



FIDAE

FEDERAZIONE ISTITUTI
DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

docete

**Bullismo e cyberbullismo.
Tutelare e tutelarsi**

Esami di Stato
e studenti con bisogni
educativi speciali

**La sottile arte della
lubrificazione cognitiva**

Obbligo di istruzione.
Responsabilità e vigilanza
nelle nuove norme

40

ANNO IX

MAGGIO-GIUGNO 2024





**FEDERAZIONE
ISTITUTI
DI ATTIVITÀ
EDUCATIVE**

La FIDAE (Federazione Istituti di Attività Educative) E.T.S., costituita a Roma nel 1945, è riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana e gode di personalità giuridica con DPR n. 296 del 18.05.1979.

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

ORGANISMI DELLA FEDERAZIONE

PRESIDENTE NAZIONALE

Virginia Kaladich

VICE PRESIDENTI

Sebastiano De Boni

Maria Paola Murru

SEGRETARIA NAZIONALE

Mariella D'Ippolito

TESORIERE

Vitangelo Denora

GIUNTA NAZIONALE

Andrea Andretto

Clara Biella

Andrea Forzoni

Barbara Rossi

CONSIGLIERI

Francis Contessotto

Francesca Palamà

Gabriele Ravaglia

PRESIDENTI REGIONALI

ABRUZZO – MOLISE

Laura Schiaroli

CALABRIA

Maria Ausilia Chiellino

CAMPANIA Giustina Caprio

EMILIA ROMAGNA

Saverio Gaggioli

FRIULI VENEZIA GIULIA

Lorenzo Teston

LAZIO Clara Biella

LIGURIA

Andrea Melis

LOMBARDIA

Barbara Rossi

MARCHE – UMBRIA

Antonia Casotto

PIEMONTE – VAL D'AOSTA

Daniela Mesiti

PUGLIA – BASILICATA

Stefania Tetta

SARDEGNA

Silvia Argiolas

SICILIA

Vitangelo Denora

TOSCANA

Stefano Liccioli

TRENTINO ALTO ADIGE

Nicola Toffanello

VENETO

Maria Chiara Cavaliere

SOMMARIO

- | | | |
|-----------|--|---|
| 2 | EDITORIALE DEL PRESIDENTE
VIRGINIA KALADICH | Campus e dintorni... |
| 3 | EDITORIALE DEL DIRETTORE
GIANNI EPIFANI | Si educa con ciò che si è |
| 4 | FIDAE PROGETTI
MICHELA POSSAMAI | Bullismo e il Cyberbullismo.
Tutelare e tutelarsi |
| 13 | ALBERTO RIZZI | La scuola:
il fascino di una possibilità |
| 17 | L'OPINIONE
ROBERTO RICCI | Scuola e sostenibilità.
Una sfida necessaria |
| 21 | INCONTRI
STEFANIA CAREDDU | Quella mano sulla spalla.
Intervista a mons. Giuseppe Baturi,
Segretario generale della Cei |
| 25 | FOCUS ON
GIUSEPPE INGLESE | Esami di Stato e studenti
con bisogni educativi speciali |
| 30 | VINDICE DEPLANO | La sottile arte
della lubrificazione cognitiva |
| 36 | IL TESTIMONE
SUOR MIRANDA MOLTEDO | Luigi Biraghi, fondatore
delle Marcelline. «La cosa piaceva
a Dio e l'avrebbe benedetta» |
| 41 | IL CORSIVO
SUOR MIRANDA MOLTEDO | Lo spirito marcellino:
un metodo che dà valore alla relazione |
| 43 | EDUCAZIONE ASSICURATIVA
FRANCESCO LORENZINI | Le coperture assicurative private
obbligatorie per legge |
| 45 | NORME E SENTENZE
NOVELLA CATERINA | Obbligo di istruzione.
Responsabilità e vigilanza
nelle nuove norme in materia |
| 47 | APPROCCI
GABRIELLA PICERNO | Ma come parli?
Gli adolescenti e il loro linguaggio |
| 51 | SUI PASSI DI PAPA FRANCESCO
VINCENZO CORRADO | Bastano cose semplici
per una società migliore |
| 53 | CINEMA
ALESSANDRA DE TOMMASI | Gli amici d'infanzia |
| 55 | LIBRI
EMANUELA VINAI | Una volontà indomabile |



VIRGINIA KALADICH
Presidente nazionale
della FIDAE

Campus e dintorni...

Nell'ambito del programma formativo 2023-2024, la FIDAE ripropone a Ravenna, dal 21 al 27 luglio 2024, la consolidata esperienza del Campus estivo ***Incanto e ispirazione, le chiavi per l'educazione***, un'esperienza di formazione realizzata in continuità con i percorsi degli ultimi anni, dedicata a coordinatori, docenti, gestori, personale educativo, segretari.

L'*ouverture* aperta al pubblico, domenica 21 luglio alle ore 16.00 con il *Convivium delle Idee* che vedrà interloquire i partecipanti con Luca Solesin, Ernesto Diaco e Virginia Kaladich. Ogni cambiamento ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti, per questo è necessario costruire un villaggio dell'educazione dove, nella diversità, si condivida l'impegno di generare una rete di relazioni umane e aperte. Sei giorni di incontri, confronti, lavori di gruppo e momenti di relax. Unisciti a noi per un'esperienza indimenticabile, dove l'incanto e l'ispirazione si incontrano per plasmare il futuro dell'educazione. I corsisti potranno avvalersi della consulenza dei formatori in momenti informali e nel corso di piacevoli serate.

Un'altra occasione per confrontarci sarà l'Evento pubblico nella mattinata di sabato 31 agosto 2024 a Genova, nella Sala delle Grida, sul tema dell'intelligenza Artificiale.

Esserci per scambiare buone pratiche e conoscenze.

DUC IN ALTUM!

*Per informazioni
sul Campus*





GIANNI EPIFANI

Direttore responsabile
di *Docete*

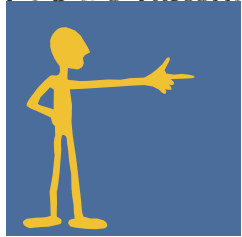
Si educa con ciò che si è

Siamo giunti alla conclusione anche di questo IX anno di *Docete*. Un ringraziamento va a tutta la redazione, per l'impegno, la passione e la competenza che mette in questa avventura, e alla Presidente, per gli spunti continui che attraverso la sua inesauribile energia ci trasferisce, che sono la misura di quanto la FIDAE sia una realtà dinamica, attenta alla scuola e protesa alla crescita umana e culturale delle giovani generazioni.

Questo spirito, unito alla testimonianza che ogni giorno i docenti degli istituti associati portano nelle classi, fa dell'educazione e della formazione nelle scuole cattoliche una delle più alte missioni nella società. Tornano utili, a tal fine, le parole di Ignazio di Antiochia, che nel II secolo d.C. scriveva: «*Si educa con ciò che si dice; di più, si educa con ciò che si fa; ancor più si educa con ciò che si è*».

Docete da anni è uno strumento attraverso il quale questa missione è comunicata e partecipata e che, in qualche modo, è parte di quella testimonianza di attenzione e cura nei confronti di chi fa scuola e di vive la scuola. Attenzione e cura che vogliamo continuare a raccontare ed esprimere, motivati anche dal sostegno di voi lettori che ci seguite e non mancate mai di farci giungere il vostro apprezzamento.

Grazie e arrivederci al prossimo anno.



BULLISMO E CYBERBULLISMO. TUTELARE E TUTELARSI

MICHELA POSSAMAI

Già Dirigente
Scolastico
e Amministrativo
USR Veneto,
docente IUSVe*

I due fenomeni chiamano le scuole a mettere in campo azioni di prevenzione e contrasto, in conformità con le leggi in materia e le indicazioni ministeriali. Per intervenire è necessario avere chiare quali sono le violazioni (in ambito penale e civile) che le azioni di bullismo e cyberbullismo possono comportare e come procedere per segnalare nei modi e nelle sedi opportune.

«**T**utta la cultura curricolare, oggi più che mai nella società complessa, non può avere senso se non all'interno di una educazione "integrata" alla convivenza»¹. Con questa citazione prende la disamina degli interventi di prevenzione e contrasto, all'interno della scuola, di due fenomeni molto diffusi che, negli ultimi anni, complice anche la rete, hanno assunto dimensioni preoccupanti e attraverso il presidio dei quali passa, ancora una volta, la tutela dei minori.

* Michela Possamai è anche
Presidente ISRE,
Coordinatore AED Scuola Paritaria FMA
Collegio Immacolata Conegliano (TV).

¹ M.L. GENTA, *Bullismo e cyberbullismo: Comprimerli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*, F. Angeli, 2017. La pubblicazione riporta l'esperienza positiva dell'approccio sistemico della scuola spagnola per contrastare il bullismo, basato sul miglioramento della qualità del vivere a scuola con l'apporto di tutti i membri della comunità educativa: formazione ed educazione più che controllo e repressione.

PER INTERVENIRE, NELLA SCUOLA

Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) ha presentato nel 2015 il primo documento in materia, detto "Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo".

Il documento prevede, fra l'altro, una "riorganizzazione della governance", con il trasferimento delle funzioni attualmente svolte dagli Osservatori regionali ai Centri territoriali di supporto (CTS) dei vari Uffici Scolastici. In particolare, la scuola è stata chiamata alle seguenti azioni:

- prevenire il bullismo, ma anche educare all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media;
- progettare percorsi di Educazione Civica mirati, "sfruttando" l'offerta formativa, anche curricolare;
- creare momenti *ad hoc*, quali gli "sportelli", centri di ascolto e consulenza; incontri con operatori e interviste con

rappresentanti della Polizia postale, referenti dei servizi.

A investire ulteriormente la scuola di responsabilità e compiti, si è aggiunta la successiva Legge n. 71 del 29 maggio 2017 recante *“Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”*, che ribadisce il ruolo del Dirigente e del docente referente di Istituto, la necessità della formazione dei docenti e la centralità della promozione del ruolo attivo degli studenti e dell’edu-

pimento di quanto richiesto dalla Legge 71/2017 consente di tutelare la Scuola da eventuali richieste risarcitorie che potrebbero essere avanzate in riferimento a comportamenti omissivi o non pienamente rispondenti ai dettati della legge, da parte degli Istituti e degli organi preposti (la c.d. responsabilità omissiva).

“Le azioni di formazione e prevenzione sono attuate dalla scuola in collaborazione con la comunità educante di riferimento in rete anche con professionisti esterni (tecnici,

Il bullismo è un comportamento aggressivo teso ad arrecare danno a un'altra persona; è rivolto a uno stesso individuo, si ripete nel tempo e spesso la vittima non riesce a difendersi

cazione alla legalità per combattere il fenomeno.

Le istituzioni e la comunità scolastica, nella sua interezza, sono chiamate quindi a una progettualità coordinata e integrata, finalizzata alla prevenzione e al contrasto sia del bullismo che cyberbullismo, attraverso strategie formative, informative e partecipative a tutela della dignità della persona.

La Legge 71 del 2017, in particolare, non crea nuove responsabilità o aggravio di compiti in capo alle istituzioni scolastiche, ma li specifica in riferimento al fenomeno bullismo e cyberbullismo. Il corretto adem-



forze dell'ordine, magistratura, prefetture, società ordinistiche e scientifiche). Non si potrà, inoltre, prescindere dalla responsabilità e/o corresponsabilità di tutti i componenti del contesto scolastico, dei genitori e dei ragazzi (secondo la giurisprudenza vigente) e, nello specifico, di tutti gli interlocutori quali dirigenti, docenti e personale ATA,

*nonché di tutte le figure presenti nella quotidianità della scuola*².

In particolare, nei contesti educativo e scolastici, si parla di bullismo e cyberbullismo in riferimento ai minori.

COSA È BULLISMO.

COSA NON È BULLISMO

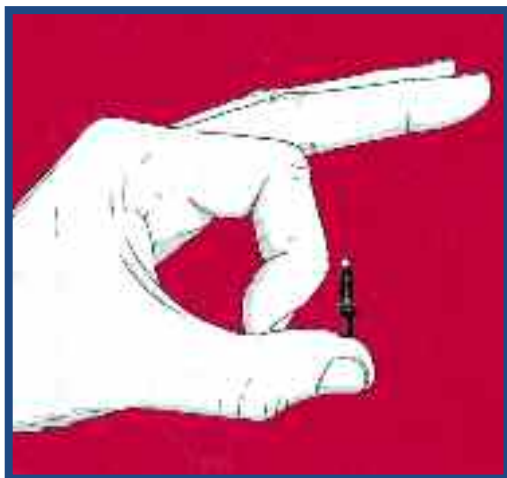
Il bullismo è un comportamento aggressivo teso ad arrecare danno a un'altra persona; è rivolto a uno stesso individuo, si ripete nel tempo e spesso la vittima non riesce a difendersi. Implica un'interazione dinamica e prolungata tra attore e vittima; abuso sistematico di potere tra pari; INTENZIONALITÀ a ferire e soggiogare; RIPETIZIONE delle azioni nel tempo; SQUILIBRIO DI POTERE, volontà di imporre un dominio sulla vittima.

Il bullo cerca tra le sue vittime la persona fragile che possa facilmente alimentare la propria esigenza di potere sull'altro. Manifestazioni di bullismo: FISICO: prendere a pugni o calci, prendere o maltrattare gli oggetti personali della vittima; VERBALE: insultare, deridere, offendere; INDIRETTO: fare pettegolezzi, isolare, escludere dal gruppo. Il bullismo è anche discriminatorio: omofobico, razzista, contro i disabili.

Uno scherzo, invece, non è bullismo: nello scherzo l'intento è di divertirsi tutti insieme, non di ferire l'altro. Non è un

² Vedi *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo – aggiornamento 2021*

https://istruzioneveneto.gov.it/20210218_9597/



Per cyberbullismo si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica...

conflitto fra coetanei: il conflitto, come può essere un litigio, è episodico, avviene in determinate circostanze e può accadere a chiunque, nell'ambito di una relazione paritaria tra i ragazzi coinvolti.

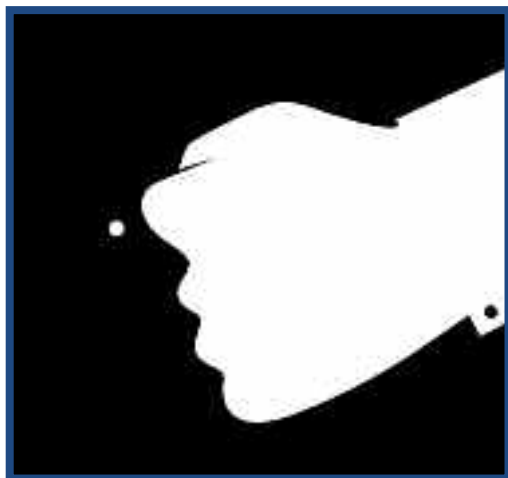
Sul versante dei comportamenti cosiddetti "quasi aggressivi", si riscontrano situazioni in cui i ragazzi fanno giochi turbolenti, lotta per finta o aggressioni fatte in modo giocoso. Questi comportamenti sono particolarmente frequenti nel-

l'interazione fra i maschi, dal secondo ciclo della scuola elementare fino ai primi anni delle superiori. Quasi sempre questi comportamenti sono di natura ludica e non presentano il carattere di aggressione e di asimmetria che possiamo rintracciare nel bullismo.

**IL CYBERBULLISMO È IL BULLISMO
REALIZZATO PER VIA TELEMATICA
(EX ARTICOLO 1 COMMA 2)**

“Per cyberbullismo si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on-line aventi a oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo”.

La norma identifica gli elementi essenziali del fenomeno perché si possa facilmente individuare e circoscrivere la tipologia, per non ricomprendere nella fattispecie tutti quei comportamenti che, pur rientrando nella sfera della più o meno ironica presa in giro, non possono tuttavia essere considerati per gravità, ampiezza e divulgazione rientranti nell'universo del cyberbullismo e quindi anche del bullismo.



Il cyberbullismo non conosce limiti spaziali o temporali. I cyberbulli hanno la libertà di poter fare online ciò che non potrebbero fare nella vita reale e ciò favorisce la deresponsabilizzazione. Chiunque, anche chi è vittima nella vita reale, può diventare un cyberbullo. I cyberbulli possono rendersi “anonimi”, in modo che non si sappia con chi si sta interagendo.

**QUALI VIOLAZIONI DI LEGGE
COMPORTANO IL BULLISMO
E IL CYBERBULLISMO?**

In primis, violazione dei principi fondamentali della Costituzione. Le condotte di bullismo e cyberbullismo ledono i diritti inviolabili dell'uomo (art. 2), vale a dire i diritti della personalità quali il diritto alla vita, all'integrità fisica, al nome, all'onore, all'immagine; tali diritti sono riconosciuti e garantiti dallo Stato sia alla persona come singolo che nelle formazioni sociali dove si svolge la sua

personalità. Il dovere inderogabile di solidarietà sociale impone a tutti comportamenti e atteggiamenti di rispetto verso chiunque e di responsabilità, finalizzati ad un agire comune in difesa dei più deboli.

Le condotte di bullismo e cyberbullismo violano il principio di uguaglianza formale (art. 3) attraverso la discriminazione e l'intolleranza nei confronti di chi appartiene a diverse etnia e religione, ha caratteristiche psico-fisiche differenti, particolari realtà familiari.

Compito di tutte le Istituzioni e della scuola è di proporre e realizzare azioni concrete e sinergiche con finalità educative, per prevenire e contrastare situazioni di disagio e malessere, per impedire la diffusione di atteggiamenti di prevaricazione o vittimismo che, se non sconfitti in ambito scolastico e familiare, diverranno tipici della società civile.

Delle condotte di bullismo e cyberbullismo sono civilmente responsabili i genitori del figlio minore; sui genitori incombe la responsabilità di non avere impartito ai figli un'educazione adeguata (cd. *culpa in educando*) (art. 30), e di non aver esercitato una vigilanza funzionale all'età e finalizzata a correggere comportamenti scorretti (cd. *culpa in vigilando*).

Non si può poi omettere di ricordare che *“la scuola è aperta a tutti”* (art. 34) e che, quindi, le condotte di bullismo e cyberbullismo, quando inducono gli studenti che ne sono bersaglio all'assenteismo e all'abbandono scolastico, sono causa della



violazione del diritto fondamentale allo studio di tutte e di tutti.

LA VIOLAZIONE DELLA LEGGE PENALE

La Legge 71/2017 non introduce una nuova fattispecie di reato essendo i comportamenti messi in atto dal “bullo” già singolarmente previsti dal nostro ordinamento come reati e pertanto perseguibili e punibili. La responsabilità penale è personale e un minore, già dall'età di 14 anni, è imputabile ossia penalmente responsabile e pertanto processabile e condannabile. Il minore al di sotto dei 14 anni, se riconosciuto “socialmente pericoloso”, è soggetto a misure di sicurezza.

Molti sono i reati nei quali si può incorrere sia con una condotta di bullismo che di cyberbullismo. Tra gli altri: istigazione al suicidio, percosse, lesioni personali, violenza privata, minaccia, atti persecutori, accesso abusivo a sistema informatico o telematico, violazione di corrispondenza,

trattamento illecito di dati personali, rapina...

Per completezza è bene chiarire che alcuni reati richiedono una querela della parte offesa perché le autorità competenti si attivino. Altri sono procedibili d'ufficio.

Con riferimento a questi ultimi, nel nostro ordinamento giuridico vige il principio per cui tutti i reati sono procedibili d'ufficio tranne quelli e solo quelli per i quali l'ordinamento giuridico espressamente prevede che ci sia la querela di

Compito di tutte le Istituzioni e della scuola è di proporre e realizzare azioni concrete e sinergiche con finalità educative, per prevenire e contrastare situazioni di disagio e malessere, per impedire la diffusione di atteggiamenti di prevaricazione o vittimismo che, se non sconfitti in ambito scolastico e familiare, diverranno tipici della società civile

parte, i soli per i quali la procedibilità è sottoposta alla facoltà della persona offesa e/o danneggiata. (art.50 comma 2 c.p.p.). In tutti i casi di procedibilità d'ufficio i Pubblici Ufficiali, tra questi i Dirigenti Scolastici, i Coordinatori e i Docenti, hanno l'obbligo di denuncia (ex art. 331 c.p.p.), che scatta per il solo fatto di aver conosciuto direttamente o di essere venuto



a conoscenza di una notizia di un fatto che potrebbe identificare una fattispecie di reato procedibile d'ufficio. È un obbligo personale, cioè ricade direttamente su chi ha appreso la notizia, a cui corrisponde il reato di Omissione di denuncia (ex art. 361 c.p.).

La denuncia è un atto scritto rivolto al Pubblico Ministero per metterlo a conoscenza della *notitia criminis* dai soggetti legittimati. L'acquisizione della *notitia criminis* da parte del P.M. dà avvio all'azione penale. La denuncia deve essere la rappresentazione del fatto storico scevro da giudizi di valore e deve contenere: l'esposizione degli elementi essenziali del fatto (conosciuto direttamente o riferito da altri) nella sua oggettività; il giorno dell'acquisizione della notizia; le fonti di prova già note se esistono; le generalità, domicilio e quant'altro utile a identificare l'autore del reato. Deve essere sottoscritta e deve avvenire senza ritardo. Sono invece "a querela di parte" solo i reati espressamente previsti

dalla legge e necessitano, dunque, di una querela per dare avvio all'iter procedimentale. La querela è una dichiarazione scritta facoltativa, personale o a mezzo procuratore speciale, con la quale si chiede di procedere per il fatto descritto previsto come reato. Va predisposta entro 3 mesi dal momento della conoscenza del fatto e determina del procedimento penale, sottraendolo alla disponibilità dei privati (a differenza del procedimento civile). Sia la querela che la denuncia vanno inoltrate al Pubblico Mi-

con i genitori e in ogni altra occasione di permanenza all'interno dell'Istituto.

L'AMMONIMENTO

Quando non si procede con la querela, per i reati che la richiedono e quindi fuori dai casi procedibili d'ufficio, l'articolo 7 della Legge n. 71/2017 dà la possibilità di chiedere al questore l'ammonimento, un istituto disciplinato dall'art.8 del Decreto-legge 23 febbraio 2009, n. 11,

***La Legge 71 del 2017,
in particolare, non crea nuove
responsabilità o aggravio
di compiti in capo
alle istituzioni scolastiche, ma...
consente di tutelare la Scuola
da eventuali richieste
risarcitorie che potrebbero
essere avanzate in riferimento
a comportamenti omissivi
o non pienamente rispondenti
ai dettati della legge***



nistero, presso la Procura del Tribunale Ordinario o del Tribunale dei Minori, a seconda che si tratti di maggiorenne o minorenni, oppure agli Ufficiali di Polizia Giudiziaria: Polizia di Stato o Carabinieri, che hanno l'obbligo di trasmettere al P.M.

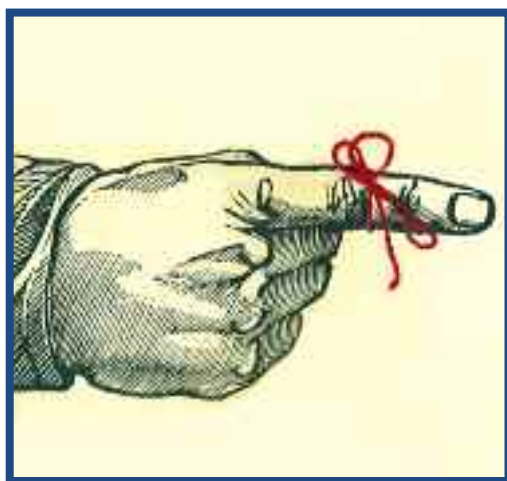
La Legge afferma che i Docenti ed i Dirigenti Scolastici, sono pubblici ufficiali, non solo durante le lezioni ma anche durante le attività preparatorie, gli incontri

esteso dalla legge 71/2017 anche ai casi di cyberbullismo come strumento di dissuasione e di recupero del cyberbullo. Ai fini dell'ammonimento, il questore convoca il minore, unitamente ad almeno un genitore o ad altra persona esercente la responsabilità genitoriale.

Gli effetti dell'ammonimento di cui al comma 1 cessano al compimento della maggiore età.

LA VIOLAZIONE DELLA LEGGE CIVILE

Le azioni riconducibili al bullismo e al cyberbullismo possono determinare anche pretese risarcitorie da parte delle vittime, per i danni subiti. La violazione della norma di diritto civile comporta esclusivamente una responsabilità di tipo patrimoniale che si traduce nell'obbligo di pagare una somma di denaro a favore di colui che subisce un danno ingiusto. In base all'art. 2043 c.c., infatti, "qualunque



La prima azione di contrasto al bullismo e al cyberbullismo è la cura della relazione con l'Altro, estesa a ogni soggetto della comunità educante, accompagnata da una riflessione costante su ogni forma di discriminazione, attraverso la valorizzazione delle differenze e il coinvolgimento in progetti e percorsi collettivi di ricerca e di dialogo con il territorio

fatto doloso o colposo che cagiona ad altri un danno ingiusto, obbliga colui che ha commesso il fatto a risarcire il danno" che potrà essere patrimoniale e non patrimoniale (art. 2059 c.c.).

L'autore di comportamenti di bullismo e/o cyberbullismo quindi, anche laddove non ci sia stata ancora violazione della legge penale, provoca un danno ingiusto alla "vittima", e sarà obbligato al relativo

risarcimento. Nel caso in cui invece si configuri un reato, il danneggiato ha diritto, ex art. 185 c.p., al risarcimento dei danni patrimoniali e non patrimoniali che saranno dovuti dal colpevole e da coloro che debbono rispondere in base alle norme civili.

Quando gli episodi si consumano a scuola, chiamati in causa sono i docenti e il Dirigente/coordinatore nei confronti dei quali si presume la *culpa in vigilando*. Per non essere considerato civilmente responsabile per *culpa in vigilando*, non è sufficiente provare da parte del docente di aver vigilato adeguatamente e che l'azione dannosa ha avuto un carattere imprevedibile e repentino. La giurisprudenza prevalente, infatti, richiede che il docente provi di aver preventivamente adottato le misure organizzative e disciplinari necessarie per evitare le situazioni di pericolo.

Il dovere di vigilanza imposto ai docenti ha carattere relativo essendo inversa-

mente proporzionale all'età e al normale grado di maturazione degli studenti.

GLI OBBLIGHI E LE RESPONSABILITÀ DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA PER PREVENZIONE E CONTRASTO DI BULLISMO E CYBERBULLISMO

Tutte le azioni da porre in essere per il contenimento del fenomeno sono inscrivibili in un contesto educativo di contrasto e di prevenzione, non di mera

*La Scuola tutela le vittime
ma non lascia indietro,
direbbe don Milani, gli autori
di comportamenti intimidatori
e violenti: quando si verificano
episodi acuti di bullismo,
la prima azione deve essere
orientata alla tutela
della vittima, includendo,
successivamente,
il bullo/prevaricatore
e il gruppo classe*

vigilanza e repressione. La Scuola è chiamata a contrastare i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo in tutte le sue manifestazioni, con azioni a carattere preventivo e con una strategia di attenzione, tutela ed educazione nei confronti dei minori coinvolti, siano essi vittime o responsabili degli illeciti, assicurando l'attuazione degli interventi senza distinzione di età nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

Questo obbligo si traduce:

- nella promozione dell'educazione all'uso consapevole della rete internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche, quale elemento trasversale alle diverse discipline curriculari, anche attraverso attività progettuali aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione o di progetti elaborati da reti di scuole in collaborazione con enti locali, servizi territoriali, organi di polizia, associazioni ed enti.

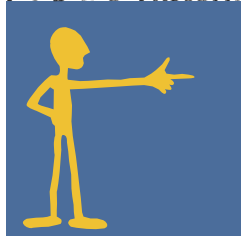
- nella condivisione di tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza educativa: Dirigente Scolastico, Referente/i per il bullismo e cyberbullismo, Team bullismo/Team emergenza, il Consiglio d'Istituto, il Collegio dei Docenti, i Docenti, le Studentesse e gli studenti, con particolare riguardo al ruolo della Consulta Provinciale degli studenti³ e delle Rappresentanze, le Famiglie, i Collaboratori scolastici e gli assistenti tecnici (ove presenti).

Quanto ai documenti, l'obbligo e l'opportunità trovano luogo nel:

- P.T.O.F. e documento e-Policy
- Regolamento di Istituto
- Patto educativo di corresponsabilità.

³ Vedi Pubblicazione nata dal progetto Contrasto al Bullismo dello U.A.T. di Belluno negli aa.ss. 2015/16 e 2016/17 in collaborazione con:

- gli studenti della Consulta Provinciale degli Studenti (raccolta questionari e redazione)
- il Centro Territoriale di Supporto di Belluno (formazione studenti e docenti), a cura della Dott.ssa Michela Possamai, Dirigente U.A.T. IV di Belluno
- Prof. Franco Chemello, docente referente per le politiche giovanili e per la C.P.S. di Belluno presso U.A.T. IV di Belluno. Stamp. in 1ª edizione (2017).



LA SCUOLA: IL FASCINO DI UNA POSSIBILITÀ

ALBERTO RIZZI

Rettore
Scuole Immacolatine
– Genova

***Si può dare
all'altro
– in ambito
scolastico
al ragazzo
e comunque
a chi ha il ruolo
di apprendere –
non tanto ciò
che chi insegna
ha già acquisito
(... ovvero,
tutti saperi già
precostituiti),
quanto, invece,
ciò che
“non si ha”,
ciò che in prima
persona
“io non so”***

*“Incontrare” l'altro è dargli ciò che non si ha.
Sembra un paradosso e invece è un modo nuovo
di intendere il percorso formativo
in cui l'altro, che si incontra,
non è un duplicato del proprio io,
ma un unico di cui cogliere l'essenza.*

1. INCONTRARE: REAGIRE O RISPONDERE?

In continuità con l'articolo scorso, ci chiediamo cosa significhi incontrare lo studente senza “se” e senza “ma”?

Facendoci ancora aiutare dal pensiero dello psicanalista J. Lacan, possiamo, provocatoriamente, affermare che incontrare l'altro è *“dare all'altro ciò che non si ha”*.

Qual è il significato di questa frase apparentemente così paradossale? In altre parole, si può dare all'altro – in ambito scolastico al ragazzo e comunque a chi ha il ruolo di apprendere – non tanto ciò che chi insegna ha già acquisito (conoscenze, competenze, abilità e, quindi, concretamente, supporti esterni, ripetizioni, ore di doposcuola... ovvero, tutti saperi già precostituiti), quanto, invece, ciò che *“non si ha”*, ciò che in prima persona *“io non so”*.

Rispondere che questa dinamica è possibile – accogliendo, quindi, la sfida lacaniana – porta ad affermare che docente e studente, insieme, sono invitati e di fatto abilitati a cercare un'altra via; a escogitare e poi scegliere un percorso formativo nuovo.

Così facendo, l'altro verrà effettivamente colto nella sua unicità e non più considerato come un duplicato del proprio io, o, tanto meno, un oggetto da modellare, pur con tutte le dovute attenzioni.

Ci serviamo di un colloquio con un genitore come esempio. Un padre, con tono perentorio, afferma: *«Preside, sono un papà*

che ama la matematica e sto facendo di tutto per farla amare anche a mio figlio. Ma il ragazzo si esercita in modo automatico, senza capire quello che sta facendo e conseguentemente gli esiti non sono così entusiasmanti rispetto all'impegno profuso. Non so più cosa fare...». Come si evince il genitore attiva, magari non del tutto consapevolmente, un rapporto lineare, consequenziale tra soggetto e oggetto, che surrettiziamente tende ad un risultato di appagamento e consolazione, in prima istanza, più per chi lo attiva che per chi lo riceve.

A riguardo del supporto genitoriale così come impostato dal padre del nostro esempio, risulta acuta l'osservazione del filosofo Ernst Cassirer: «[...] esiste un'evidente differenza fra le reazioni organiche e le risposte umane. Nel primo caso, lo stimolo esterno provoca una risposta diretta e immediata; nel secondo caso, la risposta è differita: è arrestata e ritardata, in seguito a un lento e complesso processo mentale».

L'accelerazione della risposta e la tempestività del reagire da parte della famiglia o del corpo docente nei confronti delle difficoltà dell'alunno, va ricondotta a due aspetti fondamentali: perfetta identità causa-azione, voto negativo in matematica, ed effetto-reazione, provvedimenti di supporto e sostegno. D'altra parte, questo binomio *azione-reazione* si sostanzia solo presupponendo l'esistenza di una perfetta uguaglianza tra causa ed effetto.

Il tratto proprio dell'incontrare lo studente deve essere ricondotto all'impossibilità di predeterminare, programmare e dedurre il percorso di apprendimento di ogni singolo alunno, di fatto, sottomettendo la sua unicità a un protocollo o a qualunque altra, più eufemisticamente definita, linea-guida.

Nell'azione che semanticamente il verbo incontrare presuppone, non è dato di ripetere una medesima risposta, perché "si incontra" sempre e soltanto in prima persona. Ogni incontro è imprescindibilmente unico e irripetibile, proprio come ogni singola persona e trascende, quindi, la mera simmetria della dinamica fra azione e reazione.

Quando un incontro non si limita a essere la semplice e ingenua ripetizione dell'identico ma diventa interessante e anzi,

Quando un incontro non si limita a essere la semplice e ingenua ripetizione dell'identico ma diventa interessante e anzi, con-veniente per lo studente, vuol dire che attraversando quell'incontro si è arrivati a generare nel ragazzo una diversa consapevolezza di sé

*Si scopre
che l'altro,
da cui si è stati
affascinati,
è come se
parlasse
alla verità
di noi stessi,
pur senza
conoscerci
a fondo,
in virtù
dell'autenticità
con cui mette
in gioco
la comune
appartenenza
all'incommen-
surabile
dell'umano*

con-veniente per lo studente, vuol dire che attraverso quell'incontro si è arrivati a generare nel ragazzo una diversa consapevolezza di sé. E questo accade quando, inizialmente, anche soltanto dal punto di vista esteriore, un volto **incontrato** spinge a pensare a una differenza che si rende tangibile in quello stesso sguardo. Ogni incontro di una persona diversa, dovrebbe indurci a desiderare di poterla presto rivedere per godere della bellezza e dell'unicità di quell'incontro mai replicabile e tanto meno assimilabile a quello con alcun altro.

Nasce il presentimento di una "difformità" umana che corrisponde più acutamente e profondamente alla persona dello studente, a ciò che lo costituisce.

È l'aprirsi di una breccia, una feritoia (spesso – ed è voluto il richiamo semantico – derivante da una ferita) attraverso la quale il ragazzo riesce a cogliere e a vedere la verità di stesso.

Si scopre che l'altro, da cui si è stati affascinati, è come se parlasse alla verità di noi stessi, pur senza conoscerci a fondo, in virtù dell'autenticità con cui mette in gioco la comune appartenenza all'incommensurabile dell'umano.

Si tratta di vivere l'esperienza di una "visitazione", il godere di un sovrappiù, di un'eccezionalità che, paradossalmente, è funzionale a leggere e vivere, con una consapevolezza e un gusto rinnovato, la propria quotidianità, anche nei suoi, solo apparenti, aspetti di mera ripetizione.

2. IL CASO SERIO DI JOË BOUSQUET.

ESSERE ALL'ALTEZZA DI CIÒ CHE ACCADE

Per approfondire il tema suggerisco di considerare il personaggio tematizzato dal filosofo francese Gilles Deleuze, ovvero il poeta-soldato Joë Bousquet. Quest'ultimo è un ventenne, arruolatosi volontario durante il conflitto della Prima Guerra Mondiale. Colpito da una pallottola alla spina dorsale, rimane paralizzato nella parte inferiore del corpo per il resto della vita. Deleuze fa di questa ferita il paradigma di un evento, che diviene cesura, punto di una discontinuità, e che allo stesso tempo apre a una creatività generativa.

L'evento della paralisi fa di Bousquet un grande letterato. Per usare le parole di Nietzsche egli *diviene ciò che è*, trova il modo di *essere all'altezza* di ciò che accade.

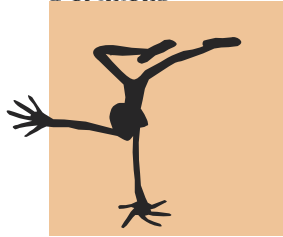
Per Joë Bousquet, c'è solo l'**evento**, quello che nel suo caso è un inciampo, anzi, un vero e proprio trauma. È all'interno di questo **evento** traumatico che Bousquet vive la propria vita, non più intesa come neutro susseguirsi di fatti, come un disporsi di **presenze** all'interno di un processo ordinato e regolare, quanto, invece, come un intreccio, o, meglio, un più caotico intreccio, una trama imprevedibile, un susseguirsi drammatico di scene in cui operano non semplici presenze, ma rappresentazioni generate da un'immaginazione simbolica che si muove obbedendo a leggi diverse rispetto a quelle che governano il circolo funzionale di ogni vivente.

L'esperienza umana non è semplice immediatezza e tanto meno mera reazione: al contrario essa è parola e risposta – che nella dinamica del dialogo già si sostanziano come ontologicamente diverse da uno scambio di impulsi sempre uguali. Da queste righe emerge con chiarezza il carattere disorientante, sconcertante, irriducibile dell'umano; snodi fondamentali attorno ai quali s'innesta il fascino di una possibilità, per una ripartenza decisiva per l'esistenza.

È soprattutto nell'ambito della scuola che l'esperienza dello studente, con le sue difficoltà e i suoi inciampi, parla più di quanto lo studente sappia o creda di sapere.

Per questo diviene urgente che gli adulti impegnati nel mondo fondamentale, ampio e strategico dell'educazione si formino, non occasionalmente, ma con responsabilità rigorosa, a cogliere l'essenza della persona dello studente dentro i nomi, le parole, le relazioni, i simboli, gli affetti che costituiscono la sua esistenza integrale da cui – se avrà buoni maieuti e mentori, non vorrà evadere, inseguendo miraggi o, per paradosso, censure de-responsabilizzanti.

*Diviene urgente
che gli adulti
impegnati
nel mondo
fondamentale,
ampio
e strategico
dell'educazione
si formino,
non occasio-
nalmente,
ma con
responsabilità
rigorosa,
a cogliere
l'essenza
della persona
dello studente
dentro i nomi,
le parole,
le relazioni,
i simboli,
gli affetti che
costituiscono
la sua esistenza
integrale*



SCUOLA E SOSTENIBILITÀ. UNA SFIDA NECESSARIA

ROBERTO RICCI

Presidente
dell'INVALSI¹

Il tema della sostenibilità a scuola non si può intendere solo come ambito di insegnamento. Una scuola sostenibile, dal punto di vista didattico, organizzativo, economico è una scuola capace di pensare soluzioni che vanno oltre gli aspetti particolari, idonee ad affrontare la complessità dei problemi nella loro interezza.

Il tema della sostenibilità ha ormai assunto un'importanza primaria in tutti i settori della vita economica, sociale e culturale delle società moderne, anche se spesso il dibattito si ferma più su alcuni temi di bandiera e stenta a entrare nella profondità e nella complessità delle questioni che richiedono soluzioni innovative ed efficaci.

Limitando l'attenzione ai Paesi occidentali e a quelli che condividono i valori di fondo delle democrazie liberali, quindi includendo alcuni importanti stati dell'Estremo Oriente e dell'area pacifica, la sostenibilità delle politiche, ampiamente intese, è diventato un punto fondamentale. Tuttavia, spesso la discussione pare fermarsi in superficie e spesso si propongono soluzioni al limite del semplicistico o, in modo altrettanto sconsiderato, si nega l'urgenza e l'ineluttabilità del problema.

In tutto questo la scuola o il mondo dell'istruzione cosa c'entrano? Sovente, si pensa che la scuola sia coinvolta nel dibattito sulla sostenibilità poiché si ritiene, ancora una volta, che nelle sue azioni didattico-educative debba essere il motore del cambiamento delle future generazioni. Certamente c'è anche questo, ma qui si vuole provare ad affrontare il problema da un punto di vista diverso, più generale e più ampio.

Se si osservano la scuola e l'istruzione come elementi primari della vita civile di una comunità, allora anche le politiche scolastiche dovranno essere sostenibili e, proprio per questo, ciò

¹ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI).

Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

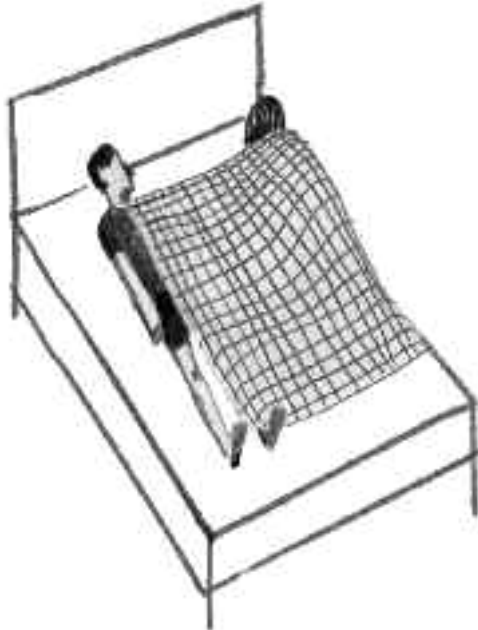
Le sfide poste dalla trasformazione digitale, dalla inclusione, dalla personalizzazione, dalla promozione delle competenze socio-emotive, dal sostegno agli apprendimenti [...] richiedono l'apertura di un dibattito serio, in grado di affrontare la complessità dei problemi nella loro interezza, senza limitarsi a considerare aspetti particolari

determinerà profondi cambiamenti, non tutti necessariamente positivi. Certamente non aiutano slogan o soluzioni estemporanee, apparentemente semplificatrici ma nei fatti semplicistiche, solo in grado di occupare le colonne dei giornali per qualche effimero istante, senza però contribuire a un cambiamento necessario e coerente con le esigenze di oggi e di domani.

La profonda crisi che oggi la scuola vive ci mostra che sono necessari cambiamenti, in grado di portarla fuori dalle acque stagnanti in cui si trova, ma con soluzioni di significato, in grado di coniugare innovazione e i valori fondativi della scuola moderna. E qui entra il tema della sostenibilità scolastica, se così la si può chiamare. Servono soluzioni in grado di affrontare i problemi di oggi ma che si facciano carico della sostenibilità didattica, organizzativa e anche economica delle soluzioni che si propongono. Si tratta di una sfida complessa che chiama in causa tutti e tutte, non solo la politica, ma anche la scuola stessa, la ricerca e l'università.

Le sfide poste dalla trasformazione digitale, dalla inclusione, dalla personalizzazione, dalla promozione delle competenze socio-emotive, dal sostegno agli apprendimenti, inclusi quelli di alto livello, richiedono l'apertura di un dibattito serio, in grado di affrontare la complessità dei problemi nella loro interezza, senza limitarsi a considerare aspetti particolari che, per quanto importanti, non sono in grado di promuovere un innalzamento complessivo delle competenze e delle abilità di tutta la popolazione scolastica. La storia della scuola degli ultimi decenni pare avere insegnato a chiunque volesse apprendere la lezione che l'introduzione di qualsiasi misura sulla scuola deve essere valutata nei suoi effetti complessivi e non solo nella sua dimensione micro e di breve periodo.

La sostenibilità delle soluzioni che si andranno ad adottare passa attraverso diversi aspetti. In primo luogo, la necessità di effettuare delle scelte chiare, trasparenti e possibilmente condivise in modo ampio e generale. La società di oggi richiede molto più che nei decenni passati di chiarire il modello educativo al quale si intende aderire come collettività. Ciò non significa che esso debba essere unico, anzi. È però impossibile parlare seriamente di competenze socio-emotive, di personalizzazione e di inclusione



La sostenibilità delle soluzioni che si andranno ad adottare passa attraverso diversi aspetti. In primo luogo, la necessità di effettuare delle scelte chiare, trasparenti e possibilmente condivise in modo ampio e generale

se non si chiariscono alcuni elementi di fondo del sistema educativo pubblico, statale e paritario.

Pare sempre più diffusa la tendenza di concentrare l'attenzione su questo o quell'aspetto, ma senza considerare le implicazioni generali di qualsiasi scelta. Senza alcuni elementi di fondo e unificanti, qualsiasi dibattito pare incompleto e non del tutto convincente.

Qualsiasi processo di trasformazione della scuola che in un qualche modo porta a spostare l'attenzione sull'individuo, ancora più che sulla dimensione collettiva, richiede la condivisione di alcuni elementi fondativi comuni. Ciò può e deve avvenire attraverso un dibattito aperto, all'interno di una cornice di riflessione squisitamente pedagogica ed educativa, che porti all'esplicitazione di alcuni elementi che uniscono tutti e ciascuno.

Una scuola in cui non siano chiari i traguardi di apprendimento che devono essere garantiti e tutti e a ciascuno è solo apparentemente inclusiva. La sostenibilità delle azioni di inclusione passa attraverso verifiche attente, non solo standardizzate, se esse riguardino tutti gli aspetti educativi sulle quali lavora la scuola e non solo alcuni o, ancora peggio, se l'inclusione non si limiti a coprire con una valutazione omogenea situazioni profondamente diverse che sarà poi la società a mettere in luce, certamente con modalità meno garbate di quanto non avvenga all'interno della scuola.

Pare sempre più diffusa la tendenza di concentrare l'attenzione su questo o quell'aspetto, ma senza considerare le implicazioni generali di qualsiasi scelta. Senza alcuni elementi di fondo e unificanti, qualsiasi dibattito pare incompleto e non del tutto convincente

Per ora nel nostro Paese è passato quasi del tutto sotto silenzio, ma la Commissione Europea pare avere iniziato un cambiamento di rotta importante. Per la prima volta, attraverso *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU* si è affermato esplicitamente che equità ed eccellenza devono essere tenute insieme (*twin challenge*) e che senza l'una non ci può essere l'altra e viceversa. Ma ancora una volta questa richiesta diviene sostenibile se un sistema definisce in modo chiaro e operativo che cosa si debba intendere per livelli minimi, non solo di apprendimento in senso stretto, ma anche cosa sia l'eccellenza in ambito scolastico-educativo.

Ovviamente si tratta di una sfida molto impegnativa che coinvolge il piano politico, ma anche quello organizzativo e della ricerca pedagogica, metodologica ed economico-sociale. In questa prospettiva il contributo della ricerca e dell'accademia può essere determinante, a condizione che si riesca a uscire da logiche di limitate vedute, concentrate su una dettagliata descrizione di ciò che non funziona, senza però farsi carico di proposte, da vagliare secondo i canoni della ricerca scientifica, realizzabili nell'attuale situazione che deve tenere conto di un numero elevatissimo di vincoli. In primo luogo, quello della realizzabilità in un contesto che coinvolge milioni di giovani e che quindi richiede necessari elementi di semplificazione. Ma esistono anche vincoli economici molto stringenti in una società come quella italiana gravata da un enorme debito pubblico, causato proprio da azioni che non si sono poste adeguatamente il problema della sostenibilità. Non tenere conto del vincolo economico-organizzativo mina dal profondo la sostenibilità sociale del nostro sistema scolastico e sociale poiché rischia di mettere in pericolo il futuro delle nuove generazioni.

In conclusione, il tema della sostenibilità in ambito scolastico, non intesa come oggetto di insegnamento, ma come quadro di riferimento all'interno del quale iscrivere tutti i cambiamenti necessari, è una occasione straordinaria per una riflessione aperta, seria e trasparente sul modello di sviluppo che si vuole scegliere, nell'auspicio che si riesca ad adottare quella generosità di vedute che è proprio l'altra faccia della sostenibilità.



STEFANIA CAREDDU
Giornalista

QUELLA MANO SULLA SPALLA. Intervista a mons. Giuseppe Baturi, Segretario generale della Cei

*Dai suoi ricordi di studente
allo sguardo sui giovani di oggi,
passando per il ruolo degli adulti
e delle scuole cattoliche.*



Si percepisce subito che la questione dei giovani e dell'educazione gli sta particolarmente a cuore. Con sguardo paterno, realistico ma mai giudicante, **mons. Giuseppe Baturi**, arcivescovo di Cagliari e Segretario generale della Cei, parla dei ragazzi di oggi e, al contempo, del ruolo degli adulti. E per farlo cita lo scrittore libico Hisham Matar: gli uomini sono «entrati nel mondo grazie a un altro uomo, un garante che ha aperto la porta e, se sono fortunati, l'ha fatto con garbo,

forse con un sorriso rassicurante e una pacca d'incoraggiamento su una spalla. E certo i padri sapevano, essendo stati a loro volta figli, che la presenza spettrale della loro mano sarebbe durata negli anni, fino alla fine del tempo, e che per quanto pesanti siano i fardelli caricati su quella spalla, o numerosi i baci che vi può posare un'amante, spinta forse dal segreto desiderio di cancellare le pretese di un altro, la spalla resterà fedele per sempre, ricordando la mano dell'uomo buono che li ha introdotti nel mondo. Essere un uomo significa essere un anello di tale catena di gratitudine e memoria».

Eccellenza, che ricordo ha della scuola?

«Ogni fase è stata entusiasmante: delle elementari ricordo l'in-

contro con la mia maestra e la passione con cui ci ha introdotti alla vita; delle medie l'apertura alla vita, la scoperta di sé, della propria libertà; del liceo la grande curiosità sul mondo e sui grandi interrogativi. Ho scoperto come si possa essere, a tutte le età, capaci di dare un contributo alla vita degli altri attraverso, ad esempio l'impegno negli organi di partecipazione (io c'ero sempre!). La scuola poi è stata il tempo dell'amicizia: molti rapporti ancora resistono e mi fanno buona compagnia».

Se dovesse usare un'immagine per descrivere i giovani, quale sceglierebbe?

«Mi vengono in mente le belle chiese barocche del nostro Sud con i giovani che se ne stanno seduti sulle scalinate. Alle spalle hanno un grande tesoro che non sanno più leggere. Tuttavia, guardano avanti, magari in attesa di qualcuno che li chiami, li metta in movimento».

La felicità dei ragazzi deve interrogarci profondamente, scuoterci, perché, quando non sappiamo trasmettere ragioni solide di consapevolezza o di convivenza, vuol dire che è debole il nostro tessuto sociale

Ha deciso di dedicare l'anno pastorale della diocesi che guida, Cagliari, all'emergenza educativa. Perché?

«I giovani sono un punto importante di verifica. Ci sono gesti che hanno impressionato tutti, che hanno occupato pagine di giornali e che riguardano violenze di giovani, sui giovani o tra di loro. Vi è poi una sofferenza che si esprime verso se stessi, verso il proprio corpo: disturbi alimentari e tanti disagi che sfociano nell'autolesionismo e perfino nel suicidio.

La felicità dei ragazzi deve interrogarci profondamente, scuoterci, perché, quando non sappiamo trasmettere ragioni solide di consapevolezza o di convivenza, vuol dire che è debole il nostro tessuto sociale. Il futuro dell'umanità è nelle mani di chi sa trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza, dice *Gaudium et spes*. La preoccupazione per la felicità dei giovani mette gli adulti in ricerca di ragioni di vita e di speranza da trasmettere: non possiamo essere testimoni di ciò che non viviamo. Inoltre, appartiene alla vocazione fondamentale della Chiesa far maturare persone libere. Educare, dice il Papa, significa tirar fuori da ogni uomo quel diamante che può risplendere alla luce di Cristo».

Quale contributo possono dare le scuole cattoliche alla sfida educativa oggi?

«Anche le scuole cattoliche si trovano di fronte a un bivio che riguarda la loro identità. Non credo che il loro primo problema sia economico, giuridico e istituzionale, ma piuttosto di identità che deve essere attrattiva. Un'identità che passa attraverso alcuni snodi fondamentali: il primo è la proposta educativa capace di coniugare uno sguardo competente e appassionato sulla realtà con un'anima che è quella di Cristo, della fede cristiana intesa non come momento di chiusura e di indottrinamento, ma di apertura e di curiosità verso la vita. Il secondo ha a che fare con la loro realtà di comunità educante, che deve permettere di saldare la cultura alla vita. Nel tempo, lo Spirito non ha fatto venire meglio la crescita di nuovi carismi, di nuove realtà educative, ma anche quelle antiche devono sapersi ripensare, in forme diverse così che la responsabilità comunitaria si possa esprimere con la creatività di altri tempi. Il terzo riguarda il rapporto con i genitori: occorre superare quella che in modo sorprendente Papa Francesco chiama la "solitudine educativa" delle famiglie. Le scuole cattoliche devono essere capaci di aiutare le famiglie a capire quali sono le sfide, fornendo strumenti di lettura della realtà.

Poi si faranno anche le "battaglie" politiche per il diritto allo studio, per la libertà educativa, ma ciò su cui dobbiamo lavorare è l'identità. L'opera educativa può continuare dentro un dialogo più serrato di quanto oggi accade tra la comunità ecclesiale, diocesi, parrocchie e scuole cattoliche».

Con i suoi Orientamenti pastorali, la Chiesa in Italia ha dedicato un decennio (2010-2020) all'educazione. Nel 2019 il Papa ha lanciato il Patto educativo. Insomma, non si tratta di un capitolo chiuso...

«Non deve essere chiuso. Innanzitutto perché istruire, quindi educare, è un'opera di misericordia spirituale e per la Chiesa sarebbe grave separare le opere di misericordia corporali da quelle spirituali. Abbiamo letto le ricerche, lo conferma anche ciò che abbiamo vissuto a Lisbona, in occasione della Giornata mondiale della gioventù: i giovani sono capaci di seguire proposte alte, se

Anche le scuole cattoliche si trovano di fronte a un bivio [...] Non credo che il loro primo problema sia economico, giuridico e istituzionale, ma piuttosto di identità che deve essere attrattiva

credibili. In periodo di Covid, i giovani che hanno meglio affrontato il tema sono stati quelli che ponevano a se stessi un problema di senso e avevano riferimenti comunitari. Quindi è come se i ragazzi chiedessero una responsabilità educativa nuova da parte della Chiesa, c'è una domanda di educazione che va accolta. Sarebbe un grave tradimento non raccogliere questa sfida o pensare che i giovani possano accontentarsi del consumo capace di soddisfare istinti o desideri frammentati e ridotti».

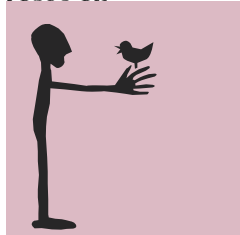
Viviamo un tempo di incertezza e paura. I giovani possono essere un segno di speranza?

«Lo sono. I giovani di oggi hanno meno pregiudizi ideologici e quindi sono più aperti. Non dobbiamo giudicarli a partire dalle nostre storie, sono diversi da noi adulti: si commuovono meno rispetto alle grandi visioni, ma sono più sensibili al tema dell'incontro con l'altro, all'amicizia, alla conoscenza reciproca, alla pietà e alla compassione per chi soffre. Penso che la frontiera della pace passi attraverso i giovani che possono, diciamo così, farla avanzare con il metodo della cultura dell'incontro, capace di dialogare, farsi carico del desiderio di conoscere l'altro. Del resto, il vero tema educativo è scoprire l'altro e il "noi" come parte del proprio destino».

È come se i ragazzi chiedessero una responsabilità educativa nuova da parte della Chiesa, c'è una domanda di educazione che va accolta. Sarebbe un grave tradimento non raccogliere questa sfida o pensare che i giovani possano accontentarsi del consumo capace di soddisfare istinti o desideri frammentati e ridotti

Una recente ricerca dell'Istituto Toniolo evidenzia una trasformazione del modo di credere nei giovani. Cosa significa questo per la Chiesa e per la società?

«I giovani hanno bisogno di quello che il Papa chiama il più bello, il più buono, il più grande e quindi il più necessario. Inoltre, hanno bisogno di compagnia, di riferimenti comunitari. In questo senso sono disposti anche a riconoscere l'autorevolezza di persone che incarnano le proposte che offrono: padri e madri, insegnanti, persone autorevoli. È come se volessero giocare, ma non sanno in quale campo, come se fossero alla ricerca di qualcosa ma non sanno bene dove cercarlo, da che parte volgersi e noi dobbiamo, con rispetto ma con decisione, parlare di noi stessi, aiutarli a un pensiero critico capace di libertà rispetto a tutti i poteri perché desideroso solo della verità. Nella consapevolezza che educa chi è disposto a imparare da loro, chi non smette di essere discepolo».



ESAMI DI STATO E STUDENTI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

GIUSEPPE INGLESE

Dirigente
con funzioni
tecnico-ispettive
presso l'Usr
per il Lazio

In prossimità degli esami di Stato, è opportuno oltre che utile ricordare le norme e le procedure che regolano le prove degli alunni disabili, con DSA o con altri BES. Sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione, evidenziando le differenze e le similitudini tra i due ordini.

Lo svolgimento dell'esame di Stato per gli studenti con disabilità è direttamente correlato al percorso didattico indicato nel Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Analogamente, per i candidati con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), certificati ai sensi della legge 170/2010, si tiene conto del Piano Didattico Personalizzato (PDP) per lo svolgimento delle prove.

Questo sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione.

È opportuno sottolineare, però, come la distinzione tra percorso ordinario, percorso personalizzato con prove equipollenti, percorso differenziato della scuola secondaria di secondo grado non trovi corrispondenza nel modello di PEI per la secondaria di primo grado.

DIPLOMA O ATTESTATO?

Nel secondo ciclo di istruzione, il percorso ordinario e personalizzato con prove identiche o equipollenti determina per lo studente il conseguimento del diploma conclusivo del secondo ciclo di istruzione, mentre il percorso didattico differenziato prevede il rilascio dell'attestato di credito formativo. Tale attestato è rilasciato anche agli studenti con disabilità che non partecipano agli esami o che non sostengono una o più prove.

Nel primo ciclo, invece, in presenza di prove d'esame differenziate, lo studente con disabilità consegue il diploma finale.

La distinzione tra percorso ordinario, percorso personalizzato con prove equipollenti, percorso differenziato della scuola secondaria di secondo grado non trova corrispondenza nel modello di PEI per la secondaria di primo grado

Nel secondo ciclo di istruzione [...] il percorso didattico differenziato prevede il rilascio dell'attestato di credito formativo. [...] Nel primo ciclo, invece, in presenza di prove d'esame differenziate, lo studente con disabilità consegue il diploma finale

Solo nel caso in cui non si presenti all'esame di Stato, viene rilasciato l'attestato di credito formativo che costituisce titolo per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado ovvero dei corsi di istruzione e formazione professionale, ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi da valere anche per percorsi integrati di istruzione e formazione.

Relativamente ai candidati con DSA, nel secondo ciclo gli studenti che abbiano

BOX DI APPROFONDIMENTO

Ai sensi del D.I. n. 182/2020, così come modificato dal D.I. 153/2023, nel PEI per la scuola secondaria di II grado, redatto secondo il modello nazionale allegato, è indicato nella sezione 8.2:

a. se lo studente segue la progettazione didattica della classe con gli stessi criteri di valutazione;

b. se rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate personalizzazioni in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento e ai criteri di valutazione e, in tal caso, se lo studente è valutato con verifiche identiche o equipollenti;

c. se lo studente segue un percorso didattico differenziato, con verifiche non equipollenti.

Le Linee guida (allegato B al D.I. n. 182/2020) sottolineano che in presenza di percorsi misti (differenziati in alcune discipline e sostanzialmente ordinari o personalizzati in altre), il percorso didattico complessivo è necessariamente differenziato, perché è sufficiente una singola "non conformità" in una disciplina per precludere il conseguimento del diploma.

Nel modello per la scuola secondaria di I grado, al punto 8.2 "progettazione disciplinare", troviamo le seguenti alternative:

a. segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione

b. rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze), alle strategie e alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione.

FOCUS ON

seguito un percorso differenziato con esonero dall'insegnamento della lingua straniera e che sostengono prove non equipollenti a quelle ordinarie, conseguono l'attestato di credito formativo diversamente da quanto accade agli alunni della secondaria di primo grado che, se esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere, svolgono prove differenziate il cui valore è equivalente ai fini del superamento dell'esame di Stato e del conseguimento del diploma.

compatibile con la pubblicazione del punteggio delle prove scritte. In quest'ultima ipotesi, gli studenti conseguono il diploma.

L'ESAME IN CONCRETO

Per quanto riguarda lo svolgimento delle prove, in entrambi i cicli si tiene conto delle indicazioni contenute nel PEI, per i candidati con disabilità, e di quelle presenti nel PDP per i candidati con DSA. Diverse sono però le procedure,



Nel secondo ciclo, per i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico ordinario, con la sola dispensa dalle prove scritte di lingua straniera, la commissione, nel caso in cui la lingua straniera sia oggetto di seconda prova scritta, predispone una prova orale sostitutiva della prova scritta, che avrà luogo nel giorno destinato allo svolgimento della seconda prova scritta, al termine della stessa, o in un giorno successivo, purché

con particolare riferimento alla disabilità, anche in considerazione del fatto che nell'esame del secondo ciclo la commissione/classe (o sottocommissione), che predispone le prove d'esame, è composta anche da docenti esterni e che anche il presidente è esterno.

Alla secondaria di secondo grado, dunque, la sottocommissione, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe relativamente alle attività svolte,

alle valutazioni effettuate, alla tipologia delle prove di esame, se con valore equipollente o non equipollente, al supporto previsto da parte del docente di sostegno, all'assistenza prevista per l'autonomia e la comunicazione, predispone una o più prove d'esame, tenendo conto degli interventi educativo-didattici e delle modalità di valutazione previsti nel PEI, che consentono anche un adattamento delle relative griglie usate per il colloquio e la correzione delle prove. La necessità di ricevere adeguato supporto in questa fase, fa sì che per la predisposizione e lo svolgimento delle prove d'esame, la commissione/classe possa avvalersi del supporto del docente di sostegno e delle figure specialistiche (assistente all'autonomia e alla comunicazione) che hanno seguito lo studente durante l'anno scolastico. Le relative nomine sono formalizzate dal presidente della

commissione. Occorre evidenziare che il docente di sostegno non acquisisce, in seguito a detta nomina, lo status di membro della commissione; pertanto, non partecipa ai lavori per la correzione e la valutazione

delle prove e alle operazioni di scrutinio finale. Il suo ruolo, in qualità di esperto, è quello di fornire consulenza nella predisposizione delle prove equipollenti o differenziate e supporto allo studente durante le prove scritte e il colloquio orale.

La commissione può assegnare per l'effettuazione delle prove scritte da parte del candidato con disabilità tempi più lunghi, che non possono di norma comportare un maggior numero di giorni rispetto a quello stabilito per gli altri candidati.

Soltanto in casi eccezionali, la commissione può deliberare lo svolgimento di prove equipollenti in un numero maggiore di giorni, tenuto conto della gravità della disabilità, della relazione del consiglio di classe, delle modalità di svolgimento delle prove durante l'anno scolastico.

Per i candidati con DSA, nella secondaria di secondo grado, la commis-

sione/classe, sulla base del PDP e di tutti gli elementi conoscitivi forniti dal consiglio di classe, individua le modalità di svolgimento delle prove d'esame: uso degli strumenti compensativi previsti dal PDP,

Per quanto riguarda lo svolgimento delle prove, in entrambi i cicli si tiene conto delle indicazioni contenute nel PEI, per i candidati con disabilità, e di quelle presenti nel PDP per i candidati con DSA. Diverse sono però le procedure, con particolare riferimento alla disabilità, anche in considerazione del fatto che nell'esame del secondo ciclo la commissione/classe (o sottocommissione), che predispone le prove d'esame, è composta anche da docenti esterni e che anche il presidente è esterno

tempi più lunghi per le prove scritte, dispositivi per l'ascolto dei testi delle prove scritte registrati in formato mp3. Inoltre, per la piena comprensione del testo, è possibile individuare un commissario che legga i testi delle prove scritte e per i candidati che utilizzano la sintesi vocale provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico.

Anche per i candidati con DSA, ove necessario, le griglie di valutazione delle prove vengono adattate al PDP.

Anche nel primo ciclo, per gli alunni con DSA si tiene conto del PDP predisposto dal consiglio di classe. Per le prove scritte la commissione può riservare tempi più lunghi di quelli ordinari, consentire l'utilizzazione di strumenti compensativi, quali strumenti informatici solo nel caso in cui siano stati previsti dal PDP e utilizzati abitualmente nel corso dell'anno scolastico o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame di Stato, senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte. I criteri valutativi delle prove scritte tengono particolare conto delle competenze acquisite sulla base del PDP.

ATTENZIONE ALLA *PRIVACY*

Particolare attenzione deve essere posta alla pubblicazione dei risultati e al rispetto delle norme sulla riservatezza. Il riferimento all'effettuazione di prove d'esame differenziate, siano esse equipollenti o non equipollenti, non va indicato nei

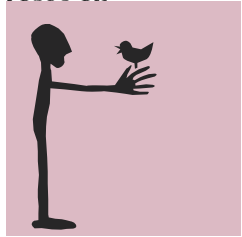
tabelloni dell'istituto, né nell'area documentale riservata del registro elettronico. Solo nei casi di prove non equipollenti, il riferimento è menzionato nell'attestazione, mentre del fatto che il candidato ha svolto prove equipollenti non è fatta menzione nel diploma.

Anche nel caso dei candidati con DSA, nel diploma non viene fatta menzione dell'impiego degli strumenti compensativi o delle misure dispensative o della dispensa dalla prova scritta di lingua straniera, sostituita con prova orale. Solo per le prove differenziate, il riferimento è indicato nell'attestazione ma non nei tabelloni dell'istituto, né nell'area documentale riservata del registro elettronico.

Similmente, per i candidati del primo ciclo, nel diploma finale e nei tabelloni affissi all'albo dell'istituzione scolastica non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

I CANDIDATI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI COSIDDETTI DEL TERZO TIPO

Per gli studenti non in possesso di certificazione, formalmente individuati come BES dal Consiglio di classe, a causa di difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è assicurato l'utilizzo degli strumenti compensativi già previsti dal PDP.



LA SOTTILE ARTE DELLA LUBRIFICAZIONE COGNITIVA

VINDICE DEPLANO

Psicologo
e formatore
v.deplano@tin.it

Il percorso avviato nel n. 37 su come preparare una lezione e "agganciare" i discenti, si conclude ora sulle modalità per proporli in classe. Meglio procedere per continuità (rassicurante e meno faticosa per tutti) o per rottura (stimolante ma onerosa)? E se la risposta fosse un tertium? Trasformare la rottura in continuità.

Abbiamo parlato di progettazione didattica e della necessità di conoscere a fondo gli argomenti da trattare (cosa ovvia) e le caratteristiche degli allievi (cosa assai meno ovvia). Poi ci siamo concentrati sulla sessione di apertura di un corso, la faticosa prima ora di un percorso fatto di spiegazioni, ascolto, esperienze, esercitazioni, verifiche...

Anche qui, meno si improvvisa e meglio è, perché tutto ruota intorno a una decisione, da prendere in fase di progettazione. Il dilemma è: con questi argomenti e con questi allievi, procediamo per continuità o per rottura? Ovvero, rifacendoci al modello costruttivista di Jean Piaget: privilegiamo l'assimilazione o l'accomodamento?

Come sempre, una risposta buona per tutti gli usi non c'è. C'è,

però, un punto di partenza: la mente di chi apprende che non è una *tabula rasa*, ma contiene schemi articolati che comprendono e integrano nozioni ed emozioni, giudizi e pregiudizi, esperienze e valori, visione del mondo e senso di sé.

CONTINUITÀ

L'apprendimento per continuità richiama il processo di assimilazione, in cui nuove informazioni si "appoggiano" agli schemi mentali preesistenti, li arricchiscono e, in una certa misura, li rafforzano, rendendoli più stabili, ma anche (è

Nella scuola e nella formazione, puntare all'apprendimento per continuità significa presentare ogni novità come variante di qualcosa di familiare. È evidente che, per chi deve apprendere, procedere per continuità richiede un lavoro mentale più leggero [...]

questo il rischio) refrattari a ulteriori cambiamenti. Nel tempo, gli schemi mentali diventano un investimento prezioso, che nessuno è disposto a dare via per niente. Così, se non fanno uno sforzo di revisione critica, le persone avanti negli anni guardano all'oggi con gli occhi degli anni '70. O degli anni '30...

Nella scuola e nella formazione, puntare all'apprendimento per continuità significa presentare ogni novità come variante di qualcosa di familiare.

È evidente che, per chi deve apprendere, procedere per continuità richiede un lavoro mentale più leggero e, quindi, porta meno ansia e meno resistenze. Ci si chiede, però, se si tratta di un vero apprendimento, che giustifichi la progettazione di un'attività formativa complessa, con aule, docenti, programmi, lezioni, esami e quant'altro. Volendo apprendere per continuità, non basterebbe distribuire dispense o, magari, link a tutorial su YouTube?



ROTTURA

Al contrario, apprendere per rottura significa, appunto, “rompere” gli schemi mentali, dimostrarne l’inadeguatezza e giustificare lo sforzo per acquisirne di nuovi. È il processo di accomodamento descritto da Piaget, che – al di là del nome “accomodante” – può essere un vero shock per la mente, chiamata a un gran lavoro di ripensamento, ristrutturazione, acquisizione di conoscenze, valori e identità. Non si fa senza un ottimo motivo.

Lo snodo del processo è quello stato mentale che possiamo chiamare “so di non sapere”. Non è mai un punto di partenza, ma va costruito con un piano formativo che prevede attività ad hoc che puntano a demolire, con la dissonanza cognitiva, e poi a supportare anche emotivamente e a incanalare il lavoro di ricostruzione.

Per inciso, gli “esercizi impossibili” di cui parlavo su queste pagine (*Docete*, n. 25) hanno esattamente questa finalità demolitoria.

L'apprendimento per rottura ha una portata maggiore, ma è oneroso per tutti, docenti, formatori e allievi. Nella sua forma più drastica, si giustifica (anzi, è necessario) in presenza di persone arroccate nella presunzione di sapere tutto alle prese con qualcosa di veramente nuovo.

*Apprendere
per rottura
significa, appunto,
“rompere”
gli schemi mentali,
dimostrarne
l'inadeguatezza
e giustificare
lo sforzo
per acquisirne
di nuovi*

IL DILEMMA
DEL PROGETTISTA

Riassumendo, il dilemma del progettista si pone in questi termini:

- cercare un apprendimento di qualità, un vero cambio di prospettiva, che però è difficile e soggetto a resistenze di ogni tipo oppure
- puntare ad aggiungere nuova conoscenza in modo “tranquillizzante” e rispettoso, senza toccare i punti sensibili.

Dal momento che nessuna alternativa è del tutto soddisfacente, una soluzione – che ho sperimentato più volte – ci sarebbe, ed è basata su una sorta di “lubrificazione cognitiva”.

In concreto, ecco due esempi, tratti, come si dice nei film, da storie vere...

MANI SUL MOUSE

Erano gli anni '90, quando il digitale stava entrando di prepotenza nei luoghi di lavoro, anche dove in prima battuta non se ne percepiva l'utilità. Questo passaggio epocale, un'assoluta necessità per enti e aziende, era celebra-

*L'apprendimento
per rottura
ha una portata
maggiore,
ma è oneroso
per tutti,
docenti,
formatori e allievi*

to dagli uffici del personale con un corso “Introduzione al personal computer”. Per le persone costituiva un profondo cambio di prospettiva: c’era chi non vedeva l’ora di entrare nel nuovo mondo digitale (erano quelli che il personal computer lo avevano in casa), ma i più erano spaventati dal doversi rimettere in discussione e qualcuno calcolava il tempo necessario per la pensione per verificare la possibilità di scamparla. Tra questi, gli infermieri di un complesso ospedaliero romano che si avvicinavano

cui i telegiornali usavano il termine infelice di “cervello elettronico”. In aula, infatti, si vedevano quasi solo sguardi spaventati. Un timore subdolo che si manifestava con un modo particolare di usare il mouse: tenerlo con la punta di due dita e la mano distanziata il più possibile, come se fosse di metallo fuso. In questo modo è impossibile lavorarci con scioltezza e a poco servivano raccomandazioni tipo: “Appoggiateci sopra la mano, accarezzatelo come se fosse un animaletto da



a questo corso con la stessa trepidante attesa con cui si aspetta una colonscopia.

Corsi del genere sono abbastanza semplici, perché il funzionamento di un personal computer e l’uso dei principali programmi non sono in sé argomenti difficili per nessuno. Il vero ostacolo è la paura dell’ignoto, di non riuscire a padroneggiare quella “macchina infernale” per

compagnia”. Sembrava un problema di poco conto, ma trasformava l’interazione col computer in una corsa ad handicap.

La soluzione? Il solitario che Windows installava in ogni computer. Un gioco che richiedeva in continuazione di selezionare carte con click e doppio click e di trascinarle tenendo premuto il pulsante del mouse per rilasciarle in un punto

preciso. Nel programma del corso inserimmo un'ora intera di gioco con una sola indicazione: "Smettete solo quando raggiungete i mille punti!".

Associando il nuovo-minaccioso personal computer al noto e rassicurante gioco di carte, dopo qualche minuto nessuno pensava più allo strumento in sé. Mani rilassate, palmi appoggiati al corpo del mouse, dita sul pulsante, pronte a cliccare al momento giusto. L'espedito funzionava benissimo, con una sola difficoltà: fornire spiegazioni al funzionario di turno – passato a "vedere come va il corso" – che si era trovato davanti a una ventina di infermieri che giocavano invece di fare lezione.

IL MISTERO DEGLI ARRAY A N DIMENSIONI

Perché gli *array* a N dimensioni fossero un tema tanto ostico per gli allievi dei corsi di "Logica della programmazione" è, a distanza di anni, un mistero. Un *array* è una struttura dati basilare dove il singolo elemento è individuato da un indice numerico. Così, in un ipotetico *array* "mesidellanno", marzo è il terzo della fila e si indica con:

*Una possibile soluzione
al nostro dilemma
sta nel trasformare
la rottura in continuità.
Una continuità
che non va cercata
negli argomenti in sé,
ma negli schemi mentali
con cui si affrontano.
Piaget (forse) direbbe:
"Se cerchi l'accomodamento,
prepara l'assimilazione"*

mesidellanno[2]
(non 3, perché si
inizia da 0).

Con lo stesso criterio si definiscono *array* a due, tre o più dimensioni, in cui ogni elemento è individuato rispettivamente da due, tre o più indici. Un modo efficiente ed

elegante per scrivere software.

Chi non ha capito granché della faccenda, si trova nella stessa posizione di quegli allievi (alcuni laureati in informatica) per cui gli *array* erano un ostacolo difficile da superare nonostante ripetuti e pazienti cicli spiegazione-esercizio.

In effetti, "vedere" i dati in forma di *array* richiede una ristrutturazione mentale non banale in cui questi dati sono percepiti come uno spazio cartesiano dove ogni punto si individua a partire dalle coordinate. Ma in quale altro ambito siamo abituati a vedere le cose in questo modo? Oggi penseremmo a Excel con la sua struttura tabellare, ma allora non era così diffuso. Per cui, ancora una volta, l'aiuto arrivò da un gioco. Prima ancora di nominare la parola "*array*", proponemmo una pausa relax per giocare a coppie a battaglia navale, con una variante: entrambe le coordinate dovevano essere espresse con numeri interi invece che con una coppia lettera-numero. Dopo un'ora passata ad

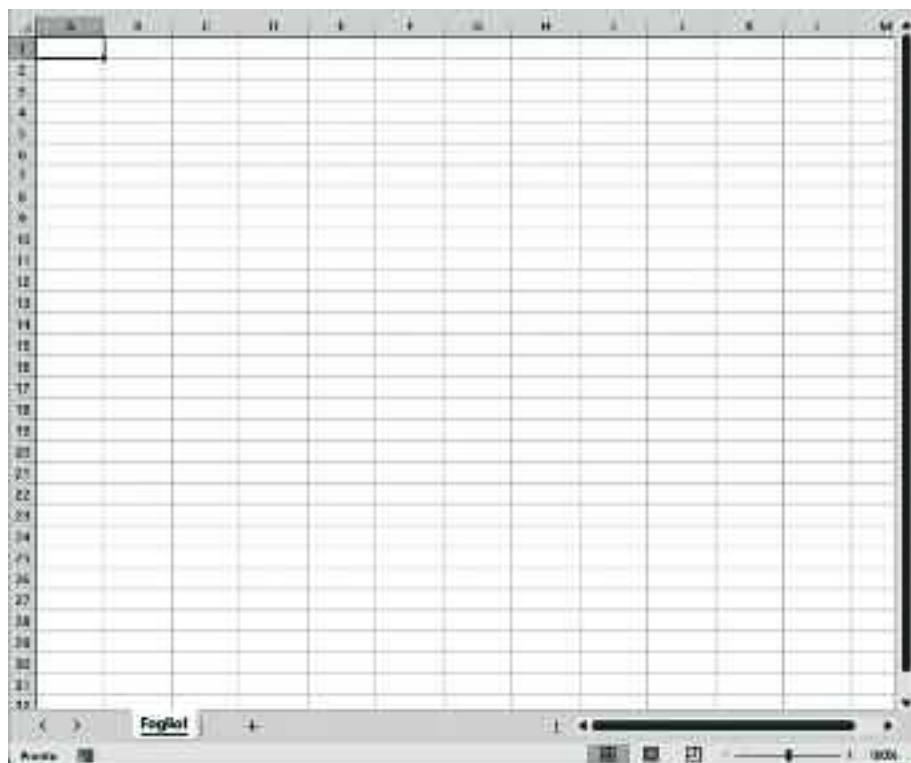
affondare corazzate e incrociatori, tutti trovavano naturale pensare allo spazio in termini di righe e colonne. Uno spazio innanzitutto mentale in cui il concetto di *array* si calava perfettamente. E l'argomento smise di costituire un ostacolo.

L'ARTE SOTTILE

Esperienze simili dimostrano che una possibile soluzione al nostro dilemma sta nel trasformare la rottura in

continuità. Una continuità che non va cercata negli argomenti in sé, ma negli schemi mentali con cui si affrontano. Piaget (forse) direbbe: *“Se cerchi l'accomodamento, prepara l'assimilazione”*.

È un'arte sottile, che produce un efficacissimo “lubrificante cognitivo”: trovare all'interno del nuovo (conoscenze, idee, valori, visione del mondo...) il punto di contatto con quello che le persone già sanno, pensano o desiderano. E poi lavorare su quello.





**SUOR
MIRANDA MOLTEDO**

Suore
di Santa Marcellina

LUIGI BIRAGHI, FONDATORE DELLE MARCELLINE. «La cosa piaceva a Dio e l'avrebbe benedetta»

Quando mons. Montini – nel 1954 – divenne arcivescovo di Milano, pensò subito: «A Milano ci sono le Marcelline!», le suore che avevano educato la madre a una sensibilità culturale e religiosa aperta, solida, coinvolgente. Chi sono queste educatrici che hanno formato la mamma di un papa, sempre vicino a loro “come figlio”, oltre che come pastore?

Il secolo XIX è caratterizzato, in tutti gli Stati europei e quindi nel Lombardo Veneto – ganglio strategico dal punto di vista economico e sociale del futuro Stato italiano – da un fermento educativo nei confronti delle classi popolari rese protagoniste dalla rivoluzione industriale. In particolare, molti Istituti religiosi considerano vitale la cura educativa e professionale della donna, resa partecipe – ma svantaggiata – di uno sviluppo che rischia di farle smarrire identità e dignità.

Don Luigi Biraghi, prete lombardo nato a Vignate nel 1801, ma cresciuto a Cernusco sul Naviglio prima, e a Milano poi, come seminarista e sacerdote educatore in Seminario, osserva la realtà sociale del suo tempo e ne trae una intuizione profetica. Giustamente le classi meno abbienti sono assistite e incentivate dall'opera educativa della Chiesa, ma non è sufficiente: c'è il rischio che il mondo femminile borghese (di “civil condizione”, come si

diceva) possa cadere nel vacuo di una non cultura, fatta di benessere soporifero e di gravi lacune dal punto di vista intellettuale, umano e spirituale, dannose per il vero “bene della Chiesa e dello Stato”¹.

Molti colleghi laici, di stampo ideologico illuminista e acattolico, proliferano a Milano negli ambienti della media borghesia, non favorendo una formazione equilibrata e completa per le alunne, allo stesso modo inadeguata rispetto a quella offerta dai conventi di clausura, dove le figlie della borghesia cattolica sono inviate da genitori timorosi rispetto alle idee emergenti.

Per questo motivo il Biraghi – dopo aver conosciuto la milanese Marina Videmari, ricevendone il sostegno nell'impresa e valutandone il sincero desiderio di dedicare la propria vita a Dio – progetta una istituzione culturale ed educativa di

¹ *Prima Regola della Marcelline*, Milano 1853, pag. 17.

***Don Luigi Biraghi,
prete lombardo,
osserva la realtà sociale
del suo tempo
e ne trae una intuizione
profetica... Così progetta
una istituzione
culturale ed educativa
di solida impronta cristiana,
al passo con i tempi
nei contenuti didattici
e formativi***

solida impronta cristiana, al passo con i tempi nei contenuti didattici e formativi: *“Or questa Congregazione procura di riunire insieme lo spirito e gli esercizi delle claustrali con quelle istituzioni che a ben educare le fanciulle sono volute dalle circostanze presenti”².*

Per questo motivo la nuova Congregazione si innesta sul ramo delle Orsoline di vita attiva senza clausura, fondate da madre Maddalena Barioli e riconosciute dall'arcivescovo Gaysruck, proprio perché aderenti alle direttive civili del governo austriaco che aveva concesso, dal 1815, il ripristino degli Istituti religiosi femminili soppressi in età napoleonica, purché svolgessero anche un servizio educativo.

Restava la necessità, ben compresa dal Biraghi e da lui fatta propria con la fondazione, insieme a Marina Videmari, delle “Suore Orsole Marcelline”, di una verginità consacrata per l'apostolato, che

egli riteneva necessaria nel suo tempo per una penetrazione più vasta del Vangelo nella società, in pieno accordo con la linea dell'Arcivescovo.

Il titolo di Santa Marcellina, sorella maggiore di Satiro e Ambrogio, divenuta educatrice dei fratelli alla morte dei genitori, è ripreso dalla profonda cultura del Biraghi rispetto alla patristica e agli scritti di Ambrogio dedicati alla sorella e alle vergini consacrate come lei: donne nel mondo, ma non del mondo.



² *Ibid.*, pag. 18.

*Il titolo di Santa Marcellina,
sorella maggiore
di Satiro e Ambrogio...
è ripreso dalla profonda
cultura del Biraghi
rispetto alla patristica
e agli scritti di Ambrogio
dedicati alla sorella
e alle vergini
consacrate come lei:
donne nel mondo,
ma non del mondo*

Dunque, i tempi mutati richiedevano, in ambito educativo cristiano e nell'aderenza alle leggi civili, che l'Istituto pensato dal Biraghi fin dal 1835 fosse caratterizzato da due punti chiave:

- le *educatrici* dovevano essere consacrate ma senza clausura, aperte alla società secolare, munite di regolari titoli di studio, disposte all'insegnamento per vocazione, oltre che per preparazione professionale;

- la *scuola* da loro tenuta doveva essere conforme, per programmi di studio ed orari, alla scuola di Stato, sottostare alle ispezioni e ai controlli stabiliti dalla legge, avere il diritto di rilasciare diplomi e titoli riconosciuti dall'autorità civile.

Questi punti chiave saranno pienamente condivisi e fatti propri dalla giovane Marina Videmari e dalle prime Marcelline, formate spiritualmente e culturalmente dal Biraghi attraverso le sue Lettere³ e dall'apporto di insigni docenti dell'epoca, e infine dalle Marcelline di seconda generazione, infaticabili nell'attuazione dell'innovativo progetto formativo e culturale, tanto da essere, negli anni, le prime religiose laureate, nel 1889, presso l'Università di Genova.



³ L. BIRAGHI, *Lettere alle sue figlie spirituali*, voll. 1-2-3, a cura di sr. Giuseppina Parma, Queriniana, 2002.

E indubbio che «*lo Spirito soffia dove vuole*» (Gv 3,8), ma è altrettanto vero che attende la libera risposta della persona a questo dono. Nel caso di don Luigi Biraghi e di Madre Marina Videmari questo è avvenuto in maniera perfettamente rispondente a ciò di cui il loro tempo – e quindi la Chiesa e lo Stato – aveva bisogno: una formazione a tutto campo della donna, in una società che già da secoli prevedeva per i ragazzi un *curriculum studiorum* adeguato ai loro compiti nella società. Sia la collaborazione tra don Luigi e Maria in ordine alla costituzione dell'Istituto, sia il loro obiettivo di formazione integrale della donna come dono complementare alla solidità della famiglia, sono stati raggiunti in una mirabile diversità di caratteri e in un costante e reciproco sostegno “alla pari”, perfettamente rispettoso l'uno dell'altra alla luce della fede nel Signore ben presente a entrambi.

Sia don Luigi che Madre Marina hanno mantenuto ruoli diversi all'interno dell'opera comune, ma sempre finalizzati al successo della missione e al bene umano e spirituale che si erano posti davanti per le suore marcelline e le loro alunne, attraverso la fondazione dell'Istituto. Sono moltissimi i momenti di dialogo, di entusiasmo, talvolta anche di sofferenza e di crisi che il prezioso epistolario, principalmente tra il Biraghi e la Videmari, ma anche rivolto a qualche consorella, mette in luce, in mirabili quadri di vita quotidiana delle comunità marcelline, della Chiesa milanese, delle vicende politiche del tempo.



Don Luigi non ha scritto, per le “sue Marcelline” – suore o alunne indistintamente – trattati pedagogici o summe pastorali da applicare pedissequamente nei casi prescritti; ha semplicemente raccontato la vita, l'ha incoraggiata, animata; ha offerto rispettosi consigli e ha ricevuto richiami e incoraggiamenti.

Il fondatore delle Marcelline ha sempre avuto in mente il principio che l'opera fosse di Dio e ancora di più dal giorno in cui aveva chiaramente sentito nell'intimo un incoraggiamento speciale a portare avanti un progetto – quello della fondazione di una famiglia religiosa – che lo spaventava non poco.

Nella lettera del 18 novembre 1875 alla superiora Caterina Locatelli, scritta dal santuario di Rho, il Biraghi racconta come, trovandosi in quel santuario e pregando davanti all'Addolorata, “*mi ebbi presente all'animo la Immagine Addolorata di Santa Maria di Cernusco e quel giorno quell'ora nell'ottobre 1837, quella fine del*

me, quando innanzi a quella pregai e fui spinto a decidere per la creazione della nostra cara Congregazione. Inginocchiato a lato di quell'Altare, nella solitudine, nel silenzio io pensava all'ideata Congregazione, e mi vedeva innanzi le difficoltà, le spese, le tribolazioni, il legame perpetuo, la responsabilità che mi assumevo, i disturbi a cui mi doveva assoggettare dopo una vita placidissima e sentiva ritrosia e pigrizia e mille incertezze: e pregava la Vergine che mi illuminasse e soccorresse di consiglio, di vigoria,

**Sia don Luigi Biraghi
che Madre Marina
hanno mantenuto
ruoli diversi
all'interno
dell'opera comune,
ma sempre finalizzati
al successo della missione
e al bene umano e spirituale
che si erano posti davanti
per le suore marcelline
e le loro alunne**

MADRE MARINA VIDEMARI



Il testamento spirituale di Madre Marina Videmari, religiosa, educatrice, insegnante, vera sorella delle sue sorelle marcelline, vera mamma per le alunne e per chi le chiedeva consiglio e aiuto, è presente in un prezioso volumetto manoscritto, "Alla prima Fonte" dove racconta la storia della congregazione, con simpatia, vivacità, sincerità appassionanti. Quando, nel 1835, Marina aveva conosciuto – a un ritiro in S. Ambrogio – la persona acuta e amabile di don Luigi, già direttore spirituale in Seminario a Milano, ma anche amico di famiglia dei genitori, era ancora una ragazza, quasi illetterata e incerta riguardo al proprio futuro. Ma non aveva paura. Gli rivelò la sua intenzione di farsi religiosa, mentre lui rivelava a lei il nuovo progetto di una congregazione aperta ai tempi nuovi per l'educazione delle giovani. Attraverso il Biraghi stava scoprendo in sé grandi potenzialità, illuminate da Dio: «Sì, colla grazia di Dio mi sento disposta a tutto»⁵.

e pregava... Ed ecco in me un cuor nuovo, una volontà di ferro, una dolce sicurezza che la cosa piaceva a Dio e l'avrebbe benedetta. E così fu. Animato dalla Vergine subito pensai a comperare da Casa Greppi il fondo, ed a fabbricare, ed a studiare l'impianto morale e civile. Oh, come sento obbligo alla Vergine Addolorata. Ieri, con apposita Messa,

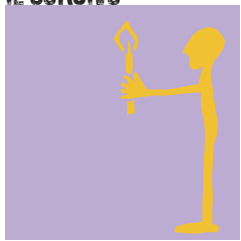
la ringraziai e le offesi la nostra Congregazione»⁴.

⁴ Ibid., vol. 3, pag. 406.

⁵ Alla Prima Fonte, 1885, stamp. in proprio.

A pag. 41 Santa Marcellina con i due fratelli Satiro e Ambrogio.

A pag. 42 L'Istituto Marcelline di piazza Tommaseo, a Milano (1906).



**SUOR
MIRANDA MOLTEDO**
Suore
di Santa Marcellina

Lo spirito marcellino: un metodo che dà valore alla relazione

solitudine e di mancanza di uno scopo di bene cui indirizzare le fatiche del quotidiano, il carisma marcellino risponde indicando:

1) che il fine degli sforzi educativi è puntare alla dimensione del vivere per Qualcuno e qualcosa di più grande;

2) che il metodo che consente di realizzare il fine è il vivere con, ossia il “metodo benedetto”, che valorizza la relazione, non sempre facile, conferisce dignità alla persona e la qualifica come tale.

Il progetto educativo pensato e voluto dal Beato Luigi Biraghi e portato avanti dalle generazioni di religiose marcelline, che attraverso i decenni hanno operato nelle diverse realtà della Congregazione, offre ancora oggi un fine e un metodo assolutamente rispondenti alle esigenze della contemporaneità.

Di fronte alle molteplici fragilità che caratterizzano l'uomo di oggi, fragilità che scaturiscono da un senso di





Il carisma marcellino, infatti, tiene assieme elementi diversi come la relazione, la didattica, il cuore e la mente. Importante è però che tale carisma sia vissuto dai laici che operano nelle realtà marcelline nella stessa misura, ovviamente non nella stessa forma, di come è vissuto dalle religiose; importante è quindi che si uniscano i diversi approcci al carisma: quello di chi lo ha accostato come scelta di vita e quello di chi lo ha accostato perché lavora all'interno di un mondo che ha una sua identità e una sua storia, di cui bisogna essere consapevoli.

Le due dimensioni sopra accennate accomunano gli sforzi quotidiani di tutti gli ambiti in cui le realtà marcelline sono attive: scuole, ospedali, centri di aggregazione giovanile. In particolare, si sottolinea la grande sintonia tra scuola e sanità, che sono entrambi, a pieno titolo, due villaggi indispensabili alla formazione di un uomo nuovo. Il villaggio è tale solo in quanto vi si vivono legami autentici, a volte anche tesi, ma sempre animati da una comune visione di fondo,

basata sulla cura. Questa parola è il comune denominatore dei due ambiti. In essi ci sono, infatti, persone che hanno bisogno di cura: del corpo, della mente, degli affetti, delle relazioni, tutto secondo quanto i testi del Fondatore e della tradizione marcellina hanno indicato nel corso di quasi 200 anni.

Ancora, scuola e ospedale sono uniti in quanto entrambi puntano all'accoglienza delle fragilità: il malato, nelle diverse accezioni del termine, lo studente disabile, quello con disturbi specifici di apprendimento, lo studente con bisogni educativi speciali e lo studente a rischio educativo.

Ma sono anche altre le fragilità che devono essere prese in cura. Le realtà delle Marcelline intercettano varie condizioni economiche: dai ragazzi dei centri di aggregazione delle periferie a quelli dei centri città e sono, da sempre, aperte ad accogliere tutti, perché le differenze sono arricchenti.

È questo, in sintesi, il carisma delle Marcelline, condiviso e partecipato dai laici che collaborano nei diversi ambiti e operano con le religiose. Fondamentale è la loro formazione, per arrivare alla creazione di un senso di appartenenza, fondamentale per la continuità delle opere marcelline, in modo da tenere sempre viva la fiamma, mantenere un filo che dia continuità e faccia percepire che il carisma va incarnato nella quotidianità.

Il fine è lo stesso, pur nella diversità dello stato di vita. In questa formazione alla pari si ravvisa il concetto di fraternità, quella mistica del vivere assieme, tanto cara al magistero di Papa Francesco, che contribuisce ad alleviare le fatiche del quotidiano.



FRANCESCO LORENZINI

JanuaBroker
genova@januabroker.it

LE COPERTURE ASSICURATIVE PRIVATE OBBLIGATORIE PER LEGGE

QUESITO.

Parlano di assicurazioni obbligatorie e responsabilità civile, uno studente mi ha chiesto perché dovremo assicurarci anche contro le catastrofi naturali. Non ne so molto, mi aiuta a capire?

L'assicurazione diventa uno strumento di sicurezza sociale in quanto svolge un ruolo fondamentale per la tutela dei soggetti danneggiati, garantendo la solvibilità del danneggiante e consentendo loro di avere la certezza di poter essere risarciti del danno ingiustamente subito

L'obbligo di provvedere a determinate coperture assicurative è principalmente previsto per il rischio della Responsabilità Civile verso terzi.

In questo ambito l'assicurazione diventa uno strumento di sicurezza sociale in quanto svolge un ruolo fondamentale per la tutela dei soggetti danneggiati, garantendo la solvibilità del danneggiante e consentendo loro di avere la certezza di poter essere risarciti del danno ingiustamente subito.

Nell'attuale ordinamento l'obbligo di stipulare polizze di Responsabilità Civile verso terzi è previsto nei confronti di:

- Conducenti di veicoli a motore: per i danni causati cose e persone in occasione della circolazione dei veicoli.
- Iscritti agli albi professionali (ad esempio: medici, ingegneri, architetti, avvocati, dottori commercialisti, ecc.) per errori commessi nello svolgimento della loro professione e dovuti a imprudenza e/o imperizia e/o negligenza.
- Organizzazioni di volontariato
- Società di revisione
- Intermediari di assicurazione
- Agenzie di viaggio
- Cacciatori
- Esercizio di impianti nucleari
- Riempimento e distribuzione di gas in bombole
- Sperimentazione clinica dei medicinali.

Provvedendo alla copertura assicurativa per le conseguenze di eventi come terremoti, inondazioni e alluvioni, si consentirà alle Compagnie di Assicurazione di aumentare la raccolta dei premi assicurativi e di poter costituire adeguate riserve da destinare alla liquidazione dei relativi danni, limitando di conseguenza l'intervento economico dello Stato

Sempre allo scopo di intervenire per la tutela degli interessi della collettività, ma nell'ambito delle coperture "Incendio", a partire dal 2024 è stata previsto, a carico delle Aziende, l'obbligo di garantire il loro patrimonio in caso di eventi catastrofici. L'obiettivo è di far fronte alle conseguenze economiche derivanti dal verificarsi di tali eventi in maniera autonoma, senza dover attingere alle risorse dello Stato. Non è escluso che tale obbligo venga a breve esteso anche ai privati come, per la stessa ragione, potrebbero diventare obbligatorie le assicurazioni contro le catastrofi naturali, la cui frequenza è in forte aumento negli ultimi anni. La ragione risiede nel fatto che, provvedendo alla copertura assicurativa per le conseguenze di eventi come terremoti, inondazioni e alluvioni, si consentirà alle Compagnie di Assicurazione di aumentare la raccolta dei premi assicurativi e di poter costituire adeguate riserve da destinare alla liquidazione dei relativi danni, limitando di conseguenza l'intervento economico dello Stato.

Sicuramente è un onere ulteriore, ma l'ampia offerta di assicurazioni garantisce al cliente la possibilità di scegliere e trovare le condizioni migliori per le sue esigenze. Infatti, accanto alle Compagnie di assicurazione tradizionali, che operano sul territorio utilizzando una rete intermediari per la vendita dei propri prodotti (Agenti di Assicurazione), oggi le polizze di assicurazione sono acquistabili anche presso gli sportelli bancari oppure su internet, senza intermediari. L'importante è che chi vende prodotti assicurativi sia iscritto al R.U.I. (Registro Unico degli intermediari), di modo che operi sotto la supervisione dell'IVASS (Istituto di Vigilanza sulle Assicurazioni Private).

Tra gli intermediari autorizzati a operare nel settore assicurativo, oltre agli Agenti ci sono anche i Broker di assicurazione.

La differenza più importante, che aiuta a comprendere quanto le due figure abbiano profili e finalità sostanzialmente diverse, è data dal fatto che, mentre l'Agente di assicurazione riceve – da una o più Compagnie di assicurazione – l'incarico di sviluppare/incrementare il loro fatturato (raccolta premi), il Broker, al contrario, riceve uno specifico "mandato" da parte del cliente, allo scopo di ricercare sul mercato assicurativo le condizioni più idonee e rispondenti alle sue esigenze.



NOVELLA CATERINA

Dirigente con funzioni tecnico-ispettive presso l'Usr per il Lazio

OBBLIGO DI ISTRUZIONE. Responsabilità e vigilanza nelle nuove norme in materia

Nell'ordinamento italiano è prevista la frequenza scolastica obbligatoria per non meno di 10 anni. Rispondono dell'ottemperanza alla legge i genitori dei minori, che rischiano la reclusione nei casi di violazione, mentre dirigenti scolastici e sindaci vigilano e si attivano affinché l'obbligo venga rispettato.

In seguito ai gravi fatti di cronaca accaduti a Caivano lo scorso anno, la disciplina è stata oggetto di novella normativa, con il decreto-legge n. 123/2023, convertito dalla legge n. 159/2023

L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita". Così recita l'articolo 34 della Costituzione.

La legge, successivamente, ha fissato in 10 anni l'obbligo di istruzione. Si vedano, in proposito, l'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 53/2003 e l'articolo 1, comma 622, della legge 226/2006 ai sensi del quale: "l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età".

Tale obbligo può essere assolto nelle scuole statali e paritarie, ma anche in istruzione parentale (in proposito si rinvia al numero 39 di *Docete*), e coinvolge, in ordine all'adempimento, i genitori o chi ha la rappresentanza legale del minore e, in ordine alla vigilanza, il sindaco e il dirigente scolastico.

In seguito ai gravi fatti di cronaca accaduti a Caivano lo scorso anno, la disciplina è stata oggetto di novella normativa, con il decreto-legge n. 123/2023, convertito dalla legge n. 159/2023, che ha modificato integralmente il contenuto dell'art. 114 del Testo unico della scuola recante "Vigilanza sull'adempimento dell'obbligo di istruzione".

La norma asserisce che "costituisce elusione dell'obbligo di istruzione la mancata frequenza di almeno un quarto del monte ore an-

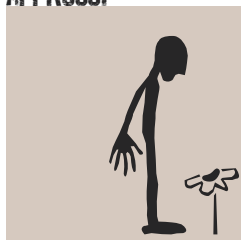
L'assenza totale dalla scuola è punita con la reclusione fino a due anni, mentre l'assenza ingiustificata è punita con la reclusione fino a un anno

nuale personalizzato senza giustificati motivi” e pone a carico del dirigente scolastico i controlli sull’inadempimento. Il comma 4, dell’articolo 12, dispone infatti che il dirigente verifica la frequenza degli alunni soggetti all’obbligo scolastico, individuando quelli assenti senza giustificati motivi per più di quindici giorni, anche non consecutivi, nell’arco di tre mesi. Procede, dunque, a comunicarlo ai genitori (o altro responsabile dell’adempimento) e se entro i successivi 7 giorni la frequenza non riprende, ne dà comunicazione al sindaco che provvede ad ammonire i genitori invitandoli ad ottemperare alla legge.

Se i soggetti ammoniti non presentano il minore a scuola entro una settimana o non provano che il minore è in istruzione parentale o, ancora, non documentano i gravi motivi (di salute o altro) che impediscono la frequenza scolastica, il sindaco procede con denuncia al pubblico ministero o all’ufficiale di polizia giudiziaria. È appena il caso di ricordare che, ai sensi di legge, si considerano giustificate le assenze dalla scuola degli alunni avventisti e degli alunni ebrei nel giorno di sabato.

L’inosservanza dell’obbligo di istruzione ha rilevanza penale, ai sensi dell’articolo 570-ter del codice penale, introdotto dalla citata legge 123/2023, in virtù del quale, l’assenza totale dalla scuola è punita con la reclusione fino a due anni, mentre l’assenza ingiustificata è punita con la reclusione fino a un anno.

Si risolve così un problema legato alla lettera dell’articolo 731 del codice penale (abrogato dal decreto-legge 123/2023) che puniva, con l’ammenda fino a euro 30, chiunque, rivestito di autorità o incaricato della vigilanza sopra un minore, omettesse, senza giusto motivo, d’impartirgli o di fargli impartire l’istruzione elementare. Non potendosi estendere l’ambito applicativo di tale norma anche alla violazione dell’obbligo scolastico negli altri gradi di scuola, nessuna norma penale sanzionava la violazione ai danni degli alunni più grandi. La nuova disposizione codicistica supera questo limite e prevede pene più severe per chi viola l’adempimento dell’obbligo di istruzione.

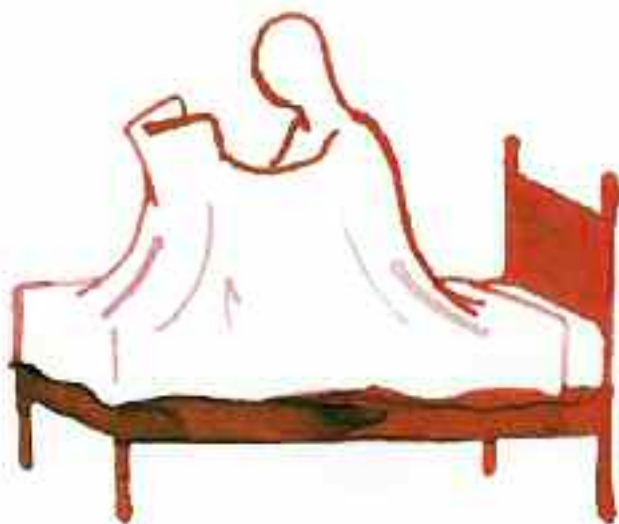


GABRIELLA PICERNO

Psicologa
e pedagoga
dpicerno@gmail.com
www.gabrielapicerno.com

MA COME PARLI? Gli adolescenti e il loro linguaggio

Le distanze generazionali passano anche attraverso il linguaggio. Quello degli adolescenti è, spesso, inaccessibile ai genitori che si sentono disorientati e preoccupati per non riuscire a comprendere come parlano i propri figli. Ma esprimersi con una lingua condivisa solo con i pari è un modo per evolvere dalla famiglia e trovare un posto nella società.



«**S**ono un padre di due figli: Martina di 4 anni e Michele di 15 anni,

che è sempre stato un bambino curioso ed esuberante e, ora che è adolescente, queste caratteristiche persistono e si sono arricchite anche a livello del linguaggio. Molte volte sia io che la mamma non riusciamo a comprendere i termini con i quali si esprime, non solo con gli amici, ma anche con noi. Mia moglie ha notato che quando parla al telefono con i compagni utilizza una serie di termini per non far comprendere a noi

genitori l'argomento della conversazione. Questa modalità è spesso motivo di conflitto tra noi e anche di incomprensioni. Lui dice che siamo troppo vecchi e persiste nell'esprimersi in modo criptato. Ci siamo accorti che anche i messaggi contengono molte abbreviazioni e parole spezzate o completamente trasformate. L'anno scorso, quando frequentava un altro gruppo di amici, tutto ciò non succedeva, aveva un linguaggio meno misterioso. Io mi sono confrontato anche con dei colleghi di lavoro che hanno figli di età simile a quella di Michele e alcuni mi hanno raccontato esperienze analoghe, mentre altri genitori vivono il problema in modo meno accentuato».

***Ai giovani
è sempre stata
contestata
la superficialità
comunicativa
utilizzata,
in realtà spesso
hanno una
loro ricchezza
lessicale
in ambiti
a noi lontani:
il gruppo
dei pari,
l'amore,
le amicizie***

Il linguaggio degli adolescenti è sempre al centro dell'interesse degli adulti, siano essi genitori, educatori, oppure esperti di linguistica e comunicazione. Nel corso del tempo le rivoluzioni del linguaggio giovanile hanno avuto varie connotazioni. Gli esperti sostengono che il vero rinnovamento linguistico dei giovani sia avvenuto negli anni Ottanta e che ancora oggi molte espressioni sono attuali e utilizzate anche nella nostra epoca. Molti modi di comunicare sono nati per essere usati nel gruppo dei pari, per sentirsi parte e per essere accettati dagli altri. Alcune parole tipo "incavolare", che è nata come gergo giovanile, è diventata di uso comune anche negli adulti e ha perso la connotazione identitaria con il gruppo dei pari. I giovani, almeno nel passato, hanno dato un contributo alle variazioni linguistiche in modo più o meno creativo e hanno cambiato e anche "svecchiato" alcuni modi espressivi che poi sono stati acquisiti anche dagli adulti.

IL MONDO GIOVANILE ATTRAVERSO IL LINGUAGGIO

Noi adulti, per conoscere meglio gli adolescenti, dobbiamo avvicinarci anche al loro linguaggio, che spesso è variegato, originale e incomprensibile. Il linguaggio giovanile, infatti cambia velocemente, molti termini diventano obsoleti in tempi rapidi. Può essere utile farsi spiegare direttamente da loro i significati di molti vocaboli ad alta frequenza, e cioè utilizzati più volte durante una conversazione. Osservare e ascoltare è essenziale e può essere un modo per iniziare un dialogo e capire meglio il loro mondo e il gruppo al quale appartengono. Molti gerghi giovanili sono creativi e originali, alcuni transitori, altri durano a lungo. I media e soprattutto i Social hanno velocizzato alcune espressioni e hanno reso virali vocaboli che diventano dei veri e propri tormentoni o intercalari nei dialoghi.

C'è da osservare che la creatività espressiva presente nelle giovani generazioni del passato, secondo i linguisti si è affievolita, per fare spazio alla creazione di video. La comunicazione quindi si è spostata dall'invenzione di parole alla realizzazione di immagini e questo fenomeno è stato facilitato dai Social, come dimostra la diffusione di Tik Tok.

IL MINESTRONE DI PAROLE

Molti adulti hanno difficoltà a interagire con i giovani e credono di superare il problema usando gli stessi termini linguistici. In realtà non è questo che chiedono gli adolescenti, i quali sanno bene – e lo sottolineano spesso – la differenza generazionale tra loro e i rispettivi genitori.

Man mano che si cresce, infatti, molte espressioni giovanili si perdono per fare spazio ad altri vocaboli più adatti ai contesti di vita e di lavoro. Ai giovani è sempre stata contestata la superficialità comunicativa utilizzata, in realtà spesso hanno una loro ricchezza lessicale in ambiti a noi lontani: il gruppo dei pari, l'amore, le amicizie.

*Parlare in modo
differente
dai genitori
acquista quindi
un significato
importante:
evolvere
dalla famiglia
e costruire
una propria
identità
e personalità*

Un linguaggio è vivo se fa parte della quotidianità, dei contesti della vita reale e si osserva che nell'ambito dei sentimenti e delle emozioni i giovani hanno una varietà di vocaboli, molto più accentuata degli adulti. Parlare in modo differente dai genitori acquista quindi un significato importante: evolvere dalla famiglia e costruire una propria identità e personalità. Ci sono parole che rimarranno interiorizzate nel tempo e altre che faranno sorridere i ragazzi quando avranno superato l'adolescenza.

Questi vocaboli che fanno arricciare il naso degli adulti hanno attraversato un'età di evoluzione e cambiamento, quale è quella adolescenziale, e sono stati di aiuto per i ragazzi a trovare un posto nella società, un loro modo di essere nel mondo. C'è da notare che, all'interno dei gruppi, il linguaggio può essere anche molto diverso rispetto ad altri gruppi di coetanei, ciò sta a connotare la natura del linguaggio non solo come identità personale, ma anche sociale.

Non è infrequente osservare, infatti, che alcune espressioni molto utilizzate in alcuni gruppi di adolescenti che vivono in contesti urbani, siano invece scarsamente presenti o addirittura assenti in altri gruppi che vivono in ambienti extraurbani. Questa differenza, percepita dai giovani stessi, può essere anche all'origine di una scarsa inclusione tra coetanei, in quanto il modo di esprimersi può apparire anche molto diverso dal proprio e dal gruppo al quale si appartiene.

CAPIRSI TRA GENERAZIONI

Le incomprensioni tra giovani e adulti sono sempre esistite. Le spesso iniziano proprio dalle differenze di linguaggio che appaiono sostanziali già dalla prima adolescenza. La velocità di pensiero dei giovani, spesso rende perplesso il genitore, il quale si trova spiazzato davanti all'utilizzo di termini che assomigliano più a un codice che a un dialogo vero e proprio.

Il loro modo di esprimersi è sempre più criptico: messaggi in codice, neologismi slang e soprattutto i contenuti devono essere "Social media ready".

Gli adulti sono chiamati a essere attenti non tanto al colore improponibile dei capelli dei loro figli, quanto al loro linguaggio che non è solo provocazione o volgarità. In una fase delicata sia per i genitori che per i figli, quale è l'adolescenza, i ragazzi costruiscono la loro storia e la loro identità; pertanto, è necessario avvicinarsi al loro mondo senza giudicare, altrimenti si rischia di aumentare le distanze.

Capire il linguaggio dei ragazzi non vuol dire iniziare a parlare come loro, ma comprendere cosa sta dietro a certi termini utilizzati, magari in modo provocatorio.

Gli adolescenti attuali parlano poco, ma raccontano molto e i contenuti spesso vanno cercati nel loro comportamento. Non è opportuno generalizzare sull'impoverimento linguistico e sulla superficialità che spesso viene attribuita ai giovani solo perché i codici espressivi sono differenti rispetto a quegli degli adulti.

I Social hanno scardinato molti canali tradizionali e anche il modo di dialogare tra adolescenti e tra giovani e adulti. Potrebbe essere interessante ripensare alla propria adolescenza e ricordare i gerghi più utilizzati e parlarne ai figli, capire le similitudini e trovare una modalità espressiva tra vecchio e nuovo, in cui ciascun modo trova accettazione e apprezzamento, purché sia rispettoso e non danneggi alcuno.

È necessario avvicinarsi al loro mondo senza giudicare, altrimenti si rischia di aumentare le distanze. Capire il linguaggio dei ragazzi non vuol dire iniziare a parlare come loro, ma comprendere cosa sta dietro a certi termini utilizzati, magari in modo provocatorio

BASTANO COSE SEMPLICI PER UNA SOCIETÀ MIGLIORE

VINCENZO CORRADO

Direttore dell'Ufficio
per le Comunicazioni
Sociali della CEI

**«Ciascuno
– ricorda Papa
Francesco [...] –
è come
un anello
di una
lunghissima
catena, che va
dal passato
al futuro
e che copre
tutta la terra»**

«**C**are bambine e cari bambini, da soli non si può neppure essere felici, perché la gioia cresce nella misura in cui la si condivide: nasce con la gratitudine per i doni che abbiamo ricevuto e che a nostra volta partecipiamo agli altri. Quando quello che abbiamo ricevuto lo teniamo solo per noi, o addirittura facciamo i capricci per avere questo o quel regalo, in realtà ci dimentichiamo che il dono più grande siamo noi stessi, gli uni per gli altri: siamo noi il “regalo di Dio”. Gli altri doni servono, sì, ma solo per stare insieme. Se non li usiamo per questo saremo sempre insoddisfatti e non ci basteranno mai.

Invece se si sta insieme tutto è diverso! Pensate ai vostri amici: com'è bello stare con loro, a casa, a scuola, in parrocchia, all'oratorio, dappertutto; giocare, cantare, scoprire cose nuove, divertirsi, tutti insieme, senza lasciare indietro nessuno. L'amicizia è bellissima e cresce solo così, nella condivisione e nel perdono, con pazienza, coraggio, creatività e fantasia, senza paura e senza pregiudizi».

(Papa Francesco, *Messaggio per la 1ª Giornata mondiale dei bambini*, 2 marzo 2024)

L'immagine del cantiere esprime bene l'idea dell'opera da compiere. Quella educativa, infatti, con il rispetto dovuto, non è un'attività al pari delle altre, ma rappresenta il punto di congiunzione tra passato, presente e futuro, nella tessitura di narrazioni che unisce le generazioni. Il tutto in quel movimento costante che è tipico delle costruzioni: l'andirivieni di operai rimanda all'importanza delle relazioni; la “maestosità” dell'impalcatura alla rilevanza dell'edificio; i mattoni e la malta all'attenzione e alla cura; i vari attrezzi alla costanza e alla precisione. Qualcuno potrebbe pensare al caos dei rumori come a qualcosa di stridente rispetto alla bellezza da raggiungere, eppure è imprescindibile,

**«Il mondo
si trasforma
prima di tutto
attraverso
le cose piccole,
senza
vergognarsi
di fare solo
piccoli passi»**

così come lo sono gli errori di valutazione, le visioni opposte, i pareri discordanti.

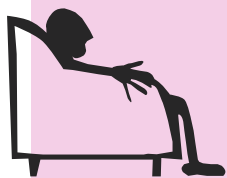
Il cantiere ricorda che è necessario ricomporre i dissensi per poter procedere e finalizzare il progetto. Segnala pure che la stabilità di quanto viene realizzato dipende dalle fondamenta. Queste, sì, non devono mai cedere a calcoli di parte ma tenere insieme, in modo saldo, l'intero fabbricato, prevedendone già i vari sviluppi. In questo modo si dà vitalità all'intuizione trasformandola in intenzione. Smontati i ponteggi, ecco una struttura conforme a quanto progettato.

La metafora del cantiere condensa il senso del processo educativo: dare forma a una statura rispondente alle domande delle donne e degli uomini di oggi.

Se lette con questa cifra interpretativa anche le diverse iniziative promosse a livello ecclesiale acquistano un significato altro: non semplici eventi da celebrare, ma tasselli di un mosaico antropologico chiaro e definito. L'architettura risponde all'umanità che contraddistingue ogni persona e che si plasma, di giorno in giorno, con l'attrezzatura educativa.

C'è un filo rosso, dunque, che lega la prima Giornata mondiale dei bambini (Roma, 25-26 maggio 2024) a un'attenzione costante e continua verso le nuove generazioni. «Ciascuno – ricorda Papa Francesco nel messaggio dedicato a questo appuntamento – è come un anello di una lunghissima catena, che va dal passato al futuro e che copre tutta la terra». Parole illuminate dal tema scelto per questa prima edizione: *«Ecco, io faccio nuove tutte le cose»* (Ap 21,5).

È l'invito, spiega il Papa, «a diventare agili come bambini nel cogliere le novità suscitate dallo Spirito in noi e intorno a noi. Con Gesù possiamo sognare un'umanità nuova e impegnarci per una società più fraterna e attenta alla nostra casa comune, cominciando dalle cose semplici, come salutare gli altri, chiedere permesso, chiedere scusa, dire grazie. Il mondo si trasforma prima di tutto attraverso le cose piccole, senza vergognarsi di fare solo piccoli passi».



GLI AMICI D'INFANZIA

TITOLO: *IF – Gli amici immaginari*
USCITA: 16.05.2024
REGISTA: John Krasinski
CAST: Ryan Reynolds, Emily Blunt

ALESSANDRA
DE TOMMASI

Dopo aver esplorato le emozioni di *Inside Out* (sta per arrivare il secondo capitolo con nuovi personaggi, tra cui Ansia, che accompagnano l'adolescenza della protagonista), ecco un nuovo lungometraggio animato, che spiega agli adulti – ma con il linguaggio dei bambini – la difficoltà della crescita. Ryan Reynolds, che di paternità ne sa qualcosa, viene diretto da John Krasinski (il marito di Emily Blunt) in quest'avventura a metà commovente e a metà divertente.

La mobilitazione di Hollywood

Lo *showbusiness* si mobilita per prestare la voce a questi personaggi, che sono tutti gli amici immaginari dei bambini. Quando però si cresce, molto di loro vengono lasciati indietro e abban-



donati, ma cosa succederebbe se invece qualcosa cambiasse?

Magia in progress...

A sorpresa, si scopre che un uomo riesce in effetti non solo a sentire ma anche a vedere questi amici d'infanzia. Non è come si aspetta, però. Sono arrabbiatissimi, pieni di livore per essere stati dimenticati e così il protagonista cerca un modo per farli sentire di nuovo amati.

Film da videoteca

DOV'È LA GIUSTIZIA?

TITOLO: *L'ultima notte di Amore*
REGISTA: Andrea Di Stefano
CAST: Pierfrancesco Favino,
 Linda Caridi

Disponibile su Prime Video

Il confine labilissimo tra bene e male a volte dura un secondo o – nel caso del personaggio di Pierfrancesco Favino in questo film – una notte sola. E non una qualsiasi. Il suo alter ego, Franco Amore, è un tenente di polizia alle prese proprio con l'ultimo turno prima della pensione. È un momento importante, delicato e simbolico per chi, come lui, ha sempre portato il distintivo con onore.

La tentazione

La storia sembra un giallo ma diventa un thriller perché niente è davvero, soprattutto il protagonista. Se c'è una cosa che ha imparato in tanti anni di carriera è che tutto ha un prezzo e probabilmente tutti possono essere comprati.

L'ambiguità

In un tunnel che sembra infinito, in città qualcosa va storto, una situazione che



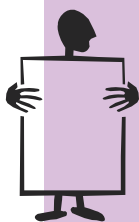
sarebbe dovuta andare liscia si ribalta e non esiste più alcun confine che salvi dalla perdizione.

Il film è una gigante metafora (o lo si può prendere alla lettera, a voi la scelta) perché parla di fedeltà, di credo e di lealtà, ma declinata come non ci si aspetterebbe.

Perdere e guadagnare

Franco Amore esce di casa con le idee chiare su come concludere la notte, su come salutare tanti anni di servizio e su come lasciare con onore Milano e lo Stato che ha servito.

La vita, però, non segue un copione e le azioni portano conseguenze.



UNA VOLONTÀ INDOMABILE

*«Non ho mai visto un pioppo», pensò,
«e la frase sul cielo l'ho letta da qualche parte.
Dunque ho avuto dieci perché ho saputo mentire».*

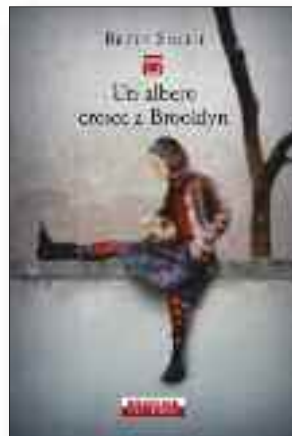
EMANUELA VINAI
Giornalista

Francie Nolan sta bruciando i suoi quaderni. È stata rimproverata dall'insegnante di inglese perché i suoi ultimi quattro componimenti non sono all'altezza dei precedenti. Eppure, non ci sono errori di ortografia o di grammatica, il problema – le spiega Miss Gardner – è il soggetto dei temi: *«La povertà, la fame, l'ubriachezza sono dei brutti soggetti. Si sa che queste cose esistono, ma non se ne deve parlare»*. Francie ha quattordici anni, mezza irlandese e mezza tedesca, cresce in una famiglia poverissima e dignitosa, che spesso non ha di che mettere in tavola, ma dove l'amore non viene mai meno, anche nelle ruvidità.

Suo padre, l'adorato, bellissimo e inaffidabile Johnny, è morto pochi mesi prima, e lei ha smesso di scrivere di "alberi e uccellini" per raccontare la verità della sua vita. Miss Gardner però si rifiuta di vedere, anche solo di pensare, che ci possa essere bellezza nell'ubriachezza, nella povertà, nella fame. Quanto suona attuale il dialogo tra la ragazza e l'insegnante, pur ambientato alla vigilia della Prima guerra mondiale: *«Gli ubriachi stanno bene in prigione, non nei racconti. E la povertà! La povertà non ha scuse. C'è abbastanza da fare per tutti*

coloro che desiderano lavorare. I poveri sono solo pigri». Francie si rende conto *«che la sua vita poteva sembrare disgustosa alla gente colta e istruita»* e si domanda se, *«una volta istruita anche lei, si sarebbe vergognata del suo passato»*. Così, si ribella all'ipocrisia di una narrazione che nega la realtà: non respinge le sue origini, le rende il suo punto di forza. L'autrice, Betty Smith, in questo magnifico romanzo di formazione pubblicato nel 1943, racconta la propria biografia. "Un albero cresce a Brooklyn" è una storia di miseria e riscatto, di sofferenza ed emancipazione. C'è lei dietro Francie, figlia di figli di immigrati in America, che ripercorre la sua infanzia e la vita della sua famiglia. È lei la prima a poter andare a scuola: le piace studiare, nella consapevolezza che solo l'istruzione può dare la possibilità di uscire dalla miseria.

TITOLO: *Un albero cresce a Brooklyn*
AUTORE: Betty Smith
EDITRICE: Neri Pozza
PAGINE: 576
PREZZO: € 13,00



Ma quando ci sarà da selezionare chi potrà fare le superiori, tra lei e il fratello minore, Francie soffocherà con rabbia le sue aspirazioni e andrà a lavorare per sostenere la famiglia. Non abbandonerà il suo sogno, ingegnandosi per frequentare corsi estivi di ogni tipo, trovando un impiego che le permetta di leggere tanto e di tutto, imparando dai libri e dalle persone, fino ad arrivare all'università. Perché lei è resistente e determinata, con le radici ben salde, de-

stinata a puntare in alto, come l'albero del titolo, che tra il cemento di Brooklyn riesce a volgere i rami verso il cielo.

Betty Smith, pseudonimo di Elisabeth Lillian Werner, nasce nel 1896 a Brooklyn. Scrittrice soprattutto di teatro, nel 1943 pubblica *Un albero cresce a Brooklyn*, cui seguiranno *Tomorrow will be better* (1947), *Maggie-Now* (1958) e *Joy in the morning* (1963). Muore nel 1972.



L'indissolubile legame mente-corpo

TITOLO: *In volo*

con le emozioni

AUTORE: Vittoria Lugli

EDITRICE: San Paolo

PAGINE: 272

PREZZO: € 20,00

Questo libro nasce nell'ambito di una collaborazione ultradecennale con l'Aeronautica Militare Italiana nel supporto dei piloti nel loro iter addestrativo al volo, con l'obiettivo di descrivere un nuovo modo di guardare alla psicoterapia. Lo psicoterapeuta, allo stesso modo dell'istruttore, infatti, deve accompagnare il paziente insegnandogli quelle manovre necessarie a superare il problema che lo ha condotto a chiedere aiuto, offrendogli un

nuovo significato della propria sofferenza o sintomatologia e addestrarlo per un reale cambiamento dello stile comportamentale. L'autrice ricorda che noi esseri umani possediamo molte più risorse di quello che pensiamo. Il volo può insegnare che attraverso un addestramento mirato si possono superare molti limiti legati alla nostra condizione umana, raggiungendo traguardi incredibili. Attraverso le storie cliniche e i percorsi terapeutici, il volume testimonia che la guarigione psichica è una realtà. Dai pazienti che hanno vissuto traumi infantili gravi e profondi e dall'esperienza dell'autrice impariamo che le ferite psichiche possono essere la strada per arrivare a essere persone speciali, ricche di doni e di carisma.

Vittoria Lugli è psicoterapeuta sistemico-relazionale, esperta di famiglie, coppie e dinamiche intrafamiliari. È stata coordinatrice per la tutela dei minori della Regione Lazio e referente del Servizio per la Tutela dei Minori della diocesi di Roma.

Pubblicazioni FIDAE E.T.S.

QUADERNI

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

CD

1. L'Utopia della pace (2004)
 2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
 3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
 4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
- EDUCARE OGGI E DOMANI. Una passione che si rinnova (2017)
 - *Design for Change* – Un movimento educativo per cambiare il mondo (2018)
 - Leadership e management nelle scuole cattoliche – Profilo e funzione (2018)
 - Didattica a distanza nelle scuole paritarie FIDAE (2020)
 - Linee guida per abitare la scuola da settembre 2020 (2020)
 - La sfida dell'Evangelizzazione - La cura pastorale nella e per la scuola cattolica (2022)

docete

*periodico
di pedagogia
e didattica*

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208
Registraz. al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

Direttore responsabile:

Gianni Epifani

Comitato di redazione: Virginia Kaladich, Sebastiano De Boni

Caporedattore:

Simone Chiappetta

Grafica:

Giancarlo Olcuire

Direzione e Amministrazione: FIDAE E.T.S. – Via della Pigna 13/a – 00186 Roma
Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it
Stampa: Eurolit srl – Via Bitetto, 39 – 00133 Roma • cod. ISSN 0391-6324

Associato USPI





MISTO
Carta da fonti gestite in
maniera responsabile
FSC® C119002