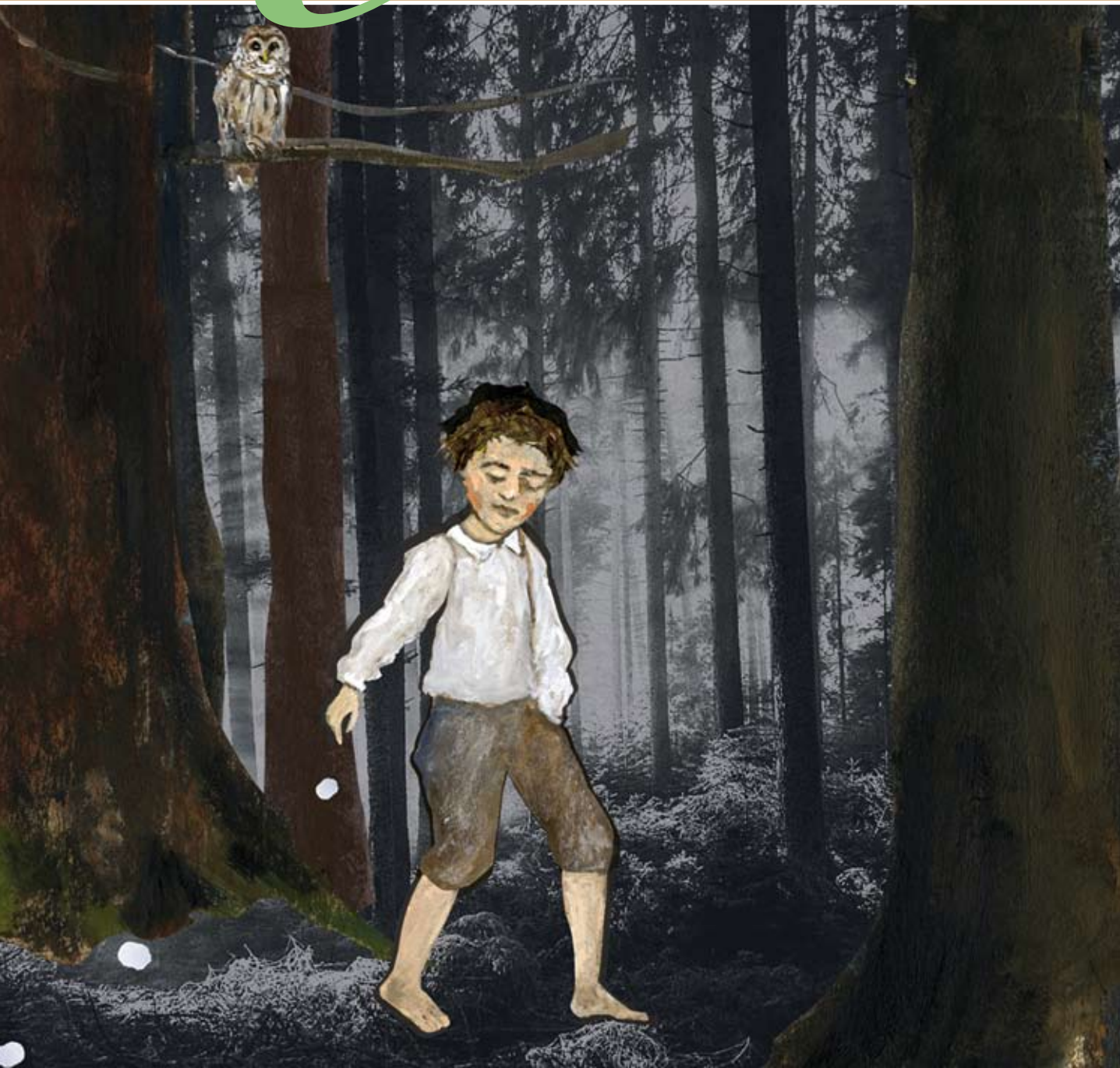


Scuola

FORMAZIONE



EDITORIALE

SINDACALE

SCENARI

C S P I

Per una buona scuola serve cooperazione

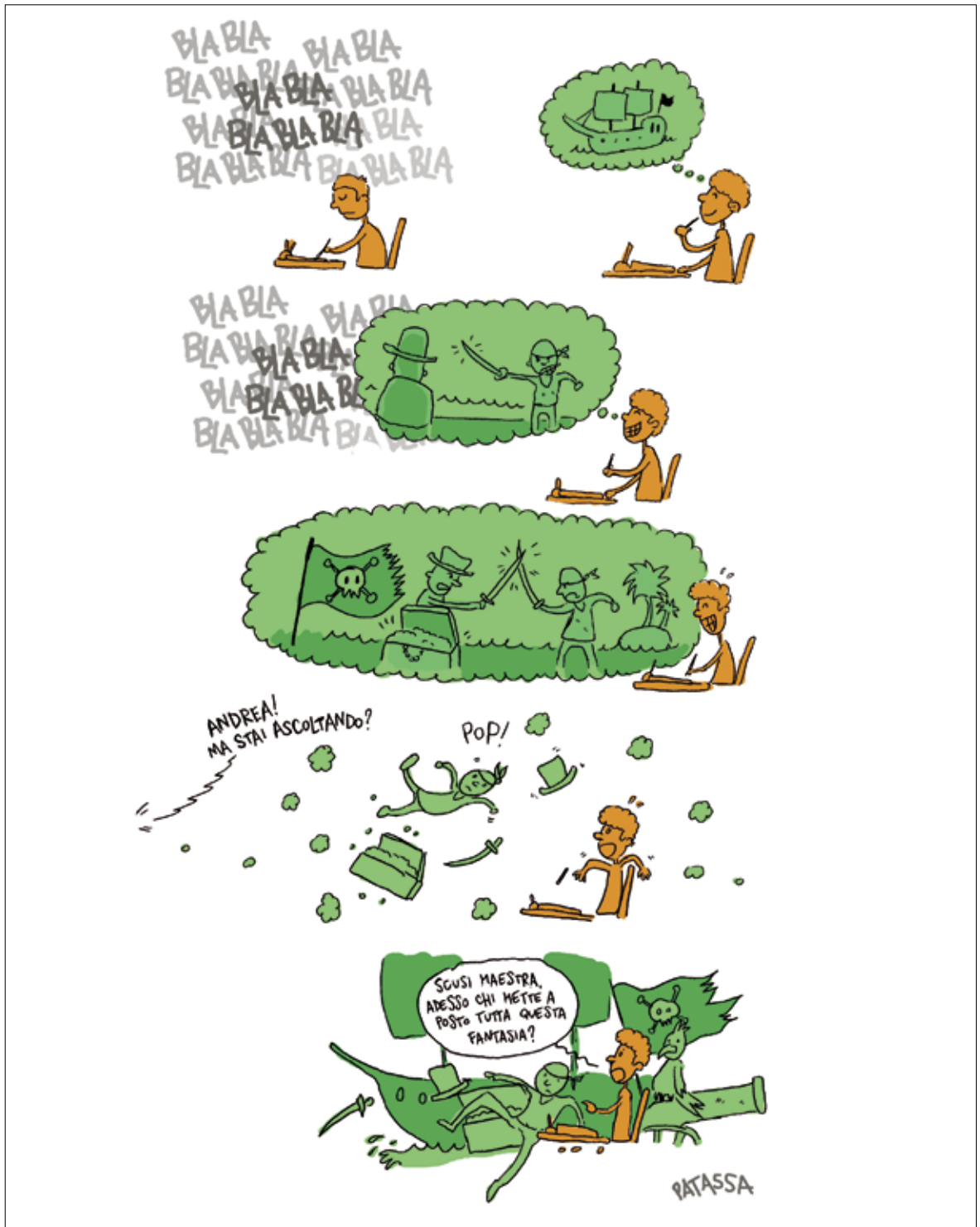
Buona scuola, il nostro dossier sul ddl

Le virtù
Un discorso educativo
Mortari, Canciani-Vito,
Mazzoni, Bertin

Il programma e i candidati della Cisl Scuola

la finestra

FANTASIA



sommario

EDITORIALE

Per una buona scuola serve cooperazione
di Francesco Scrima 4

LA COPERTINA

Pollicino: una fiaba per parlare di educazione
di Giancarlo Cappello 6

SINDACALE

Buona scuola, leggiamo insieme il ddl 8

Rsu, il risultato premia l'impegno 16

SCENARI

Le virtù
Un discorso educativo 19

A colloquio con Luigina Mortari 19

L'obbligo delle virtù
di Domenico Canciani e Maria A. Vito 21

L'umano fiorire attraverso le virtù
di Luigina Mortari 26

Melarete. Un progetto di ricerca
di Luigina Mortari e Valentina Mazzoni 27

La virtù e le virtù
nella narrativa contemporanea
di Mario Bertin 29

RUBRICHE

Trentarighe

Don Puglisi, una vita spesa
(e raccontata) bene 34

Tra annunci, ritardi, smentite e cambi all'ultimo momento di strategia e percorsi, il disegno di legge sulla **Buona scuola** è approdato a fine marzo in parlamento. Dopo quasi sette mesi dalla sua prima illustrazione. Diversi i contenuti, diverse le ambizioni rispetto all'impianto originario di un progetto, scrive Francesco **Scrima** nell'Editoriale di Scuola e Formazione, che anche se migliorato sotto alcuni aspetti (sono salvi gli scatti di anzianità) risente di molta improvvisazione e approssimazione. Dalle assunzioni al merito, dal reclutamento ai dirigenti, dall'autonomia scolastica alla contrattazione, il disegno di legge, analizzato nelle pagine del Sindacale, ha punti di caduta pericolosi per la comunità della scuola che la Cisl Scuola è impegnata, in un percorso di **mobilitazione** sindacale e di pressing parlamentare, a sanare. In Sindacale offriamo anche un'analisi dei risultati delle **Rsu**, che hanno fatto registrare un incremento dei consensi a favore della nostra sigla, un risultato che premia **impegno e credibilità**.

La copertina di questo numero è dedicata, nel disegno di Eva **Kaiser** e nella riflessione di Giancarlo **Cappello**, alla favola di Pollicino, metafora dell'avventura di ogni bambino che diventa uomo. Ma quali sono le virtù necessarie per crescere e diventare uomini consapevoli? E che senso ha oggi parlare di **virtù** nel processo educativo? In Scenari ospitiamo gli interventi di Luigina **Mortari**, Domenico **Canciani**, Maria Antonietta **Vito**, Valentina **Mazzoni** e Mario **Bertin**.

In Trentarighe offriamo un assaggio di *Ciò che inferno non è*, l'ultimo romanzo di Alessandro **D'Avenia**, recensito per noi da Leonarda **Tola**.

In terza e quarta di copertina, i nostri lettori troveranno il programma e i candidati della Cisl Scuola per il **Cspi**. Si vota il 28 aprile. Un altro appuntamento importante per ribadire la nostra forza e il nostro impegno.

Per una buona scuola serve cooperazione

È scomparsa dal testo del disegno di legge l'ipotesi di rivoluzionare la struttura delle retribuzioni dei docenti, segno che la forte pressione messa in campo dal sindacato ha sortito i suoi effetti.

Il disegno di legge “Buona Scuola” consegnato all'esame delle Camere è distante sotto diversi aspetti dai contenuti e dalle ambizioni che si potevano cogliere al momento del varo del progetto iniziale. Sono cambiati notevolmente contenuti, strumenti e tempi di attuazione.

I tempi. Il cronoprogramma fissato dal governo il 3 settembre era molto preciso: sessanta giorni per la consultazione, ultimata la quale la messa a punto dei necessari provvedimenti attuativi ne avrebbe consentito il varo a ridosso del passaggio al nuovo anno. Ci sono voluti quattro mesi di più. Il doppio dei tempi preventivati. Dopo i ripetuti rinvii di cui è stata oggetto la discussione dei provvedimenti in consiglio dei ministri, avvenuta solo il 12 marzo, è singolare il lasso di tempo trascorso prima che le “decisioni” di quel consiglio trovassero formale definizione in un testo di legge per conoscere il quale sono trascorsi altri venti giorni.

Gli strumenti. Data per certa fino all'ultimo, la scelta di affidare a decreti legge l'attuazione delle misure annunciate ha ceduto il passo, alla fine, a quella di un disegno di legge aperto dunque alla discussione in Parlamento e al conseguente ulteriore allungamento dei tempi di entrata in vigore. Un cambiamento di non poco conto, deciso all'ultimo minuto dal premier, che ha colto di sorpresa la stessa ministra Giannini, tanto da definirsi testualmente – in dichiarazioni alla stampa – “basita” per l'inatteso e così repentino cambio di programma.

Che non vi fossero le ragioni di necessità e urgenza per giustificare il ricorso a un decreto

legge lo poteva sapere anche uno studente di giurisprudenza.

I contenuti. Chiunque confronti il disegno di legge andato alla Camera e il rapporto presentato il 3 settembre può percepire la notevole distanza che separa i due testi: un impianto centrato prevalentemente su un ambizioso piano assunzionale e su una radicale manomissione dei percorsi di carriera del personale docente lascia il posto ad un altro, nel quale l'enfasi è posta sull'autonomia delle scuole il cui rafforzamento procederebbe di pari passo con quello dei poteri affidati al dirigente scolastico (il preside sindaco, per usare la metafora utilizzata dal governo).



Sui tempi si potrebbe forse dire che, pur raddoppiati, restano comunque brevi se si tiene conto della complessità della materia di cui si sta trattando: sulla scelta degli strumenti, vorremmo poterla considerare un positivo recupero di saggezza, augurandoci di non essere smentiti dalle modalità con cui potrebbe essere gestito il percorso par-

lamentare. Autentica saggezza sarebbe, a nostro avviso, ricondurre a decreto legge la partita delle assunzioni – quella sì pressata dall'urgenza dei tempi per un regolare avvio del prossimo anno scolastico – evitando invece di stressare il dibattito delle Camere su questioni per le quali un supplemento di riflessione e di approfondimento è più che necessario.

Quanto ai contenuti, prima ancora dei tantissimi punti di criticità e dissenso da rilevare e di cui diamo conto anche su queste pagine, va detto che, quando un progetto enfatizzato per mesi viene con così tanta disinvoltura accantonato e sostituito da un altro, si rendono evidenti nello stesso tempo la sua fragilità di impianto e la vacuità di una consultazione più apparente che reale, il cui senso e i cui esiti finiscono per evaporare in un solo colpo.

Nei grandi processi di riforma, e in quelli che investono l'istruzione e la formazione in mo-

do particolare, il metodo è sostanza. Non siamo stati i soli a sostenerlo, nelle scarse occasioni di confronto concesse da questo governo: ed è stato proprio il governo a scrivere nero su bianco, nelle pagine del rapporto Buona scuola, come fosse indispensabile coinvolgere nei percorsi di cambiamento della scuola “il paese intero”. Con quanta coerenza nei comportamenti, avrebbero dovuto dimostrarlo i fatti.

Le questioni di metodo non sono certo in secondo piano nelle motivazioni che ci hanno indotto a mobilitarci, insieme a tutte le altre sigle rappresentative, per chiedere sostanziali modifiche al provvedimento che al momento in cui scriviamo passa all'esame delle Camere. Chiedere per esempio che tutto quanto investe il rapporto di lavoro, dalle retribuzioni, alla formazione in servizio, alla mobilità, sia ricondotto alla sede naturale e legittima di discussione e decisione, che è quella contrattuale, significa chiedere il rispetto di quanto prevedono le norme sul lavoro pubblico, anche dopo la pesante rivisitazione della stagione Brunetta.

È scomparsa dal testo del disegno di legge l'ipotesi di rivoluzionare la struttura delle retribuzioni dei docenti, segno che la forte pressione messa in campo in questi mesi dal sindacato ha sortito i suoi effetti. Restano dunque gli scatti di anzianità, mentre una quota di risorse aggiuntive sarà resa disponibile a partire dal 2016 per retribuire, sotto forma di *bonus* di natura accessoria, i buoni risultati ottenuti dai docenti nella loro azione didattica. Destinare al “merito” risorse aggiuntive (e non quelle ottenute decurtando le retribuzioni ordinarie, come prevedeva l'ipotesi originaria delle linee guida governative) è una soluzione che va nella direzione giusta, già indicata dallo stesso Contratto collettivo nazionale oggi in vigore. Ciò che non va assolutamente bene è l'assenza di ogni riferimento a procedure di contrattazione che sono d'obbligo quando si tratta di gestire l'attribuzione di salario accessorio: non è infatti pensabile e tanto meno accettabile l'affidamento alla mera discrezionalità del dirigente di procedure premiali per le quali, per ragioni di per sé evidenti, sarebbe quanto mai opportuno favorire un clima di condivisione e sulle quali si insiste invece, incredibilmente, a partire col piede sbagliato.

Altrettanto inaccettabile è il modo in cui vengono a configurarsi, nel disegno di legge, procedure delicate e complesse come il recluta-

mento, l'attribuzione e il mutamento della sede di servizio e, più in generale, la progettazione dell'attività della scuola. Anche qui, con un'esaltazione delle attribuzioni del dirigente che appare fuori misura, perché priva dei necessari bilanciamenti sia di natura contrattuale, sia in riferimento alle sedi collegiali presenti nella legislazione vigente ma anche nei più accreditati progetti di riforma del modello di *governance*.

C'è un che di improvvisato, in questa ultima versione del progetto scuola, che lo rende scarsamente attrattivo anche per osservatori non certo sospettabili di ostilità nei confronti della dirigenza scolastica, come Andrea Gavosto, direttore della fondazione Agnelli.

Per noi c'è, in questo modo di intendere la figura del dirigente e dei suoi poteri, un'evidente inclinazione verso derive individualistiche e solipsistiche oggi dilaganti. Troppi rischi e tentazioni attraversano e lacerano il tessuto che deve collegare politica e società, toccando ora da vicino anche il mondo della scuola. Modelli di governo che in nome della semplificazione e della rapidità di decisione sacrificano spesso la qualità di progettazione e l'efficacia dei processi di governo. La nostra idea di dirigenza si orienta verso una leadership che non si afferma nel “comandare”, ma nell'essere “guida”, convinti che il tema della collaborazione, del coordinamento, della condivisione stia al centro di una scuola che si voglia autenticamente “buona”. Una scuola che, come ogni organismo vitale, deve essere costantemente aperta all'innovazione, ma ricordando, con Martin Nowak, che “alla base dell'innovazione non c'è la lotta, bensì la cooperazione”. Se aver bisogno l'uno dell'altro è il meccanismo vincente di ogni processo evolutivo, a maggior ragione lo è per ambienti e professioni che si fondano sul concetto di cura e la cui forza non può che essere un gioco di squadra. Uomini soli al comando non sono ciò che serve alla scuola italiana per crescere e migliorarsi.

La nostra idea di dirigenza si orienta verso una leadership che non si afferma nel “comandare”, ma nell'essere “guida”, convinti che il tema della collaborazione, del coordinamento, della condivisione stia al centro di una scuola che si voglia autenticamente “buona”.

Pollicino: una fiaba per parlare di educazione

Le favole hanno questo di importante: contengono suggestioni e insegnamenti utili in ogni tempo. Le favole sono tracce per scoprire e capire i misteri della vita. Sono solo tenui costruzioni e impalcature di fumo, ma vanno bene per intuire la multiforme natura delle cose e di noi. Pier Paolo Pasolini ha parlato di un'età del pane: il tempo in cui gli uomini erano consumatori solo di beni necessari. Quella era anche l'età in cui si raccontavano e si ascoltavano favole; favole che come il pane erano necessarie a crescere e a vivere.

Ai bambini di oggi, coccolati, viziati, soffocati dal cumulo del superfluo, non diamo più il dono di questo dialogo fabulatorio, della narrazione evocatrice, di un tempo lento fatto di parole magiche. Forse li abbiamo disabituati, i bambini, a questo incanto e, frettolosi noi, inquieti loro, ansiosi noi, frastornati loro, abbiamo perduto i boschi, gli animali, le avventure di quelle antiche, incredibili storie. Ma con tutto ciò abbiamo un po' perduto anche loro, perché l'infanzia e la fanciullezza restano dopo tutto, nonostante tutto, età di bisogni assoluti e primari. E la favola è un bisogno primario, un fondamentale esercizio di crescita; la favola è sapiente iniziazione alla vita.

Quelle prove, quegli incontri, quelle fatiche sono delicata prefigurazione delle prove, degli incontri, delle fatiche reali di ogni vicenda umana. Scoprirli nelle favole e nei racconti significa costruirsi un'idea della vita, significa fornirsi di un bagaglio di strumenti utili ad addentrarsi nella complessità dell'esistenza.

Prendiamone una di queste favole:

Pollicino. È un racconto popolare, ripreso nel 1697 da Charles Perroult e poi rielaborato dai fratelli Grimm nell'800, in cui si narra di un bambino piccolo come un pollice ma ricco di astuzie e di coraggio: una incarnazione del mito che vuole la vittoria dell'intelligenza sulla sventura, della debolezza sulla forza, della giusta causa sulla malvagità. Tutto inizia con un tragico gesto: l'abbandono nel bosco. Pollicino, coi fratelli, appare così l'emblema di ogni infanzia dimenticata e tradita, la raffigurazione di ogni ingiustizia fatta ai minori. Vengono in mente le morti e le sofferenze che ancora oggi il mondo infligge a troppe creature cui basterebbe appena del pane e un po' d'amore.

Ma i problemi non sono solo quelli che ci spaventano e ci angosciano vedendo il telegiornale; anche vicino a noi possiamo cogliere tante storie di ordinario abbandono che interpellano la nostra coscienza. E nessuno può dirsi innocente perché tutti partecipiamo alla responsabilità di ben crescere i ragazzi e invece tutti siamo forse un poco artefici di una cultura del disinteresse. Accontentandoci di dare ai ragazzi solo cose materiali, e scambiando per amore una condiscendenza solo comoda e liberatoria, non diamo quasi nulla di noi: non il nostro tempo, non gioco e parole, non consolazione e anima. E Pollicino resta solo a cercare i sentieri di una salvezza sempre più improbabile.

Serve, nel nostro tempo, recuperare una pedagogia della rassicurazione e della vicinanza. Questa è la prima trama di pensieri cui la favola può portarci. Ma la prova del bosco è anche lo specchio dell'avventura fondamentale di ogni esperienza umana: il faticoso

* Giancarlo Cappello, Ufficio studi di Cisl Scuola

ed incerto camminare nel mondo. È metafora, così, della vita stessa, del suo rischio, dell'autonomia che richiede. Il perdere e il perdersi, da questo punto di vista, sono condizioni necessarie e propizie. In ogni favola il momento della prova segna il passaggio cruciale dalla minorità alla maturità, dalla dipendenza alla piena e libera affermazione di sé. Il rischio, la fatica, la paura, la scelta, sono i luoghi decisivi della maturazione.

Ogni favola, lo sappiamo, è storia di una iniziazione e l'iniziazione alla vita esige che qualcuno ci accompagni ma poi ci lasci e, col viatico del pane e di sapienti indicazioni di viaggio, ci consegna ai nostri sentieri. Ogni educatore deve sapere anche la pedagogia del distacco. L'incuria fondamentale verso i bambini potrebbe essere oggi, da noi, quella di farli crescere troppo in fretta e, insieme, di non farli crescere mai. Ci chiediamo quanto sia avvertita questa esigenza di cura-

re l'iniziazione, di animare i suoi riti, di rispettare i suoi passi. E assumerla nei suoi molteplici aspetti: da quello culturale a quello religioso, da quello sociale a quello morale.

Il bosco è grande e ci si può anche perdere, ma bisogna attraversarlo, imparando, piano piano, a muoversi da soli. L'educazione è un difficile equilibrio, un susseguirsi di accompagnamenti e di distacchi; occorre imparare l'arte del distanziamento. E accettare anche l'insopprimibile rischio della libertà. Chi educa deve sapere i momenti in cui occorre ritrarsi e affidare il futuro alla grazia. Serve coraggio anche per accettare l'eventualità dello scacco; ma una pedagogia dello scacco è ancora tutta da scrivere. Ma ora restiamo al finale lieto della fiaba che abbiamo ricordato facendo il possibile, tutti, perché sia così anche per ogni Pollicino di oggi.



GENITORE 1 O GENITORE 2?

Alla fine, sul modulo di iscrizione di mia figlia, tra "genitore 1 o genitore 2" ho optato per il "2". Mi sento un uomo post-patriarcale.

Ma l'"innovazione" continua a non convincermi.

La formula di un tempo – "padre, madre o chi ne fa le veci" – funzionava benissimo: con l'ipotesi di un'altra presenza dedita alla cura dell'allunno, diversa da quella paterna o materna, copriiva, senza discriminazione alcuna, anche le situazioni plurali.

La nuova dicitura presenta invece il grave difetto di disconoscere differenze incancellabili.

Io sono il padre dei miei figli ("Ecco, quando sono diventato padre, ho capito Dio...") e ho il diritto-dovere di presentarmi come tale davanti ai miei interlocutori. E i miei figli, alla pari di tutti i loro compagni di scuola, hanno il sacrosanto diritto-dovere di sapere da dove vengono.

In ogni percorso esistenziale la nascita non è mai un elemento accidentale: il padre è il padre, la madre è la madre, il partner del padre o della madre è appunto il partner di lui o di lei.

Non a caso, un tempo, l'adozione aveva una sua solennità, perché significava l'ingresso in un'altra storia. Non a caso, oggi, in alcuni Paesi avanzati, il figlio di una coppia che sia ricorso alla fecondazione eterologa ha la possibilità di scoprire il nome dell'altro genitore nascosto che gli ha permesso di nascere.

Siamo definitivamente entrati nel "regno della diversità" e quindi le differenze vanno riconosciute, non inscatolate sotto etichette generiche.

Il livellamento è impoverimento. "Genitore 1 e genitore 2" è una formula che può andar bene per i coniglietti. Già funziona male con i cani.

Volerla applicare alle storie delle persone è una contraffazione che sarebbe bene togliere subito dalla circolazione.

Saluti fecondi come i semi del baobab.

Giovanni Colombo

P.S. La confusione dilaga nell'Occidente spompato. Chi ha un ruolo pubblico dovrebbe emettere almeno qualche cinguettio. A che serve *politicare* se non si ha il coraggio di lottare?

Buona scuola: leggiamo insieme il ddl

Del disegno di legge Buona Scuola sono circolate numerose versioni prima di approdare a quella definitiva, con il testo trasmesso alle Camere per l'esame e l'approvazione (A.C. 2994 del 27.3.2015; *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*). Le modifiche, anche di un certo rilievo, che si sono via via susseguite, stanno a dimostrare come le difficoltà incontrate dal governo nella definizione del suo provvedimento sono forse ben superiori a quanto lasci trasparire la consueta baldanza dei suoi annunci. Nelle pagine seguenti ripercorriamo il testo del disegno di legge riportando, di ogni articolo, una sintesi del contenuto ed eventuali note di commento. Il testo è disponibile in forma più ampia sulle pagine del nostro sito, dove sono registrate le prese di posizione assunte dalla Cisl Scuola, singolarmente e insieme ad altre organizzazioni, in sede di confronto politico e nell'ambito delle iniziative di mobilitazione volte a ottenere sostanziali modifiche al testo su cui è in corso il dibattito in Parlamento.

L'esordio del provvedimento è tutto incentrato sull'obiettivo di dare **piena attuazione** all'autonomia scolastica, rivedendo il quadro giuridico di riferimento. Nel frattempo **viene rafforzata la funzione del dirigente scolastico**, tendendo a liberarlo il più possibile dai vincoli di preventiva acquisizione di proposte e pareri, sottraendo poteri deliberativi ad altri soggetti collegiali; ciò avviene sia con disposizioni immediatamente precettive che attraverso un'ampia delega legislativa, da esercitare entro 18 mesi, in modo che il sistema scolastico sia "*riformato, adeguato e semplificato*".

La filosofia che traspare dal disegno di legge, con un cambiamento di accenti piuttosto marcato rispetto al rapporto Buona Scuola (tutto centrato su piano assunzionale e carriere per merito), si può così sintetizzare: l'autonomia scolastica si valorizza rafforzando ruolo e poteri del dirigente scolastico.

È notevole la distanza rispetto a un'idea di autonomia, che è anche la nostra, centrata sulla scuola come co-

munità che istruisce ed educa, attraverso l'azione di soggetti che vi agiscono a vario titolo ma con alto livello di condivisione e corresponsabilità. L'impressione che si ricava dal Ddl è quella di un'enfasi insistita sulla figura del "capo" anche quando si attribuiscono compiti e potestà alle "istituzioni scolastiche": anziché la logica del "progetto condiviso", rischia così di prevalere quella burocratica del "mero adempimento".

Quanto alle **norme delegate**, che diventeranno vigenti solo con l'adozione e l'entrata in vigore dei Decreti Legislativi, l'art. 21 del Ddl elenca ben 13 materie affidate a decretazione secondaria, indicando a tal fine ben 61 criteri di cui tener conto.

Ci attende dunque una **fase transitoria** nella quale le scuole dovranno esercitare la loro autonomia in un quadro tutt'altro che certo e chiaro di riferimenti.

Art. 1 (Oggetto e principi)

È introdotta la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento delle competenze

degli studenti e l'apertura della comunità scolastica al territorio.

Art. 2 (Autonomia scolastica e offerta formativa)

Viene rafforzata la figura del Ds ed è istituito l'organico dell'autonomia funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali. L'attività formativa segue una programmazione triennale.

Si distingue il piano dell'offerta formativa, formulato e deliberato dal Collegio dei docenti, dal "piano di fattibilità", elaborato dal Ds, in cui indicare il fabbisogno dei posti, di infrastrutture e attrezzature. Il piano triennale è elaborato dal dirigente scolastico, non è chiaro se e quanto coinvolgendo il collegio dei docenti e il consiglio d'istituto.

Il piano passa al vaglio dell'Usr e del Miur per i diversi aspetti di competenza.

L'Ufficio Scolastico Regionale entrerebbe anche nel merito degli obiettivi individuati in sede di programmazione dal Collegio dei docenti, in sostanza effettuando un controllo anche sulla didattica. La tempistica prevista appare assolutamente inadeguata in considerazione della mole di Piani che sia l'Usr che il Miur dovranno esaminare.

Musica ed educazione fisica nella primaria sono affidate a docenti specialisti abilitati nelle rispettive classi di concorso.

Per la lingua inglese nella primaria si utilizzano anche docenti madrelingua o abilitati nella specifica classe di concorso; si può fare anche ricorso alla fornitura di appositi servizi.

Per l'a.s. 2015/2016 il Ds predispone immediatamente una stima del fabbisogno necessario sentiti il Collegio e sentito il Consiglio di istituto e individua i docenti (i nuovi assunti del piano straordinario di cui all'art. 8) da destinare all'organico funzionale, scegliendoli dall'albo

territoriale.

Considerando che in sede di prima attuazione l'organico dell'autonomia dovrebbe essere determinato entro il 30 maggio 2015, non si comprende come le Istituzioni possano formulare il piano triennale in assenza degli strumenti attuativi. Un motivo in più per accelerare i tempi stralciando il piano di assunzioni e la determinazione degli organi da ricondurre ad apposito decreto legge. Per la "fornitura di appositi servizi" (L2 primaria) non si precisa a chi e con quali procedure ci si possa riferire.

Art. 3 (Percorso formativo degli studenti)

È introdotto il Curriculum dello studente che ne individua il profilo associandolo ad una identità digitale e raccoglie tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

Art. 4 (Scuola, lavoro e territorio)

Alternanza scuola lavoro: almeno 400 ore per gli istituti tecnici e professionali nel secondo biennio e ultimo anno, almeno 200 ore complessive nel triennio nei percorsi liceali. Da svolgere durante la sospensione delle attività didattiche o con la modalità dell'impresa formativa simulata. Con successivo decreto è definita la "Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza".



Abrogata la sperimentazione dell'apprendistato disciplinata dal decreto legge 104 (ministro Carrozza); prevista già a partire dal secondo anno la possibilità per gli studenti di svolgere periodi di formazione in azienda attraverso la stipula di contratti di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale.

L'individuazione e la scelta delle imprese, nonché la stipula delle convenzioni, è demandata alla esclusiva competenza del DS; nessun ruolo, nemmeno consultivo, agli organi di governo della scuola.

Art. 5 (Innovazione digitale e didattica laboratoriale)

Le istituzioni scolastiche anche in rete possono dotarsi di laboratori territoriali attraverso la partecipazione di enti locali, università etc. Prevista l'apertura della scuola al territorio e la possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.

La didattica laboratoriale appare curvata sugli Istituti tecnici e professionali, mentre manca ogni riferimento ai Cpia nonostante la riqualificazione rientri nelle loro finalità. Non di poco conto le ricadute sul personale docente e Ata, per le previste attività di formazione; mancano indicazioni su modalità di svolgimento e coordinamento.



Art. 6 (Organico dei docenti per l'attuazione dei piani triennali dell'offerta formativa)

L'organico è determinato su base regionale con cadenza triennale dal Miur, di concerto con Mef e Fp sentita la Conferenza Unificata. Il riparto tra le Regioni tiene conto di: numero delle classi, processi migratori, tassi di dispersione. L'Usr ripartisce le dotazioni tra i territori e assegna i posti alle scuole. L'organico dell'autonomia è costituito da posti comuni, posti di sostegno, posti per il Potenziamento Offerta Formativa (vengono elencate all'art. 2 le possibili attività).

I dirigenti scolastici attribuiscono i posti al personale iscritto agli albi. Per le supplenze temporanee fino a dieci giorni il dirigente scolastico utilizza il personale della dotazione organica, con il trattamento stipendiale del grado di istruzione in cui è impegnato, se superiore a quello in godimento. Il medesimo personale è tenuto ad assicurare prioritariamente la copertura dei posti vacanti e disponibili.

Per il sostegno confermati l'attuale organico di diritto e la possibilità di istituire posti in deroga. Il testo è contraddittorio: se l'organico triennale è confermato dal Miur, qual è l'effettivo ruolo delle direzioni regionali? In sostanza: l'organico delle scuole è determinato dal Miur o dalle direzioni regionali?

Art. 7 (Competenze del dirigente scolastico)

Il Ds svolge compiti di gestione dirigenziale, organizzativa e di coordinamento; è responsabile delle scelte didattiche, formative e della valorizzazione delle risorse umane e del merito dei docenti; propone gli incarichi di docenza per la copertura dei posti assegnati alla scuola.

I ruoli docenti sono regionali, articolati in albi territoriali suddivisi per gradi di istruzione, classi di concorso e tipologia di posto. L'ambito territoriale cui fanno riferimento gli

albi è definita dall'USR anche in funzione della popolazione scolastica.

L'assegnazione alle scuole è preceduta da una proposta rivolta:

- ai docenti iscritti negli istituendi Albi territoriali
- al personale di ruolo già in servizio presso altra istituzione scolastica.

L'iscrizione all'Albo territoriale non è prevista per gli insegnanti già di ruolo alla data di entrata in vigore della legge, che vengono inseriti nell'Albo solo in caso di intervenuta mobilità territoriale o professionale (trasferimento che comporta l'ingresso in un ambito territoriale diverso da quello di provenienza, o in altra classe di concorso anche nello stesso ambito territoriale).

La portata delle modifiche è di per sé evidente. I docenti destinatari del piano assunzionale non scelgono più la loro scuola in base alla posizione di graduatoria occupata, ma vengono inclusi nell'Albo territoriale, in attesa di ricevere una proposta di incarico di durata triennale da parte di un Dirigente Scolastico. Appare impossibile gestire il nuovo modello fin dal prossimo anno scolastico, in assenza di abrogazione del vigente ordinamento. Resta comunque confermato che la mobilità 2015/16 avviene con le regole del vigente Ccni e quindi con acquisizione della titolarità su una scuola (esclusa ovviamente la Dos); non può trovare in sostanza applicazione, a settembre 2015, il principio dell'iscrizione all'Albo per intervenuta mobilità territoriale o professionale.

I criteri adottati dal Ds nel definire le proposte di incarico, gli incarichi conferiti e la loro motivazione (che deve tener conto del curriculum di ciascun docente) devono essere pubblici. Il dirigente:

- a) individua fino a 3 docenti di ruolo che lo coadiuvano nell'organizzazione dell'istituzione
- b) nell'ambito dell'organico dell'au-



tonomia assegnato e delle risorse, anche logistiche, riduce il numero di alunni per classe, in deroga agli attuali parametri. A regime, anche la formazione e composizione delle classi diventerebbe competenza esclusiva del DS.

Non si fa più alcun cenno alle figure del docente mentore e di staff, resta la previsione di una generica collaborazione di docenti all'organizzazione dell'istituzione, imponendo invece che i "coadiutori" siano al massimo tre (scarsa valorizzazione dell'autonomia).

In questo articolo, motivata dalle nuove competenze attribuite ai dirigenti scolastici, viene inserita l'integrazione del Fondo Unico Nazionale: 12 milioni per il 2015 e 35 a decorrere dal 2016.

La "soluzione" proposta è del tutto parziale, giacché non copre il "buco" degli aa.ss. 2012/2013 e 2013/2014.

Viene dettata una disposizione transitoria (nelle more della relativa revisione) per la valutazione dei dirigenti scolastici, in base alla quale si tiene conto del Regolamento 80/2013, dei criteri utilizzati per la scelta, valorizzazione e valutazione dei docenti, dei risultati dell'istituzione scolastica, con particolare riguardo alle azioni specifiche messe in campo dal dirigente scolastico per migliorarli.

Il riferimento è ai Piani di miglio-



ramento previsti dal Regolamento 80/2013, la cui generalizzazione è fissata all'a.s. 2016/2017. Per la valutazione dei docenti il richiamo resta assolutamente nel vago.

Art. 8 (Piano assunzionale straordinario)

Per l'attuazione del piano straordinario di assunzioni, per l'a.s. 2015/2016 in prima applicazione, il Miur determina l'organico dell'autonomia entro il 31 maggio per i posti comuni e di sostegno. I posti aggiuntivi per il potenziamento sono previsti per primaria, secondaria di I e II grado e non per la scuola dell'infanzia.

I posti sostegno sono quelli del DL 104/2013.

Destinatari delle assunzioni e dell'inserimento negli albi territoriali nel limite dei posti del nuovo organico dell'autonomia sono i **vincitori del concorso 2012** e i docenti inseriti **a pieno titolo nelle Gae**. Chi è presente in entrambe le graduatorie deve scegliere una delle due. Sono esclusi dal piano i docenti già di ruolo nello Stato e gli aspiranti Gae che non sciolgono la riserva entro 30/06/2015.

Ai vincitori del concorso 2012 è riservato il 50% dei posti disponibili per le assunzioni nell'ambito della **regione** del concorso.

Agli iscritti nelle Gae va il restante 50% dei posti (più i posti residui), individuati in ambito **provinciale**.

I posti residui dopo l'effettuazione delle fasi precedenti affluiscono a un ambito nazionale e vengono assegnati in altra provincia (secondo l'ordine di preferenza espresso) agli aspiranti non assunti nella loro provincia di inclusione.

I posti eventualmente residui per rinunce non sono più riassegnabili per assunzioni. I posti per il potenziamento dell'offerta formativa, che rimangono vacanti all'esito del piano assunzionale, non sono disponibili neppure per incarichi a tempo determinato sino al successivo ciclo di determinazione dei fabbisogni relativi al Piano triennale.

I posti che non saranno coperti da assunzioni non potranno essere utilizzati ai fini dell'organico dell'autonomia. Si conferma come grave limite di impostazione del progetto il fatto che la consistenza dell'organico discende dal numero dei docenti da stabilizzare, non da una scelta di potenziamento dell'organico su cui operare le stabilizzazioni.

Assunzioni-modalità: si è assunti prioritariamente sui posti di **sostegno** (se specializzati) e nel grado di istruzione/classe di concorso in cui si dispone di **maggiore punteggio**.

Procedure previste: a seguito di avviso in Gazzetta Ufficiale, gli interessati presentano domanda di assunzione con espressione di preferenza tra tutti gli albi territoriali.

Sono gestiti dal **sistema informativo** del Miur: la proposta di assunzione, l'accettazione (entro 10 giorni, pena cancellazione), la rinuncia.

Dal 01/09/2015 perdono efficacia le Gae del personale docente (esclusi personale educativo e docenti infanzia); dalla data di entrata in vigore della legge sono soppresse le graduatorie dei concorsi banditi prima dell'anno 2012.

La I fascia delle graduatorie di istituto vale fino al 2016/2017 per i non assunti nel piano.

A partire dal 2016/17 (salvo quanto verrà previsto per le Gae della scuola dell'infanzia e educativo, di cui si mantiene l'efficacia) si assume solo attraverso concorsi ordinari su base regionale, le cui graduatorie sono valide fino al concorso successivo, ma per non più di 3 anni.

Art. 9 (Periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo)

Il personale è assunto in ruolo dopo il positivo superamento del periodo di prova e di formazione. Confermati per la validità dell'anno di formazione e di prova i 180 giorni, di cui almeno 120 dedicati all'attività didattica.

Cambia la procedura di valutazione, affidata al Ds previa istruttoria attivata e predisposta dal docente con funzioni di tutor, sentiti collegio dei docenti e Consiglio di Istituto.

Viene meno il "filtro" del Comitato per la valutazione.

Le attività di formazione e di aggiornamento sono di competenza del Miur che ne specifica con proprio decreto obiettivi e criteri di valutazione (previste verifiche e ispezioni in classe). In caso di valutazione negativa il Ds provvede alla dispensa immediata dal servizio (o restituzione al ruolo di provenienza) senza obbligo di preavviso.

Non è più prevista la proroga di un altro anno scolastico al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione. La competenza alla restituzione ai ruoli di provenienza al Ds appare incongrua in quanto i ruoli non sono gestiti dal dirigente ma dagli uffici periferici del Miur.

Sono fatte salve le parti del Testo Unico compatibili con il nuovo dettato normativo, come l'elencazione dei casi che non comportano interruzione della prova. Resta la possibilità di proroga del periodo di prova nel caso in cui non siano stati prestati 180 giorni.

Art. 10 (Carta del docente)

È previsto per i docenti un voucher di 500 euro per acquisto di libri e pubblicazioni, hardware e software, ingresso a musei, mostre, rappresentazioni teatrali e cinematografiche, iscrizione a corsi di aggiornamento. Fruibile con carta elettronica, non costituisce reddito imponibile. Criteri e modalità di erogazione saranno definiti con Dpcm entro 60 giorni dall'entrata in vigore della Legge. Costo previsto: 127 milioni di euro per il 2015 e 381,137 milioni a decorrere dal 2016.

La formazione in servizio dei docenti è obbligatoria, permanente e strutturale, in coerenza con il Piano triennale dell'Offerta formativa e con i risultati emersi dai Piani di Miglioramento e le priorità indicate a livello nazionale dall'apposito piano adottato ogni tre anni dal Miur. Finanziamento di 40 milioni di euro annui a decorrere dal 2016.

Il tema si affronta con riferimento ai docenti, nessun riferimento al personale Ata.

Art. 11 (Valorizzazione del merito del personale docente)

Dal 2016 è istituito un fondo di 200 milioni annui ripartito in proporzione alla dotazione organica da assegnare alle scuole. Il Dirigente scolastico, sentito il C.d.I., assegna annualmente la somma sulla base della valutazione dell'attività didattica



in ragione dei risultati in materia di rendimento degli alunni, progettualità, innovatività, contributo al miglioramento.

La somma è definita “bonus” e ha natura di retribuzione accessoria.

Non è previsto alcun passaggio contrattuale in contrasto con il D.lvo 165/2001 che prevede due livelli di contrattazione (anche per la scuola) per l'attribuzione del salario. Indicati solo in modo generico i criteri per valutare i risultati che determinano l'assegnazione del premio, la cui natura accessoria è stata precisata solo nell'ultima formulazione del testo.

Art. 12 (Divieto di contratti a tempo determinato e Fondo di risarcimento)

Non si possono conferire supplenze (a docenti, educativi e Ata) per la copertura di posti vacanti e disponibili per più di 36 mesi anche non continuativi. Viene prevista una dotazione di 10 milioni di euro per il 2015 e 2016 per il risarcimento dei danni, in esecuzione delle decisioni relative alle cause promosse sulla reiterazione dei contratti a termine per oltre 36 mesi.

Evidente la dirompenza di una norma che impedisce a chi ha lavorato per 36 mesi anche non continuativi di sottoscrivere un ulteriore rapporto di lavoro a tempo determi-

nato. La norma si orienta così in direzione diametralmente opposta rispetto ai pronunciamenti della Corte di Giustizia Europea.

Art. 13 (Personale scolastico in posizione di comando, distacco, fuori ruolo o utilizzazione presso altre amministrazioni pubbliche)

Per il personale comandato, distaccato, fuori ruolo alla data di entrata in vigore della legge, è previsto il transito nei ruoli dell'Amministrazione di attuale utilizzo, a seguito di procedura comparativa e previa valutazione delle esigenze organizzative e funzionali dell'Amministrazione di destinazione.

Art. 14 (Open data)

È istituito il Portale unico della Scuola per la pubblicità dei dati relativi a: bilanci, anagrafe edilizia, sistema nazionale di valutazione, incarichi di docenza, sezione pubblica Portfolio docenti, piani dell'offerta formativa, osservatorio tecnologico, ecc.

Art. 15 (Cinque per mille)

Dall'esercizio finanziario 2016 tutte le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione sono incluse di diritto tra i soggetti ammessi al riparto delle somme in questione.

Poiché la norma si riferisce alle Istituzioni Scolastiche del Sistema Nazionale di Istruzione il riparto riguarda anche le Scuole Paritarie.

Art. 16 (School bonus)

Credito d'imposta per le erogazioni liberali destinate agli investimenti in favore degli istituti del sistema nazionale di istruzione.

Art. 17 (Detraibilità delle spese sostenute per la frequenza scolastica)

Per la frequenza alle scuole paritarie dell'infanzia e del primo ciclo è prevista una detrazione per un importo non superiore a 400 euro annui.



Artt. 18–19 e 20

Non approfondiamo in questa sede il tema dell'edilizia scolastica, oggetto dei tre articoli di cui si compone il Capo VI, volendoci limitare a un esame delle norme di più diretto impatto sul rapporto di lavoro personale.

Art. 21 (Delega al Governo in materia di Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione)

La delega al Governo è estremamente ampia, e definisce 13 obiettivi:

1. nuovo testo unico delle disposizioni in materia di istruzione e formazione
2. rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche
3. riforma del sistema di abilitazione e delle modalità di assunzione
4. riordino delle modalità di assunzione, formazione e valutazione dei dirigenti scolastici
5. riforma del diritto all'istruzione per studenti con disabilità e Bes
6. riforma del sistema di governo delle Isa e degli organi collegiali
7. revisione dei percorsi dell'istruzione professionale
8. semplificazione del sistema formativo degli Its
9. istituzione di un sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita al sesto anno di età
10. disciplina del diritto allo studio
11. riforma della normativa sugli ambienti digitali per la didattica
12. la revisione delle istituzioni scolastiche all'estero
13. adeguamento della normativa su valutazione e certificazione delle competenze e della disciplina degli esami di Stato.

Vengono indicati in modo dettagliato i principi e criteri cui attenersi per l'adozione dei decreti. Tra questi il potenziamento ad ampio raggio dei ruoli del dirigente, il reclutamento esclusivamente tramite concorsi triennali, nuovi criteri per l'affidamento di incarichi e mobilità dei docenti, revisione delle modalità di ge-



stione del sostegno, valorizzazione del ruolo di Dsga.

Si tratta in effetti di una delega amplissima, di complessiva riforma del sistema (ancorché il premier avesse escluso, in partenza, di voler fare "l'ennesima riforma"), con frequenti riferimenti a tematiche di forte impatto contrattuale.

Art. 22 (Deroghe)

Per l'adozione di tutti i provvedimenti attuativi della legge, non è richiesto il parere dell'«organo collegiale consultivo nazionale della scuola».

La norma dovrà raccordarsi con l'istituendo Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, tra le cui attribuzioni vi è l'espressione di "pareri obbligatori".

Art. 23 (Abrogazioni)

Oltre ad abrogare alcune norme di legge in contrasto con quelle di nuova adozione, si dichiara in via generale l'inderogabilità di tali norme da parte dei contratti e l'inefficacia delle attuali norme contrattuali se risultano contrastanti.

Il principio dell'inderogabilità così esteso travalica a nostro avviso le norme previste dal D.lvo 150/2009.

Art. 24 (Copertura finanziaria)

Si indicano in modo dettagliato le coperture economiche relative alle diverse disposizioni.

Rsu, il risultato premia l'impegno

Ancora una volta si registra una crescita di consensi per la Cisl Scuola, confermando un trend positivo che in misura maggiore o minore si è sempre riproposto in ogni elezione e che dimostra il forte radicamento del sindacato nella categoria.

Bisognerà attendere ancora qualche tempo prima di avere dall'Aran i risultati ufficiali del voto per il rinnovo delle RSU del 3-5 marzo scorso. Quelli di cui disponiamo, raccolti attraverso le comunicazioni pervenute dalle nostre strutture, possono tuttavia ritenersi molto attendibili, in quanto sono solo poche decine, su circa 8.500, le scuole di cui ci mancano al momento i dati.

Ancora una volta si registra una crescita di consensi per la Cisl Scuola, che incrementa dello 0,3% i voti ottenuti nelle elezioni del 2012, confermando un trend positivo che in misura maggiore o minore si è sempre riproposto in ogni elezione, fin dalle prime svoltesi nel 2000. Il dato sta a dimostrare il forte radicamento della Cisl Scuola nella categoria, dalla quale continua a ricevere un ampio consenso, legato anche a una presenza diffusa in modo capillare su tutto il territorio nazionale. La crescita rispetto al voto 2012 ha fatto registrare punte significative in alcune regioni, dove la

Cisl Scuola risulta il sindacato più votato (Marche, Calabria) o riporta percentuali di consensi che superano o si avvicinano al 30% (Lombardia e Piemonte) o comunque si attestano saldamente oltre il 27% (Veneto, Umbria). Ma anche in realtà tradizionalmente più difficili, quella delle nostre liste può considerarsi una buona *performance*, con un aumento dei consensi in realtà come Abruzzo, Sardegna, Sicilia, Campania, Lazio, Emilia Romagna.

Per quanto riguarda le altre sigle sindacali, si confermano in crescita Uil e Gilda, mentre è in flessione lo Snals e ancor più nettamente, pur rimanendo la sigla più votata, la Flc Cgil, che perde più di tre punti percentuali rispetto al risultato del 2012. Resta molto forte il distacco di tutte le altre sigle minori: i Cobas si confermano su valori di poco superiori al 2%, con una presenza concentrata su poche aree territoriali (soprattutto in Toscana e a Roma), superati dall'Anief che tuttavia si ferma poco oltre il 3%. In entrambi i casi i numeri riconsegnano alla loro giusta dimensione sigle la cui consistenza è spesso enfatizzata oltre misura sugli organi di informazione: peraltro, anche laddove la loro presenza è più marcata (Roma per i Cobas, dove arrivano al 9%, la Sicilia per l'Anief, che vi raccoglie l'8% dei voti), i loro consensi sono ben lontani da quelli ottenuti da ciascuna delle sigle tradizionalmente più rappresentative.

Chi si attendeva uno sconvolgi-



mento del panorama sindacale scolastico, insomma, resta sicuramente deluso. Alle cinque sigle firmatarie del Ccnl (Flc Cgil, Cisl Scuola, Uil Scuola, Snals Confsal, Gilda Fgu) va complessivamente oltre il 90% dei consensi. Se si considera che la partecipazione al voto si attesta attorno all'80%, le cifre acquistano un'eloquenza di per sé sufficiente a dimostrare il grado di rappresentatività.

Per la Cisl Scuola, il buon risultato elettorale conferma la solidità politica e organizzativa attestata anche dal netto primato che la nostra sigla può vantare per quanto riguarda il numero di lavoratori iscritti. Anche in questo caso non si tratta di realtà virtuale, né di semplici tweet o contatti web: le iscrizioni al sindacato esprimono adesioni reali, dirette, libere e consapevoli, certificate una per una dalle quote associative detrattate mensilmente dalla retribuzione. Non è superfluo ricordarlo, vista la disinvoltura con cui talvolta si mette in discussione la nostra rappresentatività, soprattutto da parte di un governo sempre molto restio a riconoscere i soggetti sociali come parte essenziale del dialogo che dovrebbe alimentare e sostenere una compiuta democrazia.

Il nostro è, tradizionalmente, un voto meno influenzato da fattori di opinione e più legato al rapporto diretto delle persone con le strutture attivamente presenti sul territorio. È una delle ragioni per le quali siamo stati in grado di tenere, e di crescere, anche quando l'acuirsi delle tensioni e dei disagi che attraversavano il mondo della scuola avrebbe potuto giocare a favore di atteggiamenti più inclini all'antagonismo e alla protesta.

Ma la risorsa decisiva, oggi come ieri, è costituita dall'impegno intelligente e generoso delle nostre strutture territoriali, sostenuto dal protagonismo di quanti hanno dato ancora una volta la propria disponi-

Le iscrizioni al sindacato esprimono adesioni reali, dirette, libere e consapevoli, certificate una per una dalle quote associative detrattate mensilmente dalla retribuzione. Non è superfluo ricordarlo, vista la disinvoltura con cui talvolta si mette in discussione la nostra rappresentatività.

bilità a spendersi, in prima persona, con la loro candidatura nelle nostre liste. Sono migliaia e migliaia di lavoratrici e lavoratori, di cui moltissimi proseguiranno ora il loro impegno all'interno di quelle RSU "accese" anche grazie alla loro presenza. A loro va il nostro ringraziamento, insieme all'impegno di un supporto puntuale e costante che insieme alle nostre strutture territoriali anche la segreteria nazionale vuol continuare ad assicurare. Fare della presenza sui luoghi di lavoro uno degli assi portanti del nostro modello politico e organizzativo è un obiettivo posto con forza nei deliberati dell'ultimo congresso, l'insediamento delle RSU elette nelle liste Cisl Scuola è un passo importante in quella direzione.



Tabella riepilogativa risultati RSU 2015 per regione

	CISL	CGIL	UIL	SNALS	GILDA	ANIEF	COBAS	ALTRI
Abruzzo	4.788	4.597	3.459	3.311	1.077	1.154	169	227
	25,49%	24,48%	18,42%	17,63%	5,73%	6,14%	0,90%	1,21%
Basilicata	1.781	3.768	967	3.036	746	258	76	36
	16,69%	35,32%	9,06%	28,46%	6,99%	2,42%	0,71%	0,34%
Calabria	11.244	7.392	7.253	3.461	1.748	1.611	129	4.339
	30,24%	19,88%	19,51%	9,31%	4,70%	4,33%	0,35%	11,67%
Campania	23.424	22.947	26.377	15.554	9.106	2.863	1.482	2.588
	22,45%	21,99%	25,28%	14,91%	8,73%	2,74%	1,42%	2,48%
Emilia Romagna	12.491	19.848	3.596	5.077	5.014	1.165	1.024	507
	25,64%	40,74%	7,38%	10,42%	10,29%	2,39%	2,10%	1,04%
Friuli V. Giulia	3.342	4.653	1.213	2.734	1.290	408	151	255
	23,79%	33,13%	8,64%	19,46%	9,18%	2,90%	1,08%	1,82%
Lazio	14.027	24.052	12.237	9.383	4.311	1.695	3.122	2.579
	19,64%	33,68%	17,14%	13,14%	6,04%	2,37%	4,37%	3,61%
Liguria	3.406	5.627	2.537	2.994	583	379	244	57
	21,52%	35,55%	16,03%	18,92%	3,68%	2,39%	1,54%	0,36%
Lombardia	33.638	36.936	14.589	16.701	4.685	1.921	691	868
	30,57%	33,57%	13,26%	15,18%	4,26%	1,75%	0,63%	0,79%
Marche	7.339	6.744	2.592	3.057	158	231	215	129
	35,86%	32,95%	12,67%	14,94%	0,77%	1,13%	1,05%	0,63%
Molise	164	2.498	1.079	369	602	487	0	1
	3,15%	48,04%	20,75%	7,10%	11,58%	9,37%	0,00%	0,02%
Piemonte	15.379	17.457	7.205	4.538	1.758	2.857	1.255	928
	29,93%	33,98%	14,02%	8,83%	3,42%	5,56%	2,44%	1,81%
Puglia	13.567	15.185	12.117	11.661	8.953	1.575	732	1.663
	20,73%	23,20%	18,51%	17,82%	13,68%	2,41%	1,12%	2,54%
Sardegna	5.383	5.945	3.848	1.242	2.501	835	2.810	108
	23,74%	26,22%	16,97%	5,48%	11,03%	3,68%	12,39%	0,48%
Sicilia	19.630	23.059	13.882	9.485	5.837	6.688	1.734	4.198
	23,23%	27,28%	16,43%	11,22%	6,91%	7,91%	2,05%	4,97%
Toscana	8.709	15.255	4.198	4.087	3.653	571	3.631	1.170
	21,10%	36,96%	10,17%	9,90%	8,85%	1,38%	8,80%	2,83%
Umbria	3.122	3.677	1.621	1.463	1.059	98	195	441
	26,74%	31,49%	13,88%	12,53%	9,07%	0,84%	1,67%	3,78%
Veneto	15.212	16.445	7.023	7.639	6.413	1.284	520	166
	27,81%	30,06%	12,84%	13,96%	11,72%	2,35%	0,95%	0,30%
Totale	196.646	236.085	125.793	105.792	59.494	26.080	18.180	20.260
	24,94%	29,95%	15,96%	13,42%	7,55%	3,31%	2,31%	2,57%
% del 2012	24,65%	33,29%	15,34%	14,85%	6,20%	0,06%	2,19%	3,38%
Differenza	0,29%	-3,34%	0,62%	-1,43%	1,35%	3,25%	0,12%	-0,81%

Le virtù

Un discorso educativo



A chi nuota vicino alla riva si poteva dire: “Tieniti a quell’altura, a quel promontorio, a quella torre” ...
Ma viene il tempo che i nuotatori si allontanano dalla riva, e da loro guida devono e possono servire soltanto gli astri irraggiungibili e la bussola che indica la direzione.

Lev Tolstoj

Cos’è questa fabbrica comunitaria?
È un luogo dove c’è giustizia e domina il progresso, dove si fa luce la bellezza, e l’amore, la carità e la tolleranza sono nomi e voci non prive di senso.

Adriano Olivetti

Fotografia di un’opera di Sidival Fila, serie Colored Marble, tecnica mista con fili di cotone cuciti.

A colloquio con Luigina Mortari

Volendo parlare di virtù e di educazione etica, dovremmo intenderci su qualche concetto di base e discutere alcune ipotesi di lavoro. Ne abbiamo parlato con Luigina Mortari, Direttore del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell’Università di Verona.

D. Si chiedono tante cose alla scuola, la si vuole spazio di tante esperienze, matrice di tante competenze, ma viene il dubbio che, in un tempo di incertezze e disorientamenti esistenziali, si corra il rischio di mettere ai margini e lasciare in ombra la sua più profonda vocazione educativa. In una società che tende a sostituire il modello di una vita buona con quello più attraente e facile della bella vita, vorremmo provare a parlare di virtù. Dovremmo, per partire, cercare di condividere una definizione di etica e, di seguito, porci la domanda cruciale: è possibile e in che modo promuovere competenze etiche?

R. L'etica la definirei come la tensione a cercare ciò che è bene per realizzare una vita che sia la migliore possibile per tutti. Ciò comporta l'impegno a capire cosa distingue il bene dal male, il giusto dall'ingiusto, il bello dal brutto. Se si accetta questa idea, allora può risultare attendibile la tesi secondo la quale i bambini mostrano molto presto una competenza etica e morale, una competenza che acquisiscono nello spazio relazionale in cui vivono. Proprio i resoconti delle ricerche di Robert Coles sono pieni di casi in cui i bambini mostrano di porsi problemi morali e si impegnano a cercare risposte adeguate attraverso le quali si vanno strutturando un orizzonte morale.

D. *Quanto è sviluppata nel nostro tempo l'educazione etica e quali sono le posizioni teoriche di riferimento?*

R. In ambito continentale l'educazione etica nella scuola è molto debole sia nella teoria sia nella pratica. Diverso è il panorama che si trova nel mondo anglofono, soprattutto quello nordamericano. Qui si sono sviluppate differenti prospettive ben definite. Semplificando si può dire che le correnti essenziali siano costituite dalla "character education" e dal "moral reasoning".

D. *Quali le caratteristiche di queste due scuole?*

R. La "character education" è definita un'etica delle virtù, e si ispira alla tradizione aristotelica. Può essere vista come un percorso inteso a inserire la persona dentro una tradizione, dentro una comunità caratterizzata da una forte coesione morale.

D. *E il "moral reasoning"?*

R. Il "moral reasoning" si fonda su una concezione dell'educazione etica più in linea con la tradizione liberale e trova le sue radici nella psicologia cognitiva. Muove una critica ra-

dicale alla "character education", approccio accusato di proporre non una vera educazione, ma una modellizzazione dell'altro. Viene anche messa in discussione la possibilità che le virtù possano essere oggetto di insegnamento diretto.

D. *Due visioni inconciliabili?*

R. Se attraverso la "character education" si cercasse di accomodare la mente di chi ascolta solo alla tradizione del gruppo di appartenenza, non si potrebbe certamente parlare di educazione, ma non credo che necessariamente questo modo di promuovere un'etica delle virtù escluda l'attenzione allo sviluppo del pensiero autonomo e del senso critico. Metodologicamente entrambe le proposte utilizzano storie e racconti che hanno sempre una tradizione di riferimento, più collegata ai costumi prevalenti in una certa società nel primo caso, più collegata agli ideali dell'illuminismo nel secondo.

D. *Lei, oltre alla ricerca teorica e accademica, ha sviluppato nelle scuole progetti concreti di educazione etica e educazione alle virtù. Nel quadro di riferimento appena delineato come si colloca la sua proposta?*

R. La riflessione teorica e l'insegnamento accademico non possono essere disgiunti dalla ricerca empirica e dal lavoro concreto degli insegnanti e delle scuole. Su questa base è nato anche il progetto educativo *Melarete*: una proposta per recuperare l'educazione etica nata dalla tradizione filosofica antica. Come la "character education" considera centrale nell'educazione etica le virtù, ma è decisamente distante da una confusione dell'educazione con la mera socializzazione; come il "moral reasoning" dà grande importanza allo sviluppo della ragione, sviluppando il pensiero analitico, critico e deliberativo, senza però cadere in un certo astrattismo e razionalismo. In *Melarete* l'acquisizione delle virtù non segue un modello adattivo-passivizzante, ma passa attraverso una radicale pratica di analisi critica di ogni aspetto dell'esperienza, assumendo come essenziale la questione posta da Aristotele: "Come dovremmo vivere?". Sinteticamente *Melarete* si dà due obiettivi: coltivare la passione per la ricerca del bene; sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista etico.

Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona. Le sue ricerche hanno come oggetto la definizione teoretica e l'implementazione di processi di indagine di tipo fenomenologico-ermeneutico nei contesti formativi. Coordina numerose attività di ricerca e di formazione sul territorio. Tra i suoi libri *Filosofia della cura*, Cortina Raffaello, 2015; *Aver cura della vita della mente*, Carocci, 2013; *Gesti e pensieri di cura*, con Saiani L., The McGraw-Hill Companies, 2013; *La ricerca per i bambini*, a cura di, Mondadori Università, 2009; *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, 2009.

Domenico Canciani* e Maria Antonietta Vito*

L'obbligo delle virtù

Nella vita di Simone Weil tutto si svolge sotto il segno dell'accelerazione. In un arco di tempo molto ridotto – nata a Parigi nel 1909, muore infatti a Ashford, in un sobborgo di Londra, a soli 34 anni, il 24 agosto del 1943 – vive esperienze molteplici e diverse, brevi ma intense e capaci di alimentare un pensiero molto ricco. I suoi scritti nascono dall'urgenza di rispondere alle sollecitazioni di un tempo drammatico, stretto tra due guerre mondiali.

Scrivere era il suo modo di stare al mondo con consapevolezza. In questo contributo ci soffermeremo su alcune sue riflessioni utili per costruire un'antropologia che ponga gli obblighi come fondamento dell'esistenza: non in contrapposizione ai diritti, ma a sostegno di un agire virtuoso in cui la giustizia, e di conseguenza i diritti, non sia riservata solo ad alcuni privilegiati e non lasci ai margini i deboli, gli indifesi, i senza voce.

Occorre partire da una premessa. Nella filosofia greca, e in particolare in Platone, la *paideia* rivestiva un ruolo essenziale nella costruzione del cittadino e della *polis*: l'educazione dell'individuo non era sentita solo come necessità pedagogica, ma come esigenza politica irrinunciabile, nella convinzione che non avrebbe potuto esservi una città giusta, armoniosa e ordinata, se non attraverso un continuo processo di formazione, etica e spirituale, dei cittadini; non di tutti, purtroppo, perché, di fatto, le donne e gli schiavi erano esclusi. Al cuore della *paideia* vi era la pratica delle virtù naturali, potenzialmente presenti in ogni individuo e decisive al punto da condizionare la funzione che ciascuno avrebbe assolto nella società.

Gli scritti di Simone Weil nascono dall'urgenza di rispondere alle sollecitazioni di un tempo drammatico, stretto tra due guerre mondiali. Scrivere era il suo modo di stare al mondo con consapevolezza.

La pensatrice conserva piena fedeltà a Platone, ma fa sua, con convinta adesione, la concezione etica cristiana. Non va dimenticato che, per il filosofo, al di là delle virtù naturali, il livello più alto dell'agire, l'unico capace di promuovere la convivenza tra gli uomini, si nutre di un'ispirazione trascendente che, nel linguaggio mitico al quale attinge per dire cose ineffabili, lo porta a narrare che «Zeus, nel timore che la nostra stirpe potesse perire interamente, mandò Hermes a portare agli



Simone Weil

uomini il rispetto e la giustizia, perché fossero principi ordinatori di città e legami produttivi di amicizia». Ebbene, saranno proprio la giustizia e il rispetto per l'essere umano i punti cardine della riflessione morale di Simone Weil.

LE VIRTÙ DELLA SOGLIA: ATTENZIONE, ATTESA, UMILTÀ

Nel suo pensiero, in ogni caso, la distanza tra naturale e soprannaturale non è segnata da un confine netto, invalicabile, ma piuttosto da una *soglia*: «Finché non si è superata una soglia si è, rispetto alle cose spirituali, come coloro che sognano rispetto alle cose sensibili; ovvero si crede di avvertire facilità o impotenze immaginarie, ma non si percepiscono condizioni, necessità, impossibilità. Dall'altra parte della soglia, si percepisce tutto questo, e allora *la speranza, la fede, la carità diventano in qualche modo virtù naturali nell'ambito del soprannaturale*».

L'acme nello sviluppo delle virtù si dà, dunque, nell'istante in cui l'uomo accoglie una luce che viene da un *luogo* che è oltre la soglia: lì c'è il Bene puro, lì ci sono quelle virtù soprannaturali che, una volta incorporate, penetrano tanto in profondità da trasformarsi in un abito «naturale». Se il libero consenso al bene è ciò che rende possibile il superamento di quella soglia, ciò avviene solo se, nell'uomo, sboccia la capacità di *attenzione* e di *attesa*, due virtù «sorelle», sulla linea di confine tra umano e divino. L'attenzione conduce le facoltà naturali fino al limite della loro potenza e lo stato d'attesa nasce a

partire dalla percezione di non poter fare un passo oltre quel limite; qui entra in gioco un'altra virtù, l'*umiltà*, la più elevata, in quanto «è l'unica virtù interamente soprannaturale, a cui non corrisponde alcuna virtù naturale che la imiti».

L'obbligo, fondamento di una nuova antropologia. Il richiamo alle virtù, produttrici di una continua trasformazione interiore, s'incrocia con un tema di riflessione che diventa centrale, nel suo pensiero, negli ultimi anni di vita, e si trova al cuore di un'opera incompiuta, considerata il suo testamento spirituale, *L'Enracinement*, il cui titolo, nelle sue intenzioni, doveva essere: *Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*. In questo scritto, ribaltando la prospettiva corrente, si pone a fondamento dell'agire umano la nozione di dovere – di *obbligo*, come preferisce chiamarlo – individuato come principio ispiratore di quelle virtù naturali, illuminate e trasfigurate dal contatto col soprannaturale, di cui si è appena detto.

Occorre quindi chiarire in che senso, per lei, l'obbligo ha un primato, che può essere definito ontologico, rispetto a qualsiasi altro criterio d'orientamento nell'ambito dell'agire umano. Per comprenderlo, bisogna tener presente che la sua formazione culturale era avvenuta nell'alveo dell'Illuminismo ed era stata segnata da una spiccata connotazione laicista.

Il suo principale riferimento storico era perciò la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*. Ebbene, Simone Weil non rinnega questa acquisizione, ma, indagandola dall'interno, ne mette in luce i limiti e le contraddizioni, fino a superarla, nel momento in cui scopre un gradino più elevato, che è, appunto, quello degli obblighi rispetto ai diritti. Beninteso, questi ultimi restano conquiste innegabili dell'uomo e devono perciò continuare ad essere tutelati e incrementati. Hanno però dei

Se il libero consenso al bene è ciò che rende possibile il superamento della *soglia*, ciò avviene solo se, nell'uomo, sboccia la capacità di *attenzione* e di *attesa*, due virtù «sorelle», sulla linea di confine tra umano e divino.

limiti, la cui evidenza è stata storicamente verificata. Precisiamoli, sia pur in modo schematico:

- o i diritti restano pure e semplici enunciazioni di principio (spesso retoriche quanto inefficaci) oppure, se si vuole che siano effettivamente rispettati, è inevitabile ricorrere all'uso della forza coercitiva; di conseguenza, nei concreti equilibri sociali, i diritti degli individui e dei gruppi più potenti s'impongono su quelli dei più deboli;
- nelle società occidentali, in cui è nata l'etica dei diritti, la preponderanza dell'individualismo, rispetto all'attenzione ai bisogni altrui, inevitabilmente produce e sempre più produrrà, come effetto, che i diritti vengono rivendicati a tutela dei soggetti di volta in volta più forti e a sostegno, più o meno esplicito, di determinati interessi di parte: i *miei* diritti, i diritti del *mio* gruppo, della *mia* lobby, ecc. con effetti di inevitabile conflittualità;
- un'enfasi eccessiva sui diritti, rispetto ai doveri, ha spinto la mentalità occidentale ad esasperare l'idea che ogni cosa sia dovuta, ai singoli e ai gruppi, per il solo fatto di essere desiderata, indipendentemente dai limiti posti dalla realtà e dai concomitanti bisogni degli altri esseri umani. Gli esempi, nella nostra società, sono numerosi.

Rispetto ai diritti, l'obbligo si pone come condizione originaria: «La nozione di obbligo sovrasta quella di diritto. Un diritto non è efficace di per sé, ma solo attraverso l'obbligo, cui esso corrisponde; l'adempimento effettivo di un diritto non proviene da chi lo possiede, bensì dagli altri uomini che si riconoscono, nei suoi confronti, obbligati a qualcosa». L'obbligo, dunque, non deriva da altro, è una realtà fondante, nella quale siamo tutti immersi, anche quando non ce n'accorgiamo o non vogliamo accorgercene. Del resto, etimologicamente, *ob-ligare* allude al-

l'essere dentro una relazione. Di fatto, già il nostro venire al mondo implica una relazione, quella tra i nostri genitori, e poi la relazione tra noi e nostra madre, noi e l'ambiente familiare, il vicinato, la città, ecc. Non vi è chi possa sopravvivere fuori da questa rete di rapporti: il processo di individuazione, in ognuno di noi, si realizza se siamo parte di un insieme, se qualcuno ha avuto attenzione e cura dei nostri bisogni primari, altrimenti sarebbe impossibile non solo diventare adulti, ma perfino rimanere in vita.

In questo senso, anche in termini strettamente antropologici, ha un senso ricordare che «In principio era il *Logos*» (che, non a caso, Simone Weil legge come relazione, oltre che come parola e ragione...); questo «in principio» allude al tempo (l'infanzia, l'inizio della nostra evoluzione), ma è anche un richiamo al primato ontologico dell'obbligo: che, nell'economia dell'essere, è quella potenzialità di relazione che anticipa e predispone ogni legame particolare che nascerà in seguito. Il latte materno ne è il primo segno visibile: donarlo è il gesto arcaico, e sempre attuale, sempre capace di rivivere, che nasce dall'attenzione al bisogno vitale di un altro essere, sentito come fragile. Ma ciò che è un *primum* sul piano ontologico, ossia nell'ordine tra i diversi piani della realtà, non può che esserlo anche su quello assiologico, cioè sul piano delle scelte morali, delle decisioni di vita, del criterio etico complessivo cui andrebbe ispirata l'esistenza di un uomo veramente libero. In questo senso, dunque, l'obbligo non ha niente prima di sé, non dipende da altro, è *incondizionato*.

Questo capovolgimento, per Simone Weil, è indispensabile se l'Occidente vuole salvare il meglio che resta di sé. Questa posizione, certo, può essere percepita come lontana, estranea alla nostra mentalità, tutta centrata sull'io, su un soggettivismo sempre più spinto: dall'io penso, al-



* **Domenico Canciani**, docente di Francesistica all'Università di Padova.

* **Maria Antonietta Vito**, saggista e scrittrice.

Simone Weil ci richiama all'urgenza storica di compiere un gesto copernicano: modificare l'asse di rotazione della nostra realtà, umana e morale, collocando l'altro al posto dell'io, il diverso al posto del simile.

l'io desidero, io voglio, io rivendico, io pretendo... Ma Simone Weil ci richiama proprio all'urgenza storica di compiere un gesto *copernicano*: modificare l'asse di rotazione della nostra realtà, umana e morale, collocando l'altro al posto dell'io, il diverso al posto del simile. Non più *io* penso, *io* voglio... ma *io* presto attenzione ai bisogni dell'altro, mi sforzo di capire chi è diverso da me, mi sento responsabile, mi faccio carico della sofferenza di chi mi sta accanto, mi prendo cura delle sue fragilità. Ecco, queste sono le parole essenziali del «lessico familiare» tra lei e quelli che la leggono e la amano: attenzione, responsabilità, cura, sofferenza, fragilità... parole che alludono ad una disponibilità a lasciarsi interpellare, ed in cui lo spazio centrale non spetta ai diritti, ma ai bisogni di chi ci sta di fronte. Il bisogno, infatti, è sempre reale, anche, e forse soprattutto, quando non trova le parole per esprimersi, come nei soggetti più deboli; il diritto, invece, è veramente tale solo se si riveste di parole potenti e agguerrite al punto da imporne il rispetto.

Ma come leggerli, come capirli, i bisogni dell'altro, quando non vengono gridati in faccia, o quando l'altro, lui per primo, non ne è cosciente? Simone Weil scrive: «Lettura. Come in un pezzo di pane si legge qualcosa da mangiare, e lo si mangia; così in un certo insieme di circostanze si legge un obbligo, e lo si esegue. Si fa questo tanto più presto e più direttamente quanto più chiaramente lo si è letto. Si legge tanto più chiaramente, quanto meglio si apprende questo linguaggio».

Siamo, come si vede, su un pia-

no incarnato, di pura concretezza; l'antecedente è quello della parabola del buon samaritano che, non a caso, ricorre spesso nelle pagine dei *Quaderni*: l'intelligenza dello sguardo, uno sguardo capace di leggere la realtà oltre le apparenze, unita all'immediatezza con cui il pensiero si traduce in azione, è l'unica garanzia di autenticità della lettura che ciascuno fa del mondo che lo circonda. L'obbligo, lungi dall'essere un imperativo categorico astratto, è la risposta puntuale alla realtà concreta rappresentata dal prossimo in cui ci si imbatte.

Ed ecco che, a questo punto, quelle *virtù* dalle quali il nostro discorso è partito, virtù naturali, rischiarate da una luce la cui fonte è oltre l'umano, tornano in campo, ed anzi diventano forze in gioco essenziali nella relazione tra gli esseri umani. Importa però capire che il riferimento al soprannaturale, costante nel pensiero di Simone Weil, non ha nulla di dogmatico né presuppone, di necessità, l'adesione ad una religione rivelata, perché l'attenzione al prossimo è una delle «forme dell'amore implicito di Dio».

Sul buon uso degli studi. Questa nostra riflessione è stata pensata per un gruppo di lettori formato prevalentemente da insegnanti. Ci sembra perciò doveroso completarla con alcune considerazioni che, sia pur in forma sintetica, ricordino come la riflessione sulle virtù, e sull'obbligo, porti necessariamente Simone Weil a misurarsi con il compito educativo della scuola. Senza essere stata una pedagoga, ha insegnato per alcuni anni, interessandosi sia all'insegnamento in generale che alla didattica delle scienze. Ha avuto quindi modo di confrontarsi con i problemi e le difficoltà della vita scolastica, ed ha scritto un saggio, intitolato «Riflessioni sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio», che indaga il ruolo formativo della scuola. L'allusione a Dio non impli-

ca alcuna forma di proselitismo, dal momento che «gli studi potrebbero avere una piena efficacia spirituale anche al di fuori di ogni credenza religiosa».

Lo studio educa i giovani, in primo luogo, insegnando loro a prestare *attenzione* agli errori commessi, a rendersi conto delle cause di questi errori e a conoscere ed accettare i propri limiti, con *umiltà*. Ma è vero anche che qualsiasi apprendimento è efficace solo se riesce ad essere fonte di gioia, per chi lo trasmette come per chi lo riceve, e questo perché «l'intelligenza cresce e porta frutti solo nella gioia. La gioia di apprendere è indispensabile agli studenti come la respirazione ai corridori. Dove è assente, non ci sono studenti, ma povere caricature di apprendisti che, al termine del loro apprendistato, non avranno neppure un mestiere».

Solo se si prova piacere nell'apprendere, l'*attenzione*, che all'inizio è soprattutto fatica, attraverso l'esercizio finisce per diventare naturale come il respiro: «L'attenzione è distaccarsi da sé e rientrare in se stessi, così come si inspira e si espira». Va da sé che i diversi percorsi del sapere, le varie discipline scolastiche, possono tutte in eguale misura offrire, ai bambini come agli adolescenti, questa pratica quotidiana di *attenzione*, che poi, dall'ambito scolastico, per una sorta di trasposizione spontanea, gradualmente si estende ad ogni altra forma di comportamento, fino a tradursi nel modo in cui ciascuno si pone verso il mondo e vive la relazione con gli altri.

Porre una meta spirituale come obiettivo ultimo, ambizioso, su cui dovrebbe impegnarsi l'azione educatrice, implica la capacità di pensare ad una scuola che, pur non imponendo un sistema rigido di valori codificati, come avveniva in passato, sia in grado di attivare nei giovani una forte domanda di valori e

aiutarli ad acquisire la capacità di discernimento che poi servirà loro in ogni scelta di vita, non solo professionale, ma anche morale e affettiva. Ci sembra perciò utile completare questa breve nota finale sulla scuola con un'ultima citazione, che prendiamo da un testo scritto sempre a Marsiglia: «La filosofia non consiste in un'acquisizione di conoscenze, come avviene per la scienza, ma in un cambiamento di tutta l'anima. *Il valore è qualcosa che non ha rapporto solo con la conoscenza, ma con la sensibilità e con l'azione*; non può esservi riflessione filosofica senza una trasformazione essenziale nella sensibilità e nella pratica di vita, trasformazione che ha la stessa portata nelle circostanze più ordinarie come in quelle più tragiche dell'esistenza. [...] *La riflessione* implica una trasformazione nell'orientamento dell'anima che chiamiamo distacco; [...] il pensiero distaccato *ha per oggetto la costruzione di una autentica gerarchia fra i valori, fra tutti i valori; ha per oggetto un certo modo di vivere, un'esistenza migliore, non in un una dimensione ultraterrena, ma in questo mondo e fin d'ora, perché i valori disposti secondo un ordine appartengono a questo mondo*». Se è vero che qui si parla di filosofia, le cose dette possono riferirsi alla pratica educativa nel suo insieme, la cui meta dovrebbe essere la «costruzione di un'autentica gerarchia fra i valori, fra tutti i valori». Ci pare che queste parole di Simone Weil lancino una sfida ambiziosa, additino un compito difficile, affascinante quanto urgente.

Questo contributo di Domenico Canciani e Maria Antonietta Vito è sviluppato con carattere di saggio nel nostro sito www.cislsuola.it

«La gioia di apprendere è indispensabile agli studenti come la respirazione ai corridori. Dove è assente, non ci sono studenti, ma povere caricature di apprendisti che, al termine del loro apprendistato, non avranno neppure un mestiere».

L'umano fiorire attraverso le virtù

Responsabilità, rispetto, generosità,
coraggio, pazienza, umiltà, onestà.

Non si nasce con una forma compiuta, ma come un essere che ha da divenire con il compito di darsi una forma. Questo movimento di trascendenza è mosso dalla tensione verso il bene. Come dice Aristotele, «il bene è ciò cui ogni ente tende». Ma il bene in che cosa consiste? Difficile saperlo, interrogarsi su cosa sia il bene è la cosa massimamente difficile. Oltre a non sapere mai perfettamente in che cosa consiste il bene, l'essere umano si trova a essere fragile e vulnerabile, e insieme intimamente bisognoso degli altri. Questa debolezza ontologica fa sì che di una cosa tutti gli esseri umani abbiano una irrinunciabile necessità: la cura. Tutti hanno bisogno di imparare ad aver cura di sé e questo avviene ricevendo cura dagli altri e degli altri avendo cura. Aver cura è preoccuparsi per l'altro, prendersi a cuore con sollecitudine della qualità della sua esperienza. Se analizziamo fenomenologicamente l'esperienza della cura, si rileva che la sua essenza consiste nel cercare ciò che rende buona l'esperienza. Tutti i più importanti teorici della cura assumono che la specificità di questa pratica consista nel facilitare l'altro a dare forma alla sua umanità; ciò implica che chi assume come visione quella della cura si senta responsabilmente impegnato a cercare il bene per le persone, gli altri e sé.

Ma come si è detto del bene non c'è scienza. A occuparsi delle questioni connesse con la ricerca del bene nella vita umana è quel discorso

definito etica. Della riflessione etica abbiamo una grande necessità. Negli anni ottanta del secolo scorso è stata ipotizzata una forma di etica definita etica della cura, che è stata posta in opposizione con l'etica della giustizia. Dal momento che la cura è fenomeno ontologico primario e che il fine primario è il bene, diventa essenziale verificare se la cura è un'etica e, se la risposta fosse affermativa, in che cosa consiste la sua essenza etica.

Si può dire che dal momento che l'etica ha per oggetto la ricerca del bene e che la cura si configura nei termini di una pratica che è mossa dall'intenzione di rendere buona la qualità della vita per sé e per gli altri, allora è fondato parlare della cura come di una pratica intimamente etica.

Da alcuni studi sulla cura che hanno fatto dialogare la ricerca teoretica con la ricerca empirica di tipo fenomenologico è risultato evidente che l'etica della cura si attualizza in modi di essere che sono i modi delle virtù. Precisamente si può configurare un nucleo etico della cura che consiste di alcune virtù: la responsabilità, il rispetto o reverenza, la generosità e il coraggio. Altre virtù poi vanno a disegnare la sua sostanza etica: la pazienza, l'umiltà, l'onestà, ecc.

Se allora si assume come fondamento di una teoria dell'educazione la filosofia della cura, secondo la quale essenziale è orientare l'altro alla passione per il bene e che questo processo di educazione si attualizza nel rendere evidente il valore delle virtù come modi di essere nel mondo, allora l'educazione alla virtù diventa essenziale.

Luigina Mortari e Valentina Mazzoni*

Melarete

Un progetto di ricerca empirica con i bambini della scuola primaria

Orizzonte teorico. Il progetto ha assunto come sfondo vitale la teoria della cura e l'etica delle virtù di Aristotele. In greco uno dei termini che indica la cura è *melete* mentre il termine per dire virtù è *arete*, perciò il progetto di educazione etica qui delineato è stato chiamato *Melarete*. Per quanto riguarda lo sviluppo del metodo didattico il riferimento concettuale è la pratica educativa di Socrate. Se nel campo della filosofia morale per chi si occupa di virtù la teoria aristotelica rimane tuttora il nucleo teorico fondamentale, non è meno vero che la *paideia* socratica rimane ancora il riferimento fondamentale per lo sviluppo di un metodo dell'educazione del pensiero.

Il progetto educativo. Il progetto educativo *Melarete* si struttura su tre attività:

- dialogare sulle questioni etiche;
- leggere e scrivere storie eticamente significative;
- scrivere la propria esperienza in relazione ai vissuti ritenuti rilevanti sul piano etico.

Conversazioni socratiche. A partire dalla tesi (Mortari, 2013) secondo il quale la vita della mente si nutre di esperienze del pensare intrasoggettivo e del pensare intersoggettivo, nel progetto *Melarete* si fa largo spazio alle conversazioni in classe e alle attività individuali, promuovendo momenti di *pensiero intrasoggettivo* e momenti dedicati al *pensare con altri*. Oltre alle riflessioni individuali, dove ogni bambino è invitato a dare voce ai suoi pensieri, risultano utili le conversazioni guidate ma non direttive, durante le quali i bambini possano esperire il pia-

cere di essere ascoltati e di ascoltare gli altri. Le conversazioni sono concepite secondo il modello socratico: formulare una questione e poi sollevare domande in modo da individuare chiarezze e ombre dei pensieri espressi. Porre una domanda eidetica significa chiedere di dire l'essenza di una cosa; questa domanda costituisce il nucleo del metodo maieutico. Lo troviamo ad esempio nel Carmide, dove Socrate solleva la seguente domanda: «Spiegami che cosa è, secondo te, la temperanza» (Platone, Carmide, 159^a). Analogamente in classe la domanda chiave delle conversazioni socratiche è la seguente: Che cosa è la virtù?, Che cos'è la generosità? Che cos'è la giustizia? Che cos'è il rispetto? ...

La maieutica socratica è un metodo di educazione della mente. Come tale ha trovato nel tempo varie forme di applicazione e il suo utilizzo sperimentato per così lungo tempo rende evidente il suo valore formativo. Infatti promuove la capacità di esaminare in profondità i concetti cercando di guadagnare uno sguardo attento sul campo semantico delle parole che noi usiamo e di argomentare con precisione le idee che si intende sostenere.

Il narrare come esperienza educativa e di ricerca. Con la svolta narrativa hanno acquisito legittimità epistemica i racconti; poiché l'abilità di *raccontare* compare molto presto nei bambini, i quali dimostrano anche piacere nell'essere coinvolti in attività narrative, in *Melarete* sono momenti educativi importanti quelli dedicati alle narrazioni. Precisamente i bambini sono invitati sia a leggere storie



***Valentina Mazzoni**, Phd in Pedagogia, collabora con l'Università di Verona. Fa parte del CREDE (Centro di ricerca educativa e didattica) coordinato da Luigina Mortari. Tra i suoi libri: «Una qualità della vita è...», *Fare ricerca pensando insieme ai bambini*, Franco Angeli, 2009.



Riferimenti bibliografici: Aristotele, *Etica Nicomachea*, Milano, Rusconi, 1993. Copeland M., *Socratic Circles*, Portland, Maine, Stenhouse Publishers, 2005. Kennedy D., Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry, *Education and Culture*, 28(2), pp. 36-53, 2012. Kohlberg L., *Essays in moral development*, vol. II, *The psychology of moral development*, New York, Harper and Row, 1984. Kohlberg L., *Child psychology and childhood education*, New York, Longman, 1987. Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2003. Noddings N., *Educating moral people*, New York, Teachers College Press, 2002. Platone, *Platone: tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2000. Schneewind J.B., *The misfortunes of virtues, Ethics*, 1, pp. 42-63, 1990.

Il progetto educativo *Melarete* è presentato nella sua costruzione teorica completa e nella sua realizzazione pratica nel testo: L. Mortari e V. Mazzoni, *Le virtù a scuola*, Cortina, 2014.

che presentano esperienze dal forte valore etico, sia a inventare storie a partire da questioni rilevanti per l'etica delle virtù. Le narrazioni possono essere raccolte in forma orale, tramite "interviste estensive" o nell'ambito di contesti conversazionali, o in forma scritta. La tecnica del far raccontare storie intercetta una competenza propria dei bambini, anche di quelli che manifestano una scarsa alfabetizzazione. Attraverso il raccontare i bambini rendono il ricercatore partecipe dei loro mondi vitali, delle reti di significati in cui si muovono, dei loro pensieri e dei loro sentimenti. Quando i soggetti coinvolti in una ricerca sono bambini di età scolare risulta efficace chiedere di inventare storie a partire da una sollecitazione.

Se si accetta l'assunzione bruneriana secondo la quale esisterebbe una intima relazione fra la pratica della narrazione e il processo di costruzione dei significati (Bruner, 1992: 56 e 97), allora il raccontare diventa un importante strumento educativo.

Scrivere il diario delle virtù.

Sempre la nostra mente è impegnata a pensare, ma del lavoro del pensiero poco viene all'evidenza. Dal momento che noi siamo fatti dei nostri pensieri, perché sono i pensieri che muovono la vita emotiva e orientano il nostro esserci nel mondo, portare i pensieri all'evidenza della coscienza costituisce un'azione ontogenetica importante. A fare questo lavoro è la scrittura, perché è scrivendo che i pensieri diventano cose da pensare. Materializzare i pensieri nella scrittura consente di capire l'esperienza e capire noi mentre tessiamo il significato di quello che accade.

Una buona educazione cognitiva sviluppa i diversi piani abilitativi della mente: non si limita a insegnare tecniche cognitive, ma educa a *pensare* le questioni rilevanti e poi a *riflettere* su quanto la mente ha appreso e sul come apprende. Nella educazione alla cura della vita della mente (Mortari 2013) la scrittura gioca un ruolo es-

senziale, poiché lo scrivere chiede di attivare processi riflessivi.

Affinché la scrittura strutturi lo spazio di un laboratorio riflessivo nella mente, è necessario che lo scrivere si costituisca come un'azione disciplinata, che accada con regolarità e continuità temporale. Scrivere senza un metodo lascia la mente sotto la pressione del momento; scrivere con regolarità, anche quando apparentemente nulla sembra accadere di rilevante, consente di coltivare lo sguardo interno della mente, che è necessario per guadagnare una condizione di maggiore consapevolezza rispetto al proprio modo di funzionare. La pratica riflessiva è faticosa perché per essere efficace richiede un'applicazione continuata così da far apprendere alla mente una disciplina. È importante educare i bambini a mettere in parola i loro pensieri. Il diario dei pensieri stimola a esternalizzare gli atti mentali e i prodotti degli atti mentali. Per questa ragione una parte consistente di *Melarete* è impegnata a promuovere nei bambini la scrittura di pensieri, in particolare si chiede di scrivere quello che si fa e quello che si vede accadere rispetto alle virtù. Tenere *il diario delle virtù* significa raccontare azioni virtuose agite, ricevute, viste accadere. Il diario così inteso è dunque quel lavoro di scrittura che provoca la riflessione su quello che si fa.

Avere cura del pensare eticamente. Il progetto *Melarete* parte dal presupposto che i bambini siano pensatori competenti e che la disposizione che hanno ad interrogarsi sulle questioni esistenziali non debba essere lasciata a se stessa ma trovare nella scuola un terreno fecondo. Questa tesi si basa sull'idea dei bambini come soggetti capaci di elevate competenze cognitive, costruttori di significati e interessati alle questioni etiche e concepisce la classe come una "comunità del pensare" che ha come riferimento una filosofia dell'educazione intesa come *aver cura della vita della mente*.

Mario Bertin *

La virtù e le virtù nella narrativa contemporanea

Della virtù e delle virtù un tempo si parlava molto. Se ne parlava in filosofia, in teologia, in letteratura. A Parigi alle virtù era stata dedicata addirittura una strada: *Rue des Vertus*. Oggi parlare delle virtù come espressioni della qualità della vita umana è un esercizio assolutamente fuori moda. Il motivo è che l'agire virtuoso ha perso il posto centrale che, fino a non molto tempo fa, occupava nella soddisfazione dei bisogni primari degli individui e nella stessa idea di bene.

Gli imperativi morali che stanno alla base delle virtù abitavano un mondo diverso dall'attuale, che pretende di essere analizzato esclusivamente attraverso la scienza, le leggi della tecnica e della ragione. Le virtù, invece, erano caratteristiche di un mondo in cui la natura umana e il singolo individuo erano dotati di una complessa vita interiore e di una disposizione dell'anima volta al bene. Un mondo in cui il coraggio, la giustizia, la magnanimità, la moderazione, la solidarietà... costituivano il fulcro di una retta maniera di vivere. Erano i tempi in cui l'utile persona-

Divenire virtuosi costituisce lo scopo assoluto della vita umana. Si tratta di una forma di "religione" che non incoraggia a ritirarsi dal mondo, ma a misurarsi con esso e a superarne la resistenza. Perché la virtù non è virtù se non è stata sottoposta alla prova.

le doveva coincidere con il bene comune e con ciò che conduceva l'uomo a una maggiore perfezione. Almeno sul piano concettuale.

In quei tempi, anche la ricerca estetica era governata da un'idea di bellezza in cui, secondo i canoni antichi, essa non era separabile dal bene. Per Tolstoj, per esempio, arte e morale non erano più distinguibili. "Compito dell'arte cristiana – egli scrive – è la realizzazione dell'unione fraterna degli uomini". E sulla base di questi principi, conduce innanzitutto una critica severa alle sue stesse opere scritte prima della conversione.

La vera opera d'arte, secondo il grande scrittore russo, è la più alta manifestazione dello spirito dell'uo-





* **Mario Bertin** è stato direttore editoriale di Edizioni Lavoro e di Città Aperta Edizioni. È autore di: *E decise di chiamarsi Joao*, Ed. Abete, 1996; *Salmo*, Ed. Servitium, 2001; *Francesco*, Castelvechi, 2013.

mo, ma “non sarà vera opera d’arte se non sarà capace di suscitare nell’uomo sentimenti di fraternità e di amore del prossimo”. L’arte deve far sì che questi sentimenti, accessibili generalmente agli uomini migliori della società, diventino “istintivi” in tutti. Questo compito è per lui un ideale proprio di ogni forma d’arte, ma, in particolare, della letteratura, perché essa si avvale di un linguaggio più comprensibile alla generalità degli uomini.

A questi stessi ideali si ispirarono, per fare un esempio, anche gli autori della feconda stagione letteraria francese, cattolica e non del secolo scorso: Léon Bloy, Paul Claudel, Georges Bernanos, Charles Péguy, Romain Rolland, Giulien Green, per citare solo i maggiori.

Se la virtù squarcia il velo dell’egoismo umano, sostiene Iris Murdoch, la ricerca del bene conferisce unità alle virtù e ci permette di vivere in modo giusto la realtà. Importante è, in questo contesto, il ruolo dell’amore, perché l’amore si muove istintivamente verso il bene. Divenire virtuosi, così, costituisce lo scopo assoluto della vita umana. Si tratta di una forma di “religione” che non incoraggia a ritirarsi dal mondo, ma a misurarsi con esso e a superarne la resistenza. Perché la virtù non è virtù se non è stata sottoposta alla prova. È questa la filosofia anche di Antoine de Saint-Exupéry, che nell’incipit di *Terra degli uomini* dichiara: “La terra ci dice di noi più di tutti i libri. Perché ci oppone resistenza. L’uomo scopre se stesso quando si misura con l’ostacolo”.

L’idea di lotta contro le forze della natura è sempre presente nell’opera dell’autore de *Il piccolo principe*, che la considera come il segreto della storia dell’uomo e della sua grandezza. In questa lotta, le virtù che si impongono come necessarie sono il “rispetto dell’uomo”, il coraggio, la solidarietà, l’amicizia, la fraternità, il sostegno reciproco,

la preoccupazione per il bene altrui più che per il proprio. “L’unico uomo che non sembra ridicolo – scrive Saint-Exupéry – è quello che si occupa di altro che non sia se stesso”. E ancora: “Ci si arricchisce alla scoperta di altre coscienze”. Il libro intero è un commento di questi valori. Essi non appaiono da nessun’altra parte con maggiore forza che nel racconto della caduta nel deserto dell’aereo che l’autore pilota.

A proposito di questa avventura, egli scrive: “Poiché il deserto non offre nessuna ricchezza tangibile, poiché non c’è nulla da vedere né da sentire, nel deserto, si è costretti a riconoscere che l’uomo è animato soprattutto da sollecitazioni invisibili. L’uomo è governato dallo spirito. Io valgo, nel deserto, quanto valgono le mie divinità”. E il libro si chiude con una affermazione che sarebbe sicuramente piaciuta a Tolstoj: “Solo lo spirito, se soffia sull’argilla, può creare l’Uomo”.

Questi stessi valori Saint-Exupéry li riafferma in *Lettera a un ostaggio*, considerata da René Delange il punto più alto della sua opera. In essa ripete che la sua unica preoccupazione è la ricerca della verità, che, per l’uomo, è ciò che fa di lui un Uomo. Vivere nella verità vuol dire dare un senso alla vita. Vivere nella verità vuol dire convincersi che ogni uomo ha bisogno dell’amore dell’altro. “Non esiste un uomo al mondo che, almeno per una sua parte, non sia mio amico”. E questa parte, in cui è possibile l’incontro di un uomo con l’altro uomo, bisogna scoprirla anche negli aspetti più inconciliabili della vita. Questo punto d’incontro può essere esile come un sorriso perché nel sorriso si raggiunge l’altro al di sopra dei linguaggi, delle caste, dei partiti.

È il miracolo dell’amicizia che domina tutto il racconto de *Il piccolo principe*. Chi non ricorda la conversazione in cui la volpe chiede al piccolo principe di “ammaestrarla”

prima di tornarsene nel suo pianettino, in modo che ella possa mantenere la nostalgia di lui?

Un'altra opera letteraria che nasce dalla preoccupazione di far comprendere la potenza e il fascino delle virtù, per mettere al riparo l'umano dal disfacimento in cui eventi come la guerra o tragiche ideologie possono farlo precipitare, è *Vita e destino* di Vassilij Grossman. Uno strano romanzo in cui la narrazione è intervallata da momenti saggistici sui te-

mi che stanno più a cuore all'autore. Le vicende si collocano attorno all'epica battaglia di Leningrado, che arrestò l'avanzata nazista in Russia. In quel tempo di terrore e di follie insensate commesse nel nome del bene universale, a salvare la dignità dell'uomo, secondo Grossman, sono soltanto l'amicizia e soprattutto la bontà spicciola, che egli chiama "illogica". Ad essa è dedicata una lunga pausa della narrazione, della quale riproduciamo una pagina.



«È la bontà dell'uomo per l'altro uomo, una bontà senza testimoni, piccola, senza grandi teorie. La bontà illogica, potremmo chiamarla. La bontà degli uomini al di là del bene religioso e sociale.

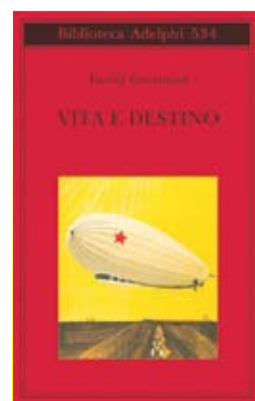
A ben pensarci, però, ci si accorge che la bontà illogica, fortuita e del singolo uomo, è eterna. Che si estende a tutto quanto è vivo, a un topo o al ramo che un passante si ferma a sistemare perché possa attecchire meglio al tronco.

In quest'epoca tremenda, un'epoca di follie commesse nel nome della gloria di Stati e nazioni o del bene universale, e in cui gli uomini non sembrano più uomini ma fremono come rami d'albero e sono come la pietra che frana e trascina con sé le altre pietre riempiendo fosse e burroni, in quest'epoca di terrore e di follia insensata, la bontà spicciola, granello radioattivo sbriciolato nella vita, non è scomparsa.

In un villaggio arrivano i tedeschi, i vendicatori. Il giorno prima due soldati nazisti sono stati uccisi per strada. Verso sera fanno uscire di casa le donne e ordinano di scavare una fossa sul limitare del bosco. Nel frattempo alcuni soldati si sistemano in casa di una vecchia. Il marito viene convocato da un *polizei* e condotto con altri venti contadini in un ufficio. Lei non chiude occhio fino al mattino: i tedeschi trovano un paniere di uova e un vaso di miele in cantina, accendono la stufa, si preparano una frittata e si scolano la vodka. Poi il più vecchio suona l'armonica mentre gli altri battono il tempo con i piedi e cantano. Non degnano di uno sguardo la padrona di casa, neanche fosse un gatto, e non un essere umano. La mattina all'alba controllano i mitra, il più vecchio preme involontariamente il grilletto e si spara una raffica allo stomaco. Urla, agitazione. Gli altri lo bendano alla meno peggio e lo stendono sul letto. Ma poi li chiamano per l'adunata. A gesti i tedeschi ordinano alla donna di prendersi cura del ferito. Lei si rende conto che le basterebbe poco per soffocarlo: quello farfuglia a occhi chiusi, si lamenta, schiocca le labbra. Poi apre gli occhi di colpo e dice distintamente: "Donna, acqua". "Maledetto" gli risponde lei. "Potessi soffocarti..." Ma gli dà da bere. Lui la prende per un braccio e le fa segno di tirarlo su, che il sangue gli impedisce di respirare. Lei lo solleva, lui si aggrappa al collo di lei. In quello stesso momento si sente sparare, e la povera donna trema come una foglia.

In seguito, quando racconterò l'accaduto, nessuno la capirà né lei saprà spiegarsi.»

(da *Vita e destino* di Vassilij Grossman)



La bontà, amore cieco e muto, è il senso dell'uomo. E la bontà non conosce ragioni perché è essa la ragione di se stessa. E per questo è la più grande delle virtù.

La bontà, amore cieco e muto, è il senso dell'uomo. E la bontà non conosce ragioni perché è essa la ragione di se stessa. E per questo è la più grande delle virtù.

Con l'affermarsi, nel secondo dopoguerra, della "modernità", il quadro muta. Il concetto di virtù non è più invocato a regolare l'azione sociale. Di conseguenza, si dilegua sia nella morale che nella letteratura.

La modernità si presenta come l'organizzazione dell'indifferenza, attraverso il predominio dell'economico e il declino delle passioni. Per la prima volta, nella cultura prende il potere il Neutro, il calcolo utilitaristico domina ogni relazione, esaurendo la vita nel presente e dissociandola dalla elaborazione di scopi sociali.

Le virtù sono diventate pressoché inutili. E questi cambiamenti si riflettono anche sul significato del termine nell'uso comune. Se il termine "virtuale" designava inizialmente un atto della volontà indirizzata al bene

e, nel linguaggio filosofico, qualcosa che poteva accadere, oggi, con il diffondersi dell'informatica, ha preso a significare il simulato, il non reale, dando così ragione a Hegel, il quale affermava che "il parlare delle virtù confina facilmente con la dichiarazione vuota, poiché così si parla soltanto di un che di astratto e di indeterminato".

In campo letterario questa deriva era stata anticipata, nei primi decenni del secolo scorso, da Robert Musil con il suo straordinario, monumentale e incompiuto romanzo storico-filosofico *L'uomo senza qualità* (e cioè senza virtù), in cui il protagonista assumeva su di sé tutte le non-qualità del secolo da poco iniziato, vivendo alienato dal mondo reale, privo di autentici interessi.

Egli è uno dei primi "indifferenti" che affolleranno la letteratura contemporanea, totalmente estranei alle problematiche proposte dal mondo esterno, che viene ora percepito come "spazio non riempito". Non per nulla, dilagano i romanzi "gialli" e di fantascienza.

Riproporre una riflessione sul tema delle virtù vuol dire riaffermare l'urgenza di ridare un senso (nel duplice significato del termine) all'avventura umana e ritrovare una retta maniera di vivere fondata sulla virtù per antonomasia della saggezza.

A PROPOSITO DI...

VASILIJ SEMĚNOVIČ GROSSMAN

Giornalista e scrittore russo (Berdičev, 1905 – Mosca, 1964)

Di lui Gianni Riotta ha scritto: "Alla fine degli Anni Cinquanta, mentre gli intellettuali snob piagnucolano la morte del Romanzo a Milano e New York, un gigante russo, solo, poverissimo, malato, senza salario e editore, stende il capolavoro della letteratura del XX secolo, disperando di vederlo mai stampato. La vita e il destino di Vasilij Seměnovič Grossman, autore del romanzo monumentale e leggendario *Vita e destino* (Adelphi), sarebbero da soli trama struggente e simbolica, ma il suo lavoro titanico, tra persecuzione sovietica e solitudine, testimonia del coraggio morale di un artista."

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Scrittore e aviatore francese (Lione, 1900 – mar Tirreno, 1944)

Traspose nei suoi scritti la propria esperienza di pilota militare e civile, sublimandola in una meditazione sulla vita che si configurò come un'etica eroica fondata sull'ascesi e sul sentimento dell'onore e della fraternità. Il suo nome è legato soprattutto alla favola allegorica *Le petit prince* (1943; trad. it. 1949): giunto sulla Terra da un pianeta lontano, il piccolo principe – immagine metaforica del fanciullo che sopravvive nell'uomo – soccorre l'aviatore e ne è a sua volta soccorso, condividendo con lui le stesse esperienze" (Enciclopedia Treccani). Di questo autore, nel precedente numero di *Scuola e Formazione*, abbiamo pubblicato Lettera a un ostaggio.

Ciò che inferno non è



“Il passaggio a livello è abbassato. Il passaggio a livello che separa Brancaccio da Palermo, come un ghetto. Una bambina è in piedi oltre la sbarra, dall'altro lato dei binari. Guarda nella direzione da cui proviene il treno. Si sporge come se ci fosse una linea da non oltrepassare. Ha in mano una bambola che penzola a testa in giù. Don Pino non fa in tempo a scendere dalla macchina che il treno sfreccia davanti a lui e inghiotte la bambina. I suoi capelli impazziscono nel risucchio dei vagoni, che lei fissa come lo srotolarsi di una pellicola al cinema. La sua fantasia insegue quel treno e ne riempie ogni possibile destinazione. Vorrebbe salire, con la sua bambola, per portarla lontano. Non sa dove vanno i treni, sa che vanno lontano. Così come le navi vanno dietro il mare e poi chissà dove finiscono. Per questo la cosa più bella del mondo, oltre alla sua bambola, è quando impara a nuotare con papà. Per andare a vedere cosa c'è dietro il mare.
(...)”

In un angolo è rimasta seduta una bambina di cinque o sei anni, strisce nere le solcano le braccia e le gambe. Ha una maglietta con su scritto qualcosa che non si legge più, in un alfabeto che potrebbe appartenere a una qualunque lingua uscita da Babele.

I capelli arruffati e annodati sono quelli di una Medusa infante. Tormenta una bambola nuda staccandole e riattaccandole ora una gamba ora un braccio. La bambola ha il volto macchiato come il suo e i capelli biondi a ciuffi. Guarda le cose con gli occhi azzurri e sempre aperti delle bambole.

Don Pino si avvicina e sente l'odore acre della pipì che le impregna i vestiti. La riconosce. L'ha vista quella mattina al passaggio a livello: sembrava desiderare che il treno la rapisse nel suo vortice d'aria.

(...)

Ci sono mani che entrano nell'anima per dilatarla, altre per schiacciarla. Le prime sono forti ma delicate. Le seconde sono mani dure e feroci. Sono le mani che minacciano ancora don Pino e gli spaccano la faccia in un altro agguato, nei locali della chiesa, a tarda sera. Le mani funzionano come le parole, servono a benedire e maledire, carezzare e colpire, cucire e strappare. La carne si rattappisce per effetto del dolore e l'anima si ritrae in un cantuccio. Non quella di don Pino: si dilata anche nel dolore, perché è il dolore che un padre deve patire per nutrire e difendere i suoi figli e la sua sofferenza è l'origine della soluzione.”



Scuola e Formazione
Bimestrale della CISL SCUOLA
Anno XVIII n. 3-4 Mar-Apr 2015

EDITORE
CISL SCUOLA E FORMAZIONE
Via A. Bargoni, 8 - 00153 Roma
Tel. 06583111 Fax. 06 5881713

DIRETTORE
Francesco Scrima

DIRETTORE RESPONSABILE
Alfonso Mirabelli

COORDINATORE DI REDAZIONE
Giancarlo Cappello

REDAZIONE
Domenico Caparbi, Stefano Curti,
Elio Formosa, Mario Guglietti
Gianni Manuzio, Paola Serafin

SEGRETARIA DI REDAZIONE
Daniela Amore

SCRIVI A: redazione.scuola@cisl.it

DIREZIONE E REDAZIONE
Via A. Bargoni, 8 - 00153 Roma
Tel. 06583111 Fax. 06 5881713

GRAFICA E IMPAGINAZIONE
Gigi Brandazza Graphic Line - Milano
g.brandazza@iol.it

FOTO
ICP - Copertina: manifesto
dell'Internazionale dell'Educazione

STAMPA
Mediagraf S.p.A.
Via della Navigazione Interna, 89
35027 Noventa Padovana (PD)

Autorizzazione: Tribunale di Roma
n. 615 del 6.11.1997
Poste Italiane SpA - Spedizione in Abbo-
namento Postale - 70% NE/PD
Gratuito ai Soci - **Copie 219.000**
Tassa pagata - Taxe perçue Roma
Internet: **www.cislscuola.it**
Associato all'USPI
Unione Stampa Periodica Italiana
Consegnato in tipografia il 2/4/2015

Don Puglisi, una vita spesa (e raccontata) bene

Questa è la storia che, a diciassette anni, aveva promesso a suo padre di raccontare quando, il 15 settembre 1993, padre Pino Puglisi moriva ammazzato dalla mafia.

Alessandro D'Avenia è stato alunno del sacerdote al Liceo Vittorio Emanuele di Palermo e *Ciò che inferno non* è restituisce al piccolo prete di Brancaccio quel che si deve ad ogni vero maestro: tessere con la lezione ricevuta il filo della vita, raccogliere tutte le parole imparate per costruire argini dentro cui scorrerà, per sempre al sicuro, il fiume dell'esistenza, dolore e speranza, maledizione e miracolo.

Federico, il protagonista-autore, è un adolescente fortunato per educazione, e per nascita nella parte giusta di Palermo, "conca d'oro" che "divora i suoi e nutre gli stranieri", la città il cui nome significa "Tuttoporto" che alleva anche i figli dell'ignoranza e del delitto, del bisogno e della malavita.

"Zona oscura del porto senza fine che è Palermo, con il mare alle spalle, Brancaccio sorge sui detriti che ogni mare abbandona sulla costa": il quartiere è l'inferno del sopruso-rispetto-obbedienza ai violenti in cui don Puglisi si va a buttare con la forza inerme di un santo visionario, di uno che crede nel non-inferno, che è la passione per gli altri. Quella di don Puglisi è storia vera che si legge come un romanzo grazie alla qualità narrativa del libro di D'Avenia: barra dritta e coraggio controcorrente, nella chiara distinzione tra bene e male, eleganza

raffinata di un periodare che si fa forme e colori, personaggi e contorni, abbaglianti scorci della città che si ama e dove si è nati.

Il giovane D'Avenia insegna e scrive romanzi che insegnano e riescono a passare nelle mani dei ragazzi, a dimostrazione che essi amano anche il cibo sano. Basta darglielo.

Onore al merito per aver dato prova di una lingua italiana che ha radici nella grammatica e nella sintassi, poesia e prosa che si imparano a scuola, riconoscenza "pedagogica" per aver saputo portare al livello dell'avventura, che è il bello dei romanzi, lo stile e il valore di una vita spesa bene.

Leonarda Tola

"Panormus, conca aurea, suos devorat alienos nutrit". Iscrizione sotto la statua del Genio di Palermo a Palazzo Pretorio



Alessandro D'Avenia
Ciò che inferno non è
Mondadori, 2014

ELEZIONI 28 APRILE 2015 CONSIGLIO SUPERIORE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

In prima persona al plurale

**Si vota
in ogni scuola
dalle 8 alle 17**

**Si vota la lista
e si possono dare
preferenze indicando
negli appositi spazi
il nome o il numero
romano dei
candidati prescelti**

**(variabili a seconda
della componente:
1 infanzia, 4 primaria,
4 sec. I grado,
3 sec. II grado,
1 ATA, 2 dirigenti)**



Le elezioni del CSPI sono un'occasione importante in cui esprimere la spinta partecipativa e il protagonismo professionale della categoria.

Le competenze e la diretta esperienza di chi lavora nella scuola sono punto di riferimento essenziale per la qualità dei processi di produzione normativa e di governo del sistema.

La presenza in CSPI di tutte le componenti professionali valorizza l'apporto delle diverse attenzioni, delle complementari responsabilità, del convergente impegno a sostenere la complessiva qualità del servizio che la scuola rende al Paese.

Educazione, istruzione e formazione, orientate su principi e valori di libertà, giustizia, pari opportunità, solidarietà, equità, assumono rilievo strategico per promuovere e sostenere processi di crescita personale e sociale. Ciò richiede una forte attenzione della società e della politica, da tradurre in precise e coerenti scelte di investimento che assicurino al sistema le risorse indispensabili per il suo buon funzionamento.

La scuola a cui pensiamo è contesto di vita e formazione, percorso di apprendimento continuo e personalizzato, luogo di incontro e integrazione fra le diversità, con forte attenzione ai soggetti in situazione di handicap, difficoltà e disagio sociale.

Il lavoro di quanti vi operano dev'essere adeguatamente valorizzato, promuovendo il senso di appartenenza di tutti a una comunità professionale di cui si condividono, con ruoli diversi, i valori e le azioni, in un'ottica di continuo aggiornamento, di apertura all'innovazione, di costante dialogo con la società e in particolare con i soggetti portatori di interessi e responsabilità educative.

Il motto con cui si caratterizzano le nostre liste, **In prima persona al plurale**, richiama i valori che sono stati la fonte generativa della nostra cultura e delle grandi pagine della nostra civiltà, ma è anche l'invito a resistere nei confronti della deriva individualistica che affligge il nostro tempo, rischiando di lacerare il tessuto che deve collegare politica e società, rischio che ora tocca da vicino anche il mondo della scuola.

Il tema della collaborazione, del coordinamento, della condivisione resta sicuramente centrale nella nostra idea di scuola, poiché per sostenere processi di crescita e di innovazione ad ogni livello la cooperazione si rivela più efficace della competizione.

CISL SCUOLA IN PRIMA PERSONA, AL PLURALE



LA SCUOLA ITALIANA PUÒ CONTARE SU MILIONI DI ALI.

LE NOSTRE LISTE

LISTA IX
CISL SCUOLA - AIMC: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
DOCENTI SCUOLA PER L'INFANZIA

- 1 Madia De Crudis - Bari
- 2 Stefania Sitta - Belluno

LISTA VIII
CISL SCUOLA: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
DOCENTI SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

- 1 Pietro Bertino - Genova
- 2 Maria Cristina Ceo - Gorizia
- 3 Paola Colorà - Livorno
- 4 Stefano Curti - Roma
- 5 Angelo Martino - Chieti

LISTA VI
CISL SCUOLA: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
DIRIGENTI SCOLASTICI

- 1 Paola Serafin - Roma
- 2 Angelo Fara - Sassari
- 3 Bianca Maria Tagliaferri - Perugia

LISTA XIV
CISL SCUOLA - AIMC: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
DOCENTI SCUOLA PRIMARIA

- 1 Rosa Mongillo - Prato
- 2 Giuseppe Desideri - Napoli
- 3 Francesca Bellia - Palermo
- 4 Margherita Capalbi - Potenza
- 5 Elena Rita Maga - Pavia
- 6 Renzo Zanon - Trento

LISTA XII
CISL SCUOLA: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
DOCENTI SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

- 1 Vincenzo Alessandro - Roma
- 2 Anna Maria Foresi - Macerata
- 3 Giancarlo Garoia - Forlì Cesena
- 4 Michele Starita - Napoli

LISTA XI
CISL SCUOLA: IN PRIMA PERSONA AL PLURALE
PERSONALE ATA

- 1 Arcangelo Carbone - Reggio Calabria (ass. amm.)
- 2 Maria Grazia Penna - Alessandria (DSGA)

Docenti e personale ATA votano nel seggio costituito presso la sede di servizio.
I dirigenti scolastici votano nella scuola di riferimento per il proprio ambito territoriale (definito a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale).
Si vota la lista e si possono dare preferenze, scrivendo negli appositi spazi sulla scheda i nomi o i numeri dei candidati prescelti
(tante preferenze quanti sono gli eleggibili: 1 infanzia, 4 primaria, 4 sec.I grado, 3 sec.II grado, 1 ATA, 2 dirigenti)



**CISL
SCUOLA**