con la compromissione della salute degli ambienti naturali causata dalla produzione di materiali inquinanti e non biodegradabili, di cui è emblema l'isola di plastica «Pacific Garbage patch», mappata nel luglio 2014 e riconosciuta dall'Unesco come nuovo Stato distopico[1], la crisi climatica ha raggiunto livelli preoccupanti che richiedono interventi tempestivi di contenimento da parte della comunità mondiale. La prima metà del mese di novembre 2021 ha visto la «COP26»[2] di Glasgow (Fig. 1) impegnata sia nella revisione degli esiti dei piani nazionali attuati per ottemperare all'accordo di Parigi del 2015, il primo accordo universale, e giuridicamente vincolante, redatto per fronteggiare i cambiamenti climatici, sia per concordare una serie di iniziative finalizzate a contrastarli: una comunità eterogenea, formata dai rappresentanti dei paesi che hanno sottoscritto la «Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui Cambiamenti Climatici»[3], da scienziati, da attivisti e da giovani, ha partecipato ai lavori della conferenza, condividendo la necessità di uno sforzo comune e reale per la salvaguardia del pianeta.

La declinazione del Project work in un contesto micro, prossimo al target di riferimento cioè ad alunni del primo ciclo di istruzione, ha richiesto quale condizione imprescindibile l'analisi del contesto globale per poterne conoscere, interpretare, decostruire aspetti problematici che si riflettono nella quotidianità dei luoghi noti ai bambini.

---

[1] M. Van Aken, *Campati per aria*, Milano, Elèuthera, 2020, p. 17.

[2] Ufficio di Gabinetto del Governo del Regno Unito: https://ukcop26.org/it/perche-ospitiamo-il-vertice/che-cose-la-cop/ (20/11/2021).

[3] Il 9 maggio del 1992, durante il «Summit della Terra» di Rio de Janeiro, fu stilato un trattato internazionale con il quale i paesi firmatari si impegnavano a fronteggiare i cambiamenti climatici attuando una serie di politiche condivise.

Indice

Introduzione
Cap. I
Un'analisi del contesto che parte dal globale
Architettura della macroprogettazione
Obiettivi generali
Aree e percorsi tematici
Risultati concretizzabili
Spazi. Risorse e tempi
Cap. II
Architettura della microprogettazione
Ecosistema di un segmento del Project work
Fasi, metodologie, strumenti
Conoscenze, attività, obiettivi specifici
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Figura 1. Logo dell'evento.

Introduzione

Tra i componenti dell'Assemblea Costituente, eletta il 2 giugno del 1946, settantacinque divennero membri della «Commissione per la Costituzione»: suddivisi in tre sottocommissioni, i parlamentari prescelti elaborarono uno schema progettuale per la strutturazione della Costituzione Italiana, da analizzare e condividere in sede plenaria. Aldo Moro (1916-1978) e Concetto Marchesi (1878-1957), entrambi membri della Prima sottocommissione, impegnata sui diritti e doveri dei cittadini furono, anche se con prospettive diverse, gli ideatori e i sostenitori dell'articolo 9, uno tra i più travagliati della

Costituzione: rischiò di essere rimosso perché ritenuto superfluo e fu proprio grazie alla salda convinzione dei due politici se fu reinserito e successivamente accolto dalla Costituente che lo collocò tra i «Principi fondamentali» della Costituzione. Lo storico Salvatore Settis ne sottolinea il ruolo fondamentale all'interno della Costituzione, indica la stretta correlazione con i diritti dei cittadini (artt. 3, 4, 21, 32, 33, 34) e porta a riflettere sul fatto che l'articolo 9, pur non citando la tutela dell'ambiente, in realtà la contempla ed è stata poi riconosciuta:

> Quando sorsero problemi che richiedevano uno statuto costituzionale della tutela ambientale […], la Corte costituzionale, ragionando sulla convergenza fra tutela del paesaggio (art. 9) e diritto alla salute (art. 32) ha stabilito che anche la tutela dell'ambiente è un valore costituzionale primario e assoluto[4].

Il testo vigente dell'articolo 9 consta di due commi, ma è in atto l'iter di approvazione del progetto di legge «C 3156» che prevede l'aggiunta di un terzo comma finalizzato al riconoscimento del concetto di tutela dell'ambiente e al suo inserimento tra i valori e compiti della Repubblica (Tab. 1).

La determinazione nel far inserire l'articolo 9 nella Costituzione così come l'introduzione dell'Educazione civica con il D.P.R. 585/1958 nei programmi scolastici sono aspetti di una visione «dinamica e processuale»[5] sia della democrazia che del senso dello Stato, propri di Aldo Moro. Erano, per lui, connessi alla «necessità di adattarsi a una società che si fa sempre più ricca, complessa e rapida nelle sue trasformazioni»[6]. Il presente non può essere pensato se non in relazione con il futuro poiché «una politica appiattita sul presente non funziona»[7] così il tema dell'ambiente viene costituzionalizzato per poter «includere il futuro nella politica», come afferma lo scienziato

[4] https://www.istruzione.it/allegati/2015/Intervento_Salvatore_Settis_Art9Cost_Camera24nov2015.pdf (25/11/2021).

[5] A. Alfonsi, L. d'Andrea (a cura di), *Aldo Moro. Un percorso interpretativo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018, p. 16.

[6] *Ibidem*.

[7] *Ibidem*, p. 171.

[8] https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AC0504.Pdf (data di accesso: 25 novembre 2021).

COSTITUZIONE Articolo 9, testo modificato da A.C. 3156-B.	**COSTITUZIONE** Articolo 9, descrizione dei commi.
La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.	Comma 1: la visione dinamica della cultura è coniugata con la promozione della ricerca scientifica e tecnica.
Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.	Comma 2: la custodia e la salvaguardia del patrimonio storico, dei beni artistici e monumentali e del paesaggio sono strettamente correlate all'identità del popolo italiano.
Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.	Comma 3: la suddivisione in due periodi è motivata da una concezione sistemica dell'ambiente ormai lontana da una «visione esclusivamente antropocentrica»[8] dello stesso.

Tabella 1. Articolo 9.

sociale Rosanvallon[9] ed è singolare o forse significativo, in proposito, il fatto che Moro, nel contesto della Costituente, abbia cercato di seguire una strada simile[10].

L'ambiente, connotato di problematiche storicamente determinate e definite, ritorna tra i punti fondamentali dell'Educazione civica, disciplina trasversale nel primo e secondo ciclo d'istruzione, reintrodotta con la Legge 20 agosto 2019, n. 92. Lo scenario attuale, seppur diverso da quello moroteo, è causa di disorientamento e preoccupazione per tutte le generazioni dell'epoca contemporanea e la scuola, in collaborazione con le altre agenzie formative, è deputata a luogo e strumento di democrazia che nella Costituzione trova normatività: «di fronte a qualunque problema sociale […] si fa costantemente riferimento all'educazione, perché tutte le altre ricette sono fallite»[11].

Il tema del Project work svolto è dunque legato all'ambiente inteso come tessuto, come intreccio relazionale, come attore nel divenire

[9] *Ibidem.*

[10] *Ibidem.*

[11] M. Caligiuri, *Aldo Moro e l'Educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.

storico, come soggetto da rispettare e salvaguardare. Progetto interdisciplinare e transdisciplinare, il percorso copre l'arco temporale corrispondente al primo ciclo d'istruzione, compreso il triennio della scuola d'infanzia. Le competenze relazionali dei docenti coinvolti; la capacità di gestire situazioni problematiche o di crisi attraverso la coordinazione e il confronto; la corresponsabilità nella conduzione di un progetto comune sono i presupposti necessari per la declinazione e il buon esito dello stesso.

Per ognuno dei tre segmenti scolastici è individuata una figura di riferimento, delegata sia al coordinamento orizzontale dei referenti di Educazione civica di ogni sezione, team e dipartimento che a presiedere incontri quindicinali di sviluppo e revisione del percorso progettuale. A cadenza mensile sono, inoltre, previsti incontri tra i referenti dei tre ordini coinvolti nel Project work per la valutazione in itinere e per apportare eventuali modifiche.

Dalla macroprogettazione sviluppata nel primo capitolo emerge che i punti nodali individuati rendono il progetto adatto ad essere implementato anche in ambienti non esclusivamente scolastici ma comunque destinati alla formazione di soggetti in età evolutiva, nonché alla formazione di adulti o allo svolgimento di percorsi che contemplano una prospettiva intergenerazionale.

La microprogettazione, sviluppata nel secondo capitolo, è calata nel contesto di docenza della candidata e sono state documentate alcune sequenze. Essendo bambini di scuola primaria, l'esplorazione dell'ambiente ha contribuito, attraverso la metodologia del *problem finding*, a reinventare la funzione consueta di un angolo di cortile, trasformandolo da luogo di gioco a luogo di cura delle piantine seminate o trapiantate.

Capitolo I

Un'analisi del contesto che parte dal globale

Le «Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica», pongono come secondo nucleo tematico «Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio»: una prospettiva implicita ma performante, che mira al supe-

ramento dell'antitesi natura/cultura, sorregge l'intento istituzionale e tende all'acquisizione della consapevolezza che la specie umana è parte del tessuto ambientale e naturale e non destinataria. È un'azione programmatica olistica con una sua normatività, è finalizzata alla conoscenza di eventi e conseguenze, supporta una responsabile agency umana e si serve di una rete comunicativa che tiene conto della duplice cittadinanza, reale e digitale, dell'uomo. I tre nuclei tematici fondamentali dell'Educazione civica corrispondono a punti-snodo degli «epistemi delle discipline»[12] e quindi essa si pone necessariamente come «crocevia disciplinare», cioè percorso che non può prescindere dalla trasversalità.

La sostenibilità, che per la vastità del suo campo semantico rischia di diventare astratta locuzione-ombrello, rivela un'interconnessione di problematiche ed aspetti molto complessa. Il Project work sviluppato si propone di indagarla attraverso un percorso conoscitivo, formativo e di ri-approccio esperienziale agli spazi già noti agli alunni al fine di condurli gradualmente ad estendere lo sguardo dal territorio circostante a quello nazionale ed infine a quello mondiale. Si ritiene che sia importante anche renderli consapevoli che la crisi ambientale e climatica italiana dipende da un'immagine alterata del territorio nazionale: il sovraffollamento delle pianure e delle coste porta a non considerare che l'Italia è invece un «Paese di paesi»[13] situati nell'entroterra e lungo l'Appennino, che potrebbero essere considerati come alternativa vivibile e risolutiva del sovraffollamento cittadino: la politica della «Strategia nazionale per le aree interne»[14] con «la creazione di nuove opportunità e circuiti occupazionali per arginare e ridimensionare la dispersione demografica»[15] si sta proprio adoperando a tal fine.

---

[12] https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf (5/10/2021).

[13] R. Pazzagli, *Un paese di paesi. Luoghi e voci dell'Italia interna*, Pisa, ETS, 2021, p. 7.

[14] https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/ (30/10/2021).

[15] https://ot11ot2.it/notizie/la-strategia-nazionale-per-le-aree-interne-da-sperimentale-a-politica-nazionale (30/10/2021).

Architettura della macroprogettazione. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio

L'Agenda 2030 dell'ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. In questo nucleo, che trova comunque previsione e tutela in molti articoli della Costituzione, possono rientrare i temi riguardanti l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile.

Box 1. Secondo nucleo tematico o asse indicato dalle Linee guida nell'allegato.

Le «Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica» pongono, dunque, il paradigma della sostenibilità (Tab. 2) sia come riflessione critica sui risvolti del saccheggiamento del patrimonio ambientale sia come urgenza di un'inversione di rotta attraverso un processo di cambiamento finalizzato a garantire anche il welfare delle generazioni future: la sostenibilità è dunque da intendere come una competenza che coniuga la capacità di azione nel presente con la prospettiva della legittimità di un futuro equo anche per le nuove generazioni. Lo sviluppo sostenibile, inoltre, non può prescindere dal considerare il rapporto di interdipendenza tra tre dimensioni: ambiente, economia e società. Una relazione sistemica di «tipo gerarchico» in cui l'ambiente è condizione e fondamento dell'esistenza della società e dell'economia (Fig. 2). Dinamiche sociali ed economiche che evolvono in conflitti, ingiustizie e disuguaglianze sono strettamente connesse ad una mancata o inadeguata tutela e valorizzazione dell'ambiente.

Obiettivi generali

Si ritiene che gli obiettivi generali individuati per il Project work siano implementabili in percorsi formativi non solo destinati ad un target giovane e in età scolare obbligatoria, ma possano essere conse-

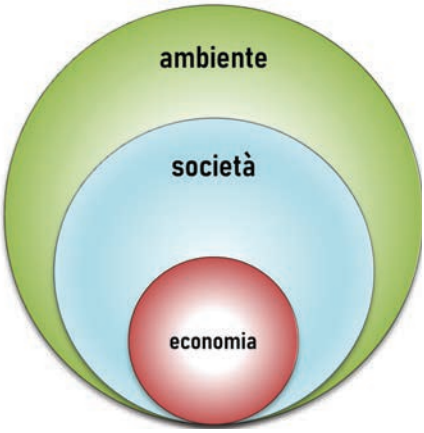


Figura 2. Il modello dei cerchi concentrici.

guiti anche attraverso percorsi centrati sulla metodologia di Service Learning che coniuga l'apprendimento all'attività di volontariato e di coinvolgimento diretto degli studenti in indagini ed attività di natura sociale.

Obiettivi generali del Project work

- Cogliere il nesso relazionale tra la costruzione di competenze e l'esercizio della responsabilità individuale e globale;
- adottare e promuovere stili di vita sani;
- applicare i principi di protezione e prevenzione finalizzati alla salvaguardia del tessuto ambientale (Trattato di Lisbona);
- acquisire la consapevolezza di poter e dover essere *agenti del cambiamento*;
- costruire e consolidare competenze emotive, sociali e cognitive finalizzate alla resilienza;
- partecipare attivamente alla realizzazione di un progetto di sostenibilità.

Aree e percorsi tematici

La «Carta della Terra», nata in occasione del «Summit della Terra» delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro del 1992, sviluppata e com-

pletata nel 2000 da un'organizzazione indipendente, è un documento non ecologista, «un richiamo a principi etici che possano orientare le nostre azioni impegnate nella costruzione di un mondo sostenibile». La Carta fa riferimento a tre pilastri su cui poggia una «società globale sostenibile» che sono stati ripresi come aree tematiche del Project work ed articolati in percorsi: rispetto della natura, diritti umani, giustizia economica e cultura della pace (Tab. 3).

SOCIETÀ GLOBALE SOSTENIBILE			
	RISPETTO DELLA NATURA	**RISPETTO DEI DIRITTI UMANI**	**GIUSTIZIA ECONOMICA E CULTURA DELLA PACE**
Infanzia, Primaria-Secondaria	Io e la natura: il mondo attraverso il vetro della finestra.	Conoscermi: un viaggio attraverso me.	Volere, sapere e potere: l'occorrente per costruire la pace.
	Io nella natura: il mondo oltre la finestra.	Conoscerti: nel tragitto ci sei anche tu.	La pace non è un compito per pigri.
Primaria, Secondaria, altri contesti formativi	Io sono natura: spazi e luoghi per essere e per venire.	Conoscerci: tante soste, tanti incontri e tanti modi di essere uguali.	Il pensiero, il dialogo, il dibattito: strumenti per la decostruzione di stereotipi e pregiudizi.

Tabella 3. Aree tematiche del Project work.

Risultati concretizzabili

- Conquista della sensibilità che sottende il rispetto per l'ambiente, i luoghi, le persone;
- progettazione ed attuazione di interventi per la cura dell'ambiente naturale e degli spazi vissuti;
- predisposizione ed attuazione di semplici piani operativi per la riqualificazione di spazi in stato di abbandono;
- adozione, socializzazione efficace e suggestiva di atteggiamenti e stili di vita finalizzati alla sostenibilità: riciclo, piantumazione, reinvestimento sociale delle eccedenze alimentari; scelte alternative a brevi tragitti in macchina;

- scoperta della connessione tra presente e passato attraverso la conoscenza del patrimonio storico e artistico locale;
- conoscenza degli obiettivi dell'Agenda 2030;
- conoscenza di personalità della storia locale, nazionale ed internazionale che hanno contribuito a diffondere la cultura della pace e di agenzie impegnate per una sostenibilità che sia anche inclusiva.

Spazi

- Aule e laboratori per attività didattiche *inside*;
- cortile e spazi esterni per attività *outside*;
- aule plenarie, saloni degli istituiti scolastici per riunioni tra docenti, per attività formative e di coordinamento;
- strutture messe a disposizione da enti locali per socializzare il Project work al territorio;
- videoconferenze su piattaforme *Meet*, *Webex* o *Zoom*, come valide alternative per eventuali emergenze o per esigenze organizzative;
- forum con gruppi di discussione, moderatori e stanze titolate per insegnanti, genitori e stakeholder.

Risorse e tempi

Nella declinazione del Project work, che ha una durata annuale, con scansioni interne stabilite in sede di programmazione, ogni attore costituisce una risorsa umana per il suo apporto esperienziale, per le competenze acquisite o per le relazioni con personalità che svolgono attività afferenti al tema della sostenibilità in tutte le sue declinazioni. La rete è una risorsa importante per consultare i siti di agenzie e organizzazioni che operano nel campo della sostenibilità. In particolare, sono stati individuati il sito dell'ASVIS, il portale della più grande rete italiana di organizzazioni, ove sono indicati eventi, pubblicazioni e corsi finalizzati a raggiungere l'obiettivo di diffondere la cultura della sostenibilità; il progetto «Green School: rete lombarda per lo sviluppo sostenibile», che porta avanti un'attività di educazione ambientale a tutto tondo, coinvolgendo scuole, enti locali e associazioni.

Capitolo II

Architettura della microprogettazione

«Abbiamo bisogno di contadini, di poeti, di gente che sa fare il pane, di gente che ama gli alberi e riconosce il vento. Bisognerebbe stare all'aria aperta almeno due ore al giorno. Ascoltare gli anziani, lasciare che parlino della loro vita […]. In questo modo non saremo tanto soli come adesso, impareremo di nuovo a sentire la terra su cui poggiamo i piedi e a provare una sincera simpatia per tutte le creature del creato»

Figura 3. Il *Diamond ranking*.

Si è ritenuto utile far ricorso allo strumento del *Diamond ranking* (Fig. 3) o «ordinamento a diamante» sia per realizzare una *sintesi visuale* e sequenziale di quelli che sono i nuclei formativi, contenutistici e le finalità che connotano il percorso inerente all'intero Project work del primo ciclo, sia perché tale strumento è di facile fruizione per tutti gli attori coinvolti. Come si può notare, le titolazioni dei singoli moduli rettangolari fanno riferimento ad alcuni punti delle tre aree tematiche individuate nella macro-progettazione: rispetto della

natura, rispetto dei diritti umani, giustizia economica e cultura della pace. In questo caso è stato usato un «diamante a cascata ordinata», risultante dalla sistematizzazione delle idee emerse nei singoli gruppi o realtà-classe attraverso la metodologia del brainstorming, realizzata durante la riunione dei docenti referenti per i tre ordini. Il diamante, accogliendo la polisemia del termine *coltivare*, la sviluppa su due direttrici intersecanti, «la cura di se stessi e la cura dell'ambiente», che trovano in fondamenti istituzionali e metodologici, come l'Educazione civica e l'interdisciplinarità, la loro giustificazione e consacrazione.

L'esplorazione, l'esperienza, il dibattito, supportati da attività strutturate ed articolate in lezioni frontali, *flipped classroom*, EAS per una costruzione agita delle conoscenze, portano alla consapevolezza del ruolo individuale e della necessità di adottare un *modus operandi* che renda tutti cittadini attivi e creativi.

Ecosistema di un segmento del Project work: «RipORTO a scuola la cultura della coltura»

Motivazioni

Coltivare è un paradigma valoriale che coniuga pragmaticità e teoria, concilia l'antitesi tra soddisfazione immediata e attesa del risultato; crea corrispondenza tra cura di se stessi e rispetto dell'ambiente attraverso il concetto di sostenibilità che induce ad adottare comportamenti non schiacciati sul presente, ma protesi al futuro. L'idea di un orto scolastico non è nuova, ma il team dei docenti di classe ha scorto in quest'attività un'occasione per poter stimolare negli alunni un «approccio metacognitivo» al processo di apprendimento che li aiuti ad acquisire consapevolezza del proprio modo di rapportarsi alle situazioni problematiche e di impegnare strategie risolutive «imparando ad imparare».

Fasi, metodologie, strumenti

I FASE. Durante l'ora di scienze si effettua la semina di fagioli (Figg. 4 e 5) in ambiente artificiale per assistere alla nascita della piantina. I bambini, che curano i germogli, hanno anche la possibilità di svolgere osservazione diretta delle piante e dei fiori che nascono spontaneamente nel cortile. Il cotone su cui sono germogliate le piantine non potrà fornire loro ulteriore nutrimento: la situazione si presenta con una problematicità che non era stata presa in considerazione dai

bambini all'atto della semina. Si concretizzano una situazione di *problem finding* e la conseguente necessità di individuare, attraverso il pensiero divergente, una soluzione al problema.

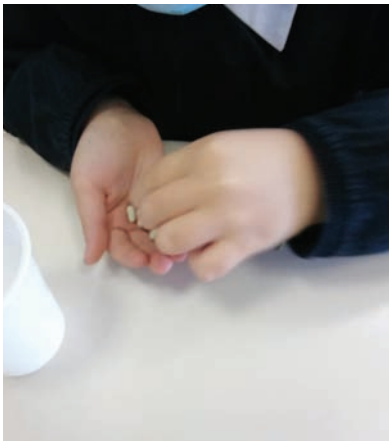


Figure 4 e 5. La semina.

II fase. La necessità di far sopravvivere le piante germogliate, di continuare a curarle e di poter prestare loro l'attenzione quotidiana viene posta in collegamento con l'osservazione delle forme di vita vegetali che nascono spontaneamente nel cortile della scuola (Fig. 6). Inizia la fase che stimola il *problem posing*: attraverso un'attività di brainstorming si arriva all'individuazione di un appezzamento di cortile da destinare alla nuova funzione di orto.

Figura 6. Le piantine che nascono spontaneamente nel cortile della scuola.

III FASE. L'operatività è centrale in questa fase e si sviluppa sincronicamente con il processo di *decision making* volto ad individuare modalità attuative, organizzare interventi, selezionare le colture adeguate all'orto. Viene strutturato dai bambini, sotto forma di invito alle famiglie, un sondaggio per stimolare la partecipazione al Project work ed organizzare, così, il dissodamento e la preparazione del terreno, stabilire turni e compiti e per programmare interventi in classe da parte di nonni o conoscenti che provengono da zone rurali e che possono portare testimonianza del lavoro di contadini o allevatori (Fig. 7).

Figura 7. La preparazione del terreno.

Questa fase è sorretta da una programmazione interdisciplinare dettagliata che fissa obiettivi specifici e momenti di rilevazione/valutazione in itinere. Tutto il lavoro presuppone momenti di documentazione che confluiranno nella socializzazione, su territorio e in rete, del percorso globale (Fig. 8). La tabella descrive e riassume spese, tempi e risorse utili alla realizzazione del progetto con un budget di 200 euro, non elargito dall'istituzione.

Descrizione attività	Intervallo temporale	Descrizione delle risorse umane, del materiale e delle attrezzature	Quantità, ore di lavoro	Costo unitario	Totale
Dissodamento dell'area destinata all'attività di orticoltura	Da febbraio a marzo	Addetto alla manutenzione del verde del Comune	4 ore	€ 0,00	€ 0,00
		Set attrezzi da giardinaggio da 22 pezzi	1 unità	€ 40,00	€ 40,00
		Tubo estensibile per innaffiare	1 unità	€ 29,99	€ 29,99
		Ore di lavoro del team insegnante in sede di programmazione	6 ore	€ 0,00	€ 0,00
		Confezioni di sacchi per immondizia	2 unità	€ 5,00	€ 10,00
Piantumazione di colture stagionali	Da marzo ad aprile	Ore di lavoro del team insegnante in sede di programmazione	6 ore	€ 0,00	€ 0,00
		Nonni o parenti volontari	4 unità	€ 0,00	€ 0,00
		Piantine di stagione: insalata, fragole, fagioli, zucchine, pomodori	100 unità	€ 0,60	€ 60,00
Cura dell'orto	Da febbraio a giugno	Ore di lavoro del team insegnante in sede di programmazione	6 ore	€ 0,00	€ 0,00
		Nonni o parenti volontari	4 unità	€ 0,00	€ 0,00
		Telo protezione per le piantine	2 unità	€ 17,90	€ 35,80
					€ 175,79

Tabella 4. Budget.

Conoscenze, attività, obiettivi specifici

Conoscenze	**Attività**	**Obiettivi specifici**
■ Il lessico relativo al lavoro agricolo. ■ Le misure non convenzionali. ■ Il tempo ciclico e lineare. ■ Il ciclo vitale di un essere vivente. ■ Ritmi e successioni. ■ Obiettivi dell'Agenda 2030. ■ Spazi antropizzati e ambienti naturali. ■ Aldo Moro: un papà (letture adattate dal libro di Agnese Moro *Un uomo così*).	■ Analisi del terreno e della vegetazione spontanea del cortile. ■ Individuazione dello spazio destinato alla coltivazione. ■ Osservazione, partecipazione e documentazione della fase del dissodamento. ■ Rielaborazione dell'esperienza della semina con testi, disegni e diagrammi di flusso (*coding*). ■ Adozione di regole per preservare l'ambiente *inside* e *outside*. ■ Cura delle piante e raccolta dei prodotti.	■ Accrescere l'autostima. ■ Collaborare per un progetto comune. ■ Costruire relazioni empatiche positive. ■ Adottare comportamenti rispettosi verso l'ambiente e la natura. ■ Osservare con curiosità i luoghi anche già noti per coglierne aspetti e potenzialità. ■ Saper utilizzare consapevolmente le risorse ambientali. ■ Assumere comportamenti che favoriscano un sano e corretto stile di vita. ■ Osservare, descrivere, analizzare il ciclo naturale di una pianta. ■ Comprendere l'importanza di acquistare e consumare frutta e verdura di stagione e alimenti a km 0.

Figura 8. Collage.

Conclusione

Il Project work oltre ad essere stato occasione per «mettere in campo» le conoscenze acquisite, ha contribuito a riconsiderare l'importanza ed il ruolo delle emozioni nel contesto formativo: le emozioni positive hanno un'*agency* insindacabile sulla motivazione ad apprendere e contribuiscono a intessere relazioni empatiche che nascono nei gruppi e li supportano attraverso lo sviluppo di abilità sociali. Le metodologie del *cooperative learning* e del *learning by doing*, che sono maggiormente ricorrenti nel progetto, aiutano a sviluppare atteggiamenti individuali che possiamo definire resilienti proprio in

virtù delle relazioni, orizzontali tra pari e verticali con gli adulti, che si originano o consolidano.

Bibliografia

Alfonsi A., d'Andrea L. (a cura di), *Aldo Moro. Un percorso interpretativo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018.
Aramburuzabala P., McIlrath L. (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*, London, Routledge, 2019.
Arminio F., *Geografia commossa dell'Italia interna*, Milano, Mondadori, 2013.
Caligiuri M., *Aldo Moro e l'Educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.
Pazzagli R., *Un paese di paesi. Luoghi e voci dell'Italia interna*, Pisa, ETS, 2021.
Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, Brescia, La Scuola, 2013.
Van Aken M., *Campati per aria*, Milano, Elèuthera, 2020.

Sitografia

https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AC0504.Pdf (25/11/2021).
https://fondazione.cogeme.net/practice/festival-carta-della-terra/ (20/10/2021).
https://mainograz.com/2015/10/12/diamond-ranking-ordinamento-a-diamante/ (18/11/2021).
https://ot11ot2.it/notizie/la-strategia-nazionale-per-le-aree-interne-da-sperimentale-a-politica-nazionale (30/10/2021).
https://ukcop26.org/it/perche-ospitiamo-il-vertice/che-cose-la-cop/. (20/11/2021).
https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/ (30/10/2021).
https://www.green-school.it/pages/progetto (29/10/2021).
https://www.istruzione.it/allegati/2015/Intervento_Salvatore_Settis_Art9Cost_Camera24nov2015.pdf (25/11/2021).
https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf (5/10/2021).
https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg16/attachments/dossier/file_internets/000/007/095/IL_20TRATTATO_20DI_20LISBONA.pdf (20/10/2021).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Anna Gravino e sono docente di Scuola primaria da oltre un trentennio. Vivo e lavoro a Voghera, in provincia di Pavia. Sono laureata in Scienze della formazione, con specialistica in Etnologia ed Antropologia. Ho sempre inteso l'insegnamento e la formazione come una diade inscindibile, costruendo così una professionalità che si nutre di esperienza e conoscenza. Ho partecipato a numerosi progetti legati al rispetto e alla salvaguardia dell'ambiente. Vivo la scuola quale luogo reale ed indiscusso di crescita che deve valorizzare l'agency e la creatività, ma soprattutto trovare nella motivazione un valido alleato per rendere ogni alunno protagonista del suo percorso formativo.

La mia scuola

Insegno nella Scuola primaria «San Vittore», plesso dell'Istituto comprensivo «IC Via Dante» di Voghera.

VII.
L'uso della letteratura per l'infanzia nella progettazione di un'attività didattica: percorso per l'Educazione civica

Project work di Barbara Panero

Abstract

È molto importante educare i bambini, fin da piccoli, al riconoscimento e alla difesa dei propri diritti: essi saranno i futuri cittadini con un ricco bagaglio di diritti e di doveri. Partendo dal loro vissuto, dalla famiglia, dalla scuola, dal quartiere e dal paese le diverse attività didattiche si svilupperanno attraverso conversazioni libere e guidate, attraverso la lettura di un breve racconto per introdurre alcune parole chiave come: diritto, convivenza, regola. Per introdurre e affrontare questo percorso di Educazione civica, dal titolo «Rispettiamo-ci», è stato importante poter utilizzare la mediazione ludica propria della scuola dell'infanzia. Il materiale dunque è stato presentato in modo semplice e divertente, attraverso un racconto. È stato utile disporsi in setting circolari come il *brainstorming* e il *circle-time*, per suscitare maggiore attenzione e riuscire ad avere una migliore condivisione; il passo successivo è stata la rielaborazione grafico-pittorica dell'esperienza vissuta con la realizzazione di una propria carta d'identità. Il laboratorio ha consentito di personalizzare l'apprendimento, dando la possibilità a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità.

Indice

Introduzione
Cap. I. Il valore dell'istruzione nel pensiero di Aldo Moro
L'Educazione civica: un'idea di Aldo Moro
L'Educazione civica oggi nella scuola
Cap. II. Il percorso «Rispettiamo-ci»
Lo schema di lavoro
Descrizione delle attività
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

L'eredità intellettuale e morale di Aldo Moro può costituire un significativo riferimento per tutti gli alunni di ogni grado scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia. Infatti i bambini iniziano proprio nella scuola dell'infanzia a sviluppare la propria identità personale e il senso di appartenenza alla propria comunità; imparano a riflettere e a confrontarsi con i propri coetanei e imparano a interiorizzare i valori di reciprocità e rispetto. Diventare cittadini, aprendosi agli altri, comporta il dover acquisire la consapevolezza che ognuno è portatore di diritti e di doveri nei propri confronti, nei confronti degli altri e dell'ambiente.

Diritti e doveri vengono presentati ai bambini attraverso esperienze vissute, programmando e realizzando forme concrete di cooperazione, in un ambiente scolastico in cui la condivisione è incoraggiata attraverso la libertà di espressione.

Nel primo capitolo si ripercorre l'idea dell'Educazione civica nel pensiero di Aldo Moro per poi passare alla presentazione dell'insegnamento trasversale nella scuola oggi, come descritto nella Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica*.

Il secondo capitolo si apre con la presentazione dello schema di lavoro del percorso di Educazione civica «Rispettiamo-ci», rivolto ai bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, con le attività declinate in dettaglio.

Capitolo I
Il valore dell'istruzione nel pensiero di Aldo Moro

L'Educazione civica: un'idea di Aldo Moro

La figura di uomo di Stato emerge già alla fine della Seconda guerra mondiale, quando nel 1946 Aldo Moro è eletto all'Assemblea Costituente come rappresentante della Democrazia cristiana ed entra a far parte della Commissione dei 75 che ha il compito di redigere il testo costituzionale.

Negli anni successivi, ricopre alcuni fra gli incarichi governativi più importanti, compreso quello di ministro della Pubblica Istruzione

tra il maggio 1957 e il febbraio 1959, con il merito di introdurre l'Educazione civica come materia di insegnamento nelle scuole medie, materia ritenuta indispensabile per formare fin dai banchi di scuola cittadini democratici e consapevoli, capaci di interpretare e realizzare una società aperta, plurale e democratica.

L'attenzione alle esigenze delle studentesse e degli studenti e l'ascolto dei problemi dei giovani accompagnano in modo costante l'attività di Moro.

Uomo politico capace di coltivare strategie di ampio respiro, con lucida sensibilità avverte la maturazione di una gioventù che vuole sentirsi protagonista delle dinamiche della società e comprende il crescente fenomeno del disagio giovanile come ben sottolineò lui stesso durante l'intervento del 19 marzo 1968 a Bologna nel convegno nazionale del Movimento giovanile della Democrazia cristiana[1].

Il dialogo e il confronto con i giovani si alimentano anche grazie alla sua professione di docente universitario, intrapresa negli anni '30 subito dopo la laurea nella Facoltà di Giurisprudenza presso l'Università di Bari e proseguita poi presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università La Sapienza di Roma fino al giorno del suo rapimento, quando nell'auto abbandonata viene ritrovata, tra le carte scompaginate, anche la tesi di laurea di uno dei suoi tanti studenti che aveva educato e formato al riconoscimento dell'altro e alla ricerca del bene comune nel segno di una profonda umanità. Il suo insegnamento e la sua testimonianza, ancora oggi attuali per rispondere alle sfide della società contemporanea, scuotono la coscienza di quanti hanno a cuore la sorte dei ragazzi e dell'Italia.

---

[1] Cfr. A. Moro, *Scritti e discorsi*, a cura di G. Rossini, 6 voll., Roma, Cinque Lune, 1982-1990, II, pp. 539-540: «Ed io sono qui, per dirvi che sentiamo questa vostra maturità e presenza, che abbiamo fiducia in voi, che cogliamo i tanti problemi che i giovani propongono, che siamo pronti a lavorare in ogni campo, perché si dia risposta ad ogni interrogativo e sia soddisfatta, nei limiti delle nostre possibilità, ogni vostra legittima esigenza. […] È segno questo della crescente partecipazione dei giovani, in posizione di responsabilità, alla vita culturale, sociale e politica del Paese. Essi non sono più solo destinatari di provvidenze, passivi beneficiari di una iniziativa burocratica dello Stato, in questo caso veramente inconcepibile. Invece, secondo una concezione moderna e democratica della società e dello Stato, i giovani sono, per la loro parte, protagonisti, gestori dei propri interessi, custodi dei propri ideali, liberi creatori del proprio avvenire e, in definitiva, di quello del Paese». Intervento del 19 marzo 1968 a Bologna nel convegno nazionale del Movimento giovanile della Democrazia cristiana.

Ho realizzato il presente Project work alla luce di questo pensiero di Aldo Moro, per riflettere sul ruolo dell'istruzione, dell'educazione e della formazione per una scuola del rispetto reciproco e per una società fondata sui diritti inalienabili dell'uomo.

> Mi pare in sostanza che nel nostro Paese non vi sia ancora, e si debba invece creare quello stato d'animo che si dispone a rendere omaggio all'infanzia ed all'adolescenza come espressione della vita che cresce e, crescendo, si corregge di vecchi errori e si afferma in nuova verità ed umanità. Per i giovani c'è nel nostro Paese tenerezza e cura, ma essi non sono come dovrebbero, il centro della vita, coloro ai quali si subordina ogni interesse, coloro che rappresentano la parte migliore di noi e nei quali soltanto perciò la nostra vita si compie e assume pieno valore[2].

L'Educazione civica oggi nella scuola

La missione di questo insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero[3].

L'insegnamento dell'Educazione civica, istituito dalla Legge 92 del 2019[4], è diventato realtà viva dal settembre 2020. L'Educazione civica è concepita come una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. L'insegnamento ruota intorno a tre nuclei tematici principali:

- Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
- Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- Cittadinanza digitale.

Nell'I.C. «A. Paglieri» di Fossano (CN) già a inizio anno si è lavorato per la stesura del curricolo d'istituto di Educazione civica, do-

---

[2] Cfr. *Scuola ai margini*, discorso presso «Iniziativa democratica», gennaio 1952, in A. Moro, *Scritti e discorsi*, cit., vol. II, pp. 539-540.

[3] Cfr. le tesi di Edgar Morin, in *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

[4] Legge n. 92 del 20 agosto 2019, in «Gazzetta Ufficiale» n. 195 del 21/08/2019.

cumento e bussola di ogni percorso didattico legato a questa nuova, e allo stesso tempo antica, disciplina. In particolare, grande attenzione è stata posta al quadro pedagogico della disciplina, di per sé «ibrida» e trasversale già nella sua stessa denominazione: va considerata come la «carta d'identità» dell'impostazione didattica che il nostro Istituto ha cercato di attuare già da subito. In sostanza, se grande attenzione è stata posta ai contenuti, indicati già nella Legge 92/2019 art. 3, altrettanta cura è stata dedicata alle metodologie didattiche, in particolare a quelle più innovative, tenendo sempre presente l'orizzonte più fattuale, più concreto, più vicino all'applicazione dei concetti alla vita di tutti i giorni, come vuole anche lo spirito della didattica per competenze.

Fondamentale è stato anche il dialogo «in verticale» fra i tre ordini di scuola, creato tappa dopo tappa nel corso di fruttuosi incontri, che hanno visto crescere un vero e proprio spirito di collaborazione e di squadra soprattutto tra referenti e coordinatori incaricati.

A questo proposito, vale la pena ricordare che le novità introdotte dall'insegnamento dell'Educazione civica sono state calate per necessità in una realtà difficile come quella dell'emergenza pandemica tuttora in corso.

Capitolo II
Il percorso «Rispettiamo-ci»

Lo schema di lavoro

Nucleo affrontato	Costituzione
Fonte	*La bambina senza nome* di Roberto Piumini.
Destinatari	Alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.
Macro obiettivo	Rendere i bambini consapevoli dell'importanza dell'identità personale.
Metodologia didattica	Didattica in presenza *role-playing* – una rappresentazione scenica per assumere il comportamento previsto dalla storia.
Competenze chiave	Comunicazione nella lingua madre; imparare a imparare; competenze sociali e civiche (la competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza).

Svolgimento dell'attività	Ascolto del racconto letto dall'insegnante (15 minuti); Individuazione della protagonista e degli altri personaggi (10 minuti); rielaborazione verbale individuale e di gruppo della favola letta (15 minuti); *role-playing*: i bambini, suddivisi in piccoli gruppi, drammatizzano la storia mimando il racconto ascoltato (30 minuti); presentazione di una vera carta d'identità; gli alunni rielaborano l'esperienza in attività grafo-pittorica (30 minuti).

Descrizione delle attività

Il percorso inizia con la lettura dell'insegnante del racconto *La bambina senza nome* di Roberto Piumini.

> C'era una bambina che aveva un nome come tutti i bambini del mondo: era allegra, e andava spesso a giocare in un certo giardino. Un giorno lanciò la palla al di là di una siepe, e quando andò a cercarla, non la trovò. Cerca qua, cerca là, la palla non c'era: la bambina era stupita e anche un po' spaventata. A un tratto sentì una vocina, in alto: – È tua questa bella palla, piccolina? La bambina guardò su, e vide un omettino magro seduto a cavallo di un ramo: aveva la palla fra le mani. – Certo che è mia. Dammela! – disse la bambina. – E tu cosa mi dai, in cambio? – Niente! La palla è mia! – Ma adesso ce l'ho io! – Non ho niente da darti! – disse la bambina. – Sì che ce l'hai: dammi il tuo nome! Pensando che l'ometto scherzasse, la bambina gli disse: – Va bene, te lo do: butta la palla! Quello sorrise, lasciò cadere la palla, lei la prese e tornò a casa: si sentiva strana. E più strana si sentì quando si accorse che la salutavano senza più dire il suo nome: poi, pensandoci, si accorse che nemmeno lei lo ricordava. – Mamma, come mi chiamo io? – disse allora la bambina a sua madre. – Tu? Non hai nessun nome, – disse la mamma. La bambina andò a guardare i suoi libri, i suoi quaderni, e vide che non c'era nessun nome. – Tu, scendi a fare merenda! – gridò la mamma di sotto. "La mamma mi ha sempre detto di non chiamare nessuno con un Tu… È perché proprio io un nome non ce l'ho…" pensò con tristezza. Allora, piangendo, la bambina prese la palla, andò al giardino, arrivò sotto l'albero. L'omettino era ancora lassù, con la mano chiusa, e sorrideva. – Ridammi il mio nome! – gridò la bambina. – Ti darò la palla, se vuoi. – Tieniti la palla, piccolina, e anche il tuo nome: e un'altra volta, non darlo a nessuno, capito? Aprì la mano, e all'improvviso la bambina ricordò di chiamarsi Antonella, e si mise a saltare per la gioia. Corse a

> casa, e la mamma chiese: – Dove sei andata, Antonella? – Avevo perso una cosa importante, mamma, – disse la bambina, e lo disse così seria, che la mamma le diede un bacio di quelli che fanno rumore.

Conclusa la lettura, l'insegnante media e facilita l'apprendimento di questo diritto, aiutando i bambini a riflettere e a confrontarsi con i compagni. In seguito i bambini suddivisi in piccoli gruppi drammatizzano la storia mimando i fatti accaduti (*role playing*). Attraverso la lettura di questa breve storia viene introdotto il discorso sui diritti dei bambini, in particolare il diritto ad avere un *nome*.

È stata mostrata ai bambini una vera e propria carta d'identità; è stato spiegato come è fatta, a cosa serve e da chi viene rilasciata. Il percorso si conclude con l'attività grafo-pittorica (Figg. 1, 2 e 3): è stato chiesto agli alunni di realizzare con i colori a tempera la loro carta d'identità, scegliendo di associare ai loro nomi un oggetto, una persona o un animale che li rappresenti.

Figura 1. Disegni dei bambini.

Figura 2. Disegni dei bambini.

Figura 3. La Terra dei bambini.

Conclusioni

Grazie alle sue caratteristiche, il racconto breve e semplice aiuta i piccoli alunni a riflettere sul tema dell'identità personale e sul diritto ad avere un nome.

Attraverso le conversazioni libere e guidate, l'osservazione sistematica ed occasionale dei bambini e dei loro comportamenti in contesti di apprendimento e in situazioni di gioco, è stata effettuata una verifica costante del percorso svolto.

L'attività è stata documentata con foto, filmati e produzioni di materiali condivisi sul sito dell'Istituto[5].

In conclusione, l'auspicio è che, oltre a quanto accennato, i prodotti realizzati lascino trasparire la ricaduta positiva che l'insegnamento dell'Educazione civica ha avuto sugli alunni e sul loro processo di maturazione.

Bibliografia

Legge 92 del 20 agosto 2019, in «Gazzetta Ufficiale», n. 195 del 21-08-2019

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Moro A., *Scritti e discorsi*, a cura di Rossini G., 6 voll., Roma, Cinque Lune, 1982-1990, II.

Piumini R., *La bambina senza nome*, in Piumini R., *Quel che finisce bene*, Milano, Piemme, 2016.

Sitografia

Sito dell'I.C. «A. Paglieri» di Fossano https://icpaglieri.edu.it/

Piumini R., *La bambina senza nome*, in Piumini R., in *Quel che finisce bene*, 2016, Piemme. https://www.diocesi.torino.it/battesimale/wp-content/uploads/sites/29/2018/01/03-La-bambina-senza-nome-Piumini.pdf

[5] https://icpaglieri.edu.it/

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Barbara Panero. Sono nata e cresciuta nella campagna cuneese. Ho imparato a contare dagli alberi e a scrivere osservando fiori e animali. Il rispetto per l'ambiente mi ha permesso di comprendere presto che siamo frutto di una storia grande che guida la nostra umanità. Dopo la laurea in Lettere classiche a Torino mi sono specializzata in Archeologia tardo-antica alto medievale all'Università del Sacro Cuore di Milano. La mia passione per la storia mi ha sempre spinta a ricercare nuove metodologie che superassero l'apprendimento statico. Sono docente di scuola primaria presso l'Istituto comprensivo di Fossano-Cervere. Collaboro con enti e musei nell'ambito della didattica. La mia pubblicazione bibliografica spazia dall'ambito storico e antropologico, alla sperimentazione di nuove modalità didattiche. Sono docente tutor presso il Corso di Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino. Sono alla continua ricerca di nuove esperienze di crescita, certa che la formazione continua del docente sia la linfa necessaria per coltivare la propria professione.

La mia scuola
L'Istituto comprensivo «A. Paglieri», situato in Via Matteotti 33, 12045 Fossano (CN), è nato nell'a.s. 2017-2018 in seguito ad un'operazione di verticalizzazione che ha interessato tutte le scuole cittadine. L'attuale istituto, che si distribuisce sui due comuni di Fossano e Cervere, è composto da tre plessi di Scuola dell'Infanzia, quattro plessi di Scuola primaria e due plessi di Scuola secondaria di primo grado.

VIII.
Didattica laboratoriale e compiti di realtà come strumento per l'apprendimento efficace della storia contemporanea

Project work di Rosa Noce

Abstract

Ho scelto come argomento del mio Project work «La didattica laboratoriale e i compiti di realtà come strumento per l'apprendimento efficace della storia contemporanea» perché corrisponde a mie esigenze didattiche e metodologiche.

Ho esaminato cosa si deve intendere per didattica laboratoriale, ponendola a confronto con le modalità proprie della didattica tradizionale di insegnamento della storia. Ben più rilevante e fruibile nella scuola di oggi è la didattica laboratoriale attraverso strategie come il *compito di realtà*, per l'intreccio con le competenze che gli studenti possono acquisire impegnandosi nello svolgimento di tale pratica didattica. Ho inserito quindi alcune delle mie personali proposte di compiti di realtà che, pur traendo spunto da attività svolte nel corso degli anni, riflettono le caratteristiche metodologiche che ho approcciato durante il corso.

Dedico la mia forte e solida motivazione e passione per la storia a mio padre che a Bari ha avuto Aldo Moro come professore all'Università e con grande fierezza ne ha fatto tesoro, trasmettendomi valori ed esempi.

Indice

Cap. I. Il laboratorio nella didattica della storia
Cap. II. I compiti di realtà nella didattica della storia
Cap. III. Proposte didattiche
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

«*Se mi spieghi dimentico, se mi mostri ricordo, se mi coinvolgi imparo*» (Benjamin Franklin)

Ho scelto di svolgere il mio Project work soffermandomi sull'insegnamento della storia e sull'efficacia di modalità metodologiche decisamente operative e pratiche nella didattica della disciplina. Il mio lavoro inizia dall'analisi della didattica laboratoriale, intesa come un utile modo di fare storia in classe con gli studenti, che hanno così la possibilità di essere e sentirsi protagonisti dei percorsi; passo poi all'analisi dei compiti di realtà, evidenziando i punti cardine che li caratterizzano e soprattutto evidenziando come essi favoriscano lo sviluppo di competenze trasversali. Ho poi ipotizzato una possibile strutturazione didattica, finalizzata a impostare e sviluppare *compiti di realtà*. Nell'ideazione di possibili compiti di realtà, mi sono avvalsa del percorso storico-pedagogico svolto su *Aldo Moro e gli anni '70*, anni densi di eventi nella storia italiana. Vedo l'insegnamento della storia come possibilità di capire il presente e cogliere le sue dinamiche a livello nazionale e internazionale, pertanto guido i miei studenti con metodologie opportune, che vanno al di là dello studio manualistico e nozionistico, spesso vissuto dagli studenti senza coinvolgimento e convinzione. Vedo anche l'insegnamento e lo studio dell'Educazione civica strettamente connesso e intrecciato allo studio della Storia e cerco di creare riflessioni e rimandi ai nostri vissuti. Intendo così la mia azione didattica: mossa tra il presente, il passato e un futuro che si delinea.

Capitolo I
Il laboratorio nella didattica della storia

Un discorso sull'utilizzo della didattica laboratoriale inizia necessariamente dall'analisi di quello che si intende per didattica della storia svolta in laboratorio.

L'esigenza di laboratorio emerge dalla consapevolezza di come questa modalità metodologica riesca a contrastare i rifiuti e le resistenze verso lo studio della storia. All'interno del laboratorio si realizza una vera e propria «fascinazione», come puntualizza Ivo Mattozzi

nelle sue analisi del 2003[1], in cui vede i laboratori come occasione per provare a risolvere problemi della storia come disciplina, tra cui, ad esempio, la difficoltà ad acquisire la consapevolezza di come la storia sia un continuo processo di costruzione e ricostruzione di eventi. Risale al 2018 il progetto di ricerca dell'Indire dedicato proprio al laboratorio di storia[2], uno studio nel quale si ripercorrono i diversi programmi ministeriali che si sono succeduti e nel quale si evidenzia come nel tempo sia stato progressivamente valorizzato l'uso diretto delle fonti da parte degli stessi studenti. Accenni alla didattica laboratoriale sono presenti nei programmi della scuola primaria, fin da quelli del '79, nei quali si faceva esplicito riferimento all'utilizzo delle fonti. In seguito, nelle «Indicazioni nazionali per i nuovi licei» e nelle «Linee guida per gli Istituti tecnici e per gli Istituti professionali», si sono precisati alcuni spunti qualificanti e innovativi per l'insegnamento della storia, tra questi: l'importanza dell'analisi delle fonti, la necessità del confronto con diverse interpretazioni storiografiche, il chiaro e preciso riferimento all'opportunità che gli studenti acquisiscano competenze di studio, sintesi e schematizzazione di un testo di natura storica[3].

Così, ai manuali strutturati solo sulla narrazione storica di tipo nozionistico, sono stati progressivamente affiancati manuali e antologie ricchi di materiali documentari.

Nella società attuale inoltre abbiamo a disposizione tantissime nuove risorse, grazie allo sviluppo dell'informatica e del mondo digitale, una preziosa miniera che non è ancora appieno valorizzata, forse perché non ancora pienamente fruibile dai non addetti ai lavori.

La storia come disciplina ha una pressante necessità di rinnovarsi nei contenuti, in primo luogo perché questi vanno ampliati, dovendo includere trasformazioni d'insieme riguardanti le idee, l'economia, la tecnologia ecc., ma anche per approfondire realtà storico-cultu-

---

[1] I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in *I quaderni di Clio '92. Insegnare storia con le situazioni-problema*, Novara, UTET, 2003, pp. 41-54.

[2] AA.VV. (a cura di), Progetto di ricerca Indire: Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti, in «Didattica della storia» 2, n. 15, 2020, https://dsrivista.unibo.it/article/view/11413

[3] D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg; http://www.e-santoni.org/Linee_guida/

rali-sociali locali, in direzione della valorizzazione della microstoria. Inoltre la metodologia laboratoriale e la valorizzazione delle fonti porta a includere un'ampia varietà di documenti, da quelli archivistici, alle fonti museali o anche storico-artistiche, prevedendo l'utilizzo e il ricorso alle moderne tecnologie informatiche e multimediali. Occorre essere consapevoli che oggi non può bastare la sola lezione frontale, che va invece integrata con l'insieme di diverse e nuove metodologie e diversi materiali.

Cambia anche il ruolo che riveste l'insegnamento, perché si è consapevoli che solo attraverso la forma laboratoriale si può attivare una didattica operativa, di stimolo per gli allievi, capace di fornire loro, oltre alle conoscenze, delle competenze di decodifica, di interpretazione e di lettura di una realtà sì variegata, ma fatta anche di informazioni approssimative e di *fake news*. La presenza di fonti documentarie a corredo dei classici manuali di storia non significa un radicale cambiamento nel modo di insegnarla, perché spesso l'insegnamento non si allontana da un impianto che resta di tipo esclusivamente trasmissivo e che esclude pratiche di ricerca. Spesso l'insegnamento della storia segue più o meno lo stesso percorso e al massimo gli studenti hanno la possibilità di un approfondimento, legato comunque agli stessi temi proposti dal docente.

Un percorso di ricerca invece è ben diverso: oltre all'analisi e valutazione, implica la scelta. Scelta di fonti documentarie, da leggersi e interpretarsi anche in modo autonomo, che spetta all'insegnante accogliere e valorizzare in una dimensione laboratoriale, caratterizzata magari da «letture giuste e letture sbagliate», ma che conduce ad una storia diversa, una storia fatta di curiosità, di collegamenti, di scoperte che lo studente elabora nella sua individuale esperienza.

La didattica laboratoriale implica quindi da parte dei docenti una nuova modalità di relazione con gli studenti, in cui i docenti devono mostrarsi ed essere interessati a far propri gli esiti degli alunni, guidandoli e correggendoli se necessario, ma consapevoli che il lavoro da loro svolto deve essere valutato come esito delle diverse capacità che i ragazzi hanno attivato nello svolgimento: capacità di individuare problemi, di ipotizzare percorsi, di analisi critica ecc.; si tratta di capacità e competenze che potranno essere utili in ogni loro approccio alla cultura, perché non restano circoscritte alla storia, ma si riverberano anche in altri ambiti.

È utile avere capacità simili anche nell'affrontare la quotidianità, che spesso tende a conformare, ad omologare, piuttosto che a favorire personali elaborazioni.

C'è quindi un'esigenza di rinnovamento e cambiamento ma c'è anche la consapevolezza che, nelle classiche «due ore di lezione settimanali» destinate a tutto il «programma, le possibilità di svolgere attività di tipo laboratoriale con ricerca, selezione, interpretazione delle fonti, diventa difficile se non impossibile».

È necessario quindi impostare in modo diverso il nostro insegnamento, selezionando gli argomenti e dando priorità alle «competenze» piuttosto che al tradizionale programma.

Per valutare i guadagni pedagogici della didattica laboratoriale penso sia utile metterla a confronto con la didattica tradizionale per diversi aspetti: la didattica tradizionale è impostata su dinamiche soprattutto trasmissive, mentre quella laboratoriale viene ad essere operativa e attiva; nel laboratorio si crea una forte interattività tra insegnante e allievi; lo studio nella didattica tradizionale si può intendere soprattutto come studio individuale, mentre è in quella laboratoriale che si realizzano condizioni per uno studio cooperativo, capace di migliorare anche l'acquisizione dei contenuti; la didattica tradizionale è basata sull'impianto nozionistico mentre quella laboratoriale si sviluppa intorno a nodi problematici; mentre nella didattica tradizionale si acquisiscono principalmente contenuti, in quella laboratoriale si attivano piuttosto competenze trasversali e non circoscritte; il materiale che viene utilizzato non è più soltanto il manuale, pur arricchito, ma un'abbondanza e varietà di fonti che agevolano il ruolo attivo dello studente.

Ivo Mattozzi puntualizza come la didattica laboratoriale vada inserita nella programmazione modulare, come consenta di organizzare materiali strutturati appositamente e come l'utilizzare materiali diversi rimandi a sua volta ad una programmazione flessibile. Grazie al laboratorio, l'insegnante è inoltre in grado di acquisire basi osservative per valutare meglio i diversi comportamenti cognitivi, affettivi degli alunni, i loro punti di forza, le loro debolezze e di approntare le giuste e differenziate misure didattiche[4].

[4] I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale*, cit.

Ecco quindi che la metodologia del laboratorio rientra tra quelle che si possono definire le «buone pratiche» all'interno delle scelte didattiche del docente, nelle quali tale metodologia assume un'enorme portata pedagogico-didattica: comporta coinvolgimento, partecipazione attiva degli alunni, dialogo, confronto condivisione e socializzazione; consente di valorizzare i diversi stili di apprendimento e conduce a sperimentazioni operative, oltre che aprirsi verso l'interdisciplinarità e la trasversalità.

Capitolo II
I compiti di realtà nella didattica della storia

Per compito di realtà si intende la richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, nuova, ma quanto più possibile vicina al mondo reale, che consenta di utilizzare conoscenze e abilità già acquisite, trasferendo procedura e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento, moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica.

Il compito di realtà si va a intrecciare e collegare con l'esperienza del laboratorio perché prevede che gli alunni, a partire da competenze anche questa volta trasversali, siano capaci di lavorare in gruppo dando il loro contributo e siano in grado di pianificare, progettare, costruire, valutare, fare ricerche, selezionare ed elaborare informazioni, valutare opzioni e scelte, prendere decisioni, riflettere sui processi attivati, usare per altri processi i risultati dei loro apprendimenti.

Attraverso un compito di realtà negli studenti esercitano e sviluppano competenze che possono essere sia disciplinari che trasversali e quindi competenze fondamentali per lo sviluppo della preparazione completa di ogni allievo.

Va puntualizzata una distinzione tra conoscenze, abilità e competenze, perché talvolta si confondono termini e significati: le conoscenze sono le nozioni disciplinari, i contenuti appresi, le abilità sono un'applicazione delle conoscenze, ma sono le competenze a rappresentare la capacità di utilizzare conoscenze e in situazioni nuove e complesse.

Per attivare competenze c'è bisogno di un ambiente di apprendimento trasformato, in quanto difficilmente possono essere costrui-

te soltanto con la classica lezione frontale, richiedendo un approccio partecipativo ed attivo da parte degli alunni. Valeria Pancucci[5], nel suo esame dei compiti di realtà, specifica le caratteristiche che li connotano: prevedono un rimando forte alla realtà, all'esperienza dei ragazzi; è questa una condizione di grande importanza: i compiti di realtà devono presentare delle caratteristiche simili o verosimili rispetto alle attività reali e presentarsi come una situazione possibile della vita quotidiana e non avere soltanto un'impostazione teorica così come spesso avviene nella didattica tradizionale. In questo modo si ricompone la frattura che si determina nel mondo della scuola tra mondo reale e mondo scolastico: coinvolgendo i ragazzi in situazioni reali o realistiche sarà più facile far comprendere loro il senso della tematica che affrontano.

I compiti di realtà devono prevedere la costruzione, la produzione di un oggetto, di un artefatto materiale, analogico e/o digitale, come prodotto, come esito del compito dato. Altri elementi del compito di realtà sono la componente di sfida per gli alunni impegnati nella realizzazione, costruzione del compito e la dimensione di lavoro di gruppo, il necessario atteggiamento collaborativo, che dà modo ai ragazzi di sviluppare uno spirito di *team*, simile a quello di tutti gli ambienti lavorativi: si attivano così anche le competenze sociali e civiche.

Il compito di realtà prevede la necessità di predisporre una griglia di osservazione, che deve essere inserita anche nella consegna del compito agli alunni, e che va a considerare, a osservare, a valutare le competenze e serve agli alunni come guida metacognitiva per farli riflettere sul percorso svolto, sui risultati raggiunti, sulle dinamiche attivate. Altra peculiarità del compito di realtà è il suo essere proposto come problema «lavoro» aperto, con più soluzioni. Pancucci elenca delle tappe per la realizzazione di un compito di realtà. Prima di tutto è necessario selezionare l'argomento sul quale sviluppare il compito, occorre poi selezionare le competenze che si intendono sviluppare, poi prevedere un prodotto finale da far realizzare agli alunni, approntare la griglia di osservazione e una rubrica valutativa. Va poi articolato il compito nelle sue fasi, tenendo conto dei tempi di realizzazione da parte dei ragazzi.

---

[5] V. Pancucci, *Nuova didattica e compiti di realtà*, in Pearson: https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/storia/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20STORIALIVE%20-%202017%20-%20Bacheca%20dell%20didattica%20-%20Nuova%20didattica.pdf

Come dice Stefano Rossi[6], qualunque sia la richiesta e il prodotto realizzato, questo diviene comunque un simbolo dello sforzo ideativo e progettuale attivato e quindi un'esperienza dal forte impatto formativo. Rossi definisce i compiti di realtà come aperti e sfidanti: nella scuola è comune che le domande prevedano una risposta determinata e attivino quella specifica abilità ad essa legata; si determina di conseguenza un apprendimento meccanico, spesso solo superficiale e non caratterizzato dalla comprensione profonda delle tematiche affrontate. Ecco quindi che con la sfida si attiva quell'intelligenza creativa che permette ai ragazzi di rielaborare le conoscenze via via che si apprendono, di integrarle con quelle in loro possesso e vivere il piacere della «novità» del problema. L'apertura, la novità, la sfida vengono definite da Stefano Rossi come una soluzione *antivirale* di fronte al *virus* della comprensione apparente.

Stefano Rossi fa inoltre ricorso a una metafora molto bella che collega le competenze dei compiti di realtà alla sfera calcistica dicendo che lo strumento principale per far gol nella didattica è proprio dato dai compiti di realtà, detti anche compiti autentici significativi o in situazione. Sono un vero e proprio dispositivo pedagogico che riesce a fare dell'esperienza diretta del *learning by doing* la propria caratteristica.

La valutazione del compito di realtà è una valutazione diversa da quelle tradizionali perché non fa riferimento a un elenco, un insieme di nozioni che l'allievo ha appreso ma deve riconoscere l'efficacia, la validità o meno delle soluzioni, delle procedure adottate dall'allievo nel fronteggiare una situazione e del prodotto finale conseguito. Ecco quindi l'esigenza di una rubrica che serve al docente per seguire passo dopo passo il processo di realizzazione del prodotto, che considera le diverse competenze così come le conoscenze utilizzate per il suo lo svolgimento. La rubrica si propone quindi come uno strumento operativo per valutare in modo quanto più possibile oggettivo l'attività svolta dagli studenti e monitorare l'apprendimento significativo che hanno attivato nel proprio lavoro. Gli studenti vanno valutati «come soggetto attivo partecipe, creativo e autonomo nel suo agire», ricorrendo a specifici indicatori e utilizzando i classici livelli di competenza, da base ad avanzato.

---

[6] Cfr. S. Rossi, *Genio cooperativo e compiti di realtà*, Milano, Pearson Academy, 2017.

Capitolo III
Proposte didattiche

Di seguito mi soffermo su alcune proposte didattiche che immagino di poter svolgere in una classe quinta di scuola secondaria superiore verso la conclusione dell'anno scolastico, periodo nel quale si va a studiare la storia più vicina, quella della nascita della Repubblica italiana.

Aspetti chiave delle proposte sono il lavoro di gruppo orientato al compito di realtà e l'utilizzo di risorse audiovisive.

Gli argomenti riguarderanno la nascita della Costituzione, i cosiddetti «anni di piombo» e le lettere di Aldo Moro dalla prigionia. Devo puntualizzare che insegno in un liceo scientifico di Salerno ed è per questo che nelle attività che presento ho inserito dei passaggi riferiti ad episodi della storia della città.

Proposta 1: Come è nata la Costituzione

Argomento: La nascita della Costituzione.

Compito: Produrre un elaborato multimediale da presentare alle altre quinte classi del liceo per la Festa della Repubblica.

Destinatari: Alunni dell'ultimo anno del liceo scientifico.

Metodologia

- approccio laboratoriale al materiale;
- organizzazione in lavori di gruppo;
- *webquest*;
- utilizzo della griglia di Cornell per prendere appunti;
- sviluppo di mappe concettuali riassuntive.

Fasi/procedimento

Prima fase: utilizzo di materiali audiovisuali, annotazioni e scambi di idee. Il percorso verrà introdotto attraverso una serie di documenti audiovisivi: si inizia con la presentazione di un audio di Raiplay Radio per offrire ai ragazzi uno sguardo di sintesi sulla Seconda guerra mondiale in Italia, sulla Resistenza e sulla fine del Fascismo[7], segue

[7] https://www.raiplayradio.it/audio/2020/06/Storia-La-seconda-guerra-mondiale-in-Italia-la-Resistenza-e-la-fine-del-fascismo-3e29c4da-7bd5-470a-

poi un podcast di Raiplay Radio dal titolo *Belle storie: donne e uomini nella Resistenza*[8] e infine si farà vedere un video su storie di partigiani[9]. Durante la visione del materiale, che si svolge in presenza, i ragazzi saranno guidati ad usare la *griglia di Cornell*[10] per prendere appunti, per poi condividere le proprie annotazioni.

Seconda fase: formazione dei gruppi di lavoro; consultazione di materiali video scelti tra quelli proposti e ricercati in autonomia.

Terza fase: Realizzazione di un compito di realtà attraverso un *webquest*.

Obiettivi/competenze

OBIETTIVI	COMPETENZE
Conoscere il contesto storico politico italiano ed europeo del secondo dopoguerra.	Sapersi orientare nella storia italiana dalla fine della Seconda guerra mondiale al 1948.
Conoscere tempi e ragioni della nascita della Repubblica italiana e della Costituzione.	Riconoscere e inquadrare i passaggi che hanno condotto in Italia alla stesura della Costituzione.
Conoscere i principali attori sociali e politici e gli ideali che hanno dato vita alla Costituzione.	Riconoscere all'interno dell'Assemblea Costituente le diverse posizioni politiche.
Conoscere le caratteristiche della nostra Costituzione.	Definire il lessico specifico con particolare attenzione alle parole Repubblica, suffragio universale, Assemblea Costituente, Costituzione.

be77-1eed25effa98.html; https://www.raiplayradio.it/playlist/2020/04/Belle-storie-Donne-e-uomini-nella-resistenza-03795403-e189-449d-bd31-5b4b397e37c5.html

[8] https://www.raiplaysound.it/programmi/bellestoriedonneeuomininellaresistenza; https://www.raicultura.it/storia/articoli/2020/04/Donne-della-Resistenza-ee8e0740-1c2b-4f74-b5ac-967b027c0597.html

[9] https://www.repubblica.it/speciali/cultura/partigiani-vite-di-resistenza-e-liberta/

[10] https://sites.google.com/cannizzaro.gov.it/diariodellanimatoredigitale/didattica-digitale/il-metodo-cornell; Tutorial su YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=14PmeDZ1Brc; https://www.youtube.com/watch?v=kjSktDPAr2E

Procedimento

Organizzarsi in quattro gruppi, ciascuno con il compito di reperire in rete notizie biografiche riguardanti alcuni membri della Costituente (un padre o una madre costituente, a scelta di ciascun gruppo), tra cui Aldo Moro, Piero Calamandrei, Nilde Iotti, Giorgio La Pira, Angelina Merlin, Teresa Mattei ecc.

L'obiettivo è ricostruire, per ciascun personaggio, la vita, le esperienze politiche, il ruolo svolto all'interno dell'Assemblea, e i temi per i quali si è battuto/a.

Questo approccio di tipo «biografico» ha lo scopo di favorire il coinvolgimento degli studenti e rafforzare la motivazione a cogliere almeno alcuni degli elementi che hanno caratterizzato il dibattito all'interno dell'Assemblea Costituente. Ogni gruppo poi condividerà i risultati della ricerca con gli altri al fine di ampliare la ricaduta dell'attività didattica svolta e facendo ricorso a una presentazione, su cui confrontarsi e discutere prima di procedere alla presentazione finale.

Risorse

- Biblioteca del Senato. Emeroteca, ottobre 2008: *Le donne della Costituente*[11].
- La nascita della Costituzione. Le discussioni in Assemblea Costituente a commento degli articoli della Costituzione (a cura di Fabrizio Calzaretti)[12].
- Ricordo dei 75 costituenti[13].
- Portale storico della Presidenza della Repubblica: *La Collezione Gianni Bisiach 1957-2013*; Storia del Parlamento italiano[14]; La Camera dei deputati 1848-1947[15].
- Odysseo, Uomini, donne e snodi dell'Assemblea Costituente[16].

---

[11] https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/file/repository/relazioni/biblioteca/emeroteca/Donnedellacostituente.pdf

[12] https://www.nascitacostituzione.it/

[13] https://www.agrotoday.it/2-giugno-ricordo-dei-75-che-formarono-la-commissione-per-la-costituzione/

[14] https://archivio.quirinale.it/aspr/gianni-bisiach/trasmissioni/storia-del-parlamento-italiano

[15] https://archivio.quirinale.it/aspr/gianni-bisiach/AV-002-000317/la-camera-deputati-1848-1947

[16] https://www.odysseo.it/uomini-donne-snodi-dellassemblea-costituente/

Valutazione

Si valuterà ogni fase del lavoro attraverso griglie specifiche e rubriche di valutazione, mentre la valutazione dell'intero compito sarà data anche da un confronto con i ragazzi delle altre classi.

Proposta 2: Gli anni di piombo e noi

Argomento: Gli anni di piombo nel paese e nella realtà locale.

Destinatari: Alunni dell'ultimo anno del Liceo scientifico.

Compito: Realizzare un breve *excursus* informativo da condividere con la cittadinanza in occasione della commemorazione delle vittime del terrorismo. Nell'excursus dovranno essere evidenziati fatti, ipotesi, azioni, avvalendosi delle fonti giornalistiche e della memoria degli adulti e della cittadinanza (Magistrati, familiari, associazioni del territorio, ecc.) per ricostruire la storia vicina del Giudice Giacumbi e della strage di via Parisi.

Metodologia

- Approccio laboratoriale al materiale.
- Organizzazione in lavori di gruppo.
- *Webquest*.
- Utilizzo della griglia di Cornell per prendere appunti.
- Sviluppo di mappe concettuali riassuntive.

Obiettivi/competenze

OBIETTIVI	COMPETENZE
Conoscere i problemi nell'Italia del dopoguerra e la costruzione dello Stato democratico.	Saper argomentare utilizzando le categorie concettuali di terrorismo, stragi, attentati allo Stato.
Conoscere gli eventi che caratterizzarono il conflitto sociale fino allo scoppio del terrorismo degli anni '70.	Saper utilizzare la documentazione per svolgere un'argomentazione sulla storia dell'Italia repubblicana.
Conoscere le cause della nascita del terrorismo neofascista e di quello di sinistra in Italia.	Individuare collegamenti con altre discipline per costruire un percorso pluridisciplinare.
	Saper utilizzare la documentazione per svolgere un'argomentazione sulla storia dell'Italia repubblicana.

	Individuare collegamenti con altre discipline per costruire un percorso pluridisciplinare.
	Imparare a cogliere nella storia vicina elementi di storia d'Italia, gli anni di piombo nel proprio contesto locale.

Procedimento

Prima fase: inizialmente gli studenti lavorano in presenza e/o a distanza su fonti autentiche, avendo a loro disposizione documenti originali come video, archivi di stampa, materiali selezionati in rete ai quali si può attingere liberamente.

Seconda fase: la seconda fase consiste nel visionare in presenza una serie di brevi video relativi a telegiornali centrati sulle notizie relative ai diversi attentati del periodo definito «gli anni di piombo», per far anche cogliere come il rapimento di Aldo Moro si inserisse in quel quadro[17], guidando poi i ragazzi a conoscere emblematici episodi di violenza, all'interno di quella che fu chiamata «strategia della tensione»: dall'attentato a Piazza Fontana a Milano[18] a Piazza della Loggia a Brescia[19], alla strage del treno Italicus[20] fino alla strage della stazione di Bologna[21].

Terza fase: proprio dalla visione di questi video i ragazzi saranno spronati a cercare le ipotesi di spiegazione che la storia ha dato intorno a quegli avvenimenti. Il suggerimento didattico è quello di realizzare una cronologia degli eventi, individuando luoghi, personaggi e possibili motivazioni che accomunano i fatti.

---

[17] 1978, il Tg2 annuncia il rapimento di Aldo Moro – Edizione straordinaria: https://www.youtube.com/watch?v=VNQKiwofa90

[18] Raiplay: Piazza Fontana, Il racconto di una strage. Edizione straordinaria https://www.raiplay.it/video/2019/11/Piazza-Fontana-racconto-di-una-strage---Il-Tg-del-12121969-2d975f1d-421d-402a-9792-22ff09e2c43c.html

[19] https://www.youtube.com/watch?v=Ct9Xs-68CXM

[20] Bologna: Italicus, la strage del '74 è ancora senza colpevoli: https://www.youtube.com/watch?v=9zRujooST_E; https://www.raicultura.it/webdoc/strage-bologna/index.html

[21] Rai Cultura Webdoc. 2 agosto 1980. Per non dimenticare: https://www.raicultura.it/webdoc/strage-bologna/index.html#contacts

Quarta fase: Come elemento vicino al vissuto dei ragazzi, almeno per quanto riguarda il luogo in cui si è svolto, farei approfondire la vicenda vissuta dalla città di Salerno, con l'attentato al giudice Nicola Giacumbi (16 marzo 1980). Per legare storia nazionale e storia locale, i ragazzi saranno guidati a un approfondimento riguardante un altro episodio di storia della città: l'attentato di via Parisi a Torrione del 26 agosto 1982, in modo che le testimonianze dirette e i possibili sopralluoghi possano avvicinarli ancora di più alla storia contemporanea.

Risorse

- Rai Cultura, *Gli anni di piombo*[22].
- Treccani, *Le relazioni nascoste. Le radici profonde degli anni di piombo*[23].
- Quirinale: Cerimonia commemorativa dei magistrati Giacumbi, Minervini, Galli, Amato, Costa e Livatino[24].
- *Arrestati a Salerno gli assassini del magistrato Nicola Giacumbi* – dal TG2 Stanotte del 21/03/1981[25].
- Il Napoletano, *Giacumbi, un eroe dimenticato. Il magistrato senza scorta*[26].
- Comune di Salerno. Salerno ricorda i suoi caduti per terrorismo[27].

Valutazione

Si valuterà ogni fase del lavoro attraverso griglie specifiche e rubriche di valutazione mentre la valutazione dell'intero compito si baserà anche su un confronto con i ragazzi delle altre classi.

---

[22] https://www.raicultura.it/storia/articoli/2019/01/-Gli-anni-di-piombo-c-1178c6f-1279-46f7-986e-b918c65080a1.html

[23] https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/storia_e_filosofia/Relazione/SSSGL_Anni_Piombo_D_Amario_1.html

[24] https://www.youtube.com/watch?v=EzTlThEX63c

[25] https://youtu.be/BfK4aaH3iqA

[26] http://ilnapoletano.org/2014/03/giacumbi-un-eroe-dimenticatoil-magistrato-senza-scorta

[27] https://youtu.be/a2_CEf9PnOI; http://www.comune.salerno.it/client/scheda_news.aspx?news=43044&stile=7&p; Polizia di Stato: https://questure.poliziadistato.it/it/Salerno/articolo/183161279c9c743ee614777014rov=3

Proposta 3: Aldo Moro, Lettere dalla prigionia

Argomento: Lettere di Aldo Moro dalla prigionia.

Destinatari: Alunni dell'ultimo anno del liceo scientifico.

Compito: consiste nella proposta ai ragazzi di realizzare un loro *reading* di alcune lettere scelte insieme, con rimandi ai fatti, ai personaggi, ai luoghi degli anni '70 della storia d'Italia. I ragazzi proverebbero a capire ogni lettera attraverso la realizzazione delle letture storiche, cercando di evidenziare il significato e i riferimenti delle lettere scelte. Chiederei loro di *adottare* una lettera e di lavorarci in maniera approfondita e completa attraverso piccoli gruppi di lavoro, facendo emergere le notizie, le informazioni che affiorano dalle lettere e che rimandano a personaggi noti e a fatti, avvenimenti politici del suo tempo, in modo da collegare la vita di Moro e le sue opinioni con l'analisi del momento storico. Credo che questo sia un modo molto coinvolgente per interessare i ragazzi alle dinamiche politiche e agli avvenimenti della storia recente.

Metodologia

- Approccio laboratoriale al materiale.
- Organizzazione in lavori di gruppo.
- *Webquest*.
- Utilizzo della griglia di Cornell per prendere appunti.
- Sviluppo di mappe concettuali riassuntive.

Obiettivi/competenze

OBIETTIVI	COMPETENZE
Conoscere il panorama politico della Repubblica Italiana.	Saper riconoscere e analizzare gli elementi della crisi degli anni '70.
Individuare aspetti specifici della storia italiana.	Saper rielaborare in modo critico materiali storiografici e temi trattati con adeguate argomentazioni personali.
Distinguere tra prima e seconda Repubblica in Italia.	Capacità di cogliere le implicazioni sociali e politiche e il nesso con le scelte che hanno prevalso nel futuro.

Conoscere l'evoluzione di un fenomeno, di un'istituzione data.	Cogliere e analizzare il dibattito politico in Italia dal centro-sinistra alla strategia della tensione, al pentapartito per cogliere nessi, continuità e discontinuità rispetto al presente.
Analizzare e comprendere un testo di genere diverso e vario per poterne ricavare delle informazioni	Cogliere e analizzare gli elementi costitutivi del dibattito politico europeo e italiano degli anni '70 e '80.

Procedimento

Prima fase: Si propone la visione in presenza del lavoro teatrale svolto da Fabrizio Gifuni, un *reading* dedicato proprio ad Aldo Moro, sul quale attivare un confronto di idee attraverso i commenti e le impressioni degli studenti. Nelle lettere Moro si rivolgeva a familiari, ad amici, a colleghi di partito, a rappresentanti delle istituzioni; da più parti sono emersi i dubbi sulla veridicità ed autenticità delle fonti: sono interrogativi legittimi che Gifuni fa suoi e muove proprio da questo per far sue le parole di Aldo Moro, in un lungo viaggio nei pensieri del politico. Si tratta di un modo particolare di far luce (e spiegare le ombre) su Aldo Moro attraverso l'azione teatrale, provando a raggiungere il suo profondo animo e al contempo passando in rassegna le sue valutazioni politiche, di grande rilevanza per l'Italia.

Seconda fase: Si leggeranno lettere dalla prigionia pubblicate nell'edizione curata da Miguel Gotor; tale materiale costituisce un sussidio ordinato cronologicamente, che definisce in modo completo la «tragedia del potere» di quei fatti, raccontati in modo nuovo ed avvincente, con una successione di informazioni documentate, suggestive e inquietanti.

Terza fase: Si lavorerà in modo parallelo tra il materiale di Gifuni e quello che propone Gotor nel suo volume. I ragazzi saranno guidati nella scelta del materiale, nell'approfondimento storico ad esso relativo e nell'organizzazione del *reading*.

Risorse

- E. D'Amario, *Le relazioni nascoste. Le radici profonde degli anni di piombo*, parte 1-3[28].
- Retroscena, «*Con il vostro irridente silenzio*», *reading* di Fabrizio Gifuni[29].
- Ansa Cultura, *Le note dello spartito di Moro*[30].
- La7 Attualità, Intervista allo storico Miguel Gotor, *Aldo Moro – Lettere dalla prigionia a 40 anni dal rapimento e uccisione dell'allora presidente della Democrazia cristiana*[31].
- Atlantide, *I 55 giorni di prigionia di Aldo Moro e le sue lettere a politici e familiari*[32].
- A. Moro *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino, Einaudi, 2008.

Valutazione

Si valuterà ogni fase del lavoro attraverso griglie specifiche e rubriche di valutazione mentre la valutazione dell'intero compito si baserà anche su un confronto con i ragazzi delle altre classi.

Conclusioni

Al termine del percorso «Aldo Moro e l'Italia repubblicana, un percorso storico e pedagogico», desidero fare alcune considerazioni. Il percorso formativo si è rivelato soddisfacente e interessante per l'impianto storico riferito ad un periodo che ancora, forse per la vicinanza ai giorni attuali, non trova una sua completa ed esauriente collocazione nella realtà scolastica di oggi mentre la sua ricaduta didattica si rivelerebbe preziosa. Ascoltare le videolezioni mi ha coinvolto molto e ho seguito nei vari moduli gli approfondimenti, che mi hanno dato la possibilità di completare la conoscenza di passaggi relativi alla

[28] https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/storia_e_filosofia/Relazione/SSSGL_Anni_Piombo_D_Amario_1.html

[29] https://youtu.be/ASqv5TrAN78

[30] https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/libri/2018/05/09/al-salone-del-libro-gifuni-legge-moro_b13310d7-a011-4de1-bf60-638b80c1e745.html

[31] https://www.youtube.com/watch?v=xwK7xaWwO2M

[32] https://youtu.be/AwTJ21yk-jc

Costituente, al contesto storico-politico nella storia dell'Italia repubblicana, alle parti riguardanti l'esperienza di insegnamento di Aldo Moro, con intuizioni e suggestioni di grande attualità oltre che utilità, allo stesso caso Moro nel contesto degli anni '70, a tutta l'inchiesta esito dei lavori della Commissione parlamentare.

I moduli più propriamente didattici mi hanno dato molte indicazioni didattico-metodologiche, che ho poi avuto modo di applicare nei compiti individuali, occasione per me di approfondimenti sempre diversi e coinvolgenti, oltre che personalizzabili. Le proposte didattiche si sono tutte rivelate fruibili e applicabili.

Ecco che sia l'ottimo impianto storico sia quello didattico, che si sono intervallati e poi intrecciati, mi hanno lasciato spunti interessanti da poter utilizzare nell'insegnamento con entusiasmo certo e spero con competenza.

Bibliografia

Antiseri D., *Didattica della storia, Epistemologia contemporanea*, Roma, Armando, 1999.

Bernardi P. (a cura di), *I quaderni di Clio '92. Insegnare storia con le situazioni-problema*, Novara, UTET, 2006.

Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2008.

Brusa A., *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Girardet H., *Vedere, toccare, ascoltare: l'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma, Carocci, 2004.

Mattozzi I., *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in *Insegnare storia con le situazioni-problema*, I Quaderni di Clio '92, n. 4, dicembre 2003.

Moro A., *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino, Einaudi, 2008.

Rossi S., *Genio cooperativo e compiti di realtà*, Milano, Pearson Academy, 2017.

Sitografia

AA.VV. (a cura di), Progetto di ricerca Indire, *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti*, in «Didattica della storia» 2, n. 15, 2020, https://dsrivista.unibo.it/article/view/11413

AA.VV. (a cura di), *Uomini e Donne nella grande guerra*, in ISUC Umbria, https://isuc.alumbria.it/attivit%C3%A0/pubblicazioni/uomini-e-donne-nella-grande-guerra

«Gazzetta Ufficiale», D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg, n. 89, 15 marzo, http://www.e-santoni.org/Linee_guida/

Historia ludens, http://www.historialudens.it/
Indire, https://www.indire.it/
Insegnare e apprendere la storia per competenze, Il Bollettino di Clio, febbraio 2013, https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/08/BollettinoN-S1_2013df.pdf
Panicucci V., *Nuova didattica e compiti di realtà*, in Pearson: https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/storia/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20STORIALIVE%20-%202017%20-%20Bacheca%20dell%20didattica%20-%20Nuova%20didattica.pdf
Pearson, *Didattica della storia*, https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/didattica-storia.html
Università degli Studi di Bari, https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/disum/
Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia*, Palermo, New Digital Frontiers, 2019, pp. 7-12, in https://www.academia.edu/38782430/

Risorse per le proposte didattiche

Proposta 1

«Agrotoday» (periodico salentino), *2 Giugno – Ricordo dei 75 che formarono la Commissione costituente*: https://www.agrotoday.it/2-giugno-ricordo-dei-75-che-formarono-la-commissione-per-la-costituzione/
Biblioteca del Senato. Emeroteca, ottobre 2008, *Le donne della Costituente*: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/file/repository/relazioni/biblioteca/emeroteca/Donnedellacostituente.pdf
Calzanetti F. (a cura di), *La nascita della Costituzione. Le discussioni in Assemblea Costituente a commento degli articoli della Costituzione*: https://www.nascitacostituzione.it
Cultura, *Partigiani. Vite di resistenza e libertà*: https://www.repubblica.it/speciali/cultura/partigiani-vite-di-resistenza-e-liberta/
Insegnare nella scuola digitale, *Il metodo Cornell*: https://sites.google.com/cannizzaro.gov.it/diariodellanimatoredigitale/didattica-digitale/il-metodo-cornell
Maturadio, *19. La seconda guerra mondiale in Italia: la Resistenza e la fine del fascismo*: https://www.raiplayradio.it/audio/2020/06/Storia--La-seconda-guerra-mondiale-in-Italia-la-Resistenza-e-la-fine-del-fascismo-3e29c4da-7bd5-470a-be77-1eed25effa98.html
«Odysseo.it», *Uomini, donne e snodi dell'Assemblea Costituente*: https://www.odysseo.it/uomini-donne-snodi-dellassemblea-costituente/
Portale Storico della Presidenza della Repubblica, *La Collezione Gianni Bisiach 1957-2013. La Camera dei Deputati 1848-1947*: https://archivio.quirinale.it/aspr/gianni-bisiach/trasmissioni/storia-del-parlamento-italiano
Portale Storico della Presidenza della Repubblica, *La Collezione Gianni Bisiach 1957-2013; Storia del Parlamento italiano*: https://archivio.quirinale.it/aspr/gianni-bisiach/trasmissioni/storia-del-parlamento-italiano
Prendere appunti efficaci: https://www.youtube.com/watch?v=14PmeDZ1Brc

Rai Cultura. Storia, *Donne della Resistenza. Partigiane, staffette, combattenti*: https://www.raicultura.it/storia/articoli/2020/04/Donne-della-Resistenza-e-e8e0740-1c2b-4f74-b5ac-967b027c0597.html

Raiplaysound, *Belle storie. Donne e uomini nella resistenza*: https://www.raiplayradio.it/playlist/2020/04/Belle-storie-Donne-e-uomini-nella-resistenza-03795403-e189-449d-bd31-5b4b397e37c5.html

Proposta 2

TG2 1978, *Il Tg2 annuncia il rapimento di Aldo Moro – Edizione straordinar*ia: https://www.youtube.com/watch?v=VNQKiwofa90

Comune di Salerno. Telecolore, *Salerno ricorda i suoi caduti per terrorismo:* https://youtu.be/a2_CEf9PnOI

D'Amario E., *Le relazioni nascoste. Le radici profonde degli anni di piombo, parte 1-3*, in Treccani*:* https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/storia_e_filosofia/Relazione/SSSGL_Anni_Piombo_D_Amario_1.html

https://www.youtube.com/watch?v=Ct9Xs-68CXM

«Il Napoletano», *Giacumbi, un eroe dimenticato. Il magistrato senza scorta*: http://ilnapoletano.org/2014/03/giacumbi-un-eroe-dimenticatoil-magistrato-senza-scorta

Quirinale: *Cerimonia commemorativa dei magistrati Giacumbi, Minervini, Galli, Amato, Costa e Livatino*: https://www.youtube.com/watch?v=EzTl-ThEX63c

Rai Cultura Webdoc, 2 agosto 1980. Per non dimenticare. La strage di Bologna: https://www.raicultura.it/webdoc/strage-bologna/index.html#contacts

Rai Cultura, *Gli anni di piombo*: https://www.raicultura.it/storia/articoli/2019/01/-Gli-anni-di-piombo-c1178c6f-1279-46f7-986e-b918c65080a1.html

Raiplay, *Piazza Fontana, Il racconto di una strage. Edizione straordinaria* https://www.raiplay.it/video/2019/11/Piazza-Fontana-racconto-di-una-strage---Il-Tg-del-12121969-2d975f1d-421d-402a-9792-22ff09e2c43c.html

TG2 Stanotte del 21/03/1981, *Arrestati a Salerno gli assassini del magistrato Nicola Giacumbi*: https://www.youtube.com/watch?v=BfK4aaH3iqA

TG2, *1978, Il Tg2 annuncia il rapimento di Aldo Moro* – Edizione straordinaria: https://www.youtube.com/watch?v=VNQKiwofa90

TR24, *Bologna: Italicus, la strage del '74 è ancora senza colpevoli*: https://www.youtube.com/watch?v=9zRujooST_E

Proposta 3

Ansa Cultura, *Gifuni legge Moro*: https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/libri/2018/05/09/al-salone-del-libro-gifuni-legge-moro_b13310d7-a011-4de1-bf60-638b80c1e745.html

Ansa Cultura, *Le note dello spartito di Moro*: https://youtu.be/ASqv5TrAN78

Atlantide, *I 55 giorni di prigionia di Aldo Moro e le sue lettere a politici e familiari:* https://youtu.be/AwTJ21yk-jc

La7 Attualità. *Intervista allo storico Miguel Gotor* che ha pubblicato il libro «*Aldo*

Moro – Lettere dalla prigionia» a 40 anni dal rapimento e uccisione dell'allora presidente della Democrazia cristiana: https://www.youtube.com/watch?v=xwK7xaWwO2M

Retroscena, «*Con il vostro irridente silenzio*», *Reading* di Fabrizio Gifuni: https://youtu.be/ASqv5TrAN78

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Rosa Noce, docente di Storia e Filosofia al Liceo scientifico Francesco Severi di Salerno. Dopo aver insegnato nella Scuola primaria sono passata alle scuole superiori, come docente delle discipline che da sempre ho studiato e curato con interesse e motivazione. Sono Funzione Strumentale, Area 1 e vivo ogni impegno nella realtà scolastica come opportunità formativa e di confronto, oltre che come occasione di aggiornamento ed auto-aggiornamento.

La mia scuola

Liceo scientifico statale «Francesco Severi», Via G. D'Annunzio, 84128 Salerno.

Il Liceo scientifico «Francesco Severi» è nella zona orientale della città di Salerno, è frequentato da giovani provenienti dai popolosi quartieri di Torrione, Pastena e Mercatello, ma numerosi sono anche gli allievi provenienti dai comuni limitrofi. Grazie al finanziamento dei PON FESR Ambienti per l'apprendimento è stato possibile attrezzare con strumentazioni innovative laboratori regolarmente utilizzati da alunni e docenti sia in orario curricolare che extracurricolare. Diversi sono gli indirizzi presenti nel liceo, dal Liceo scientifico ordinario all'indirizzo di Scienze applicate e ad un intero corso di Liceo sportivo.

IX.
Moro statista europeo

Project work di Giuliana Passerini

Abstract

Il concetto di competenza permette di riprendere il percorso europeo della definizione di una serie di competenze «chiave» essenziali per garantire lo sviluppo completo e armonico di una persona e, nello stesso tempo, favorirne l'inclusione attiva e responsabile nella nostra società. La scuola è chiamata a promuovere la formazione degli studenti durante il percorso di studio, ma anche ad orientarli al mondo del lavoro e prepararli a una cittadinanza attiva. La ricerca di una nuova metodologia per lo studio della storia permette di delineare una didattica laboratoriale e di progettare compiti di realtà che rappresentino per gli studenti contesti di apprendimento significativi, perché chiamati a costruire il sapere svolgendo attività finalizzate ad uno scopo preciso. Il compito di realtà «Moro statista europeo» propone a studenti di una quinta liceo di Scienze umane di preparare un contributo per il Convegno «Festa dell'Europa», realizzato in gruppo, recuperando nei discorsi di Moro il delinearsi della visione di Europa unita.

Indice

Introduzione
Cap. I. Le competenze chiave europee
  Definizione di competenza
  Le otto competenze chiave
  Revisione delle otto competenze chiave
Cap. II. La didattica laboratoriale
  Progettare per competenze
  Approcci metodologici e tecnologici
Cap. III. Didattica della storia contemporanea
  Trasmissione della storia
  Laboratori di storia
  Compiti di realtà
  Esempio di compito di realtà
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

In questo corso, un avvenimento di storia contemporanea che poteva sembrare esclusivo appannaggio dell'ambito storico-politico è stato inserito in una più ampia riflessione sulla didattica della storia e sulla pedagogia delle competenze.

La discussione europea sulle competenze chiave di cittadinanza iniziata nel 2006 e continuata nel 2018 ha avuto una ricaduta importante nella normativa italiana in tema di scuola e didattica. Ho recepito entrambe le istanze nel mio Project work, che affronta in chiave di didattica attiva un momento particolarmente intenso della nostra storia contemporanea.

Il primo capitolo definisce la competenza come la capacità di utilizzare, in situazione, conoscenze e abilità. Si evidenzia che le competenze chiave europee permettono di sviluppare la personalità di ciascuno.

Nel secondo capitolo si mettono in relazione le competenze con un agire didattico che prevede ambienti di apprendimento in cui lo studente possa «agire» per costruire il sapere.

Nel terzo capitolo si analizza in particolare la didattica della storia contemporanea, strumento per annodare passato, presente e futuro in contesti laboratoriali e in situazione di realtà.

In conclusione viene presentato il progetto di un compito di realtà: le classi quinte di un liceo di Scienze umane partecipano, come relatori, al convegno cittadino nell'ambito della «Festa dell'Europa», che si celebra il 9 maggio.

Capitolo I
Le competenze chiave europee

Definizione di competenza

Nella definizione dell'EQF (*European Qualifications Framework* – Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli), le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale»[1]. Dalla definizione di competenza si

[1] Documento tecnico allegato al D.M. 139/2007, p. 1.

deduce che essa possa essere esercitata e perfezionata solo in situazione, dove può essere praticata, poiché consiste in una miscela di conoscenze, abilità, attitudini, atteggiamenti e motivazioni e si applica alla risoluzione di problemi per il raggiungimento di un determinato obiettivo.

Un curricolo per competenze supera la proposta sequenziale dei contenuti per strutturarsi in moduli o unità formative, dove si ritrovano le abilità connesse alle competenze che si intendono esercitare.

Le otto competenze chiave

Nel 2006 la raccomandazione del Parlamento europeo metteva in primo piano le competenze chiave per l'apprendimento permanente ed invitava gli Stati membri ad offrire ai giovani i mezzi per prepararli alla vita adulta.

> La presente raccomandazione dovrebbe contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave[2].

Le otto competenze chiave che tutti dovrebbero raggiungere, orientano ad un percorso formativo permanente che permette ad ognuno di sviluppare appieno le proprie potenzialità nel mondo della scuola prima e poi nell'attività lavorativa, incrementando progressivamente le possibilità di una inclusione sociale e di cittadinanza attiva.

Revisione delle competenze chiave

Nel 2018 l'Europa rivede in modo significativo le competenze chiave sopra citate. Sicuramente tutte hanno la stessa importanza al fine della formazione inclusiva di ogni cittadino.

---

[2] Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 11.

La Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 afferma che «gli Stati membri dovrebbero: sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi e assicurare a tutti le opportunità di sviluppare le competenze chiave avvalendosi pienamente del quadro di riferimento europeo nazionali di apprendimento permanente».

La normativa italiana fornisce la cornice di riferimento per lo sviluppo della cittadinanza e per la sostenibilità dei nostri modi di vivere. Quindi:

- competenza alfabetica funzionale,
- competenza multilinguistica,
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie,
- competenza digitale,
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare,
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza,
- competenza imprenditoriale,

sono tutte competenze necessarie affinché ogni persona sappia comportarsi in modo consapevole e responsabile in qualsiasi ruolo e in ogni situazione.

Capitolo II
La didattica laboratoriale

Progettare per competenze

Passando alla pratica di una didattica per competenze, assume maggior importanza la progettazione che deve essere calibrata sui bisogni degli studenti per garantire il pieno sviluppo della persona. L'insegnante deve quindi raggiungere una piena consapevolezza rispetto al contributo che ogni disciplina può offrire allo sviluppo delle competenze.

I due D.P.R. 89 del 2012 e 87 del 2010 introducono sul piano organizzativo e didattico i collegamenti tra le discipline nell'ottica dei quattro assi culturali. Fare scuola oggi «significa mettere in re-

lazione la complessità di modi radicalmente nuovi d'apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo e alla ricerca multi-dimensionale; nel contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, da ritenere irrinunciabili perché costituiscono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere»[3].

L'innovazione didattica porta a superare le divisioni tra discipline, a preparare attività basate sulla risoluzione di problemi e a promuovere approcci euristici all'apprendimento in contesti operativi e concreti.

L'insegnante deve progettare un ambiente di apprendimento che richieda un utilizzo intelligente di quanto è stato studiato e di conseguenza l'ambiente dove si svolgono le lezioni viene ad assumere sempre di più le caratteristiche di un laboratorio. Se l'allievo è al centro del processo di insegnamento-apprendimento, non può avere solo una funzione passiva e ricettiva, deve avere la possibilità di esercitare e sviluppare le proprie competenze. Inoltre la didattica laboratoriale articolata in moduli, all'interno del percorso formativo, consente di raggiungere competenze trasversalmente in una o più discipline.

Approcci metodologici e tecnologici

Un apprendimento diviene significativo «se stimola e attiva operazioni di problematizzazione, di selezione e organizzazione di dati, di scelta e di valutazione di ipotesi, mettendo in correlazione domande e risposte, obiettivi, risorse e strumenti e produce quindi altro sapere»[4].

Le diverse metodologie didattiche, scelte di fondo che definiscono i ruoli, le relazioni e sono quindi connesse con le finalità, si intersecano sempre più con le tecnologie che oggi abbiamo a disposizione.

Quale approccio utilizzare in classe dipende dalla capacità dell'insegnante di padroneggiare i nuclei fondanti della disciplina che insegna da un lato, e dall'altro di conoscere le potenzialità del gruppo classe. Dipende anche dal grado di coinvolgimento del consiglio di classe, nella sua capacità di far interagire i diversi saperi e di promuovere l'interesse e la partecipazione degli allievi.

---

[3] F. Belsito, F. Milito, *Progettare e valutare nella scuola delle competenze*, Roma, Anicia, 2016, p. 72.

[4] M. Liber, G. Sesenna, *Ritrovare il sapere*, Milano, Oppi Edizioni, 1998, p. 18.

Per trasmettere conoscenze e sviluppare competenze, alcune lezioni potranno ancora essere trasmissive, seguite però dall'azione degli studenti, impegnati in ambienti di apprendimento che favoriscono la sperimentazione, la ricerca, la creatività applicata alla capacità di soluzione dei problemi. Si tratta di costruire conoscenza in azione, in una dimensione sociale, perché così si integrano le diverse idee, di elaborare conoscenze multimediali capaci di far interagire linguaggi diversi e giungere così ad una conoscenza metacognitiva che permetta di analizzare le procedure che portano a nuove conoscenze. Interessante a questo proposito il Progetto di ricerca per la mappatura delle metodologie didattiche attive. Il progetto «Metodologie Didattiche» nasce dall'esigenza di offrire un quadro, quanto più completo, delle metodologie che i docenti che usano il digitale nelle proprie classi utilizzano per rendere sempre più attiva e coinvolgente la propria lezione nel contesto della didattica per competenze[5].

Capitolo III
Didattica della storia contemporanea

Trasmissione della storia

La storia viene tradizionalmente trasmessa come narrazione cronologica di eventi. Se la competenza finale deve condurre gli studenti a sviluppare una coscienza civica che possa inserirli attivamente nella società, per agire con responsabilità nella storia che vivono ogni giorno, ci si rende conto che quello che conta non è la quantità delle conoscenze accumulate, ma la capacità di riconoscere quelle *strutture* che danno senso al passato.

Non esistono leggi storiche immutabili, la storia riguarda le azioni degli uomini all'interno di un contesto temporale, geografico, sociale, economico, ecc., e le vicende umane sono soggette a molti fattori interni ed esterni.

[5] Cfr. https://www.metodologiedidattiche.it/

All'insegnante di storia si richiede l'abilità di gestire una ricerca, cioè:

- capacità di controllare le dinamiche di gruppo;
- sicuro possesso degli strumenti teorici ed operativi tipici delle singole fasi della ricerca;
- attenzione alla complessità del processo di apprendimento[6].

Si tratta di saper orientare e stimolare gli allievi ad organizzare e sintetizzare il sapere manipolandolo, evitando la ripetizione sterile dei contenuti.

Laboratori di storia

La didattica ha bisogno di laboratori, come luoghi dove si *agisce* e si esercitano le proprie abilità. Così è possibile permettere un intreccio di conoscenze e competenze.

Un modello metodologico utile ad una progettazione per competenze è quello della «progettazione a ritroso» teorizzata da Wiggins e McTighe[7].

Identificando gli esiti di apprendimento in termini di livelli di competenza si fanno delle scelte riguardo i nuclei essenziali delle discipline. Occorre aver presente non la quantità di programma da svolgere in classe, ma l'esito finale del percorso di apprendimento. Bisogna tenere presente come orizzonte la cittadinanza nella contemporaneità in cui l'alunno è immerso. Sarebbe quindi possibile, evitando la narrazione cronologica dei manuali di storia, aprirsi alle diverse discipline e alla storia contemporanea che abbraccia di conseguenza anche l'Educazione civica.

Riflessioni sulla didattica «fanno emergere la praticabilità di un insegnamento della storia globale e inter-disciplinare, capace di ricorrere a metodologie e strumenti che siano in grado di coinvolgere i ragazzi: archivi simulati, EAS (esperienze di apprendimento situato), studi di caso, scrittura di voci di *Wikipedia*, Debate, giochi, uscite didattiche,

---

[6] M. Liber, G. Sesenna, *Ritrovare il sapere*, cit., p. 30.

[7] G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma, Editrice LAS, 2004.

percorsi iconografici e filmografici, attività svolte in gruppi cooperativi e con sperimentazioni di CLIL»[8].

Le risorse nella rete sono enormi, per poterle gestire serve una buona competenza digitale da parte di docenti e discenti: cercare, confrontare, comprendere e soprattutto verificare l'autenticità delle informazioni.

Compiti di realtà

Possiamo definire i compiti di realtà come compiti autentici «problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa»[9].

Gli studenti, resi attivi nella ricerca e manipolazione delle fonti, potranno costruire la narrazione storica che ci lega al passato e pensare al futuro in modo consapevole, cercando di dare «senso all'esistenza umana, aiutando la formazione dell'identità individuale e collettiva»[10]. La storia contemporanea ha, nella vicinanza temporale, la possibilità di agganciare le conoscenze degli studenti a situazioni che continuano ad influenzare la nostra vita. Innescare la riflessione su problematiche che ancora non hanno trovato soluzione o attendono soluzioni innovative, rende il compito autentico.

L'esempio che ho proposto intende evidenziare come A. Moro, mentre era presidente del Consiglio di un governo di centro-sinistra, nel 1963, sia passato dal pensare la «politica estera italiana, attorno alla scelta atlantica ed europea»[11], per non essere esclusi dal processo di distensione in atto, ad un vero e proprio «progetto europeista»[12].

> Due punti ci sembrano politicamente importanti per la posizione dell'Europa: il primo il carattere, sia pur gradualmente, sopranazionale, si promuovono abilità e procedimenti mentali che portano ad un esito

[8] N. Olivieri, *Pensare didatticamente. Didattica, Laboratori, Manuali*, in https://www.novecento.org/ n. 16, 2021, p. 1.

[9] A. Glatthorn, *Performance Standards and Authentic Learning*, Larchmont (NY), Eye on Education, 1999, p. 67.

[10] S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente: didattica, laboratori, Manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020, p. 20.

[11] G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 202.

[12] *Ibidem*, p. 208.

finale anche inatteso. Fondamentale il ruolo del docente come risorsa a disposizione e la collaborazione coi pari, oltre alla responsabilità individuale dell'unione europea. Il secondo concerne la stretta cooperazione […] con gli Stati Uniti d'America[13].

Esempio di compito di realtà

Titolo: Moro statista europeo.

Compito: Partecipazione al convegno «Festa dell'Europa». Suddivisi in due gruppi dovrete presentare una «lezione» di geostoria politica: recuperare nei discordi di Aldo Moro le tappe che hanno portato l'Italia a essere cofondatrice dell'Unione Europea.

Gruppi di lavoro: In ogni gruppo ci sarà:
- 1 coordinatore;
- 2 responsabili del diario di bordo;
- 3 addetti alla navigazione (discorsi – storia – carte);
- 1 responsabile dei collegamenti trasversali alla disciplina;
- 1 responsabile della revisione finale.

A*rticolazione del lavoro e tempistica*:
- Dopo la ricerca/navigazione (8 ore), procedere all'analisi del materiale individuato e alla progettazione.
- Ricucire i passaggi concettuali espressi da Moro curando il testo e lo sviluppo cronologico delle tappe di costruzione dell'Unione Europea (8 ore).
- Presentare carte geografiche che accompagnino lo sviluppo del percorso geo-storico-politico europeo (4 ore).
- Preparare l'esposizione (2 ore).
- Presentare il lavoro svolto – Esposizione (1 ora per gruppo).

Informazioni: Il 7 maggio 2008, in occasione dell'intitolazione dell'Università di Bari ad Aldo Moro, il Presidente Napolitano com-

[13] A. Moro, *Scritti e discorsi*, vol. III, a cura di G. Rossini, Roma, Cinque Lune, 1982, p. 1593.

menta che «far conoscere l'Europa significa anche far conoscere le pagine più controverse e drammatiche della sua storia e della storia di Paesi importanti che ne fanno parte».

La data coincide con la Festa d'Europa e con la ricorrenza trentennale dell'uccisione di Moro per mano delle Brigate Rosse.

Articolo di E. Triggiani in *Sud in Europa*, maggio 2008, https://www.sudineuropa.it/aldo-moro--lungimirante-statista-europeo.html

Suggerimento: Cogliere l'idea centrale del discorso e citare tra virgolette la frase più indicata.

Procedura: Ricerca e analisi dei discorsi di Aldo Moro sui seguenti siti:

- http://aldomoro.eu/archivi.php
- https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/archivio-dentrale-dello-stato/aldo-moro

Punti di riferimento: In qualità di presidente del Consiglio delle Comunità Europee, nel 1975 Moro, dopo aver inaugurato a Firenze (Discorso inaugurale, 19 aprile 1972) l'Istituto Universitario Europeo, realizza un vero e proprio capolavoro di abilità diplomatica nella gestione del Consiglio Europeo riunito a Roma (1 e 2 dicembre 1975): Dialogo nord-sud, Fiera del Levante (Discorsi inaugurali).

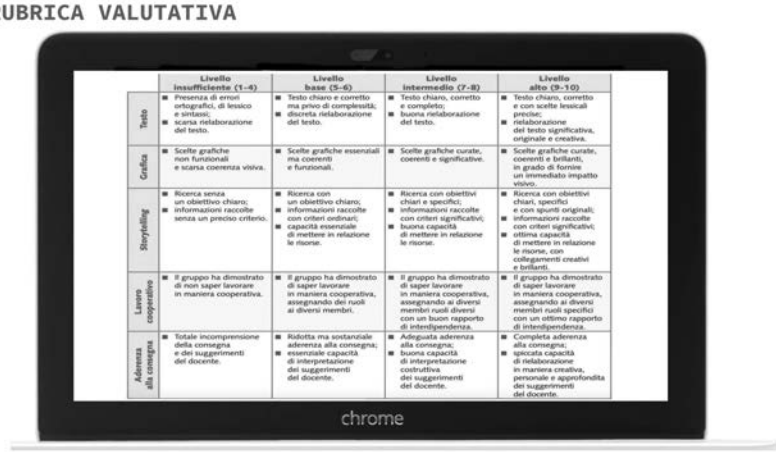


Figura 1. Rubrica valutativa.

Buon lavoro. La storia aiuta a riflettere sul presente; capire il presente ci permette di vivere meglio.

Conclusioni

Sviluppare i contenuti attraverso moduli permette di affrontare un argomento con una didattica operativa. Gli studenti diventano attivi nella ricerca di informazioni che sono facilmente accessibili nei media a loro disposizione. La multimedialità sicuramente attrae e coinvolge perché è a disposizione e accessibile per consultare facilmente banche dati, archivi, musei, biblioteche ed esperienze di altre scuole. Il docente non si presenterà con lezioni frontali, ma potrà interagire ed operare con gli studenti e le conoscenze verso un sapere euristico, non preconfezionato. Infine, acquisita la competenza di indagare e conoscere il sapere storico, si passa alla capacità di dare un significato più ampio e concettuale dei fatti inseriti in una concatenazione di eventi e in quadro di società umana.

Bibliografia

Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente: didattica, laboratori, Manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020.

Belsito F., Milito F., *Progettare e valutare nella scuola delle competenze*, Roma, Anicia, 2016.

Documento tecnico allegato al D.M. 139/2007.

Formigoni G., *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Glatthorn A., *Performance Standards and Authentic Learning*, Larchmont (NY), Eye on Education, 1999.

Liber M., Sesenna G. (a cura di), *Ritrovare il sapere*, Milano, Edizioni Oppi, 1998.

Moro A., *Scritti e discorsi*, vol. III, a cura di G. Rossini, Roma, Cinque Lune, 1982.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 30/12/2006.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 04/06/2018.

Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. «La teoria» di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma, Editrice LAS, 2004.

Sitografia

«L'Orientamento», Magazine per la scuola, l'Università, il lavoro.
https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee (10/10/2021).
Ceccoli P. (2021), *Storia: narrazione, interpretazione, orientamento. Introduzione all'opera di JÖRN RÜSEN,* in http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/storia-narrazione-interpretazione-orientamento-introduzione-allopera-di-jorn-rusen-6973/ (10/10/2021).
Olivieri N. (2021), *Pensare didatticamente. Didattica, Laboratori, Manuali* in http://www.novecento.org/recensioni/pensare-storicamente-didattica-laboratori-manuali-7020/ (02/10/2021).
Indire Informa. https://www.indire.it/2017/01/20/appuntamento-con-avanguardie-educative-lanno-allavanguardia-dellic-arcola-ameglia/ (23/09/2021).
«SudinEuropa», Periodico di informazione europea: http://www.sudineuropa.net/aldo-moro--lungimirante-statista-europeo.html (12/09/2021).
Cento anni con Aldo Moro: http://www.aldomoro.eu/ (05/09/2021).
Patrimonio dell'Archivio storico. Senato della Repubblica. https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/archivio-centrale-dello-stato/aldo-moro (05/09/2021).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Giuliana Passerini e sono un'insegnante di Lettere della scuola secondaria di primo grado. Ho insegnato anche nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia. Nella scuola mi occupo in particolare di intercultura e di contrasto alla dispersione scolastica.

La mia scuola
Insegno nella scuola secondaria di primo grado «Griffini» - IC di Casalpusterlengo in provincia di Lodi, che comprende una scuola secondaria di primo grado, due scuole primarie e tre scuole dell'infanzia.
Il Project work che ho svolto presenta invece ipotesi didattiche destinate a studenti più grandi che frequentano una quinta liceo Scienze umane.

X.
Il Service Learning: un approccio pedagogico che contribuisce all'agire civile. La scuola come fattore di crescita per una pedagogia civile

Project work di Simona Maria Perni

Abstract

In questo contributo si analizzerà il ruolo civico della scuola grazie all'insegnamento dell'Educazione civica e all'approccio pedagogico del Service Learning mostrando, attraverso il racconto di un'esperienza realizzata dall'Istituto comprensivo «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo» di Catania, come il Service Learning possa essere un efficace strumento che contribuisce a far sì che la scuola sia un fattore di crescita per una pedagogia civile.

Indice

Introduzione
Cap. I. La scuola e l'importanza dell'agire civile
Cap. II. L'insegnamento dell'Educazione civica
Cap. III. Service Learning: un approccio pedagogico che rende effettiva la crescita civile
Cap. IV. «Nati e crisciuti 'nta sta terra»: Karemos, il *nostro* quartiere. Un'esperienza di Service Learning
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

La scuola può essere fattore di crescita civile solo se si lega intimamente alla società e si propone come laboratorio di democrazia, ossia come luogo in cui si sostiene il diritto all'istruzione, inteso come quell'autonomia di istruire, educare e formare gli studenti garantendo

ad ognuno di loro il diritto ad un apprendimento efficace e al successo formativo. Per fare ciò la scuola non deve essere un luogo «chiuso» in cui si trasmettono solo i saperi, ma occorre che si apra all'interno e all'esterno, promuovendo attività collaborative tra i docenti e gli alunni, trasversalità dei saperi, apprendimenti significativi e contatto costante e continuo con il territorio.

Una scuola siffatta è realmente un luogo che insegna, promuove, vive, rende concreta la democrazia. Per far ciò occorre però che si ripensi il modo tradizionale di fare scuola e che tutti i soggetti operanti all'interno di essa lavorino in continuità orizzontale e verticale. L'insegnamento dell'Educazione civica e il Service Learning possono essere una risposta concreta alla realizzazione della scuola come laboratorio democratico, soprattutto nei quartieri periferici, spesso caratterizzati da fenomeni di devianza minorile e manchevoli di senso civico.

Nel primo capitolo ci si soffermerà sul triplice ruolo della scuola (istruire, educare e formare), grazie a cui si aiuta a sviluppare negli studenti quelle competenze che contribuiscono all'agire civile consapevole e responsabile.

Nel secondo capitolo si analizzerà l'insegnamento dell'Educazione civica che «contribuisce a formare cittadini responsabili attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri»[1], ripercorrendone la storia dalla sua genesi col D.P.R. 585/1958 sino all'introduzione in tutte le scuole di ogni ordine e grado a seguito della Legge 92/2019.

Nel terzo capitolo ci si soffermerà sul Service Learning, approccio pedagogico che è indicato da Indire come una delle Avanguardie educative e che promuove «un'idea di scuola civica come luogo di incontro tra sapere formale e informale che si realizza nell'integrazione tra scuola e territorio e nella realizzazione di esperienze di apprendimento significativo con finalità di interesse sociale»[2].

Nel quarto capitolo si racconterà un'esperienza di Service Learning realizzata in un quartiere periferico di Catania, grazie a cui si sono realizzate (e si continuano a realizzare) attività di riqualifica-

[1] Art. 1, l. 92/2019.
[2] Avanguardie educative.

zione del quartiere, si promuove la partecipazione attiva degli studenti e si sviluppa il loro agire civile.

Capitolo I
La scuola e l'importanza dell'agire civile

Nel Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors si trovano affermazioni molto importanti sull'istruzione, considerata un «mezzo prezioso e indispensabile, che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale»[3].

L'istruzione si colloca così al centro della crescita sia della persona sia della comunità e si sviluppa attraverso quattro pilastri su cui deve fondarsi l'azione didattica per favorire lo sviluppo integrale della persona: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere. Solo facendo ciò è possibile offrire agli alunni «un'esperienza totale per tutta la vita, avendo a che fare sia con la comprensione sia con l'applicazione, e concentrando l'attenzione sia sull'individuo sia sul posto che ciascuno ha nella società»[4].

In questi quattro pilastri si esplica il compito primario della scuola che è da individuare nella promozione della centralità dell'essere umano e nella costruzione della cittadinanza grazie all'intersecarsi di tre processi pedagogici: istruire, educare, formare. La scuola istruisce (trasmettendo informazioni e nozioni grazie a cui accrescere il sapere), educa (investendo sugli studenti in quanto cittadini della società per sviluppare il loro saper essere), forma (i futuri uomini e donne della società promuovendo il loro saper fare). La scuola deve essere quindi parte attiva in quel processo di educazione che «non può accontentarsi di radunare individui e di farli aderire a valori comuni plasmati nel passato. Deve anche rispondere a domande come per che

[3] J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando, 1996, p. 11.

[4] *Ibidem*, p. 80.

cosa e perché viviamo insieme, e fornire a ciascuno, per tutta la vita, la capacità di svolgere un ruolo attivo nel progettare il futuro della società»[5].

Per promuovere l'agire civile la scuola, accanto ai saperi, deve promuovere e far approfondire le «educazioni trasversali» che contribuiscono a formare cittadini responsabili e attivi e rendere gli studenti protagonisti del proprio percorso educativo e formativo. Tale promozione non deve però avvenire solo attraverso una semplice trasmissione di informazioni e nozioni o essere affidata ad un solo insegnante, ma prevedere collaborazione tra i docenti, corresponsabilità con le famiglie e il territorio, utilizzo di metodologie didattiche attive che rendano protagonisti gli stessi studenti. L'agire civile non è un'azione solitaria, ma un comportamento e un atteggiamento che prevede collaborazione, cooperazione e corresponsabilità (tutti verbi formati dall'unione con la preposizione con, che indica il fare assieme ad un altro). Per tale motivo la scuola deve lavorare assieme alle altre agenzie educative e al territorio e promuovere l'agire diretto dei propri studenti.

L'insegnamento dell'Educazione civica è un mezzo potente con cui la scuola può promuovere l'agire civile e rendere i propri studenti cittadini competenti e consapevoli.

Capitolo II
L'insegnamento dell'Educazione civica

L'insegnamento dell'Educazione civica viene introdotto con D.P.R. 585 del 1958 a seguito della proposta del ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro. Il nuovo insegnamento, che è affidato all'insegnante di storia ed è previsto solo nelle (allora) scuole medie e superiori, si propone «di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione», cosicché la scuola possa «promuovere la consapevolezza critica della strutturazione civica» e non prepari «piuttosto solo a una carriera»[6].

---

[5] *Ibidem*, p. 52.

[6] D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585.

Nel D.P.R. 585/1958 la Costituzione è vista come una conquista di cui devono rendersi conto gli insegnanti e gli studenti, affermazione importante se si considera che tale insegnamento è introdotto in un clima culturale profondamente rinnovato dopo la seconda guerra mondiale e la liberazione, e richiama la dimensione della coscienza professionale di ogni docente che prima di essere esperto disciplinare deve sentirsi educatore secondo il compromesso costituzionale stipulato dalla Repubblica. Anche se le premesse ideologiche alla base dell'introduzione di questo insegnamento sono solide, tuttavia nella realtà dei fatti molte sono le pecche: il collegamento con una sola disciplina, l'esiguità delle ore assegnate all'Educazione civica (solo due ore mensili), l'assenza di tale insegnamento nella scuola elementare, la presenza di contenuti limitati.

Nessuna innovazione si ha sino al 1996 quando con la Direttiva ministeriale 58 dell'8 febbraio 1996 si afferma sin dall'art. 1 che l'Educazione civica «riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurriculari e i diversi momenti della vita scolastica». L'insegnamento è chiamato ad essere una responsabilità di tutto il corpo docente e, assieme alle famiglie, concorre a sviluppare le competenze civiche degli alunni. Per fare ciò occorre però rivedere l'impianto dei programmi scolastici e, soprattutto, prevedere azioni di formazioni specifiche per gli insegnanti.

La Direttiva è completata da un allegato che ha come scopo primario quello di sollecitare una riflessione sul ruolo della scuola e dell'educazione, quest'ultima «intesa come processo che svolge una fondamentale funzione di umanizzazione, ossia di aiuto alla crescita personale, alla conservazione e alla rigenerazione del patrimonio culturale e civile e allo sviluppo economico, costituisce un bene indispensabile, addirittura costitutivo della società civile»[7]. Si avverte in questo documento un forte richiamo al Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo poiché si afferma che la scuola «senza perdere di vista i suoi irrinunciabili compiti di alfabetizzazione culturale […] è sollecitata ad abilitare le nuove generazioni al saper essere, al saper interagire e al saper fare, in un mondo sempre più mobile e complesso»[8]. Compaiono nel docu-

[7] Allegato alla Direttiva ministeriale 58 dell'8 febbraio 1996.
[8] Allegato alla Direttiva ministeriale 58 dell'8 febbraio 1996.

mento termini quali «trasversalità dell'insegnamento», un elenco di temi e valori associati all'educazione alla democrazia e ai diritti umani (libertà, giustizia, lavoro, legalità, pace, sviluppo, salute, solidarietà, sicurezza, sessualità, senso, scienza, studio, identità, intercultura, ambiente, alimentazione, famiglia, nazione, Europa, mondo), l'estensione dell'insegnamento anche alla scuola primaria. L'allegato è un vero trattato pedagogico e indica una strada da percorrere per rendere l'Educazione civica un fattore grazie a cui la scuola può promuovere una pedagogia civile.

Con questa Direttiva si affida all'allora ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer il compito di rivedere i programmi di Educazione civica, programmi che, a causa della fine del governo «tecnico», non videro mai la luce. Tuttavia la centralità della scuola quale luogo in cui istruire, educare e formare le nuove generazioni riecheggia in un decreto promulgato in quegli anni: il D.P.R. 249/1998, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, in cui sin dall'art. 2 si afferma che «la scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio».

Solo nel 2003 si torna a parlare di Educazione civica, anche se con il termine di «educazione alla cittadinanza», nella Legge 53/2003 con cui si dà delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione, ma occorre arrivare al 2012 per avere delle chiare indicazioni, per il curricolo del primo ciclo, su come la scuola possa sviluppare la cittadinanza attiva promuovendo tale esercizio «continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire»[9]. L'educazione alla cittadinanza diviene così responsabilità di tutto il corpo docente ed è promossa «attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se

[9] *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», anno LXXXVIII, 2012, p. 43.

stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà» al fine di costruire in tutti gli studenti il «senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole»[10].

Se le Indicazioni nazionali hanno il merito di riportare l'attenzione sull'importanza della trasversalità di un insegnamento che aiuti a sviluppare il futuro cittadino e abbiano previsto tale insegnamento anche nella scuola primaria, peccano però nel non averne delineato in maniera chiara l'insegnamento. Insegnamento che ricompare solo nel 2008 con la Legge 169 con cui viene introdotta a scuola la «Cittadinanza e Costituzione», quale insegnamento all'interno delle aree storico-geografica e storico-sociale, e con i D.P.R. 87, 88, 89 del 2010 (con cui si danno indicazioni didattiche vincolanti) senza dargli però, ancora una volta, dei contorni didattici ben definiti.

Solo con la Legge 92 del 2019, l'Educazione civica è assunta a insegnamento che «contribuisce a formare cittadini responsabili attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (art. 1, c. 1), trovando così dei contorni ben precisi e definiti. Tale insegnamento non solo diviene corresponsabilità di tutti gli insegnanti che sono tenuti a valutare assieme (anche quando è affidato al solo docente di diritto per le scuole secondarie di II grado o diviene insegnamento autonomo dalle scuole che intendono utilizzare il 20% dell'autonomia, la trattazione di alcuni argomenti e la valutazione è sempre di responsabilità dell'intero consiglio di classe), ma con la Legge 92/2019 l'Educazione civica è introdotta sin dalla scuola dell'infanzia, si individuano tre nuclei tematici ben delineati nel Decreto ministeriale 35 del 22 giugno 2020, si prevede la formazione degli insegnanti, si istituiscono dei referenti per l'Educazione civica che hanno il compito di armonizzare tale insegnamento all'interno del proprio istituto in un'ottica di trasversalità orizzontale e verticale.

Alla base di questo insegnamento «rinnovato» vi è la conoscenza della nostra Carta Costituzionale con il fine di «sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà»[11]. In tal modo si trova compimento quanto

[10] *Ibidem*, pp. 43-44.
[11] Costituzione Italiana, art. 4, c. 1.

prospettato dallo stesso Aldo Moro nel suo intervento del 1947 alla Assemblea Costituente: «La Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano»[12].

Capitolo III
Service Learning: un approccio pedagogico che rende effettiva la crescita civile

L'Educazione civica, così come concepita dalla Legge 92/2019 e reintrodotta nelle scuole sin dal settembre del 2020, non deve essere intesa come una disciplina di studio, ma come un insegnamento condiviso e promosso da tutte le discipline, che divengono così strumenti effettivi di educazione alla cittadinanza attiva. Per fare ciò occorre uscire dall'ottica dell'insegnamento statico e tradizionale, rinchiuso dentro le quattro mura dell'aula, e aprirsi all'esterno rendendo l'alunno protagonista attivo del proprio processo di apprendimento e costruttore della realtà in cui vive. Solo in tal modo il docente assolve al compito primario dell'educatore perché, come afferma Italo Fiorin, «chi educa è chi si compromette con la realtà e agisce per trasformarla»[13].

Uno strumento metodologico che consente di rendere tutto ciò effettivo è il Service Learning, che si propone quale «modo di apprendere attraverso e grazie all'azione solidale messa in campo»[14]. Il Service Learning è una proposta pedagogica innovativa che richiede agli studenti di compiere delle azioni concrete e solidali nei confronti della comunità in cui vivono e operano. Attraverso questo tipo di esperienza, che integra appunto il servizio e l'apprendimento, gli studenti non solo interiorizzano importanti valori, quali giustizia, legalità, ugua-

[12] A. Moro, *L'alba della Repubblica*, intervento all'Assemblea Costituente – Seduta di giovedì 13 marzo 1947.

[13] I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano, Mondadori, 2016.

[14] *Ibidem*.

glianza, solidarietà, rispetto e cura per l'ambiente, ma creano anche un solido legame tra la scuola e la comunità sociale, realizzando un circolo virtuoso: si migliora la qualità del servizio offerto perché è un servizio competente e si contribuisce ad un apprendimento migliore grazie all'esperienza effettuata.

Il Service Learning non è «semplice volontariato» ma è un servizio solidale, con cui si intende soddisfare i bisogni veri di una comunità, offerto dagli studenti che divengono protagonisti dell'intero processo. Gli studenti, infatti, progettano assieme ai propri docenti (che integrano le azioni con il curricolo di istituto per favorire l'apprendimento), riflettono su ciò che fanno, come lo fanno, con chi lo fanno e perché lo fanno, valutano ciò che realizzano, il loro stesso operato e il processo effettuato. Attraverso il Service Learning la scuola, e con essa i suoi studenti, si apre a collaborazioni con gli altri, sviluppa reti, promuove la dimensione della reciprocità, concretizzando il fulcro della cittadinanza attiva: lavorare con gli altri e per il bene comune così da rendere effettivo quanto prevede l'art. 4 della nostra Costituzione: «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».

Il Service Learning non deve essere visto come «qualcosa» in più rispetto al curricolo, esso deve essere integrato all'interno del curricolo scolastico ed essere attuato in maniera trasversale a tutte le discipline (proprio come l'Educazione civica) percorrendo i seguenti passi:

- uscire/scoprire;
- negoziare/cooperare;
- immaginare/progettare;
- agire;
- riflettere/comprendere;
- comunicare/disseminare/coinvolgere.

Il Service Learning mette gli studenti di fronte ai problemi presenti nella realtà e chiede loro di usare le conoscenze e le abilità sviluppate all'interno del percorso scolastico per immaginare, progettare e realizzare delle soluzioni adeguate, trasferendo così i processi cognitivi appresi in aula nel contesto reale. Tutto ciò consente di far immergere gli studenti nella realtà, di collaborare con gli altri, di svi-

luppare il senso di autostima, lo spirito di iniziativa, l'empatia. Questa metodologia diviene così un antidoto naturale all'isolamento causato dalla realtà virtuale in cui si trovano sempre più spesso immersi i giovani. Attraverso il Service Learning gli insegnanti alimentano quella che Bruner chiamava il «senso della possibilità»[15], quella capacità cioè di dare il proprio contributo al miglioramento.

In esso si trova la risposta alla domanda che affiora spesso sulle labbra degli studenti e a cui raramente gli insegnanti rispondono: che senso ha studiare? Per rispondere a questa domanda così frequente si potrebbero usare le parole di Italo Fiorin: «Apprendere serve e servire insegna. L'apprendimento non deve essere una risorsa individuale ma che può essere messa a disposizione degli altri per migliorare la comunità. Chi fa questo non solo dà un concreto aiuto al miglioramento sociale ma ha una restituzione importante perché servire insegna, cioè aiuta a diventare più competenti sia a livello umano che a livello anche disciplinare»[16].

Capitolo IV
«Nati e crisciuti 'nta sta terra: Kaseremos il *nostro* quartiere»[17]. Un'esperienza di Service Learning

Il Service Learning può essere una risposta concreta alla realizzazione della scuola come laboratorio democratico, soprattutto in quei quartieri periferici che sono caratterizzati da fenomeni di devianza minorile e manchevoli di senso civico.

Il quartiere di San Giovanni Galermo (situato nella IV Municipalità del Comune di Catania) è caratterizzato da fenomeni di disagio socio-economico-relazionale a rischio di devianza. L'assenza di infrastrutture adatte ai giovani influisce negativamente limitando lo sviluppo delle loro potenzialità e causando spesso l'insuccesso e l'abbandono scolastico. Tra gli abitanti del quartiere è quasi assente il senso di appartenenza alla comunità e, soprattutto, nelle famiglie si

[15] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2015.
[16] I. Fiorin, *Oltre l'aula*, cit.
[17] Kaseremos è l'antico nome greco del quartiere di San Giovanni Galermo.

ha poca consapevolezza del valore che ogni individuo ha nel processo di crescita culturale e sociale di una società civile.

In questo scenario poco confortante, l'Istituto comprensivo «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo» ha deciso di intraprende con il progetto «Nati e crisciuti 'nta sta terra: Kasaremos, il *nostro* quartiere» delle azioni educative per mettere l'apprendimento al servizio dell'intera comunità, recuperando la propria visione educativa, ascoltando i bisogni dell'utenza e ponendosi come risorsa per lo sviluppo di una coscienza civile, costituzionale e democratica.

Da tempo l'Istituto comprensivo «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo» si pone l'obiettivo di approfondire il legame con il territorio attraverso attività laboratoriali e progetti che lo pongano quale polo centrale di cultura attiva e propositiva per la formazione di un'identità culturale e civile, che consolidi le tradizioni locali in un più ampio respiro. A tale scopo nell'anno scolastico 2016-2017 la scuola ha dato vita ad una Rete Operativa di Quartiere (ROQ) coinvolgendo l'Ente locale, la cooperativa «Prospettiva», le associazioni culturali «Elastico» e «Solarium» operanti nel quartiere, la parrocchia e i gruppi in essa operanti. La scuola collaborava già da diverso tempo con tutti questi soggetti, ma non era mai stata realizzata una rete che li vedesse coinvolti tutti assieme con una programmazione unitaria. Grazie alla ROQ assieme alle altre agenzie educative e al territorio è stato possibile stabilire alleanze educative per:

- rendere gli adulti consapevoli del proprio ruolo e competenti nel leggere le complessità del vivere oggi;
- aiutare gli adulti a conseguire autorevolezza nel rapporto con gli adolescenti e i preadolescenti;
- rendere gli adolescenti e i preadolescenti consapevoli di essere in relazione con gli altri;
- aiutare gli adolescenti e i preadolescenti a dare significato ad ogni relazione che li coinvolge, facendo riferimento ad un sistema di valori condivisi;
- coinvolgere, nel percorso formativo, minori, famiglie e adulti, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Nel quartiere mancano luoghi culturali e di aggregazione per le famiglie, per cui attraverso il progetto «Nati e crisciuti 'nta sta terra: Kasaremos, il *nostro* quartiere» si è cercato di realizzare degli eventi aggregativi e inclusivi che potessero promuovere i processi educativi e le situazioni di «ricerca-azione» atti a rimuovere i fenomeni di di-

sagio, accrescere il senso di appartenenza alla comunità, sviluppare il senso del bene comune e concorrere «al progresso materiale o spirituale della società»[18].

Il progetto, rivolto agli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, è stato finalizzato a stimolare nelle nuove generazioni, in maniera laboratoriale e attiva, la capacità di formarsi rendendo un servizio alla comunità, migliorando, valorizzando e riqualificando il quartiere in cui vivono e studiano.

Il Service Learning è stato ritenuto lo strumento migliore per poter realizzare percorsi capaci di sviluppare la capacità di gestione dei rapporti civili, di costruzione di una personalità consapevole dei diritti e dei doveri che la Cittadinanza impone, disponibile e collaborativa verso il bene comune, ben integrata nella società. Grazie al Service Learning, inoltre, la scuola ha potuto partecipare ad azioni di coordinamento e collaborazione con soggetti esterni e si è posta come centro di promozione delle politiche formative per favorire l'esperienza costruttiva della legalità e incoraggiare le potenzialità e il protagonismo di ciascun soggetto, mettendo a servizio dell'intera comunità percorsi tesi a realizzare il diritto all'apprendimento e all'integrazione con il territorio. Il progetto ha previsto quattro fasi:

1. fase conoscitiva, durante la quale si sono esplorate assieme agli altri partner le problematiche, i bisogni della comunità, le risorse necessarie;
2. fase di riflessione, durante la quale sono stati chiamati in causa gli studenti per affrontare assieme a loro i problemi reali e individuare cosa si poteva fare;
3. fase dell'azione, durante la quale sono state progettate e realizzate tre iniziative comuni: «Natale a San Giovanni Galermo» (con la realizzazione di un presepe vivente per le vie del quartiere), «Esibizione strumentale e canora in chiesa» (con la rivisitazione di canti tradizionali e strumenti musicali ormai non più usati), «CarnevAlice» (con la realizzazione di laboratori creativi rivolti a adulti e alunni del quartiere e la realizzazione di sfilate e di attività per strada)[19];

[18] Costituzione Italiana, art. 4.

[19] È possibile vedere i video conclusivi delle attività alle seguenti pagine: *Natale a San Giovanni Galermo*, https://www.youtube.com/watch?v=16aY-

4. fase della valutazione, durante la quale sono state verificate e valutate le azioni messe in campo, i comportamenti assunti, le difficoltà incontrate, i punti di forza e di debolezza emersi.

Il progetto, così come è stato programmato e strutturato, agisce su più livelli (scuola, famiglia, comunità) e prevede azioni dirette e concrete di più attori (studenti, docenti, genitori, abitanti del quartiere, organizzazioni nel territorio, enti pubblici e privati). Con gli alunni e le realtà operanti nel quartiere si mettono in campo molteplici attività (scolastiche/extrascolastiche) in un approccio integrato e si crea una rete in cui si scambiano informazioni per verificare validità ed efficacia del progetto. Si coordinano le azioni, si collabora e si confronta la situazione pre-intervento con quella post-intervento definendo i pro e i contro di tutte le azioni previste per la riqualificazione del quartiere. All'interno della comunità scolastica la missione e le priorità per l'ampliamento dell'offerta formativa sono condivise con le famiglie e il territorio, che sono messi a conoscenza delle scelte operate e dei traguardi raggiunti. Le azioni e le scelte, compiute nei vari ordini di scuola, sono monitorate e i risultati raggiunti sono diffusi tramite schede di monitoraggio che si discutono con tutti i soggetti e si pubblicano nel sito dell'Istituto scolastico.

L'analisi sulle modalità di programmazione, progettazione e attuazione delle attività è condotta, oltre che dalla scuola attraverso questionari di gradimento, anche dagli studenti sulla base di discussioni, osservazioni e percezioni personali rivolte ai docenti coinvolti durante le ore curriculari/extracurriculari.

L'analisi dei dati confluisce in una valutazione, esterna e interna, che per i diversi gradi di istruzione (infanzia, primaria, secondaria di primo grado) mette in rilievo il gradimento per un approccio di apertura e collaborazione tra scuola e territorio e tra ordini scolastici differenti, in un'ottica di continuità, di miglioramento degli esiti disciplinari, di comportamento e di sviluppi futuri. Grazie alle attività realizzate si raggiungono due risultati molto importanti:

- si potenziano le competenze chiave degli studenti per consentire lo sviluppo del futuro cittadino e favorire un proficuo

---

q41ICRA e Carneval dance, https://drive.google.com/file/d/1BlIwN-D94Lj-NehT7e-pNHBP-T04GeVhV/view

inserimento nel mondo del lavoro, sviluppando sia l'acquisizione di un linguaggio verbale, corporeo, artistico, musicale sia la capacità di «problematizzare» la realtà;
- si suscita sia negli studenti sia negli abitanti del quartiere un sentimento di appartenenza nei confronti del territorio in cui vivono;
- si consolida il lavoro sinergico delle diverse realtà educative presenti nel quartiere.

Le attività realizzate entrano a far parte della progettazione dell'istituto e vengono riproposte, ampliate, migliorate negli anni successivi, divenendo parte integrante del tessuto sociale e culturale del quartiere e creando un collegamento tra territorio e scuola che continua e si ripropone negli anni successivi con il coinvolgimento anche di ragazzi e ragazze che non sono più studenti della scuola, ma che continuano a lavorare assieme alla scuola e alla ROQ per riqualificare il quartiere e mantenere il senso di comunità che contribuisce «al progresso materiale o spirituale della società»[20].

Conclusioni

Un detto famoso recita «schola magistra vitae est», e veramente la scuola è maestra di vita se riesce a portare a termine il proprio fine di «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale»[21].

Per far ciò però occorre porre al centro della propria azione l'apprendimento degli studenti e lavorare in stretta sinergia con il territorio per rendere l'apprendimento significativo e sviluppare negli studenti il sapere, il saper fare e il saper essere.

L'Educazione civica e il Service Learning aiutano la scuola a mettere in atto azioni ed interventi trasversali e comuni in cui gli studenti stessi divengono protagonisti del proprio percorso educativo e agiscono autonomamente e consapevolmente incidendo in maniera

[20] Costituzione Italiana, art. 4.
[21] *Indicazioni nazionali per il curricolo*, cit., p. 7.

propositiva nel territorio in cui vivono e in cui frequentano la scuola. Grazie ad esse si opera un cambiamento nella propria società e si mette in pratica ciò che viene prospettato nelle Indicazioni nazionali: «non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme»[22].

La scuola deve istruire, educare e formare i futuri cittadini a vivere in maniera attiva e solidale poiché «solo una vita solidale è vita»[23]. E tale solidarietà deve essere non solo professata, ma agita e ciò è possibile solo se la scuola riesce a reinventare se stessa aprendosi al territorio, progettando azioni collegate ai bisogni della propria utenza e connesse al proprio curricolo interno, strutturando un curricolo di istituto progressivo, frutto del lavoro sinergico e collaborativo dei diversi soggetti educativi. Purtroppo ancora oggi sono molte le scuole che si soffermano solo sulla funzione «istruttiva» della scuola e rincorrono il completamento del programma scolastico, dimenticando che un alunno che sa ma non sa fare e non sa essere non può essere un cittadino consapevole e responsabile. Il Service Learning è visto come «intralcio» allo svolgimento del programma e l'Educazione civica si riduce alla trattazione di alcuni argomenti considerati come contorno dei contenuti disciplinari o, peggio, è delegata all'insegnante di diritto perché «fa parte del suo programma». Una scuola che agisce in tal modo dimentica il fondamento che è stato alla base della nascita dell'insegnamento dell'Educazione civica: «la consapevolezza che la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati»[24].

Bibliografia

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2015.

Caligiuri M., *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in «Pedagogia Oggi», Rivista SIPED, anno XVIII, n. 1, 2020, pp. 254-268.

[22] *Ibidem.*

[23] A. Moro, *Una politica intesa come forma di solidarietà tra uomini liberi*, 1944.

[24] D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'Educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in «Gazzetta Ufficiale», serie generale, n. 143 del 17/06/1958, Premessa.

Corradini L., *La costituzione nella scuola*, in «Nuova Secondaria», anno XXXIV, n. 5, 2017.
Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando, 1996.
Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano, Mondadori, 2016.
Moro A., *L'alba della Repubblica*, Intervento all'Assemblea Costituente, seduta di giovedì 13 marzo 1947.
Orlandini L., *Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore*, in «MeTis», anno VII, n. 1, 2017.
Pezzano T., *Democrazia-educazione-metodo scientifico in John Dewey*, in «Filosofia dell'educazione», vol. 3, n. 2, 2017.

Sitografia

Aldo Moro e l'Educazione civica, presentazione del volume di M. Caligiuri, TreccaniChannel https://www.youtube.com/watch?v=6eraGssMPwE (13/10/2021).
Attualità del pensiero politico di Aldo Moro in Italia e in Europa, Convegno, Roma 16 maggio 2018, https://www.radioradicale.it/scheda/541481/attualita-del-pensiero-politico-di-aldo-moro-in-italia-e-in-europa (13/10/2021).
Corradini L., *Conversazione con Aldo Moro e la sua legge sull'insegnamento dell'Educazione civica*, Gessetti colorati, https://www.youtube.com/watch?-v=dr7gYmUhlLU (13/10/2021).
Allegato alla Direttiva Ministeriale 58 dell'8 febbraio 1996, *Programmi d'insegnamento dell'Educazione civica*, https://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058_96.html
Fiorin I., *Il Service Learning secondo… Italo Fiorin*, https://www.youtube.com/watch?v=3FAxn0pAfgw (13/10/2021).
Formigoni G., *Aldo Moro. Statista e uomo di scuola. Dalla teoria dello Stato alla funzione civica dell'istruzion*e, https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2021/04/Aldo-Moro-Statista-e-uomo-di-scuola-c366c296-ece8-4436-872c-e3fb9a340b61.html (13/10/2021).
Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in «Annali della Pubblica Istruzione», anno LXXXVIII, 2012.
Indire, *Dentro/fuori la scuola Service Learning*, http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning (13/10/2021).
Moro A., *Una politica intesa come forma di solidarietà tra uomini liberi*, 1944, http://www.ildomaniditalia.eu/ado-moro-una-politica-intesa-come-forma-di-solidarieta-tra-uomini-liberi (13/10/2021).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Simona Maria Perni e sono nata a Catania nel 1974. Mi sono laureata in Lettere classiche presso l'Università degli Studi di Catania. Dopo aver insegnato Lettere negli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado, dal 2013 sono divenuta Dirigente scolastico e attualmente dirigo l'I.C.S. «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo» di Catania, che è polo amministrativo e formativo per le scuole dell'Ambito X di Catania. Ho collaborato con il Dipartimento degli Studi giuridici di Catania, Catanzaro e Perugia per la realizzazione delle opere BIA-Net e BD-Rom (Biblioteca digitale Romanistica). Ho partecipato a diversi progetti nazionali con Indire e Invalsi, tra i quali DIDATEC, PQM, VALES, VSQ, NEV. Sono esperta formatrice per diverse tematiche attinenti il mondo della scuola: bisogni educativi speciali, inclusione, intercultura, cittadinanza attiva. Ritengo che la formazione sia una leva strategica per migliorare la propria e l'altrui professionalità.

La mia scuola
I.C.S. «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo», Via Stefano Vitale 22, 95123 Catania.
L'Istituto comprensivo «Padre Santo Di Guardo-Quasimodo», nato nell'anno 2012, si trova a San Giovanni Galermo, estrema periferia a nord del comune di Catania. Questo istituto, pur insistendo in un territorio eterogeneo in cui sono presenti fattori di disagio e, talvolta, sfiducia nei confronti delle istituzioni, si basa su un buon livello di collaborazione e di dialogo tra i docenti dei tre ordini con l'idea di realizzare un percorso di crescita degli alunni unitario, coerente e centrato sullo sviluppo delle competenze e sulla formazione del futuro cittadino. Il personale scolastico di questo istituto, consapevole dell'unicità di ogni individuo, si impegna a valorizzarla e a predisporre percorsi tesi a realizzare il diritto all'apprendimento e alla crescita educativa, promuovendo le potenzialità di ciascun soggetto e cercando di rendere le attività disciplinari quanto più operative per agganciarle alla realtà e farle «vivere» agli alunni.

XI.
L'Unità di apprendimento di Educazione civica. Uno strumento di riflessione e rielaborazione della memoria storica e civile. L'incontro con l'altro: intercultura e pluralismo, strade per la comprensione delle identità

Project work di Paola Russo

Abstract

La costruzione di un'Unità di apprendimento è occasione per riflettere sia sullo strumento didattico che sulla memoria storica e civile delle popolazioni antiche e contemporanee. Dalle migrazioni *evolute* dell'età romano-barbarica – foriere di fusioni tra genti di culture diverse e lontane – alla riduzione delle differenze in una società complessa come quella odierna, esaminata alla luce di una visione illuminata come quella che orienta la Costituzione della Repubblica italiana.

Indice

Introduzione
Cap. I. L'unità di intenti didattici: l'UDA
  L'approccio trasversale alle discipline
  La progettazione
  Struttura dell'UDA
Cap. II. Le chiavi di lettura
  La correlazione tra le conoscenze
  Storia dell'arte
  Geografia
  Insegnamento della religione cattolica
  Educazione civica
Cap. III. Lo strumento didattico
  L'Unità di apprendimento
  Le fasi dell'UDA
Cap. IV. Il ruolo dello studente
  Il piacere di apprendere
  La *traduzione* dell'UDA
  La relazione finale
Cap. V. Valutazione e autovalutazione
  I criteri di valutazione
  La rubrica di valutazione
  Esempio di rubrica di valutazione
Conclusioni
Bibliografia
Sitografia
Nota biografica

Introduzione

Il delicato passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado si esprime nella differente *interpretazione*, da parte degli adolescenti, della propria identità di studenti: da alunni guidati nell'acquisizione di conoscenze e metodo, gli studenti si avviano a diventare discenti responsabili del proprio processo di apprendimento. L'esperienza come docente di un istituto comprensivo, insieme al ricordo dei primi passi nel mondo della scuola da docente di scuola secondaria di secondo grado, ha generato tale riflessione nel corso di *anni* e di *alunni*, e mi ha imposto un progressivo mutamento di approccio didattico e metodologico, necessario per tenere il passo con i tempi, senza tradire la vocazione di educare alla bellezza del sapere. Da questo, la sfida di mettere insieme strategie e modelli educativi in uno strumento didattico che possa agevolare il metodo di studio e il cammino scolastico di discenti impegnati in una delle tante fasi di transizione della propria vita.

Il valore dell'apprendere, nel secondo ciclo di istruzione, si sostanzia in una comprensione della realtà, indagata con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico. Il *sapere* che alimenta la prospettiva di crescita culturale e personale degli studenti si fonda sulla costruzione di percorsi di apprendimento condivisi tra docente e discente, bilanciati sulle esigenze e sulle potenzialità di un gruppo classe, quanto sulle fragilità di ogni alunno. La progettazione dell'Unità di apprendimento di Educazione civica che coinvolge l'asse storico-sociale (Storia, Geografia, Storia dell'arte, I.R.C. e l'insegnamento trasversale di Educazione civica) intende avviare un'analisi sullo strumento didattico in situazione (prima classe di un liceo scientifico) e riflettere sulla costruzione di elementi di pensiero utili sia alla comprensione dei fenomeni sociali sia alla ricerca di risposte efficaci ai bisogni del nostro tempo.

L'approfondimento della figura di Aldo Moro quale protagonista dello scenario politico, italiano e internazionale, dal 1946 al 1978, e del suo ruolo di professore prima che di politico, mi ha permesso di guardare alla storia e alla didattica della storia in un modo nuovo, ovvero come dispositivo di comprensione delle radicate motivazioni che muovono l'umanità. Lo sguardo di Aldo Moro è lungimirante: comprende di dover indicare la strada dell'intesa tra morale e visione politica di uno Stato e avvia lo studio dell'Educazione civica

come disciplina necessaria alla costruzione dell'etica comune di un popolo.

Il percorso di studio «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico» ha incentivato sia l'uso dell'analisi storica nella preparazione di attività didattiche, sia una maggiore familiarità con la storia contemporanea. Partendo dalle vicende dei protagonisti, dalle manifestazioni del loro pensiero, emergono i valori che il passato trasmette alle nuove generazioni. Non la ripetizione di eventi ma entrare dentro l'ingranaggio che muove gli eventi e avvicina alla comprensione della storia. Occorre costruire strutture mentali raffinate partendo da un lessico condiviso, significati e concetti basilari su cui impostare un percorso storico e pedagogico efficace e capace di replicare processi di apprendimento.

L'obiettivo dell'UDA «L'incontro con l'altro: l'intercultura ed il pluralismo, strade per la comprensione delle identità» è la condivisione di principi e valori stabili, relativi alla sfera dell'intercultura e del pluralismo in una dimensione diacronica (attraverso il confronto fra epoche) e in dimensione sincronica (attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali).

Nel primo capitolo si riflette sulla flessibilità dello strumento didattico che accoglie i diversi ambiti disciplinari, declinati nel secondo capitolo sulla base della tematica comune. Il terzo capitolo accoglie l'UDA che verrà *affidata* agli studenti, di cui si tratta nel quarto capitolo; nel quinto capitolo si affronterà sommariamente il tema della valutazione e autovalutazione.

Lo scopo dell'UDA è la costruzione della consapevolezza sociale di ciascun alunno, finalizzata all'efficace esercizio della cittadinanza attiva, alla luce del dettato della Costituzione della Repubblica italiana e attraverso l'identificazione di *ponti* culturali per la comprensione dell'identità delle comunità contemporanee; il raggiungimento di tale obiettivo sarà verificato con un compito di realtà (in questo lavoro solo indicato in merito alla progettazione dell'UDA) che accerterà, a seguire, le diverse competenze raggiunte dagli alunni.

Capitolo I
L'unità di intenti didattici: l'UDA

L'approccio trasversale alle discipline

Nel superare l'idea del sapere come costituito da ambiti rigidamente separati, l'UDA è uno strumento didattico funzionale ad un approccio trasversale alle discipline. L'idea di costruire conoscenze negli alunni (integrandole, se opportuno, con conoscenze provenienti da altri campi del sapere o da competenze digitali) avvicina la didattica per UDA alla più ampia categoria della *pedagogia del fare*, ovvero una modalità educativa che avvia processi di apprendimento necessari agli alunni per mettere in pratica, nella realtà, quanto appreso in ambienti cooperativi ed attraverso attività laboratoriali.

La realizzazione di un'UDA, se calibrata sulle modalità espressive degli studenti del primo ventennio del 2000, propensi ad abilità comunicative di condivisione estremamente versatili e poliedriche, permette loro di avvicinare modalità di apprendimento familiari, rinforzando le loro fragilità in merito ai tempi di attenzione e concentrazione. La frammentazione dell'obiettivo didattico in più discipline e momenti scolastici si oppone – nella sua «lentezza di ripartizione dei saperi» – a quella forma di adattamento cognitivo «immediato» dovuto alle condizioni create da internet e dall'era digitale che, inevitabilmente, ha reso gli studenti fragili nell'interesse e soprattutto incostanti, incapaci di concentrarsi a lungo, poiché allenati a *navigare* in un mare di nozioni e opinioni senza spingersi in profondità. Allo stesso tempo la trasversalità può contrastare la tendenza degenerativa della cultura dell'approssimazione e della superficialità nella ricerca e costruzione di informazioni.

La progettazione

La progettazione di questa UDA per asse storico-sociale diventa, per gli studenti, strumento di comprensione del presente e della propria identità attraverso lo studio del passato, con uno sguardo alla Costituzione della Repubblica italiana durante le ore trasversali dedicate all'Educazione civica. In una fase più avanzata, inoltre, permette lo sviluppo del pensiero critico del discente che si allena:

- all'analisi dei dettagli, alla valutazione di confronti e opinioni (intelligenza analitica);
- alla scoperta dell'intuizione come capacità di inventare, scoprire, ipotizzare (intelligenza creativa);
- all'uso di strumenti e procedure, pianificazioni e dimostrazioni di ciò che si è appreso (intelligenza pratica).

L'idea dell'UDA in una prima classe di un liceo scientifico in cui ipoteticamente mi sono proiettata, appare utile per insistere su percorsi didattici strutturati su UDA che rendano gli studenti protagonisti del loro apprendimento, attraverso pratiche di osservazione, creazione di luoghi dell'esperienza empirica e della collaborazione in cui, a tutti gli alunni, secondo i loro modi e tempi, sia data la possibilità di accrescere le loro competenze di base e sociali.

Struttura dell'UDA

L'UDA sarà articolata intorno ad un tema ed organizzata in tre fasi per analizzare il focus del percorso sotto tre punti di vista differenti, finalizzati all'acquisizione e alla capacità di rielaborazione delle conoscenze. Ciò servirà a promuovere le competenze culturali e sociali, a sviluppare la competenza di risoluzione di un problema, ad affrontare situazioni complesse e produrre un elaborato finale rilevante ed esemplificativo del loro percorso evolutivo sia dal punto di vista scolastico che personale.

Capitolo II
Le chiavi di lettura

La correlazione tra le conoscenze

Il percorso didattico, coinvolgendo l'asse storico-sociale, si fonderà sulla convergenza delle conoscenze complementari tra le diverse discipline, pur nella distinzione sostanziale degli argomenti per insegnamento. In considerazione degli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari per la fine del primo biennio, si identificano le aree

tematiche su cui organizzare i documenti di riferimento (indicati in bibliografia e sitografia) per l'attivazione dei prerequisiti essenziali all'avvio dell'UDA e per le sue attività.

Storia

Lo studio delle civiltà antiche e altomedievali contemplerà la civiltà romana, con riferimento all'organizzazione sociale dell'Europa romano-barbarica quale prototipo di flussi migratori *evoluti* in un contesto di riorganizzazione sociale in cui «il riconoscimento dell'Altro avviene nella prospettiva di far parte dello stesso sistema-mondo»[1]. Una visione estesa del concetto di intercultura e pluralità di identità comunitarie che approda alle dinamiche distruttive della dignità dell'uomo-migrante del tempo più recente. Dall'assimilazione tacita tra popoli, si passa alla chiara osservazione di Aldo Moro in qualità di ministro degli Affari Esteri: «Tutti e ciascuno sono chiamati a cooperare nella lotta dell'umanità intera per la sopravvivenza, la dignità, la libertà ed il benessere. Né si può più certo ammettere che esistano ancora popoli che facciano la storia e altri che la subiscano: la coscienza democratica del mondo si oppone»[2].

Geografia

A corollario degli approfondimenti storici, lo studio di documenti geografici esaminerà questioni relative alla demografia e agli squilibri fra le regioni del mondo in cui le relazioni tra economia, ambiente e società sono incapaci di perseguire un bene comune. La comparazione di alcuni fattori fondamentali per gli insediamenti dei

---

[1] F. Monteleone, «*Diversi*» *eppure* «*uguali*». *Identità, diversità e riconoscimento alle origini dell'Europa*, in R. Pagano, A. Schiedi (a cura di), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*, Quaderni del Dipartimento Jonico, 13, 2020, Bari, ed. DJSGE, p. 210.

[2] Moro A., *Per la Società Italiana e la Comunità Internazionale*, intervento in qualità di ministro degli Affari Esteri all'Assemblea generale delle Nazioni Unite, 6 ottobre 1971, *Centenario della nascita del grande statista. L'Italia, la Costituzione e l'Europa nel pensiero di Aldo Moro. Raccolta di interventi*, a cura del Gruppo Pd alla Camera dei deputati, Roma, 2016, p. 107.

popoli e la costituzione degli Stati, in prospettiva geo-storica (confini, vie di comunicazione, flussi migratori del passato e del presente, distribuzione e densità della popolazione in relazione a fattori ambientali e fattori sociali), favorirà sia la costruzione dell'identità di cittadino del mondo *sostenibile*, in linea con i traguardi dell'Agenda 2020-2030, sia la valutazione dei nuovi scenari mondiali e dei «mutamenti di carattere straordinario che la pandemia del Covid-19 ha accelerato esaltando tensioni e diatribe regionali e internazionali»[3].

Storia dell'arte

La lettura delle opere d'arte e degli spazi architettonici dell'arte romana aiuterà a comprendere l'accezione di intercultura in una società che ha saputo costruire la propria identità integrando fra loro le pluralità di esperienze e tecnologie: le opere di ingegneria (strade, ponti, acquedotti), le tecniche costruttive, le principali tipologie architettoniche (terme, anfiteatri, fori) e i principali monumenti celebrativi saranno occasione per una riflessione sul traffico di uomini, merci e conoscenze che si è virtuosamente compiuto fin oltre l'anno Mille, lungo le rotte marittime mediterranee, coacervo di armoniose commistioni culturali e della concezione dinamica del sapere dell'uomo medievale.

I.R.C.

Il rispetto delle diversità culturali e la creazione di un dialogo pacifico, nella scuola come nelle grandi comunità, genera il riconoscimento della storia, dell'identità e del diritto di ciascun cittadino, quale parte di una più estesa comunità mondiale. L'analisi di personalità rilevanti nel vissuto spirituale dell'umanità, contribuirà alla costruzione di una visione plurale anche nel dialogo fra religioni.

---

[3] A. Ricci, *Verso un'era glaciale della globalizzazione? Il Covid-19 e la vendetta dei confini*, in S. Bozzato (a cura di), *Geografie del Covid-19, Documenti Geografici* n. 1, Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società, 2020, p. 262.

Educazione civica

La lettura della Costituzione della Repubblica italiana, seppure nei suoi principi fondamentali, è l'avvio per la costruzione di un'identità personale – consapevole del valore e delle regole nella vita democratica – che permetterà la comprensione del «pluralismo delle differenze», segno dell'epoca attuale. Comprendere la complessità delle questioni legate ai fenomeni connessi con l'integrazione economica, sociale e culturale tra le diverse aree del mondo è – oggi – la sfida dell'educazione, intesa come base indispensabile per costruire il dialogo fra culture, il rispetto e la difesa dell'ambiente, per interpretare la complessità antropologica, culturale e sociale del nostro tempo.

Capitolo III
Lo strumento didattico

L'Unità di apprendimento

L' incontro con l'altro: l'intercultura ed il pluralismo, strade per la comprensione delle identità	
Contestualizzazione	La costruzione della consapevolezza sociale di ciascun alunno in una società plurale, finalizzata all'efficace esercizio della cittadinanza attiva, partendo dall'analisi dei tempi storici e la condivisione di principi e valori relativi alla sfera della intercultura, attraverso le discipline dell'asse storico-sociale (cfr. Chiavi di lettura).
Destinatari	Alunni classe prima liceo scientifico, indirizzo tradizionale.
Monte ore complessivo	40 ore (10 ore per disciplina dell'asse storico-sociale) nel corso del secondo quadrimestre.
Situazione-problema/ compito di realtà/tema di riferimento dell'UDA	L'incontro con l'altro: da incognita a germoglio di opportunità. L'inserimento in classe di due alunni stranieri, a fine primo quadrimestre, determina un ripensamento delle dinamiche del gruppo classe: ogni studente identificherà un *ponte* culturale per la creazione della loro piccola comunità di classe interculturale che partecipa alla creazione di più estesi e nuovi equilibri sociali, frutto di pluralismo di idee e azioni.

Prodotto finale da realizzare	Un cortometraggio (nello stile del videoclip) che raccoglierà i contributi di ciascuno (o dei gruppi di lavoro) da presentare alla scuola/al territorio, nel corso degli open day dell'anno successivo. I contributi possono essere realizzati sotto forma di letture scelte, riflessioni personali/condivise, conversazioni, collage fotografici, interviste o qualsiasi altra espressione esemplificativa del percorso svolto.
Competenze trasversali	Competenze europee: competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.
Competenze disciplinari	*Storia* e *Geografia:* l'alunno sa usare in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina, sa leggere e valutare le diverse fonti e sa guardare alla storia come a una dimensione significativa per comprendere le radici del presente. L'alunno sa comprendere le relazioni di interdipendenza tra fenomeni antropici e fenomeni fisici. *Storia dell'Arte:* l'alunno sa leggere un'opera d'arte nel complesso dei suoi significati storici, formali e simbolici e sa riconoscere/spiegare le coordinate storico-culturali entro le quali si esprime l'opera d'arte. *I.R.C.:* l'alunno è in grado di riconoscere il valore della vita e della dignità della persona, libera e responsabile. *Educazione civica:* l'alunno sa collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.
Competenza di Educazione civica	L'alunno è in grado di agire da cittadino responsabile e di partecipare pienamente alla vita civica, in base alla comprensione dell'evoluzione delle strutture e dei concetti storico-sociali in linea diacronica e sincronica. L'alunno sa collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

Insegnamenti coinvolti	Asse storico-sociale: Storia (9 ore) Geografia (9 ore) Storia dell'Arte (8 ore) I.R.C. (8 ore) Educazione civica (6 ore)

Le fasi dell'UDA

Titolo della fase	I flussi migratori *evoluti*: caratteristiche e possibilità contemporanee.
Insegnamenti e contenuti	*Storia* L'integrazione sociale nell'Impero romano. *Geografia* La demografia e gli squilibri fra le regioni dell'Impero romano. *Arte* La scultura e l'architettura civile nella società multietnica dell'Impero romano. *I.R.C.* Il rispetto delle diversità culturali e religiose. *Educazione civica* Identità personale e identità collettiva nella Costituzione della Repubblica italiana.
Attività strategie didattiche	Analisi delle fonti storiche, iconografiche, filmati, grafici e statistiche demografiche. Attività di apprendimento cooperativo in piccoli gruppi per la valutazione dei documenti (tecnica *Jigsaw* e similari per migliorare la motivazione e il piacere dell'esperienza di apprendimento, *peer tutoring* a vantaggio degli alunni più fragili).
Strumenti	Documenti forniti dal docente sulla base dell'analisi bibliografica attinente, da fornire agli alunni in formato digitale per mezzo di *drive* di classe. Non ci si limiterà all'uso esclusivo del libro di testo incoraggiando l'uso di libri cartacei da prendere in prestito presso le biblioteche civiche.
Prodotto intermedio	Mappa concettuale digitale, con gli esiti del lavoro di ricerca, o sintesi da pubblicare su un *padlet* di classe dedicato alla fase di riferimento.
Criteri di valutazione	Come da rubrica di valutazione della fase intermedia.

Modalità di verifica	Realizzazione del prodotto intermedio ed esposizioni orali programmate a fine fase.
ore	14 (3 ore per disciplina e 2 ore di Educazione civica a cura del docente di Storia).
Titolo della fase	Forme di convivenza nella diversità: la sfida dell'arricchimento reciproco.
Insegnamenti e contenuti	*Storia* Carlo Magno: la riunificazione delle differenze. *Geografia* La relazione tra economia, ambiente e società e gli squilibri fra le regioni del mondo. *Arte* L'architettura romanica e gotica: tecniche e stili «d'importazione». *I.R.C.* Il contributo della dimensione spirituale nella crescita dell'essere umano. *Educazione civica* La coscienza democratica nell'Assemblea Costituente.
Attività e strategie didattiche	Analisi delle fonti storiche, iconografiche, filmati, grafici e statistiche socio-economiche. Attività di apprendimento cooperativo in piccoli gruppi per la valutazione dei documenti (tecnica *Jigsaw* e similari per migliorare la motivazione e il piacere dell'esperienza di apprendimento, *peer tutoring* a vantaggio degli alunni più fragili).
Strumenti	Come nella fase 1.
Prodotto intermedio	Come nella fase 1.
Criteri di valutazione	Come nella fase 1.
Modalità di verifica	Come nella fase 1.
Ore	14 (3 ore per disciplina e 2 ore di Educazione civica a cura del docente di I.R.C.).
Titolo della fase	La comprensione della differenza tra multicultura e intercultura come prevenzione di conflitti e marginalizzazione.

Insegnamenti e contenuti	*Storia* Comunità interculturali in Sicilia durante il regno di Federico II. *Geografia* La relazione tra economia, ambiente e società e gli squilibri fra le regioni del mondo prima e dopo la pandemia del 2019. *Arte* I maestri erranti delle cattedrali: Wiligelmo. *I.R.C.* Personalità decisive a confronto: Socrate, Buddha, Gesù. *Educazione civica* La Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo.
Attività e strategie didattiche	Analisi delle fonti storiche, iconografiche, filmati, grafici e statistiche demografiche. Attività di apprendimento cooperativo (brainstorming, Debate) a seguire la presentazione dell'argomento da parte dei docenti di riferimento
Strumenti	Come nella fase 1.
Prodotto intermedio	Come nella fase 1.
Criteri di valutazione	Come nella fase 1.
Modalità di verifica	Come nella fase 1.
Ore	12 (3 ore per Storia, 3 ore per Geografia, 2 ore per Storia dell'arte, 2 ore per I.R.C., 2 ore per Educazione civica a cura del docente di I.R.C.).

Capitolo IV
Il ruolo dello studente

Il piacere di apprendere

L'educazione, in particolare quella della scuola, non può però rinunciare alla formazione del pensiero. Per questo «è importante riabilitare i rituali, sia pure in forme nuove, al fine di formare la capacità

di attesa. È anche importante formare al piacere di apprendere invece che al piacere di riuscire. Il piacere di apprendere è la premessa per poter coltivare i saperi umanistici e scientifici e, attraverso di essi, arricchire il proprio mondo simbolico»[4].

La traduzione dell'UDA

La presentazione dell'UDA da parte dei docenti non può essere esaustiva se non contempla la *traduzione* in modo semplice degli elementi essenziali del lavoro da svolgere. Il percorso che gli studenti svolgono ha il fine di renderli protagonisti del loro apprendimento, attraverso metodologie didattiche:

- induttive (in cui l'allievo arrivi a concettualizzare ed astrarre a partire dall'osservazione e dall'esperienza empirica);
- cooperative (in cui il collaborare in gruppo crei una zona di sviluppo prossimale entro cui tutti possano accrescere le loro competenze);
- laboratoriali (in cui il sapere venga praticato e tradotto in un saper fare).

Occorrerà quindi spiegare loro cosa fare, la finalità del lavoro, le modalità, i tempi e le risorse che saranno messe a loro disposizione o di cui dovranno dotarsi (dispositivi digitali di proprietà o forniti dalla scuola), nonché le modalità di verifica e della valutazione del loro lavoro. Sarà così possibile, per lo studente, avere contezza del lavoro da svolgere e degli obiettivi da raggiungere; in tal modo potrà monitorare il proprio impegno e la propria partecipazione al fine di autovalutarsi, in una prospettiva metacognitiva, attraverso una relazione da condurre in itinere e presentare a fine attività.

La relazione finale

La relazione individuale conterrà una descrizione sintetica del percorso svolto, dei contenuti/temi trattati, delle modalità di lavoro e

[4] E. Bottero, *Lo smarrimento della ragione e il compito dell'educazione*, in «Encyclopaideia», vol. 24, n. 56, 2020, p. 35.

degli obiettivi raggiunti. L'analisi del proprio lavoro è fondamentale per lo sviluppo del pensiero «autonomo e critico», del «pensare sul proprio pensiero»[5] che aiuta a riconoscere i propri limiti e i propri talenti, le difficoltà incontrate e il modo in cui si è riusciti a superarle, ciò che si è migliorato e ciò che si è imparato. Da questo accrescimento della consapevolezza del sé e del proprio ruolo attivo in una comunità che persegue un obiettivo comune.

Capitolo V
Valutazione e autovalutazione

I criteri di valutazione

I criteri di valutazione (indicatori) saranno condivisi all'inizio delle attività con gli studenti: ciò permetterà loro di avere un'idea lungimirante del proprio operato e di meglio destreggiarsi con le proprie capacità, delle quali non sempre sono pienamente consapevoli (si pensi agli alunni più fragili). Le rubriche di valutazione devono essere condivise con gli studenti all'inizio del percorso didattico, esplicitando *cosa* ci si aspetta da loro e cosa loro devono aspettarsi *da se stessi* a fine attività.

Le rubriche di valutazione

Saranno quindi valutate le competenze disciplinari, ma anche quelle europee e di Educazione civica. A seguire un esempio di rubrica di valutazione di fine fase, riferita all'UDA trasversale di Educazione civica, in cui si predilige l'accertamento di livelli di competenza necessariamente trasversali (apprendimento, prodotto intermedio, processo metacognitivo). Il compito di realtà ipotizzato nell'UDA adopererà, infine, delle rubriche di accertamento delle competenze specifiche.

---

[5] Cfr. Indire: https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv

Esempio di rubrica di valutazione

INDICATORI	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Il processo di apprendimento (valuta la competenza agita in situazione)	Lo studente ha incontrato difficoltà nella comprensione degli argomenti trattati ed è riuscito ad applicare le conoscenze e le abilità necessarie solo se aiutato dall'insegnante o da un pari.	Lo studente è riuscito a seguire in autonomia le attività e argomenti più semplici, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.	Lo studente ha mostrato di saper seguire e agire in maniera competente nel corso delle lezioni dimostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità richieste.	Lo studente ha saputo agire in modo esperto, consapevole e originale nel corso delle lezioni, mostrando una sicura padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità richieste.
Prodotto intermedio (risultato dell'agire competente in termini di elaborato)	L'elaborato prodotto presenta varie imperfezioni, una struttura poco coerente e denota un basso livello di competenza da parte dell'alunno.	L'elaborato prodotto risulta essere semplice, essenziale ed abbastanza corretto, perciò dimostra come l'alunno sia in grado di utilizzare le principali conoscenze e abilità richieste.	L'elaborato prodotto risulta essere ben sviluppato ed in gran parte corretto, perciò dimostra come l'alunno abbia raggiunto un buon livello di padronanza della competenza richiesta.	L'elaborato prodotto risulta essere significativo ed originale, corretto e ben strutturato, perciò dimostra un'ottima padronanza della competenza richiesta da parte dell'alunno.

La consapevolezza metacognitiva (risultato della relazione individuale)	La relazione e/o esposizione mostra uno scarso livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione illustrazione approssimata ed imprecisa dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con una proprietà di linguaggio da migliorare.	La relazione o esposizione mostra un discreto livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione semplice ed essenziale dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso basilare del linguaggio specifico.	La relazione o esposizione denota una buona capacità di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione precisa e abbastanza dettagliata dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso corretto del linguaggio specifico.	La relazione o esposizione denota un livello profondo di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione completa, ragionata e approfondita delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso costante e preciso del linguaggio specifico.

Conclusioni

Questo lavoro tenta di dare seguito ad una riflessione comune a tutto il *cammino* svolto durante il corso di perfezionamento e aggiornamento professionale «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico»: quale punto di vista adottare sia nel seguire le lezioni, sia durante la stesura delle attività didattiche di fine modulo, sia nel corso delle ricerche documentarie? Al piacere di tornare nel ruolo di discente curioso, si contrapponeva la difficoltà di astrarmi dal mio essere docente di un istituto comprensivo; ancora più complicato, ritrovarmi immersa in una nuova visione del «fare didattico».

Una sorta di spettatore tra le poltrone di un teatro in cui, a recitare, alla fine è proprio il pubblico, preso alla sprovvista e costretto a *ripensare* immediatamente il suo ruolo. La scelta di costruire un'UDA di Educazione civica, trasversale all'asse storico-sociale, è emblematica della necessità di distinguere i ruoli e tornare nei panni del docente che si adopera per il raggiungimento di risultati durevoli e ben radicati nel bagaglio culturale dei propri alunni. Anche la scelta di

non affiancare allo strumento didattico un'appendice di rubriche di valutazioni, talvolta ripetitive negli indicatori e nei focus di osservazione, è dovuta alla visione di una scelta – quella dell'educare mirata all'accompagnamento dell'alunno nella sua formazione di persona orientata al proprio successo, secondo i suoi modi e tempi non sempre rintracciabili in analisi dettagliate dei suoi risultati. Decisamente più affascinante mi è parsa l'idea di identificare, in più discipline, un comune denominatore – l'intercultura e il pluralismo – che rimbalza virtuosamente in tempi e luoghi diversi lungo la storia dell'umanità.

L'UDA è solo un piccolo esempio di innumerevoli altri spunti didattici, restando nei limiti del lavoro scolastico, se solo si pensa al ruolo della mitologia nella comprensione delle identità e dell'incontro con l'altro, in un'altalena di cause ed effetti, per il raggiungimento di un insegnamento orientato al bene comune fine ultimo della politica quanto delle azioni di ciascuno di noi. La frequenza del corso ha permesso riflessioni più accurate in tal senso, scaturite soprattutto dalla scoperta degli scritti di Aldo Moro, dagli anni del dopoguerra alle ultime sue lettere, che riportano l'accento sul concetto di «persona», vista non nella sua singolarità, ma indagata nella costruzione di rapporti sociali su piani trasversali ed interconnessi, comunque orientati al raggiungimento del «bene comune». Aldo Moro, in un intervento all'Assemblea Costituente (era il 1947) dichiarava infatti:

> Perché, quando noi parliamo di autonomia della persona umana, evidentemente non pensiamo alla persona isolata nel suo egoismo e chiusa nel suo mondo. Non intendiamo – ritorneremo su questo fra qualche giorno, studiando gli argomenti della famiglia e della scuola – non intendiamo di attribuire ad esse un'autonomia che rappresenti uno splendido isolamento. Vogliamo dei collegamenti, vogliamo che queste realtà convergano, pur nel reciproco rispetto, nella necessaria solidarietà sociale[6].

Parole ancora più efficaci nell'era delle emergenze (ambientali, economiche, sanitarie, belliche) e della difficoltà di coniugare l'identità con la differenza, come parti di uno stesso complicato disegno.

---

[6] A. Moro, *Intervento all'Assemblea Costituente*, seduta del 13 marzo 1947, Archivio della Camera dei deputati, Roma, 1947, p. 2043.

Normativa di riferimento

Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento – Allegato F[7].

Bibliografia

Bauman Z., *Danni collaterali*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
De Oto A., *Libertà religiosa, convivenza e discriminazioni: la sfida italiana dell'accoglienza*, in E. Camassa, *Democrazie e Religioni. Libertà religiosa, diversità e convivenza nell'Europa del XXI secolo*, Atti del Convegno Nazionale ADEC, Trento, 22-23 ottobre 2015.
Jaspers K., *Socrate, Buddha, Confucio, Gesù. Le personalità decisive*, Roma, Fazi Editore, 2013.
Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
Recalcati M., *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.
Silva C., *L'intercultura e il pluralismo delle differenze*, in E.M. Bruni (a cura di), *Modi dell'educare*, Lanciano, Carabba, 2016.
Sternberg R., Spear-Swerling L., *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997.

Sitografia

Barbero A., *Dalle migrazioni all'invasione: Adrianopoli 378 d.C.*, https://youtu.be/mi5Nc0JGXzs (16 ottobre 2021).
Consiglio dell'Unione Europea, *Cronistoria – Politica migratoria dell'UE*, https://www.consilium.europa.eu/it/policies/eu-migration-policy/migration-timeline/ (16 ottobre 2021).
De Agostini Scuola, *Le tracce dell'impero romano in Europa e nel Mediterraneo*, https://storymaps.arcgis.com/stories/29a74c88f1d149c290e319d66775b5d0
Office of the High Commissioner, *Universal Declaration of Human Rights*, https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=itn (16 ottobre 2021).

[7] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, *Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, https://unric.org/it/agenda-2030/ (16 ottobre 2021).

Parlamento europeo, *Sul ruolo del dialogo interculturale, della diversità culturale e dell'istruzione al fine di promuovere i valori fondamentali dell'UE* – 2015/2139 (INI), Proposta di risoluzione del Parlamento Europeo, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0373_IT.html#title1 (17 ottobre 2021).

NOTA BIOGRAFICA

Mi chiamo Paola Russo e ho iniziato ad insegnare Materie letterarie nel 2001 in scuole secondarie di secondo grado. Nel 2008, dopo tre figli e qualche anno a seguito della famiglia, ho scelto di fermarmi nell'Istituto comprensivo statale Galileo Galilei di Taranto, in uno dei quartieri più deprivati socialmente ed economicamente della città in cui vivo. Nella variopinta realtà della Galilei ho iniziato ad occuparmi di progetti europei per la mobilità di docenti e soprattutto di alunni che, fino ad allora, avevano oltrepassato a stento il confine del proprio quartiere. Dal 2015 sono in servizio presso l'Istituto comprensivo G. Viola. Sono responsabile di uno dei tre plessi dell'Istituto, la Scuola C. Battisti, sede della scuola secondaria di primo grado e di alcune sezioni di classi della scuola primaria. Sono coordinatore del Dipartimento umanistico, Funzione Strumentale area 1 (PTOF), membro del Nucleo Interno di Valutazione e referente di Istituto per i progetti Erasmus plus.

La mia scuola
ICS «C.G. Viola», via Zara 35, 74121 Taranto.

Gli autori

Fausto Benedetti è dirigente di ricerca presso Indire, dove è responsabile scientifico della struttura di ricerca Innovazione metodologica nell'istruzione degli adulti e coordinatore del Nucleo territoriale Centro, con sede a Roma. È preside della Facoltà di Scienze della formazione presso la IUL, dove insegna Storia della filosofia. Tra i suoi lavori più recenti: *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni* (2018).

Gloria Bernardi ricercatrice presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa della Toscana e in seguito dirigente scolastica degli Istituti Comprensivi di Montelupo Fiorentino e di Limite sull'Arno (FI). Collabora attualmente con l'Università Telematica degli Studi IUL in master e corsi di specializzazione.

Franco Cambi è stato professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università di Firenze e direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione. Presidente dell'IRRE Toscana (2002-2005), dirige diverse collane di studi pedagogici. Tra le sue opere più recenti: *Leopardi come educatore* (2018); *Dante educatore europeo* (2020).

Massimo Faggioli esperto di tecnologie didattiche e di formazione del personale scolastico, è stato dirigente di ricerca presso l'Indire, dove ha lavorato dal 1995 al 2017. Attualmente è docente di Pedagogia sperimentale e direttore del dipartimento di Scienze umane all'Università Telematica degli Studi IUL. Tra le sue opere più recenti: *Miglioramento e innovazione al tempo della «buona scuola»* (2016); *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico* (2018).

Giuseppe Fioroni docente all'Università Cattolica del Sacro Cuore. Ha svolto diversi incarichi politici: è stato sindaco di Viterbo, parlamentare, ministro della Pubblica Istruzione del secondo governo Prodi. Da ottobre 2014 a marzo 2018 ha ricoperto l'incarico di Presidente della «Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro». Attualmente è vice presidente dell'Istituto Toniolo. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Moro. Il caso non è chiuso. La verità non detta* (2018); *Le idee di Aldo Moro. Gli anni del centro-sinistra e la contestazione del '68* (2020).

Patrizia Garista pedagogista, PhD in Health Education, è ricercatrice Indire dal 2014, professore a contratto di Pedagogia sociale ed educazione perma-

nente presso il Dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia, e referente Indire per il gruppo di lavoro ASVIS del Cluster «Contrasto e prevenzione della povertà educativa» del Goal 4. È autrice di diverse pubblicazioni, nazionali e internazionali, tra cui il volume *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo* (2018).

Miguel Gotor insegna Storia moderna presso l'Università di Roma Tor Vergata. Collabora come editorialista delle pagine politiche e culturali del quotidiano «la Repubblica», è stato senatore nella XVII legislatura e dal novembre 2021 è assessore alla Cultura di Roma. Ha scritto numerosi saggi storici, curando la raccolta delle Lettere dalla prigionia di Aldo Moro. Nel 2011 ha pubblicato *Il memoriale della Repubblica. Gli scritti di Aldo Moro dalla prigionia e l'anatomia del potere italiano*, e nel 2019 *L'Italia nel Novecento. Dalla sconfitta di Adua alla vittoria di Amazon*. Tra le pubblicazioni recenti ha curato insieme con altri studiosi l'edizione critica del Memoriale di Aldo Moro (2019).

Giovanni Iannuzzi svolge la sua attività di ricerca presso l'Indire. Ha collaborato con la presidenza della «Commissione parlamentare di inchiesta sul rapimento e sulla morte di Aldo Moro» (XVII legislatura). Si occupa dell'organizzazione di incontri pubblici sulla storia del Novecento. È socio del Centro Studi Europei e Internazionali. Ha pubblicato di recente: *Aldo Moro, una lezione di democrazia* (2018); *Aldo Moro nel tempo presente. Una ricognizione critica tra indagini documentarie, ricerca storiografica e dimensione pubblica* (2020). In fase di pubblicazione: *Per una storia pubblica*, in *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*.

Il volume raccoglie i testi di esperti, studiosi e storici di professione che hanno preso parte al progetto di aggiornamento e perfezionamento professionale destinato ai docenti «Aldo Moro e l'Italia repubblicana. Un percorso storico e pedagogico».
Sulla scorta di uno studio d'insieme, ci si confronta con la biografia di Moro e con la storia della Repubblica, all'interno di itinerari di didattica, di pedagogia e di modelli storiografici, con la prospettiva di far emergere le diverse esperienze e, più in generale, gli spunti principali del percorso formativo promosso da INDIRE che, per quanto riguarda i suoi aspetti più squisitamente formativi, è in linea con il pensiero di Aldo Moro che, rivolgendosi ai giovani, si esprimeva dicendo: «Prendete allora nelle vostre mani il destino del nostro Paese. Fate vostra la storia nazionale».
L'intento è quello di offrire uno strumento per la progettazione di percorsi formativi, valorizzando inoltre metodologie che possano agevolare l'insegnamento dell'Educazione civica, intesa nel suo valore trasversale alle varie discipline.
Sulla base di queste premesse, è possibile tracciare le implicazioni pedagogiche e didattiche del fare esperienza educativa, dove la storia di una figura tanto significativa si offra come un'occasione esperienziale coinvolgente e didatticamente efficace.
I capitoli in cui si articola il volume prendono in esame il lavoro di documentazione sulla vita dello statista, con l'idea di realizzare una proposta educativa che mira a promuovere un modello replicabile e una buona prassi da mettere in atto anche per lo studio di altri casi o di progetti simili, così da poter migliorare la qualità dell'offerta formativa e didattica.

"Forse il destino dell'uomo non è di realizzare pienamente la giustizia, ma di avere perpetuamente della giustizia fame e sete. Ma è sempre un grande destino"
(Aldo Moro)