



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Filologia e Letteratura italiana

Tesi di Laurea

Educazione letteraria
ed educazione civica:
proposte per la scuola secondaria
di primo grado

Relatore

Ch.mo Prof. Valerio Vianello

Correlatrici

Ch.ma Prof.ssa Michela Rusi

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Trevisan

Laureanda

Licia Trevisan

Matricola 857561

Anno Accademico

2021/2022

Si dicono classici quei libri che costituiscono una ricchezza per chi li ha letti e amati; ma costituiscono una ricchezza non minore per chi si riserva la fortuna di leggerli per la prima volta nelle condizioni migliori per gustarli.

Italo Calvino

Non possiamo pretendere che le cose cambino, se continuiamo a fare le stesse cose. Chi attribuisce alla crisi i suoi fallimenti e difficoltà, violenta il suo stesso talento e dà più valore ai problemi che alle soluzioni.

Albert Einstein

INDICE

INTRODUZIONE	p. 7
CAPITOLO PRIMO	
Excursus storico-normativo in materia di educazione civica	11
I.1 Verso il d.P.R. n. 585/1958	12
I.2 Programma d.P.R. n. 585/1958	16
I.3 Dopo il d.P.R. n. 585/1958	17
I.4 Atti legislativi post autonomia	20
I.5 Normativa vigente	28
CAPITOLO SECONDO	
Didattica della letteratura	35
II.1 Didattica per competenze	35
II.2 Educazione letteraria	43
II.2.1 Metodo ermeneutico	52
II.2.2 Critica tematica	55
II.2.3 Interdisciplinarietà	58
CAPITOLO TERZO	
Percorsi tematici	61
III.1 Il testo letterario e la cittadinanza attiva	61
III.2 Percorsi letterari	63
III.2.1 Diritti delle donne: Piccarda Donati e Sibilla Aleramo	65
III.2.2 Educazione alla legalità: la mafia, Manzoni e la giustizia	69
III.2.3 Bullismo: il bullo di De Amicis e la solitudine di Leopardi e Malpelo	79

CAPITOLO QUARTO	
Un'Unità d'Apprendimento	91
IV.1 L'Unità d'Apprendimento	91
IV.2 Esempio di UdA: <i>Città intelligenti</i>	92
CONCLUSIONE	103
BIBLIOGRAFIA	107

INTRODUZIONE

L'insegnamento della cittadinanza è da sempre un tema cruciale per la scuola di un Paese democratico. L'educazione dei bambini e dei ragazzi è una questione di centrale importanza per il bene nazionale ed internazionale, perché ciò che si assimila negli anni dell'istruzione obbligatoria si rifletterà nei modi di agire adulti. È importante che gli Istituti scolastici prendano consapevolezza della responsabilità che viene posta nelle loro mani, di avere un ruolo nella definizione di un cittadino di domani: come si relazionerà con le altre persone e le Istituzioni; come saprà gestire le proprie emozioni; come utilizzerà le tecnologie man mano che evolveranno e saranno sempre più presenti nella sua vita; quali stili di vita adotterà per favorire il suo benessere e allo stesso tempo non intaccare quello del pianeta. La direzione presa è quella di creare una scuola che non sia solo fatta di conoscenze specifiche, ma che abbia lo scopo di favorire una sana crescita personale dell'individuo, l'accesso ad infiniti ambiti culturali, l'ampliamento della mente e della visione del mondo, l'esercizio pieno della cittadinanza.

Durante il tirocinio che ho svolto in una scuola secondaria di primo grado di Bassano del Grappa ho potuto, con mia piacevole sorpresa, notare gli enormi passi fatti dal tempo in cui io stessa ero una studentessa della "scuola media". Tutte le idee e i pensieri che mi sono fatti, durante gli anni di liceo delle scienze umane e di studio universitario, sul sistema scolastico e sul fatto che la scuola dovesse essere rinnovata come "scuola di vita", le ho viste finalmente applicate nei programmi scolastici attuali. Ho potuto notare come l'educazione civica rivesta un ruolo fondamentale nella programmazione di Unità d'Apprendimento trasversali, come gli argomenti scelti dagli insegnanti seguano dei criteri di significatività che vanno al di là delle conoscenze teoriche e mirino sempre di più alla trasmissione di valori come il rispetto, la solidarietà, l'amicizia, l'attenzione per le tematiche ambientali. In particolare, nell'ambito dell'Italiano, ho visto proporre delle attività stimolanti e di crescita come la lettura di citazioni su temi

attuali e di vita da commentare all'inizio delle lezioni, in un'ottica di discussione circolare e di dibattito tra i ragazzi, o la scelta, mai lasciata al caso o solo seguendo un canone, di testi di letteratura e antologia pensati per favorire discorsi più ampi su valori umani imprescindibili o su questioni di attualità.

Da questo periodo di tirocinio, che definirei illuminante, e dalle successive supplenze che mi sono state affidate, è nata l'idea di questa tesi di laurea in cui ho voluto mettere in gioco sia ciò che ho appreso sul campo, con il contatto con gli insegnanti e con gli studenti, sia quanto ho appreso durante il percorso dei 24 cfu, sia quelle idee che mi accompagnano da quando ho deciso che nella vita avrei fatto l'insegnante.

Questa tesi si apre con un *excursus* storico delle normative relative all'insegnamento della cittadinanza e all'educazione civica, a partire dal primissimo decreto con cui Aldo Moro introdusse il tema, passando per la sua evoluzione nei decreti successivi, in cui la materia faticava a trovare il suo posto all'interno delle varie discipline, fino alle normative recenti che hanno definito il carattere trasversale dell'educazione civica e l'hanno resa materia obbligatoria con un numero di ore prestabilito.

Il secondo capitolo riguarda, da un lato, gli apporti teorici e critici riferiti alla nuova scuola che pone al centro lo studente, ovvero la scuola dell'integrazione tra competenze, abilità e conoscenze, dall'altro, l'educazione letteraria, che vuole ricercare nei testi non solo la tecnica ma il senso del testo, affinché si superi il problema della scomparsa della cultura del libro e della lettura. Come afferma Todorov, infatti, nell'ambito letterario si è verificata la sostituzione dei mezzi con i fini: il testo è analizzato come un oggetto linguistico «chiuso, autosufficiente, assoluto» senza «alcun rapporto con il resto del mondo». Perciò, si possono solo individuare «le relazioni che intercorrono tra gli elementi dell'opera», invece

in linea generale il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a comprendere meglio se stesso. La

conoscenza della letteratura non è fine a se stessa, ma rappresenta una delle vie maestre che conducono alla realizzazione di ciascuno.¹

Nel capitolo terzo vengono proposti dei percorsi letterari a partire da testi classici di autori canonici come Dante Alighieri, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, affiancati a testi di antologia di autori più contemporanei. Si tratta di spunti personali che vogliono fungere da esempio pratico o da punto di partenza da cui procedere per la progettazione di attività didattiche o Unità d'Apprendimento.

Infine, ho ritenuto utile presentare un esempio di Unità d'Apprendimento trasversale che coinvolga più discipline, tra cui ovviamente l'Italiano, per sviluppare le competenze chiave di cittadinanza e allo stesso tempo raggiungere gli obiettivi di apprendimento specifici delle varie materie, sul tema delle città ecosostenibili e delle fonti rinnovabili. Con questa Unità d'Apprendimento ho voluto dimostrare l'applicazione delle teorie illustrate nel capitolo secondo, nonché l'utilizzo di metodologie didattiche adeguate allo sviluppo di determinate competenze.

¹ T. TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, pp. 24-25 e 30.

CAPITOLO PRIMO

Excursus storico-normativo in materia di educazione civica

La normativa recente ha regolamentato l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica in tutte le scuole, dalla Scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Soffermandosi sul significato di trasversale, si è giunti nel 2019, dopo un lungo periodo di revisioni, alla consapevolezza che in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese essa non può essere circoscrivibile ad un'unica disciplina, ma in essa convergono saperi diversi provenienti da tutte le discipline scolastiche e ne sono coinvolti tutti i docenti e la comunità educativa.

L'uomo di oggi penserà immediatamente ad una materia nuova, adatta a soddisfare le esigenze di una società complessa (e globale) del XXI secolo, che riguardano sostenibilità, tecnologie, globalizzazione. Tuttavia, nella normativa italiana si iniziò a parlare di cittadinanza molto tempo prima, sotto vari nomi e sfumature diverse di significato, in base al periodo storico e alle priorità dell'educazione di quel momento. Il lungo dibattito sull'educazione civica ha sempre visto il contrapporsi di due posizioni: l'una vedeva la materia come un complesso di valori da estendere all'intera vita scolastica, l'altra la vedeva come disciplina autonoma, che doveva essere dotata di uno specifico programma, di ore e valutazioni distinte. Alla fine, come si vedrà nel corso del capitolo, si opererà per unire in modo complementare le due posizioni, senza vederle per forza come alternative:

Il civismo è sì clima vissuto, stile di vita, criterio che illumina le diverse discipline, nei loro aspetti culturali e in quelli didattici, ma dev'essere anche studio di temi capaci di aumentare il sapere teorico e pratico, fornendo ai giovani un corpus essenziale di conoscenze relative ai valori, ai problemi, alle norme che qualificano la nostra "cittadinanza".²

² L. CORRADINI, G. REFRIGERI (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 12.

Parlare di educazione morale nella scuola è trattare di un problema molto controverso, che suscita molte discussioni e polemiche, in cui la bandiera della cittadinanza viene portata da chi crede che la scuola sia un'istituzione non solo incaricata all'istruzione ma anche all'educazione di valori comuni e promotrice di coesione sociale. In alcuni paesi come quelli anglosassoni, la questione dell'educazione morale non è mai stata trascurata nella prospettiva pedagogica, così come nel mondo francofono, sempre molto interessato al rapporto tra moralità privata e cittadinanza. In Italia, invece, questa educazione ha subito una storia tormentata caratterizzata da lunghe eclissi. I motivi delle obiezioni all'insegnamento di questa materia, secondo Milena Santerini, si collegano alla «presunzione di neutralità della scuola e ai rischi di indottrinamento presenti in tale opzione pedagogica»³, oltre ad un timore che si incrinino i rapporti con le famiglie degli studenti. Altri osservano invece che la neutralità di una scuola che si dedica solo al compito istruttivo, lede ai diritti degli studenti perché non fornisce loro gli strumenti per capire il significato di problemi esistenziali propri di una civiltà complessa caratterizzata dal pluralismo morale.

I.1 Verso il d.P.R. n. 585/1958

Prima del decreto cardine del Presidente della Repubblica del 1958, con la legge Coppino del 1877 fu introdotto l'obbligo di istruzione elementare, che prevedeva come prima cosa l'impartizione delle «prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino» (art. 2), oltre alle materie «canoniche» (lettura, calligrafia, aritmetica).

Nei programmi scolastici della scuola primaria del tempo veniva data una particolare importanza all'insegnamento dei doveri dell'uomo, nell'ambito dell'educazione morale, civile e religiosa. Il maestro aveva il compito di trasmettere agli alunni i sentimenti di attaccamento alla patria, di benessere civile, l'amore della concordia, dell'ordine e della solidarietà.

³ M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci Editore, 2001, p. 127.

Successivamente, nei programmi Bacelli del 1894 si sottolineò l'importanza dell'istituzione scolastica come promotrice della crescita del «vivere civile»⁴ negli alunni e si conferì maggiore importanza all'educazione morale, considerata indispensabile per consolidare il sentimento di unità nazionale. C'è da dire, tuttavia, che a fine Ottocento mancava ancora una definizione della “materia civica”, vista ancora come materia troppo astratta e non ancora basata sulla vita concreta e, quindi, non adatta all'apprendimento a cui erano abituati gli studenti.

Nel primo Novecento, in contrapposizione a tutto il complesso delle ipotesi e delle ideologie libertarie rappresentate dal movimento delle scuole nuove e dell'attivismo pedagogico, si impose il concetto di educazione elaborato dal regime fascista e culminato nella Riforma Gentile del 1924,⁵ che assegnava alla scuola pubblica il ruolo di selezionare l'élite culturale che avrebbe dovuto costituire la futura classe dirigente del paese e che prevedeva, inoltre, l'insegnamento della religione cattolica come fondamento e coronamento di tutta l'istruzione elementare.

Nel 1939, in pieno avvento del Fascismo, venne elaborata dal Gran consiglio del Fascismo la Carta della Scuola, nella quale si delineavano “Principi, fini e metodi della Scuola Fascista”. Oltre al controllo dei libri di testo e all'istituzione della cultura militare, si stabiliva come obiettivo dell'insegnamento quello di dare agli alunni una formazione morale, politica ed economica, abbinata all'educazione e preparazione alla guerra: una scuola «ispirata agli eterni valori della razza italiana e della sua civiltà» (Carta della Scuola, 1939). Il progetto, tuttavia, rimase incompiuto a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale.

Nel secondo dopoguerra iniziò un processo di ricostruzione generale, che, attraverso la scuola, stabiliva come valori fondamentali del Paese la democrazia e la socialità, su influsso della pedagogia americana.⁶ Proprio per questo motivo nei Programmi del 1945 vi era una nuova disciplina: “Educazione morale, civile e fisica”. Il fine della scuola fu individuato «nel rifare la coscienza e l'anima delle nuove generazioni» (D.l. n.459/1945), preparando i ragazzi alla vita civile.

⁴ Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari (R.D. 29 novembre 1894, n.525).

⁵ Per tutte le norme ed i decreti citati in questa tesi si rimanda ai link web posti in bibliografia.

⁶ Si vedano, ad esempio, le teorie pedagogiche di John Dewey e discepoli.

L'educazione morale, civile e fisica era impostata secondo un concetto di scuola intesa come comunità sociale, che doveva portare all' "autogoverno", cioè alla capacità di sapersi dirigere nella società organizzata.

L'11 dicembre 1947, durante un O.d.G presentato da Aldo Moro, si annunciò e si chiese «che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico nella scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano».⁷

Dieci anni dopo, i soci dell'UCIIM (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi) di Catania organizzarono presso il Castello Ursino il 36° convegno nazionale dal titolo "Il problema dell'educazione dei giovani alle virtù civiche e alla democrazia". Fu proprio in quel convegno che fu lanciata la proposta di introdurre nella scuola italiana l'insegnamento dell'Educazione civica come nuova disciplina. La proposta dell'UCIIM, accolta dal Ministro della Pubblica Istruzione, consentì l'attivazione di una commissione di lavoro che tracciò i programmi di studio nei diversi ordini di scuola e la nuova disciplina entrò a far parte delle materie scolastiche e fu affidata al docente di Lettere, che insegnava: Italiano, Storia, Geografia ed Educazione Civica.

Con il decreto del Presidente della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585, dal titolo "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica" fu introdotto per la prima volta l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana. Aldo Moro, Ministro per la Pubblica Istruzione di allora, nella premessa al decreto, definì il concetto di educazione civica, in cui il primo termine "educazione" «si immedesima con il fine della scuola» che è, appunto, educare, e col secondo "civica" «si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta» (premesse al D.P.R. n. 585/1958).

L'esigenza sottolineata dalla Premessa era quella che tra scuola e vita si creassero «rapporti di mutua collaborazione», che la vita venisse a «fecondare la cultura scolastica», che la scuola si aprisse «verso le forme e le strutture della Vita associata» (D.P.R. n. 585/1958). Le singole materie di studio non venivano

⁷ Aldo Moro, Intervento all'assemblea costituente, 14 marzo 1947.

ritenute sufficienti a soddisfare questa esigenza di adempiere alla riflessione organica sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità, della dinamica internazionale. Veniva introdotta la nuova materia in modo da preparare gli studenti non solo ad una carriera, ma anche alla vita.

Dal punto di vista pratico, il decreto introdusse l'insegnamento associandolo alla disciplina della storia, prevedendo due ore mensili dedicate, senza valutazione. Venne deciso di designare per questo compito il docente di storia, in quanto questa materia, nel suo aspetto più umano e più legato a problemi economici, sociali e giuridici della società, avrebbe offerto «lo spunto più diretto ed efficace per la trattazione dei temi di educazione civica» (d.P.R. n. 585/1958). Compito dell'educatore doveva essere quello di mostrare all'allievo «il libero confluire di volontà individuali nell'operare collettivo», attraverso l'introduzione al lavoro di squadra, l'organizzazione di gruppi di lavoro per inchieste e ricerche, e tutte quelle attività che potessero rimandare ad aspetti reali della vita umana, oltre all'osservazione della stessa organizzazione della vita scolastica, «come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri» (D.P.R. n. 585/1958).

Sia pure in forma piana l'insegnante dovrà proporsi di tracciare una storia comparativa del potere, nelle sue forme istituzionali e nel suo esercizio, con lo scopo di radicare il convincimento che morale e politica non possono legittimamente essere separate, e che, pertanto, meta della politica è la piena esplicazione del valore dell'uomo, La consapevolezza dunque che la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati, è fondamento dell'educazione civica.

Di fondamentale importanza fu la presentazione del testo di riferimento per l'insegnamento della materia, che rimane lo stesso ancora oggi, ed al quale doveva esserci un rimando costante: la Costituzione della Repubblica Italiana, «che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza» (D.P.R. n. 585/1958).

Finalmente, con Aldo Moro l'educazione alla cittadinanza veniva introdotta nei programmi, ma la strada verso il definitivo collocamento e la trasversalità che merita è ancora lunga: il voto unico per le due materie e l'ininfluenza sul profitto,

infatti, “indeboliva” la disciplina, che negli anni successivi venne resa sempre più marginale.

I.2 Programma D.P.R. n. 585/1958

Lo scopo di questi programmi e dell’educazione civica, nel suo stato più embrionale, era quello di guidare gli alunni ad essere buoni cittadini, in un momento storico delicato in cui si avvertiva l’esigenza di fornire agli alunni nozioni relative alle istituzioni e alle norme da rispettare, in modo da avere chiare, al termine degli studi, le idee su libertà, giustizia, legge, dovere, diritto. Per tutti gli ordini scolastici erano previste due ore mensili di educazione civica, dedicate dal docente di storia, che doveva principalmente tracciare «una storia comparativa del potere, nelle sue forme istituzionali e nel suo esercizio», con lo scopo di conferire negli alunni la consapevolezza che «la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati» (D.P.R. n. 585/1958).

Scuola secondaria inferiore

«Nella I e II classe della scuola secondaria l'educazione civica tende soprattutto a enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo» (D.P.R. n. 585/1958).

I temi che potevano essere trattati in queste classi, a livello elementare, erano: la famiglia, le persone, i diritti e i doveri fondamentali nella vita sociale, l’ambiente e le sue risorse economiche (con particolare riguardo alle attività di lavoro), le tradizioni, il comportamento, l’educazione stradale, l’educazione igienico-sanitaria, i servizi pubblici, le istituzioni e gli organi della vita sociale.

In classe terza il programma prevedeva l’insegnamento delle linee essenziali della Costituzione della Repubblica Italiana, i diritti e doveri del cittadino, con particolare attenzione al lavoro, alle organizzazioni sociali e all’ordinamento dello Stato, nonché un’introduzione ai principi della cooperazione internazionale.

Scuola secondaria superiore

Nel primo biennio della scuola superiore gli argomenti previsti dal programma erano i diritti e doveri nella vita sociale, in particolare il senso di responsabilità

morale, gli interessi individuali e i bisogni collettivi, i servizi pubblici (come la solidarietà sociale nelle sue varie forme). Ritroviamo il focus sul lavoro, nella sua organizzazione e tutela, così come l'ordinamento dello Stato italiano, in particolare la rappresentanza politica e le elezioni.

Durante il corso del triennio della scuola superiore era previsto l'inquadramento storico e la descrizione dei principi ispiratori della Costituzione della Repubblica Italiana, oltre ai diritti e doveri dell'uomo e del cittadino. Veniva introdotto il concetto di libertà, nelle sue garanzie e limiti. Nell'ambito della solidarietà sociale veniva spostato lo sguardo sui problemi sociali anche nella loro evoluzione storica, nell'ambito lavoro su previdenza ed assistenza. Ricompariva qui il tema della famiglia, venivano introdotti gli enti autarchici, e di nuovo l'ordinamento dello Stato italiano, in particolare nella formazione e attuazione delle leggi, gli organismi internazionali e supernazionali per la cooperazione tra i popoli.

I.3 Dopo il D.P.R. n. 585/1958

Quasi vent'anni dopo, il tema della cittadinanza acquisiva una nuova importanza nei dibattiti sulla nuova normativa scolastica. Per primo, il decreto ministeriale del 9 febbraio 1979 intitolato *Programmi, orari di insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale*, faceva entrare l'educazione civica nei programmi della nuova scuola media. «La scuola media, secondo la legge istitutiva, concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadini secondo i principi sanciti dalla Costituzione» (D.M. 9.2.1979). L'educazione civica non veniva, quindi, solamente introdotta nel programma scolastico, ma veniva considerata ambito disciplinare privilegiato. Da questo momento in poi la materia verrà inserita in raccordo alle altre, come materia interdisciplinare, ma che possieda anche i suoi contenuti specifici. La sua gestione veniva affidata al consiglio di classe, che doveva anche indicare i tempi per lo svolgimento dell'attività, secondo il criterio della programmazione curricolare. L'educazione civica veniva inserita nell'ambito dell'educazione storica e geografica. Infatti se, come ribadito nel precedente D.P.R. n. 585/1958, la storia serviva a prendere coscienza del passato per interpretare il presente e progettare il futuro attraverso una conoscenza culturale-socio-economica, e la geografia a capire le dinamiche fondamentali uomo-

ambiente, la funzione dell'educazione civica era quella di «far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili». Se alla formazione del cittadino dovevano concorrere tutte le discipline, ovviamente all'educazione civica era riservata una peculiare responsabilità nell'ambito della conoscenza e coscienza degli ordinamenti e delle strutture civiche e politiche, con particolare riguardo alla Costituzione italiana (già citata nel precedente decreto del 1958), considerata ora il nucleo fondamentale e la massima espressione della civile convivenza.

Le conoscenze acquisite, le capacità maturate, i comportamenti e le abilità sviluppate, sempre nell'ambito di un clima che consenta all'allievo di nutrire fiducia nella propria possibilità di esprimere liberamente e criticamente opinioni e proposte, gli permetteranno una lettura puntuale e funzionale della realtà che lo circonda e lo coinvolge ed una partecipazione responsabile alla gestione critica e creativa di essa.

Si può dire, in conclusione, che con tale decreto si iniziò a formare una visione molto più ampia e internazionale dell'organizzazione civile e politica dello Stato, arrivando di conseguenza ad un nuovo concetto di tolleranza per una convivenza civile:

Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini alla intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche.

Con il decreto del Presidente della Repubblica n. 104 del 12 febbraio 1985, denominato *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, anche per i più piccoli venne previsto un primo approccio a questa tematica, in una scuola primaria che in quegli anni cercava innovazione ed una nuova apertura verso la società.

Con questo decreto l'educazione civica cambiò nome e divenne "Educazione alla convivenza democratica", il cui scopo era quello di portare il bambino a rendersi conto che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Era previsto che gli insegnanti, in primo luogo, stimolassero le energie interiori del bambino, per promuovere una «produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani» (D.P.R. n. 104/1985).

Veniva introdotta per la prima volta, inoltre, nell'ambito della storia e della geografia, una nuova materia: gli studi sociali. Gli obiettivi specifici di questo insegnamento, con riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione, erano:

Far acquisire conoscenza riflessa delle regole e delle norme della vita associata, in particolare di quelle che consentono processi democratici di decisione; far acquisire consapevolezza del significato della legge anche in funzione della comprensione dei fondamenti del sistema giuridico propri di uno stato di diritto; avviare all'acquisizione di strumenti per la comprensione del sistema economico e della organizzazione politica e sociale, scegliendo contenuti e modalità di lavoro adeguati alle capacità degli alunni; favorire atteggiamenti di disponibilità alla verifica, per sottrarre quest'area conoscitiva ad una trasmissione ideologica.

Infine, si determinava che la scuola contribuiva ad una formazione che tenesse presente un certo rispetto in materia di credo religioso: essa riconosceva il valore religioso come insito nella società in cui l'alunno viveva e promuoveva comportamenti di rispetto per i differenti culti religiosi e contemporaneamente di rifiuto di ogni forma di discriminazione.

Nel 1996, per la prima volta, venne dedicata una completa direttiva all'educazione civica, con la direttiva ministeriale n.58 che aveva come titolo *Programmi di insegnamento di educazione civica*. L'allora ministro Lombardi istituì una commissione di studio sull'educazione civica a cui affidò il compito di redigere un documento che doveva fungere da indicatore per la messa in pratica di quanto detto nella direttiva ministeriale. Da questo studio nacque l'allegato alla direttiva n. 58 dell'8 febbraio 1996 dal titolo *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*.

L'importanza di questo documento riguardava in primo luogo l'obiettivo educativo che si affidava alla scuola:

Procreare e portare i nuovi nati a maturità di vita, perché le diverse generazioni concorrano a costruire una storia e un mondo il più possibile degni dell'uomo. [Ciò] comporta [...] un rilevante investimento di risorse vitali, morali, culturali e materiali una coerente politica per la famiglia, per i giovani e per le diverse agenzie educative in particolare per la scuola. Ciò è tanto più vero, in presenza delle sfide di tipo planetario, che si pongono al profilarsi del terzo Millennio.

Se fino a prima l'educazione civica era relegata a poche ore inserite all'interno di un altro ambito disciplinare, con questa direttiva veniva stabilita come materia a sé stante, che concorreva alla valutazione complessiva dello studente. L'insegnamento era, però, sempre affidato all'insegnante di storia, o di diritto ed economia se presenti, e non si parlava nel documento di un orario stabilito da dedicare alla materia. Questa direttiva aveva l'obiettivo di rafforzare e sviluppare il decreto Moro del 1958, ma i programmi, se pur approvati, non entrarono in vigore perché non furono firmati dal ministro del decaduto governo "tecnico" Dini. I governi di centro-sinistra successivi si concentrarono sull'autonomia,⁸ sulla riforma dei cicli, sullo Statuto delle studentesse e degli studenti⁹ e sull'insegnamento del Novecento nella storia, lasciando di fatto in disparte le tematiche della direttiva 58 sull'educazione civica.

I.4 Atti legislativi post autonomia

La tematica della direttiva Lombardi fu ripresa solo nel 2003, dalla legge delega n. 53 del 28 marzo: "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". Letizia Moratti inserì l'educazione ai «principi fondamentali della convivenza civile» nell'Art. 2f della suddetta legge, ribadendo il suo collocamento come attività didattica integrata con altri insegnamenti. Questi principi furono articolati poi, nelle conseguenti Indicazioni nazionali

⁸ Legge del 15/03/1997 n. 59 riguardante l'autonomia scolastica.

⁹ D.P.R 24 giugno 1998, n. 249 "Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria".

relative al primo ciclo (Decreto legislativo n. 59 del 2004), in sei ambiti di interesse: educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività. Le prime tre erano basate sull'oggettività e sulle leggi, le seconde tre erano relative alla soggettività, agli aspetti esistenziali vissuti dai ragazzi.

Non erano chiari i caratteri pratici di queste "educazioni", sospese tra trasversalità e disciplinarietà, e anche questa indicazione fu senza seguito.

E dentro, o dietro, le «educazioni» che scandiscono l'educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla Convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

Nel documento erano indicati gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità) per ciascuna delle diverse discipline presenti nei piani di studio, e ciò valeva anche per l'educazione alla convivenza civile. Inoltre, si invitavano i docenti a riflettere sul fatto che «un obiettivo specifico di apprendimento di una delle sei dimensioni della convivenza civile» doveva essere «anche disciplinare e viceversa» (d.lgs. n.59/2004).

Con la riforma Moratti si cercò il coinvolgimento di tutti i docenti e di tutte le discipline in uno sforzo di coordinamento e d'integrazione. Tuttavia, per tanti queste indicazioni erano sembrate un passo indietro rispetto al decreto Moro del 1958, avendo tolto anche quel minimo spazio curricolare all'educazione civica (le due ore mensili di storia) e, in particolare, allo studio della Costituzione. Infatti, non era ancora definito un quadro orario specifico per l'insegnamento dell'educazione "alla convivenza civile". Primo tra tutti si indignò il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano che, ricordando Aldo Moro, chiese che «la Carta costituzionale e le sue disposizioni [venissero] sistematicamente insegnate, studiate e analizzate nelle scuole italiane, per offrire ai giovani un quadro di riferimento indispensabile a costruire il loro futuro di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri».

Sia la legge delega del 2003 che il decreto legislativo del 2004 rappresentarono la fonte a cui attingeranno le successive Indicazioni nazionali del 2007

“Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo”¹⁰ ed il decreto ministeriale n.139/2007, con cui il MIUR aveva definito le competenze chiave per la cittadinanza da conseguire al termine del percorso dell’obbligo scolastico.

La definizione di riferimento delle competenze era quella data nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE),¹¹ che le definiva «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione».

Il d.m n.139/2007 individuò le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto al dovere di istruzione:

1. *Imparare ad imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
2. *progettare*: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
3. *comunicare*:
 - *comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi

¹⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (ultima consultazione 13 giugno 2022).

¹¹ Il quadro di riferimento del 2006 delineava otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

(verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)

- *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- 4. *collaborare e partecipare*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- 5. *agire in modo autonomo e responsabile*: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- 6. *risolvere problemi*: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- 7. *individuare collegamenti e relazioni*: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;
- 8. *acquisire ed interpretare l'informazione*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Con il decreto-legge n. 137 del 1° settembre 2008, convertito nella legge n. 169 del 30 ottobre 2008, intitolata *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, viene introdotto dal ministro Mariastella Gelmini

l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" nell'ordinamento scolastico di ogni ordine e grado.

All'Art. 1 la legge enuncia:

A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia. (L. n.169/2008)

Questa legge richiamava le competenze sociali e civiche raccomandate dall'Unione Europea, l'educazione alla convivenza civile e la Costituzione, per sviluppare una cittadinanza globale in termini di conoscenze e competenze.

Il decreto Gelmini prevedeva l'istituzione della «disciplina denominata Cittadinanza e Costituzione, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione», con una propria dotazione oraria di 33 ore annue e con voto distinto per tutti gli ordini e gradi di scuola. Si voleva rispondere in tal modo alle emergenze denunciate dalla ricerca sociale e dai mass media, che mostravano un quadro allarmante circa episodi di mala cittadinanza a scuola e tra i giovani, per cui era necessaria una misura urgente e precisa di cui si facesse carico *in primis* la scuola.

Il MIUR, nel Marzo 2009, pubblicava un documento (prot. 2079/2009) "d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione", definendone nuclei tematici ed obiettivi. Nella premessa, in seguito ad una sintesi storica delle normative precedenti, si inseriva questa direttiva, con l'obiettivo di «valorizzare l'impianto culturale abbozzato negli anni '50, liberandolo dai limiti istituzionali che, con le sole due ore mensili, e senza un proprio voto, ne hanno ostacolato il cammino». Veniva affidato alle scuole e ai docenti il compito di distribuire i contenuti nell'arco dei diversi anni di corso. Le conoscenze e le competenze relative all'insegnamento venivano delineate in nuclei tematici e obiettivi di apprendimento per ogni ordine di scuola. In particolare: per la scuola primaria gli obiettivi, in sintesi, erano quelli di apprendere il concetto di comunità e

formazione sociale, nonché di uguaglianza e dignità sociale anche in riferimento ad alcuni articoli della Costituzione Italiana, affiancati al riconoscimento dei principi della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, e infine comprendere le regole della strada e della tutela del paesaggio in tutti i suoi aspetti; per la scuola secondaria di primo grado gli obiettivi si concentravano, nell'ambito della cittadinanza globale, l'Unione Europea dal punto di vista organizzativo-politico, la Carta dei diritti e la Costituzione europea, la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, i diritti e doveri del cittadino e del lavoratore, gli organismi internazionali e, nell'ambito della Costituzione italiana, gli Statuti delle Regioni, la Corte costituzionale, l'ordinamento della Repubblica.¹² Il documento, inoltre, evidenziava, alla fine di ogni ordine e grado di istruzione descritto, quattro «situazioni di compito per la certificazione delle competenze»: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione. Il protocollo ribadiva, inoltre, le innovazioni introdotte dalla legge 53 del 2003 e della legge 169 del 2008, per quanto riguarda il comportamento, che era oggetto di specifica valutazione, accanto agli apprendimenti disciplinari e alle competenze. Le citate competenze sociali e civiche di fonte europea concorrevano al voto di “condotta”, assieme al «versante sociale» del comportamento, che comprendeva la sfera delle relazioni interpersonali all'interno dell'ambito scolastico.

La successiva circolare ministeriale n. 86 del 2010, relativa all'attuazione del 1° art. della legge 169/08 sull'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione recita: «Il Ministero, nelle sue articolazioni centrali e periferiche, in collaborazione con l'ANSAS, ha inteso sostenere l'attuazione del citato art. 1 attraverso note esplicative, documenti e iniziative che denotano un cammino *in progress* che si va sempre più definendo, anche in relazione alle esperienze maturate nelle scuole». Con questo documento il ministero diede indicazioni ancora più dettagliate sui relativi contenuti della materia Cittadinanza e Costituzione, per adattare l'insegnamento a quello che si era sperimentato a scuola nel corso degli anni e per far fronte ad un panorama considerato «“emergenziale” per una manifesta deriva diseducativa», a cui la scuola doveva rispondere urgentemente. L'insegnamento

¹² Per gli obiettivi degli altri ordini e gradi si veda il documento.

prevedeva un'articolazione in due dimensioni: una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale, che prevedeva una conoscenza approfondita della Costituzione e lo studio degli Statuti regionali, fino ai documenti nazionali, europei ed internazionali come quelli citati nel precedente protocollo 2079 del 2009. Una dimensione educativa trasversale e connessa all'intero processo di insegnamento e apprendimento, che si innestava su tutti i campi di esperienza, in riferimento a quei contenuti costituzionalmente finalizzati ad educare la personalità degli allievi.

Per quanto riguarda la valutazione di Cittadinanza e Costituzione essa trovava espressione nel complessivo voto delle discipline delle aree storico-geografica e storico-sociale di cui essa era parte integrante, oltre ad influire, come già previsto, nella definizione del voto di comportamento.

Infine, si ribadiva con ancora più forza un concetto ripreso dal decreto Moro, ma con un'ottica sicuramente più ampia e rivolta al globale:

In questo senso l'insegnamento/apprendimento di Cittadinanza e Costituzione diventa un obiettivo irrinunciabile che tutte le scuole, dalla scuola dell'infanzia alla primaria, alla scuola secondaria di primo e di secondo grado, devono assumere e contemplare nel piano dell'offerta formativa. Si tratta di un obiettivo di alto profilo che mira a consolidare nelle giovani generazioni una cultura civico-sociale e della cittadinanza che intreccia lo sguardo locale, regionale con più ampi orizzonti: nazionale, europeo, internazionale. Si tratta di un obiettivo che deve tradursi in adesione consapevole al quadro valoriale espresso dalla nostra Carta costituzionale a cui si ispirano atteggiamenti, comportamenti, punti di vista, linguaggi e pratiche quotidiane. (circ. min. n. 86/2010)

Nonostante i numerosi interventi normativi successivi in materia di istruzione, resteranno validi come riferimento i principi del decreto legislativo n. 137/2008 e della legge n.169/2008, riportati sopra, e da questi non si prescindereà più.

Ad esempio, l'art. 5 del D.P.R n. 89/2009, emanato in attuazione dell'art. 64 del d.legge n. 112/2008, prevedeva che l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione fosse inserito, per la scuola secondaria di primo grado, nell'area disciplinare storico-geografica.

Per il secondo ciclo di istruzione va ricordato il decreto ministeriale n. 211/2010, recante le "Indicazioni nazionali per i licei" in cui si disponeva che,

nei percorsi liceali, le attività e gli insegnamenti relativi a Cittadinanza e Costituzione si sviluppavano su almeno tre livelli:

Nell'ambito della Storia e della Filosofia, lo studente è chiamato ad apprendere alcuni nuclei fondamentali relativi all'intreccio tra le due discipline e il diritto, anche nei percorsi che prevedono l'insegnamento di Diritto ed Economia (cui, in questo caso, "Cittadinanza e Costituzione" è affidata). In secondo luogo, la vita stessa nell'ambiente scolastico rappresenta [...] un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza. In terzo luogo, è l'autonomia scolastica, nella ricchezza delle proprie attività educative, ad adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati. (D.M. n.211/2010)

Si ricorda, inoltre, la legge n. 222/2012 relativa alle "Norme sull'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di «Cittadinanza e Costituzione» e sull'insegnamento dell'inno di Mameli nelle scuole": a decorrere dall'anno scolastico 2012/2013, nelle scuole di ogni ordine e grado, nell'ambito delle attività finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", era prevista l'organizzazione di percorsi didattici, iniziative e celebrazioni aventi come fine la conoscenza e riflessione sugli eventi e sul significato del Risorgimento e delle vicende che hanno condotto all'Unità nazionale, «alla scelta dell'inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione, anche alla luce dell'evoluzione della storia europea». Con questa legge venne, inoltre, istituito il giorno il giorno 17 marzo come "Giornata dell'Unità nazionale, della Costituzione, dell'inno e della bandiera" «allo scopo di ricordare e promuovere, nell'ambito di una didattica diffusa, i valori di cittadinanza, fondamento di una positiva convivenza civile, nonché di riaffermare e di consolidare l'identità nazionale attraverso il ricordo e la memoria civica» (legge n. 222/2012).

Successivamente, l'articolo 1, comma 7 d, della legge n. 107/2015 ("Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti") ha inserito fra gli obiettivi del potenziamento dell'offerta formativa lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno

dell'assunzione di responsabilità, nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri.

Infine, l'articolo 2, comma 4, del decreto legislativo n. 62 emanato il 13 aprile 2017 chiarisce ribadisce il peso in termini di valutazione rivestito dall'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione": «Sono oggetto di valutazione le attività svolte nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione», fermo quanto previsto all'articolo 1 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008 n. 169». Tale valutazione non sarà espressa attraverso un voto distinto, ma sarà integrata in quella degli insegnamenti nell'ambito storico-geografico.

Per concludere, se si vuole delineare un quadro più completo delle norme che hanno ispirato le scelte legislative relative alla cittadinanza, non si può tralasciare di ricordare documenti internazionali imprescindibili, tra cui la Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (riportata nelle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, decreto n.254/2012), e il successivo aggiornamento della stessa, per adeguare le competenze alle mutate condizioni socio-economiche-culturali, con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2018 (2018/C 189/01).

I.5 Normativa vigente

Sulla Gazzetta ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019 è stata pubblicata la legge 20 agosto 2019 n. 92 intitolata *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. L'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" cambia veste e cambia nuovamente nome. L'educazione civica si sostanzia nella promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona. Con questa legge l'educazione civica diventa disciplina autonoma per la prima volta e trasversale, perché inglobata in tutti i saperi e non più vincolata all'insegnamento della storia. L'Educazione civica ritorna a scuola come materia obbligatoria, con voto nel documento di valutazione, una prova d'esame e con una formazione del corpo docente *ad hoc*. Il fine dell'insegnamento è quello di sviluppare «la conoscenza e la

comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici ed ambientali della società» (articolo 2, comma 1). La legge prevede, in 13 articoli, a decorrere dal 1° settembre dell'anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore della legge stessa, l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, per un numero di ore annue non inferiore a 33 (che corrispondono ad un'ora a settimana), da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti. Per il secondo ciclo la materia è affidata ai docenti con abilitazione all'insegnamento di discipline giuridiche ed economiche, tra i quali verrà istituito un coordinatore, che avrà il compito di proporre il voto dopo essere stato adeguatamente informato dai docenti a cui è affidato l'insegnamento. I temi proposti dalla legge nell'ambito dello sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento sono otto:

1. Costituzione, le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
2. Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile;¹³
3. Educazione alla cittadinanza digitale (art.5);
4. Elementi fondamentali di diritto, in particolare diritto del lavoro;
5. Educazione ambientale, allo sviluppo eco-sostenibile, alla valorizzazione del patrimonio territoriale e agroalimentare;
6. Educazione alla legalità, in relazione alla lotta alle mafie;
7. Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici;
8. Formazione basilare sulla protezione civile.

¹³ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un insieme di linee guida e di azioni firmato nel settembre 2015 dai governi di 193 Paesi membri dell'ONU. È un quadro di riferimento per riorientare l'umanità verso uno sviluppo sostenibile attraverso 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile o SDG (Sustainable Development Goals) suddivisi in 169 target o traguardi in un grande programma d'azione. L'avvio ufficiale degli obiettivi è avvenuto all'inizio del 2016, guidando i Paesi del mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030 (https://educazionecivica.zanichelli.it/download/che_cos_e_agenda_scheda_np_044sd-pdf ultima consultazione 13 giugno 2022).

In aggiunta, si fa riferimento anche all'educazione stradale, alla salute, al volontariato e alla cittadinanza attiva, nonché a tutti i temi che possono ricondursi al rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura.

Vengono trattati con particolare attenzione, dedicando loro due articoli a parte (Art. 4 e 5), i temi della Costituzione e della cittadinanza digitale. La conoscenza della Costituzione deve essere finalizzata, in tutti i gradi di scuola, all'acquisizione dei valori della «responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà», con particolare riferimento agli articoli 1 e 4 che riguardano il mondo del lavoro. Se l'argomento Costituzione e la sua importanza erano già stati ribaditi a partire dal primissimo decreto sull'educazione civica del secolo scorso, il tema dell'educazione alla cittadinanza digitale rappresenta novità assoluta. Chiaramente il suo inserimento è dovuto all'urgenza di formare i giovani riguardo alle nuove competenze digitali richieste in ogni ambito di vita e lavorativo, nonché di arginare i rischi del web con una conoscenza approfondita dei suoi meccanismi. Già dal 2015 erano state pubblicate delle linee guida,¹⁴ poi aggiornate nel 2017, per contrastare il cyberbullismo,¹⁵ fenomeno dilagante nelle scuole e tra i ragazzi. Si chiedeva ai docenti di fare uno sforzo per elaborare, integrando le già presenti attività di contrasto al bullismo, un nuovo piano di intervento che tenesse conto della nuova realtà tecnologica-digitale degli ultimi anni, trasmettendo in particolare le norme di buon comportamento in Rete.

La legge 92/2019, per favorire la valorizzazione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, prevede:

- il rafforzamento della collaborazione e del dialogo tra scuola e famiglia (Art. 7 “Scuola e famiglia), integrando il patto educativo di Corresponsabilità¹⁶;

¹⁴ Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo.

¹⁵ «Per “cyberbullismo” si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica» (Legge 29 maggio 2017, n. 71: “Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”).

¹⁶ Il Patto educativo di corresponsabilità è il documento - che deve essere firmato da genitori e studenti contestualmente all'iscrizione nella scuola secondaria di I grado - che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque

- esperienze extra-scolastiche (Art. 8 “Scuola e territorio”), tramite partnership con altri soggetti istituzionali, di volontariato o del settore Terziario, con l’obiettivo della promozione della cittadinanza attiva;
- l’istituzione di un concorso nazionale (Art. 10 “Valorizzazione delle migliori esperienze”) per promuovere e valorizzare le migliori esperienze in materia di educazione civica e favorirne la diffusione in territorio nazionale.

In riferimento alla suddetta legge del 2019, un anno dopo vengono pubblicate le linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, con lo scopo di rendere attuabile l’innovazione normativa all’interno dei curricula d’Istituto, sottoposti a revisione. Il decreto ministeriale in questione, n.35/2020, nell’allegato A ribadisce il quadro normativo previsto dalla legge del 20 agosto 2019, richiamandone il principio alla base, quello della trasversalità dell’insegnamento, che predispone una «pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari. (...) Ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno» (d.m. n.35/2020). La stessa Agenda 2030, di cui sopra, si può integrare alla Geografia, come il tema della legalità alla Storia, Letteratura e Filosofia, per citare degli esempi.

I tre nuclei concettuali attorno ai quali si sviluppano le linee guida (che raggruppa sostanzialmente l’elenco puntato della legge di riferimento riportato sopra) sono:

1. Costituzione, diritto (nazionale ed internazionale), legalità e solidarietà, che comprende:
 - nell’ambito della Costituzione, conoscenza dell’ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti locali, delle Autonomie locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali (Unione Europea e Nazioni Unite);

come strumento base dell’interazione scuola-famiglia (<https://www.miur.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita> ultima consultazione 13 giugno 2022).

- nell'ambito della legalità, il rispetto delle leggi e delle regole comuni (codice della strada, regolamenti scolastici, delle associazioni ecc.);
- conoscenza dell'Inno d'Italia e della bandiera nazionale.

2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, in cui rientrano l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile, oltre ai 17 obiettivi fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU. Qui di seguito una panoramica degli obiettivi:

- 1) sradicare la povertà in tutte le sue forme e ovunque nel mondo;
- 2) porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare l'alimentazione e promuovere l'agricoltura sostenibile;
- 3) garantire una vita sana e promuovere il benessere di tutti a tutte le età;
- 4) garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti;
- 5) raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze;
- 6) garantire la disponibilità e la gestione sostenibile di acqua e servizi igienici per tutti;
- 7) garantire l'accesso all'energia a prezzo accessibile, affidabile, sostenibile e moderna per tutti;
- 8) promuovere una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, la piena occupazione e il lavoro dignitoso per tutti;
- 9) costruire un'infrastruttura resiliente, promuovere l'industrializzazione inclusiva e sostenibile e sostenere l'innovazione;
- 10) ridurre le disuguaglianze all'interno dei e fra i Paesi;
- 11) rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili;
- 12) garantire modelli di consumo e produzione sostenibili;
- 13) adottare misure urgenti per combattere i cambiamenti climatici e le loro conseguenze;

- 14) conservare e utilizzare in modo sostenibile gli oceani, i mari e le risorse marine;
 - 15) proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, gestire in modo sostenibile le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e invertire il degrado dei suoli e fermare la perdita di biodiversità;
 - 16) promuovere società pacifiche e inclusive orientate allo sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli;
 - 17) rafforzare le modalità di attuazione e rilanciare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile.
3. Cittadinanza digitale, da intendersi come «la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali» (d.m. n.35/202°-allegato a), che comprende soprattutto un lavoro sull'«approccio» agli strumenti tecnologici, e non più solo la conoscenza degli stessi.

Per quanto concerne la valutazione, si ribadisce in sostanza quanto previsto dalla legge di riferimento, specificando dettagli di carattere pratico, come il fatto che la valutazione delle competenze di educazione civica fa riferimento ad obiettivi di apprendimento individuati nei collegi docenti in autonomia di sperimentazione fino all'anno scolastico 2023/2024, e che, come previsto dal D. Lgs. n. 62/2017 e dal D.P.R. n. 122/2009, concorra alla valutazione del comportamento dell'alunno da parte del consiglio di classe.

Ciò che interessa questa tesi è soprattutto l'aspetto trasversale dell'educazione civica. Questo principio di trasversalità porta inevitabilmente ad una coniugazione del “nuovo” insegnamento con le altre discipline di studio, al fine di «evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari» (l. n. 92/2019). Questa caratteristica non era mai stata sottolineata con questo valore prima della legge del 2019 e delle successive linee guida, a dimostrazione dell'evoluzione che la normativa italiana ha subito nel corso degli anni, a partire quel lontano decreto Moro del 1958, che comunque gettava le premesse per

arrivare a questo punto. La normativa presente risente certamente dell'influenza della normativa europea, come si è visto, e dell'evoluzione del mondo tecnologico e digitale che ci circonda, ma in qualche modo rimane ancora legata alle sue radici, a quei valori nazionali che il decreto Moro teneva a trasmettere alle nuove generazioni.

Per concludere, oggi l'educazione civica deve essere una presenza forte nelle scuole, e deve coniugare attività di formazione programmate *ad hoc*, che guardino al presente, al fine ultimo del percorso educativo: formare cittadini e lavoratori liberi e responsabili, coscienti dei propri diritti e dei problemi che affliggono il mondo contemporaneo.

Infatti, oggi per educazione civica si deve intendere:

[non soltanto] l'insegnamento dei diritti dell'uomo, dell'ordinamento dello Stato e degli organismi europei, in quanto tale insegnamento si deve arricchire di contenuti concreti ed attualissimi, quali, ad esempio, le questioni relative alle minoranze, ai non comunitari, alla democrazia, alla legalità, alla pace, all'intercultura, all'Europa, alla difesa dell'ambiente e così via.¹⁷

¹⁷ L. CORRADINI, G. REFRIGERI (a cura di), *Educazione civica*, cit., p. 271.

CAPITOLO SECONDO

Didattica della letteratura

II.1 Didattica per competenze

Negli ultimi decenni si è verificato un profondo mutamento di paradigma nella scuola italiana, che ha destato non poche incertezze, ma che ha dato voce a quanti da tempo dibattevano sulla necessità di un rinnovamento: si tratta dell'introduzione delle cosiddette "competenze", già citate nel capitolo precedente sulle recenti normative.

La didattica per competenze si contrappone al sistema tradizionale di acquisizione del sapere, basato sull'assimilazione di conoscenze attraverso metodi di memorizzazione e ripetizione, sistema che si è rivelato fallimentare e non adatto al pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno. Troppo spesso, infatti, le conoscenze apprese a scuola rimangono inerti ed inutilizzate in altri contesti al di fuori di quello scolastico. In poche parole, le sole conoscenze apprese non si rivelano del tutto in grado di produrre competenze spendibili nella vita sociale e professionale.

Fin dall'antichità, da Socrate e Sant'Agostino, fino ai pedagogisti ed esperti di didattica di oggi, si è discusso di *maieutica*, letteralmente "l'arte di tirare fuori". La maieutica ha come scopo lo sviluppo della capacità di acquisire conoscenze che portino l'alunno a fare da solo, ad essere in grado di costruire delle competenze appunto, che siano permanenti, non estemporanee né basate su performance puramente ripetitive. Il *focus* di questa antica teoria, presa come assunto base della didattica per competenze, è su chi apprende, cioè l'attore protagonista del processo di apprendimento di cui l'insegnante è "regista", guida e supervisore. Questa centralità del discente rappresenterà un *fil rouge* che lega tutte le teorie e i metodi didattici recenti.

Inevitabilmente con il passare dei secoli il concetto di maieutica si è ampliato, trovando nuovi significati e applicazioni, ma rimanendo ancora oggi attuale: i nuovi approcci mantengono il *focus* su chi apprende e, allo stesso tempo, aggiungono uno sguardo esterno attento e concreto sul mondo che ci circonda e sulle

sfide della società globalizzata che i cittadini di domani dovranno saper fronteggiare. Ecco che l'”arte di tirar fuori” è diventata l'arte del “saper fare”, nel senso di sapersi destreggiare in società attraverso gli strumenti che sono stati forniti e che si sono sviluppati durante il corso della vita e il percorso di istruzione. Il compito dell'insegnante non è solo istruire, ma soprattutto educare, svolgendo un'operazione di trasmissione che si svolga sia verticalmente (dal passato al presente), sia orizzontalmente (dalla nostra cultura ad altre e viceversa).

La prospettiva italiana sulla questione è inglobata in un panorama più ampio che comprende gli stati membri dell'Unione Europea. A metà degli anni Novanta l'allora Commissario Europeo Edith Cresson pubblica il *Libro bianco sull'istruzione e formazione*, nel quale come primo obiettivo da raggiungere per gli Stati membri, compare: «la valorizzazione del sapere acquisito dall'individuo nell'arco di tutta la vita presuppone l'introduzione di nuovi modi di riconoscimento delle competenze al di là del diploma e della formazione iniziale, innanzitutto a livello nazionale e locale». ¹⁸ L'obiettivo è quello di «individuare le “competenze chiave” e gli strumenti migliori per acquisirle, valutarle e certificarle. Si propone di porre in atto un processo europeo che permetta di confrontare e diffondere tali definizioni, metodi e pratiche». ¹⁹ Ovviamente siamo allo stato embrionale del concetto di competenza così come si intende oggi, ma si è trattato di un'idea rivoluzionaria che ha spostato gli obiettivi dell'istruzione dalle sole conoscenze alle conoscenze + competenze, dal “sapere” al “sapere cosa fare con il sapere”, e che ha spalancato le porte alla tendenza, non ancora diventata prassi, a privilegiare l'insegnamento di competenze piuttosto che di soli saperi teorici.

Da allora il concetto di competenza di è evoluto toccando vari settori: dalla psicologia all'educazione, alla gestione aziendale, fino alla politica. Questa ramificazione della teoria delle competenze verso i più diversi ambiti trova spiegazione nel mutamento della società, nelle nuove richieste del mondo del lavoro e nel ruolo centrale che hanno acquisito la comunicazione e il “saper fare” in una società sempre più competitiva e globalizzata. L'istruzione non può prescindere

¹⁸ COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996, p. 56.

¹⁹ *Ivi*, p. 57.

da queste urgenze e per questo ha dovuto adattarsi, con non poche difficoltà che ancora oggi si trova a fronteggiare, stravolgendo gradualmente gli assunti pedagogici fino a quel momento dati per certi.

Secondo il sociologo Philippe Perrenoud, infatti, la scuola è stata “contagiata” dal mondo del lavoro, che vuole «gestire competenze, stabilire profili individuali e “alberi” di conoscenze o di competenze rappresentanti il potenziale collettivo di un’azienda».²⁰ Nel mondo del lavoro il concetto di competenza indica le potenzialità, le risorse che l’individuo può impiegare nella professione: non solo apprendimento di conoscenze, ma capacità di organizzarle e utilizzarle concretamente per risolvere problemi (il cosiddetto *problem solving*).

Competenza è termine polisemico a cui gli studiosi hanno attribuito varie sfumature di significato, per questo risulta difficile darne una definizione univoca: è stata definita l’insieme degli obiettivi osservabili dell’insegnamento, accostata alla nozione di *performance*, descritta (dal linguista Chomsky, per esempio) come una facoltà generica, una potenzialità della mente umana.

Si ritiene che una definizione completa di competenza sia quella data da Franca Da Re, psicologa e Dirigente Tecnico del MIUR:

La competenza è una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali).²¹

Sapere, saper fare e sapere come fare (*knowledge, skills and attitudes*).²² Questi, dunque, i tre pezzi che compongono il puzzle della competenza, che si traduce anche come un fatto relativo alle potenzialità del soggetto e come componente dinamica della personalità umana. Nella didattica per competenze, infatti,

²⁰ P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010 (tit. orig. *Construire des compétences dès l’école*, Paris, ESF, 2000), p. 17.

²¹ F. DA RE, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2013, p. 10.

²² L. GUASTI, *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2012, pp. 47-48.

vengono integrate le conoscenze e abilità con le capacità personali, mobilitandole in condizioni differenti, in contesti mutati.

Se il concetto di competenza nasce per rispondere alle esigenze della nuova società, è ovvio che questo abbia immediatamente riscosso successo e destato l'interesse di vari ambiti di ricerca in molti Stati del mondo. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008 viene definito il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) in cui viene fornita una definizione di Competenze, accostata alle definizioni, altrettanto fondamentali per i risultati dell'apprendimento, di Abilità e Conoscenze:

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.²³

In Italia il Ministero della Pubblica Istruzione fornisce una definizione ampia nella Circolare Ministeriale n. 84 del 10 novembre 2005, nota 2:

La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Come si può notare, la nozione di competenza assume diversi significati che non si riducono mai solamente alla conoscenza ma indicano specificatamente la

²³ F. DA RE, *La didattica per competenze*, cit. p. 12.

capacità di agire del soggetto in determinate situazioni, di mettere in atto una rete di “risorse cognitive” e di conoscenze che spesso non sono collegate e che vanno messe in relazione tra loro al momento del bisogno. La competenza aggiunge qualcosa alla conoscenza, permettendo un’«azione efficace in una situazione complessa».²⁴

Un altro documento internazionale di imprescindibile importanza quando si parla di competenze, oltre al “Libro bianco della Commissione Europea”, è un testo dell’UNESCO del 1996, affidato a Jacques Delors, che parte dall’assunto che l’apprendimento celi al suo interno un tesoro, da cui il titolo *Nell’educazione un tesoro*. Questo documento è importante ai fini del discorso, in quanto si prende l’incarico di sancire il ruolo dell’educazione come “investimento sociale”. La scuola deve interagire sistematicamente con la vita sociale extrascolastica, consentendo agli alunni di sperimentare tre dimensioni fondamentali: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale.

Nel rapporto vengono identificati quattro tipi fondamentali di apprendimento:

1. imparare a conoscere (*learning to learn*) «presuppone che si impari a imparare attraverso l’esercizio della concentrazione, della memoria e della riflessione»²⁵. Si sottolinea quindi la strategia di apprendimento che, per essere efficace, deve concludersi con la riflessione;
2. imparare a vivere insieme (*learning to live together*): mostrare solidarietà verso gli altri, sapere gestire i conflitti, avere come obiettivo la comprensione reciproca ed il mantenimento della pace;
3. imparare a fare (*learning to do*), non solo per quanto riguarda le competenze professionali, ma soprattutto sapere fronteggiare varie situazioni e saper lavorare in gruppo;

²⁴ P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit. p. 46.

²⁵ J. DELORS, *Nell’educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997, p. 87.

4. imparare ad essere (*learning to be*) consiste nello «sviluppare la propria personalità» per «agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale»²⁶.

I quattro “pilastri” su cui si basano il processo di formazione e l’azione educativa nel corso della vita dovrebbero far fronte alle questioni problematiche del nuovo Millennio quali: *global-local*; universalismo ed individualismo; innovazione e tradizioni; competizione ed uguaglianza; accesso illimitato alle conoscenze e capacità di assimilarle. La competenza potrebbe essere la chiave per affrontare i problemi sociali, inserendosi in una società dove vengano sostenuti i valori personali e le competenze vengano riconosciute con rilievo. Anche Guasti, come Perrenoud, ritiene che sia un concetto preso dal mondo dell’economia e sostiene che la competenza sia un valore aggiunto per la società e la democrazia, seguendo il principio che «i problemi si possono risolvere meglio se le persone competenti vengono messe al posto ad esse corrispondente».²⁷ Egli pone la cooperazione come uno dei contenuti fondamentali della prassi formativa basata sulle competenze, una delle capacità più richieste nel mondo sociale e lavorativo, ed elemento della personalità del soggetto talmente importante da determinarne il successo o l’insuccesso. Secondo lo studioso, la competenza non esiste in sé, ma deve sempre essere situata in rapporto ad un problema particolare e all’interno di un contesto specifico di riferimento: non esistono competenze che non siano competenze in atto.

La didattica delle competenze segue la “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, aggiornamento della precedente Raccomandazione del 2006 citata nel capitolo primo. La premessa all’elenco delle competenze chiave si apre con un presupposto: «ogni persona ha diritto a un’istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro» (C 189/9, Allegato). Il quadro di riferimento europeo delinea le seguenti otto competenze chiave:

²⁶ *Ivi*, p. 89.

²⁷ L. GUASTI, *Didattica per competenze*, cit. p. 33.

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Guardando a questo elenco di competenze, in cui si accostano la linguistica, la matematica, il digitale alle competenze sociali e imprenditoriali, ci si rende conto che progettare una didattica per competenze non significa rinunciare ad un solido bagaglio di conoscenze, ma voler integrare queste ultime con strumenti validi ed indispensabili per vivere in società. Alla fine del percorso d'istruzione, sostiene Lucia Olini, la scuola deve aver fornito gli strumenti per creare una mente duttile, resiliente, capace di orientarsi in un mondo in veloce evoluzione.

Costruirsi delle competenze non significa semplicemente dare un'impostazione problematica all'apprendimento o istituire un rapporto critico con i saperi; significa piuttosto attivare i saperi acquisiti in situazioni imprevedute, in contesti di multiculturalità, in percorsi professionali dominati dall'incertezza quando non dalla precarietà. In secondo luogo, e come corollario di quanto detto, bisogna alzare lo sguardo oltre gli steccati disciplinari: le competenze complesse e più importanti ("trasversali") si formano grazie al dialogo collaborativo tra le discipline (argomentazione, analisi, sintesi, ecc.).²⁸

Sulla base di quanto affermato sul nuovo approccio didattico per competenze, non si può prescindere nella programmazione da una didattica di tipo interdisciplinare, che consenta agli studenti di sviluppare le proprie potenzialità *in toto*, concentrandosi sui propri punti di forza e intervenendo sui punti deboli, coinvolgendoli in un'azione di *problem solving* e di attivazione di un proprio pensiero critico e riflessivo. Come si è visto, essere competenti significa utilizzare tutto ciò di cui si dispone in termini di conoscenze, disposizioni mentali e

²⁸ L. OLINI, *Insegnare letteratura per competenze*, Sassari, 2012, p. 3 (<http://www.com-pita.it/materiali/relazioni/> ultima consultazione 13 giugno 2022).

caratteristiche personali per risolvere in modo efficace i problemi in un possibile contesto reale. Per fare ciò la scuola deve fornire agli alunni gli strumenti necessari affinché ognuno possa osservare e discutere con gli altri le proprie scelte, argomentarle, fare ipotesi ed organizzare nuovi significati. Il primo passo in questa direzione è stato fatto da oltre dieci anni, con la sostituzione dei “Programmi nazionali” con le “Indicazioni nazionali”,²⁹ che si strutturano secondo obiettivi e competenze attese, lasciando più arbitrio all’insegnante e al consiglio di classe nella gestione del programma, che deve essere inteso e differenziato a misura di studente. La novità apportata da questo cambiamento è il fatto che i docenti devono organizzare una proposta formativa che tenga conto della complessità e varietà delle menti che si trovano di fronte ogni giorno in classe. Non solo, devono anche tenere conto, nella definizione della didattica, dei progressi individuali della persona, modellando la propria proposta formativa alle difficoltà dell’alunno senza dover portare a termine un programma standardizzato. Questa ventata di modernità pone lo studente al centro, in linea con il pensiero europeo, e richiede uno sforzo maggiore rivolto verso lo studio di nuove strategie educative e didattiche.

Nel paragrafo “La scuola nel nuovo scenario” delle Indicazioni nazionali del 2012 si legge che il compito della scuola è quello di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alle loro varie esperienze, per ridurre il carattere frammentario ed episodico che rischia di caratterizzare la vita di bambini ed adolescenti. La scuola deve rispondere perciò ad una duplice richiesta: di apprendimento e di “saper stare al mondo”. Non si può più prescindere dal mutamento che ha caratterizzato il contesto della scuola negli ultimi anni: la compresenza di una molteplicità di culture e di lingue, le nuove forme di emarginazione culturale, l’esigenza di un esercizio attivo della cittadinanza.

Dunque il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale.

²⁹ Le Indicazioni si riferiscono alla scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado (primo ciclo di istruzione), e ai licei e istituti tecnici e professionali (secondo ciclo di istruzione).

Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.³⁰

Per concludere, la scuola deve offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base, ma anche favorire l'autonomia di pensiero, orientando la propria didattica alla costruzione di conoscenze a partire da concreti bisogni formativi.

In questo contesto, viene da chiedersi che ruolo abbiano le discipline umanistiche nella scuola delle competenze. Sicuramente, avendo oggi come fulcro la lettura di testi e di conseguenza l'interpretazione (come si vedrà in seguito), la materia dell'Italiano offre svariati spunti di riflessione su temi di qualsivoglia complessità. Il potenziale interpretativo dei testi è pressoché illimitato e può essere impiegato in svariati modi, utilizzando molteplici strategie didattiche come la didattica laboratoriale, i compiti di realtà, il *cooperative learning*, le ricerche digitali, ecc.

II.2 Educazione letteraria

L'educazione letteraria si afferma con la riformulazione del concetto di educazione linguistica, che ha come suo oggetto la lingua ordinaria. A questo si è affiancato progressivamente quello di un'altra educazione, quella letteraria, che fa da cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della lingua letteraria, la letteratura. L'educazione letteraria si può definire una "iniziazione alla letteratura": «lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura [...] a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc.». ³¹ Il ragazzo che si avvicina al primo grado di scuola secondaria ha già stabilito altri contatti ed esperienze

³⁰ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2018, p. 4.

³¹ P. BALBONI (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2004, p. 6.

con l'ambiente letterario, seppur superficiali, fin dall'infanzia attraverso la musica, la filmografia e le letture personali, ma non ha ancora varcato le porte della letteratura vera e propria. Ciò che ha vissuto sono dei riflessi della letteratura, ed ora deve essere accompagnato nella scoperta della letteratura come ambito specifico che racchiude in sé valori etici, morali, didascalici, estetici, ma anche testimonianze storiche e culturali. Lo *status* dell'educazione letteraria, infatti, è quello di disciplina aperta che favorisce lo stabilirsi di relazioni con altre discipline, basti pensare alle letterature straniere, alla storia, alla filosofia, alle arti.

L'aspetto interdisciplinare dell'educazione letteraria permette allo studente di maturare il proprio pensiero autonomo e di sviluppare ulteriormente la competenza del senso critico, entrando in contatto con altre dimensioni (storica, psicologica, artistica ecc.) attraverso l'opera letteraria. Non deve certamente mancare la collocazione dell'opera letteraria nel suo specifico momento storico, né devono essere trascurati l'aspetto storiografico e quello semiotico che concorrono a strutturare la base necessaria per una corretta interpretazione. La lettura poi però, inevitabilmente, apre scenari semantici molteplici: dalla ricerca del singolo significato celato nel testo dall'autore si finisce ad indagare cosa significhi l'opera in questione per "noi". La letteratura può evocare, infatti, impressioni ed emozioni e diventare strumento di proiezione di esperienze di vissuto personali.

Da molto tempo si dibatte su come l'insegnamento letterario si debba inserire nella scuola, con quale metodo e grado di priorità.

Inizialmente, il metodo che andava per la maggiore era quello storicistico tradizionale, riassumibile nell'opera di De Sanctis pensata proprio «ad uso de' Licei», *Storia della letteratura italiana*, approccio cattedratico che pone al centro l'autore inserito nel suo contesto storico-culturale, e lascia ampio spazio alle vicende storico-culturali nazionali. La storia della letteratura è considerata lo strumento privilegiato per la formazione dell'identità e della lingua nazionale, per l'educazione dei giovani e per creare i cittadini della futura classe dirigente, ed i testi sono lasciati per lo più ai margini.

Successivamente, si assiste all'avanzata dello strutturalismo che, sulla scorta del formalismo russo, si afferma in Italia attorno agli anni Settanta. I punti cardine di questo metodo sono la centralità del testo e la sua analisi tecnico-scientifica,

per arrivare a sapere descrivere oggettivamente i meccanismi e le funzioni espressive. Questo modello prende molto dalla semiotica e, nonostante abbia reso la lettura di un testo un processo meccanico, ripetitivo e quasi “chimico” nell’analisi forzata delle sue componenti, ha avuto il merito di affiancarsi al metodo storicistico e far emergere finalmente, accanto al solo autore, l’importanza centrale della lettura dei testi letterari.

Attorno agli anni Ottanta anche questo approccio viene messo in discussione da quella teoria che pone al centro il lettore e la sua capacità interpretativa: l’ermeneutica. Viene finalmente riconosciuta l’esistenza di un lettore e, riprendendo lo schema della comunicazione di Jakobson, è avvenuto un capovolgimento: dalla centralità dell’autore/emittente si è passati a quella del testo, fino alla centralità del fruitore del testo, del lettore. L’importanza della lettura e del lettore è assoluta: da un’impostazione storicistica, poi scientifica, si è passati ai contorni sfumati dell’interpretazione e del campo dell’immaginazione. L’educazione letteraria diventa, secondo la definizione di Lidia De Federicis, un’ “educazione all’immaginario”. Si deve instaurare in classe un modo differente di fare lezione e fare letteratura. Si devono ricercare delle chiavi che aprano ad un sufficiente interesse e coinvolgimento dello studente e allo stesso tempo assicurarsi di garantire un efficace apprendimento della letteratura, secondo le Indicazioni nazionali.

Nelle Indicazioni nazionali del 2012 vengono individuati, tra gli obiettivi di apprendimento attorno ai quali deve concentrarsi l’ “educazione linguistica”, sia «padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura e imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta»,³² sia saper formulare ipotesi interpretative. Questi obiettivi devono essere raggiunti al termine della scuola secondaria di primo grado, e vengono inglobati in quattro macrocategorie: oralità, lettura, scrittura, acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo, elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua.³³

³² *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Periodici Le Monnier, 2012, p. 36.

³³ Per i sotto obiettivi specifici di ciascun nucleo tematico si veda il documento: *ivi*, pp. 36-39 .

I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado si possono sintetizzare, in base agli obiettivi sopracitati, in questo modo:³⁴

- *Oralità:*

- saper instaurare un dialogo rispettoso delle opinioni altrui, riconoscendone il valore civile e l'importanza in ambito culturale e sociale, nonché saper utilizzarlo come strumento di collaborazione nella realizzazione di prodotti;
- saper comprendere testi trasmessi dai media o da fonti dirette, riconoscendo la struttura e l'intenzione del mittente;
- saper esporre oralmente argomenti di studio e di ricerca utilizzando vari supporti come mappe, schemi, presentazioni digitali.

- *Lettura:*

- saper utilizzare i manuali in dotazione o testi divulgativi di vario tipo sia nello studio personale che nelle attività collaborative rielaborando le informazioni e i concetti e sulla base di questo saper costruire una presentazione con supporti tradizionali ed informatici;
- essere in grado di leggere testi letterari narrativi, poetici, teatrali, costruendone un'interpretazione attraverso la collaborazione con l'insegnante e i compagni.

- *Scrittura:*

- saper scrivere correttamente testi narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi ed argomentativi, coerentemente con l'argomento, lo scopo e il destinatario;
- essere in grado di produrre testi multimediali accostando il linguaggio verbale a quello iconico e sonoro.

- *Acquisizione ed espansione del lessico:*

- saper usare e comprendere il lessico del vocabolario fondamentale, di alto uso e di alta disponibilità;

³⁴ Si prendono in esame esclusivamente le macrocategorie che interessano questa tesi. Per il quadro completo delle competenze attese che riguardano gli "elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua" si veda il documento, p. 43.

- riconoscere e saper usare termini specialistici sulla base del campo del discorso;
- saper adattare il registro formale o informale alla situazione comunicativa e agli interlocutori, scegliendo il lessico adeguato.

Le Indicazioni nazionali, sia nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione sia nella formulazione degli obiettivi specifici di apprendimento, insistono sulla centralità dell'interpretazione del testo letterario. In particolare, nel campo della lettura le Indicazioni presentano un obiettivo di apprendimento su cui vale la pena soffermarsi: «leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo».³⁵ Questa ultima frase del documento lascia largo spazio di sperimentazione agli insegnanti, sottolineando che il fulcro della lettura non è il testo, a cui viene dato comunque uno spazio notevole dal punto di vista tecnico, bensì il lettore con la sua interpretazione, meglio se confrontata con quella degli altri lettori.

Le Indicazioni del 2012 sono state accompagnate da tre anni di sperimentazione, assistita dal Comitato Scientifico Nazionale, che sono confluiti nel 2017 nell'accompagnamento al modello di certificazione nazionale delle competenze. Le scuole che hanno partecipato alla sperimentazione hanno riflettuto sul curricolo, sugli strumenti didattici, sugli ambienti di apprendimento e hanno restituito un'immagine di ricerca e dibattito attivi e vivaci, uniti a virtuose esperienze di innovazione. Hanno registrato, d'altro canto, anche il perdurare di situazioni di disorientamento e di incertezza e episodi di resistenza ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo,³⁶ forse anche a causa della mancanza di precise indicazioni su come presentare il testo in classe e su quale metodo utilizzare per avviare il dibattito sull'interpretazione:

³⁵ *Ivi*, p. 44.

³⁶ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

Dalle testimonianze raccolte nei territori sono emerse esperienze significative, unitamente alla fatica di traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli.³⁷

Un'altra causa di questa "fatica", secondo Romano Luperini,³⁸ sarebbe da ricondurre allo stato di frustrazione degli insegnanti, in particolare quelli di lettere, dato dal fatto che nell'orizzonte contemporaneo in cui vivono i giovani, tecnocratico ed utilitaristico, sembra non esserci spazio per queste discipline. Anche le misure governative e il caos normativo degli ultimi anni hanno sicuramente contribuito ad un progressivo scoraggiamento del ruolo dell'insegnante come mediatore intellettuale e culturale, verso un ruolo più prettamente burocratico. È importante ristabilire l'importante funzione di "ponte" tra l'orizzonte del passato e quello del presente, di mediatore in grado di trasmettere alle nuove generazioni il senso ed il significato di ciò che studiano.

Balboni sostiene che le funzioni dell'insegnante, in accordo con Umberto Eco,³⁹ siano simili a quelle del critico letterario. L'insegnante, visto come letterato-educatore che guida gli studenti alla scoperta della letteratura, deve collocare al centro del processo didattico il lettore-studente. Gli insegnanti sono:

- «recensori» che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi;
- «storici della cultura», che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d'oggi, cercandone le ragioni;

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ L'intervento di Romano Luperini si riferisce alla scuola secondaria di secondo grado (in particolare ai licei). Tuttavia, si è ritenuto che questo importante contributo teorico si potesse facilmente estendere in alcuni suoi passaggi anche al grado di scuola inferiore, sia per le problematiche analizzate sia per le soluzioni proposte, che possono riguardare più in generale l'insegnamento della lingua letteraria alle nuove generazioni di studenti.

³⁹ U. ECO, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002, p. 179.

- «critici testuali», che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Questa funzione rientra nello specifico della glottodidattica.

Se la sfida della scuola di oggi è quella di fare apprendere invece di insegnare, introducendo tutte quelle strategie proprie della pedagogia della differenza e dei metodi attivi, allora la didattica per competenze si dovrà adattare agli allievi con modifiche del programma in itinere sulla base del loro livello e progresso, dei progetti avviati, delle dinamiche del gruppo-classe. Per questo motivo occorre, secondo Perrenoud, prendere in considerazione di organizzare l'anno scolastico in modo progressivo, seguendo un modello di «pianificazione didattica *agile*».⁴⁰ Ciò presuppone una grande flessibilità da parte dell'insegnante, che dovrebbe proporsi di «fare meno cose» e «prendere in considerazione un piccolo numero di situazioni forti e feconde, che producono apprendimenti e ruotano intorno a saperi importanti».⁴¹

La difficoltà sta, quindi, nel far acquisire delle competenze, soprattutto di interpretazione del testo, a ragazzi di età compresa tra gli undici e i quattordici anni che affronteranno la letteratura in modo approfondito nel corso della scuola secondaria di secondo grado. Il rischio è quello di presentare ai ragazzi, come sogliono fare i manuali di letteratura della scuola secondaria di primo grado, un “programma” ristretto e in miniatura di quello del grado successivo di istruzione, presentando un gruppo di autori in ordine cronologico e secondo uno schema fisso incentrato sulla storiografia, biografia e su alcuni testi visti dal punto di vista formale (prevalentemente basato su parafrasi letterale, schema delle rime, figure retoriche).

Molti docenti concordano sul fatto che i tre anni in questione dovrebbero costituire un avviamento alla letteratura, e che dovrebbero concentrarsi su altri aspetti della vita degli autori e delle opere, che vadano al di là degli aspetti linguistici e tecnici e che rientrino più nella sfera personale, affettiva e civico-sociale.

⁴⁰ P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit. p. 109.

⁴¹ *Ibidem*.

Fabio De Propis riflette sull'utilità dell'insegnamento dell'italiano, inteso come insieme di lingua scritta e parlata, letteratura ed evoluzione storica della lingua. In questo contributo si pongono le basi per una convivenza civile, in quanto insegnare l'italiano «significa aiutare gli studenti a usare nel modo migliore possibile lo strumento più efficace per entrare in contatto con altre persone, nel saper esprimere posizioni politiche, opinioni economiche, istanze spirituali, sentimenti ed emozioni in modo comprensibile e accettabile per chi ascolta». In questo senso ogni elemento dell'insegnamento dovrebbe essere considerato all'interno di una cornice civile, con il fine di un miglioramento dell'abilità del vivere insieme in modo cooperativo e non conflittuale.

La prospettiva civile dello studio dell'italiano mette un forte accento sulla produzione testuale. Anche la lettura di un classico a scuola deve dunque essere condotta tenendo ben presente che essa dovrà condurre lo studente a una riflessione sui modi in cui la sua società si interroga circa i problemi fondamentali della vita umana. Tali problemi sono innanzitutto il frutto di un'analisi del reale, perché i problemi emergono quando qualcuno li identifica come tali.⁴²

Lo studente chiamato ad interpretare il testo viene considerato come un membro della *civitas* e l'espressione verbale acquisisce, quindi, un valore nella prospettiva della risoluzione di problemi.

Questa nuova prospettiva affettiva e soprattutto sociale della letteratura potrebbe risolvere uno dei problemi che maggiormente stanno scuotendo le fondamenta della scuola. A causa dell'individualismo dilagante, della digitalizzazione e spettacolarizzazione della vita si è giunti allo sviluppo di un sentimento di estraneità verso il letterario. Non solo durante la scuola i ragazzi vivono la lettura come un peso, ma nella vita extrascolastica la lettura per piacere è stata soppiantata da altri interessi (*social media*, televisione, videogiochi per esempio), e spesso completamente abbandonata. La sfida dell'educazione letteraria è diventata quella di far sviluppare il gusto della lettura, da coltivare anche dopo il ciclo di studi, e per questo dovrebbe concentrarsi sui significati piuttosto che sull'impartizione di norme storico-filologiche o tecniche: solo se la classe riuscirà a dare

⁴² F. DE PROPIS, relazione tenuta al Congresso ADI Roma, 19 settembre 2013: <http://adisd.blogspot.com/2013/09/studiare-italiano.html> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

senso al testo si avvicinerà al piacere della lettura. La situazione porta inevitabilmente a dover “giustificare” la lettura dei testi letterari, a motivarne le ragioni senza imporle in modo coercitivo in modo che siano accettate e comprese dagli studenti.

L’insegnamento di qualsiasi disciplina, in particolare quella letteraria, richiede grandi capacità nel coinvolgere e nel catturare l’attenzione della componente classe da parte del docente. Balboni ha formulato una propria teoria in cui considera l’approccio degli studenti alla didattica e ai “prodotti” proposti dall’insegnante molto simile a quello verso prodotti di pubblico consumo. Sono tre le componenti che governano l’agire umano e quello degli studenti in classe:

- **Dovere:** regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali e questa motivazione non porta all’acquisizione, perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a breve termine le informazioni apprese: si produce quindi apprendimento e non acquisizione;
- **Bisogno:** è una motivazione legata primariamente all’emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona, ma presenta due limiti: è necessario che il bisogno sia percepito e funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno;
- **Piacere:** motivazione essenzialmente legata all’emisfero destro, ma può coinvolgere anche l’emisfero sinistro, divenendo in tal modo potentissima.⁴³

Per Balboni l’insegnante dovrebbe non limitarsi ad “insegnare” ma «tentare» di organizzare il percorso di lettura; di «stimolare» l’interesse scegliendo testi adatti; di «sostenere» la motivazione con testi adeguati al livello degli studenti, in cui ci sia la possibilità di letture sempre più approfondite; di «indurre l’apprezzamento» critico insieme a quello emotivo; di spingere alla «costruzione di un ipertesto» che incastoni quel dato testo nella produzione dell’autore, nel suo periodo e nel suo genere.⁴⁴

La letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare un’espressione iconica di fine Novecento di Roland Barthes. In virtù di tale

⁴³ P. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2002, pp. 37-39.

⁴⁴ ID., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, cit., p. 42.

constatazione, gli insegnanti di oggi dovrebbero modificare le tradizionali abitudini curriculari, poiché la letteratura e la lettura per sua natura avrebbero come scopo primario il generare piacere:

La letteratura soddisfa il bisogno di piacere. Piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza. Piacere di esorcizzare le proprie paure vedendole rappresentare sulla scena/schermo. Piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo. Piacere della paura per quanto potrà succedere all'eroe. Piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piaceri di forma: [...] una metafora bruciante, un'invenzione linguistica imprevista. Si tratta di una motivazione stabile, che si nutre da sé. Provato il piacere di un buon testo (oppure canzone, film, commedia, romanzo, ecc.), si scopre una forma di piacere che richiede solo l'abilità di lettura e che costa solo il proprio tempo.⁴⁵

II.2.1 Metodo ermeneutico

Se il carattere del nostro tempo è la complessità, i giovani vi vanno addestrati non già accantonando lo studio della letteratura, ma impostando quest'ultimo secondo nuovi criteri capaci di esaltare il momento comunitario dell'ermeneutica, il suo carattere, vario, aperto, problematico, la coscienza della relatività di ogni interpretazione e la responsabilità morale e sociale che comporta l'atto di donare senso alle opere – e alla vita.⁴⁶

L'approccio ermeneutico rappresenta, ad oggi, l'ultima tappa dell'evoluzione dell'educazione letteraria con cui si affermano la centralità del lettore e dell'interpretazione dei testi letterari. Infatti, oltre a riconoscere l'importanza della contestualizzazione storica dell'opera (propria, *in primis*, dell'approccio storicista) e del testo come entità autonoma (propria dell'approccio strutturalista), si dà rilievo all'individuazione dei significati attuali che le opere possono avere per il lettore contemporaneo.

In queste teorie d'avanguardia viene data ancora una volta importanza centrale allo studente come soggetto dell'apprendimento e la classe viene vista come una comunità ermeneutica, cioè una comunità dotata di sapere comune a partire dal

⁴⁵ ID., *Recenti sviluppi nell'educazione letteraria*, in «Quaderns d'Italia», n. 3, 1998, p. 180.

⁴⁶ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 95.

quale il gruppo si può “dividere” durante il «conflitto delle interpretazioni».⁴⁷ La lettura del testo diventa, in questa prospettiva, un’esperienza dalla pluralità di significati, un percorso in cui si giunge ad una conclusione mediante il contributo di tutti. Lo studente impara così anche a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, ad argomentare e a coltivare la sua responsabilità etico-civile.

Il momento dell’attualizzazione e della valorizzazione deve essere il protagonista nella didattica della letteratura, solo così si può instaurare un dialogo tra passato e presente e rendere evidente il motivo per cui oggi leggiamo opere del passato che al mondo attuale sembrano sempre più estranee. La critica letteraria non è più una scienza ma un’arte dell’interpretazione, per capire come possiamo rielaborare il testo fino a giungere ad un significato che può rappresentare qualcosa per noi,⁴⁸ che abbia a che fare con una questione di valori più che con la tecnica.

Nella scuola secondaria di primo grado la coscienza semantica e storica dei testi è fondamentale, ma il momento decisivo dovrebbe essere quando la classe si interroga sui significati del testo. In questo processo l’analisi descrittiva permane ma non come fine, piuttosto come strumento etico⁴⁹ finalizzato al saper dialogare non solo in modo corretto e in un “bell’italiano”, ma anche in modo aperto e civile. Alla scuola, inoltre, spetta il ruolo di garantire, oltre ad un uso corretto e vario della lingua italiana, un suo uso critico, che consista nel saper parlare delle cose del mondo. In altre parole, i testi andrebbero studiati sulla base del loro significato, per instaurare negli alunni la capacità di un uso maturo e civile del linguaggio scritto, competenza che può essere utile in futuro in ambito sociale e lavorativo. La natura interdialogica dell’educazione letteraria, quindi, consente allo studente di imparare a dialogare con il testo letterario e con gli altri lettori e, di conseguenza, di crescere dal punto di vista etico, cercando di definirne alcuni possibili significati attraverso le pratiche dell’ascolto, dell’argomentazione e della negoziazione. In questo modo la classe, attraverso l’esercizio delle abilità comunicative, prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia.

⁴⁷ *Ivi*, p. 92.

⁴⁸ *Ivi*, p. 47.

⁴⁹ *Ivi*, pp. 22-23.

A livello pratico, l'approccio ermeneutico come esperienza formativa prevede due fasi reciprocamente connesse:

- *Fase del commento*: ci si rapporta con gli aspetti contenutistici e formali dell'opera. Il commento consiste innanzitutto nella traduzione e parafrasi del testo per trasporlo nella lingua odierna. È una fase preliminare fondamentale, senza la quale non sarebbe possibile capire il testo e che ne fornisce una primissima attualizzazione. Attraverso il commento lo studente inizia a familiarizzare con il testo, servendosi della lettura e della scrittura o riscrittura.
- *Fase dell'interpretazione*: ci si dedica alla comprensione e all'interpretazione dei significati dell'opera. Questa seconda fase è composta, a sua volta, dalle due sottofasi:
 1. *storicizzazione*: in senso diacronico, si riflette sul significato originario dell'opera nella prospettiva passata dell'autore, nel suo rapporto di maggiore o minore corrispondenza con la realtà politica, sociale e culturale dell'epoca in cui è stata prodotta;
 2. *attualizzazione*: in senso sincronico, si individuano gli ulteriori significati che l'opera può avere nella loro prospettiva presente, cercando di stabilire un collegamento tra il passato dell'opera e l'attualità del lettore.

Per definire nel modo più esauriente possibile il significato dell'opera è dunque necessario stabilire un rapporto dialettico tra la dimensione storica e quella attuale, favorendo la nascita e lo sviluppo di potenziali riflessioni comparate.

L'opera viene considerata «individuo vivo»⁵⁰ con il quale instaurare un rapporto dialogico in cui il lettore partecipi attivamente. È un'interpretazione partecipante quella che si richiede dall'approccio ermeneutico, un pieno coinvolgimento del soggetto nel quale i due orizzonti, quelli del lettore e del testo, si fondono modificandosi a vicenda.

Alla fine, si dovrà giungere ad una conclusione circa la capacità del testo di interagire con noi, con la nostra cultura e con il nostro immaginario e dunque assumere un valore per noi. Si tratta insomma di puntare sulla problematicità della lettura e sul coinvolgimento che essa provoca, in modo da far rivivere in modi sempre nuovi il testo, togliendolo dalla fissità atemporale di un

⁵⁰ *Ivi*, p. 48.

dogma canonico, scolastico e normativo [...] facendolo invece diventare soggetto interdialogico ed esaltandone così l'attualità.⁵¹

Tuttavia, va rilevato il rischio interpretativo dell'approccio ermeneutico, che può sfociare nell'idea che i giudizi su un'opera possano essere liberi ed infiniti e fondati su sensazioni irrazionali piuttosto che su ragioni storico-etiche.

Come afferma Eco, infatti, la lettura delle opere letterarie

ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione. C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo.⁵²

Per far fronte a questo rischio, è importante non trascurare le sfere del contesto storico e di vita dell'autore, né le caratteristiche formali salienti, che sono le fondamenta necessarie ed il punto di partenza per una interpretazione personale, corretta e coerente con il testo in questione. L'ermeneutica può rappresentare un metodo non esclusivo, che può essere inserito in un'impostazione di base storicistica unita ad un'analisi più meticolosa e "strutturalista" del testo, conferendo alle lezioni e al momento della lettura una forma dinamica e accattivante.

II.2.2 Critica tematica

Luperini, insieme ad altri critici (Ceserani, De Federicis, Debenedetti), auspica un'inversione di tendenza nell'impostazione dell'insegnamento della letteratura, che deve avvenire per moduli incentrati su percorsi tematici piuttosto che seguendo il filo cronologico, pur non rinunciando all'inquadramento storico che prevede l'acquisizione di conoscenze nel campo della biografia, delle correnti letterarie e alla selezione di un determinato canone. Una volta salvaguardata la

⁵¹ *Ivi*, p. 50.

⁵² U. ECO, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002, p. 6.

centralità degli aspetti letterari, «i percorsi tematici (...) vanno valorizzati per meglio sottolineare e articolare le componenti interdisciplinari del nostro impegno didattico nel campo della letteratura».⁵³

Si tratta, quindi, di affiancare al metodo classico di insegnamento per via cronologica dei percorsi tematici che puntino a lavorare più in profondità che in estensione e che diano congruo spazio alla letteratura del Novecento e contemporanea.⁵⁴ Non è tanto il canone la base su cui costruire l'insegnamento, dal momento che ogni insegnante decide il suo in base alla classe (salvo le opere di indiscutibile importanza per la nostra tradizione), ma è il metodo che deve essere condiviso. Ogni tema può oscillare tra il concetto di “argomento” o di “idea ispiratrice” e, quindi, tra una materia oggettiva e una soggettiva: «ogni tema è nell'opera e insieme nell'esperienza e nella cultura del lettore».⁵⁵

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo della critica tematica si diffonde agli inizi del Duemila, dopo essere stato importato piuttosto tardi nella realtà scolastica italiana. Sono caratteristiche specifiche l'esplicitazione di analogie e differenze tra la dimensione passata dei testi e quella presente degli studenti e la creazione di collegamenti interdisciplinari tra le materie. I manuali⁵⁶ che seguono questo metodo sono strutturati in percorsi tematici associati ai principali cambiamenti epocali dell'immaginario e dei sistemi culturali e i docenti possono seguire l'ordine dei manuali oppure proporre le unità a seconda del *focus* sugli avvenimenti storici e culturali che si vogliono far emergere, sui temi e sulle opere, e in accordo con gli insegnanti delle altre materie. Inoltre, i ruoli dell'insegnante e degli studenti sono simili a quelli previsti nel metodo ermeneutico.⁵⁷

⁵³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 37.

⁵⁴ A tale proposito, Luperini (*ivi*, pp. 135-136) paragona l'insegnamento del Novecento nelle scuole (licei ed istituti tecnici in particolare) alle colonne d'Ercole, in cui Gabriele D'Annunzio è il limite massimo. Nessun professore pare, infatti, spingersi al di là presentando agli studenti prose di Gadda, Morante o Calvino (e molti altri che si potrebbero aggiungere), ovviamente anche perché mai si è sbilanciato il Ministero sulla questione di un allargamento del canone.

⁵⁵ *Ivi*, p. 126.

⁵⁶ Il primo manuale di letteratura italiana basato sul metodo della critica tematica è *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis (1979).

⁵⁷ C. SPALIVIERO, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, SAIL Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico, Venezia, Edizioni Cà Foscari, 2020, p. 69: <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/> (ultima consultazione 13 giugno 2022)

Il metodo della critica tematica, secondo Luperini, risulta vantaggioso perché permette:

- l'espansione sul terreno dell'immaginario o dell'antropologia a partire dal soggetto/argomento;
- un raggruppamento tipologico delle opere che consente una considerazione dei testi anche al di fuori del confine nazionale, in un'ottima comparatistica;
- lo studio dei generi letterari fornendo un contributo prezioso, dato che i generi sono definiti dall'accostamento tra strutture formali e contenuti tematici ricorrenti;
- lo sviluppo della tendenza interdisciplinare, che è congenita alla critica letteraria.

Tra i principali limiti che contraddistinguono la critica tematica, al contrario, si indicano:

- la tendenza a non puntare sul singolo testo e, quindi, a sottrarlo all'analisi del momento creativo e alla ricostruzione della sua genesi artistica e letteraria;
- il rischio di sottovalutare, da un lato, il giudizio estetico e il valore storico-letterario, considerando i testi come documenti di un tema e meno come esempi di valore artistico, dall'altro, l'aspetto formale e letterario dei testi;
- la tendenza ad assegnare poca importanza al momento storico-ideologico per privilegiare il piano storico dell'inconscio collettivo.

Alla luce di queste criticità, Luperini suggerisce con alcune condizioni che devono obbedire a necessità di tipo culturale e didattico che non possono essere trascurate: l'inserimento dei temi nella cornice storica legata alla mentalità, al sistema di valori e alle tradizioni culturali dei popoli, nei movimenti letterari delle diverse epoche e nella personalità dell'autore; la strutturazione della lezione in una prima fase di lettura e analisi linguistica e formale del testo e in una seconda fase di inserimento dell'opera all'interno di percorsi storici, tematici o per genere in cui si esplori il punto di vista degli studenti. Se «tematizzare la letteratura non

deve significare destoricizzarla», allo stesso tempo «i temi garantiscono un aggancio efficace con il vissuto dei giovani». ⁵⁸

II.2.3 Interdisciplinarietà

Nonostante la scuola italiana abbia recepito le Raccomandazioni europee sulle competenze ormai da un decennio, risulta ancora difficile trovare il nesso tra la trasversalità e l'interdisciplinarietà richieste dalla didattica per competenze. ⁵⁹

Alla centralità del rapporto tra testo e lettore si è aggiunta quella del dialogo tra lettore interpretante e gli altri lettori e del dialogo tra le varie discipline. L'impiego di discipline diverse dovrebbe servire al fine di capire meglio un testo letterario o un tema: è necessario instaurare un legame tra disciplinarietà e interdisciplinarietà senza rinunciare ai contenuti disciplinari, ma ricorrendo nello studio della letteratura alla storia, all'arte, alla filosofia, alla geografia e all'educazione civica.

Secondo Luperini, ⁶⁰ ci possono essere tre modi produttivi per applicare l'utilizzo di discipline diverse in modo critico e formativo:

1. per spiegare un certo fenomeno storico (un movimento letterario per esempio) attraverso la loro connessione logico-strutturale;
2. per illustrare le manifestazioni varie di un tema della sfera dell'immaginario;
3. per risolvere un problema di interpretazione attraverso il ricorso ad una disciplina diversa.

L'interdisciplinarietà deve servire ad approfondire i contenuti disciplinari e non a perderli, con il fine di insegnare in modo migliore la letteratura. Se si pensa alla

⁵⁸ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. pp. 130-132.

⁵⁹ Nel paragrafo "Sostegno allo sviluppo delle competenze chiave" della Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 viene riportato: «Per arricchire l'apprendimento si può ricorrere all'apprendimento interdisciplinare, a partenariati che coinvolgano attori dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento a diversi livelli oltre che del mercato del lavoro, nonché a concetti quali gli approcci scolastici globali e integrati [...]. L'apprendimento interdisciplinare consente inoltre di rafforzare il collegamento tra le diverse materie dei programmi scolastici, nonché di stabilire un solido nesso tra ciò che viene insegnato e i cambiamenti e le esigenze della società. Per un efficace sviluppo delle competenze può essere decisiva la collaborazione intersettoriale tra istituti di istruzione e formazione e attori esterni appartenenti agli ambienti economici, artistici, sportivi e giovanili e agli istituti di istruzione superiore o di ricerca».

⁶⁰ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 63.

letteratura come ad una disciplina aperta, seguendo la nuova ermeneutica, essa è inevitabilmente una porta per altri mondi e l'interpretazione dei testi porterà sempre ad altre discipline, innanzitutto a partire dal suo imprescindibile legame con la cultura, la storia del periodo e con la psicologia dell'autore. Per la stessa natura dell'interpretazione, infatti, nella costruzione del significato il lettore ricorre contemporaneamente a informazioni fornite dal testo, ma anche alle sue conoscenze pregresse su altri testi (intertestualità) e sulle altre enciclopedie di cui dispone (interdisciplinarietà).

Si ritorna al ruolo dell'insegnante come mediatore culturale, capace di introdurre nozioni culturali di altre discipline per insegnare la propria in modo più proficuo e coinvolgente.

Già Calvino nel 1995 individuava come caratteristica della cultura del Novecento una crescente e ormai inevitabile interdisciplinarietà. Secondo l'autore, il futuro della letteratura è legato al riconoscimento di questa tendenza e alla sua capacità di assumersi il ruolo di mediatrice fra le discipline, per scongiurare una frammentazione del sapere. Nelle sue *Lezioni americane* scrive: «Solo se poeti e scrittori proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura continuerà ad avere una funzione. Da quando la scienza diffida delle spiegazioni generali e delle soluzioni che non siano settoriali e specialistiche, la grande sfida per la letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo».⁶¹

Il nuovo romanzo non può svilupparsi in un binario unico, ma la conoscenza stessa è un dominio aperto che svela innumerevoli possibilità e risvolti diversi. Calvino spiega meglio questa missione della letteratura riferendosi in particolare al romanzo del Novecento, il quale deve possedere «l'idea d'una enciclopedia aperta, aggettivo che certamente contraddice il sostantivo enciclopedia, nato etimologicamente dalla pretesa di esaurire la conoscenza del mondo rinchiudendola in un circolo. Oggi non è più pensabile una totalità che non sia potenziale, congetturale, plurima».⁶²

⁶¹ I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Torino, Einaudi, 1995, p. 73.

⁶² *Ivi*, p. 76.

Non a caso spesso nelle scuole viene attribuito all'insegnante di italiano il compito di coordinare ricerche o Unità d'Apprendimento che coinvolgano più discipline, comprese le "tesine" per gli esami di Stato, non più obbligatorie ma comunque ancora richieste dagli insegnanti per valutare la capacità degli studenti di argomentare, anche effettuando collegamenti tra le varie discipline.

L'acquisizione di competenze richiede un percorso di apprendimento sviluppato in modo organico all'interno delle discipline, anche attraverso la loro collaborazione. Secondo Lucia Olini, la separazione tra i saperi può generare pericolosi errori, non perché non sia indispensabile una specializzazione ma perché la formazione scolastica si deve occupare di orientare, coerentemente con l'età degli studenti, per prepararli ad una specializzazione che avverrà in seguito nei gradi superiori di studio. La studiosa ritiene che la causa della scarsa pratica di una vera interdisciplinarietà nella scuola sia da imputare ad un difetto strutturale principalmente: «l'eccessiva ampiezza del bagaglio di contenuti induce a concentrarsi sugli aspetti nozionistici, più che sulla costruzione di competenze e del dialogo interdisciplinare». ⁶³

⁶³ L. OLINI, *In scena a scuola. Dietro le quinte dell'insegnamento letterario, tra marginalità, resistenza, interdisciplinarietà e competenze trasversali*, in L. Battistini et al. (a cura di), *La letteratura italiana e le arti*, Atti del XX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Napoli, 7-10 settembre 2016), Roma, Adi, 2018, p. 9.

CAPITOLO TERZO

Percorsi tematici

III.1 Il testo letterario e la cittadinanza attiva

Data l'importanza rivestita dal testo letterario nelle Indicazioni, considerato strumento cognitivo fondamentale per l'apertura a nuove interpretazioni, al dibattito e alla scoperta di sé, e vista la progressiva apertura a nuovi *curricula* che seguono un tema e non solo un canone, è chiaro che nella fase di progettazione delle lezioni in una classe di italiano oggi ci si debba impegnare con grande dinamicità e creatività, cercando di evitare l'ormai sorpassato approccio di stampo cattedratico e frontale. Grazie ai testi letterari si fanno acquisire agli studenti competenze linguistiche ed espressive specifiche, ma non solo: attraverso l'analisi del testo, i tentativi di interpretarlo e le possibili attività didattiche collegate, si favorisce l'uso della «lingua come strumento attraverso il quale esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali», come riportato nelle Indicazioni nazionali.

Se è noto che la letteratura è uno strumento per parlare della vita umana in tutti i suoi aspetti e in tutte le sue forme, il confronto interpretativo su un tema abituato a misurarsi con l'altro e a mettere in discussione il proprio punto di vista, rivestendo un'importanza anche dal punto di vista civico e sociale. Non si può sottovalutare il ruolo della scuola come incubatrice che prepara i ragazzi alla vita da cittadini, veicolando tutto l'insieme di valori etico-civili fondamentali alla costruzione di un mondo migliore. Accanto alle competenze che conducono alla padronanza linguistica, grande attenzione viene sempre più riservata alle competenze sociali e civiche esercitate a partire da spunti di riflessione sull'attualità e interiorità, compiti di realtà e attività che invitino al pensiero critico e alla consapevolezza ed espressione culturale, anche servendosi di strumenti tecnologici ormai familiari ai ragazzi e sfruttando il nuovo metodo della *flipped classroom*.

Inoltre, è oggi di fondamentale importanza l'educazione ai sentimenti. Il sentimento, infatti, non è un dato naturale, ma culturale e, come tale, deve essere insegnato. Per questo la scuola ha un altro ruolo fondamentale che consiste non

solo nell'istruire gli studenti, ma nell' educarli all'emozione, in modo che imparino a distinguere la differenza fra corteggiare e stuprare, fra scherzare e bullizzare, per esempio.

Partendo dal testo letterario si possono sviluppare questi temi relativi agli ambiti dell'affettività, della psicologia, dell'antropologia, calandoli nel presente e costruendo discussioni proficue e coinvolgenti, in grado di creare un filo immaginario tra il passato (dell'autore e del suo contesto storico-culturale) e il presente (dell'alunno).

Come si è visto, la materia più recente introdotta nelle scuole di ogni ordine e grado, diventata l'emblema dell'attualità e della sperimentazione nella scuola italiana (ed europea), è l'educazione civica non tanto considerata come uno "status", nella sua accezione giuridico-politica, ma come cittadinanza attiva, come luogo delle relazioni fra i cittadini. Se il fine ultimo della scuola consiste nella formazione di cittadini responsabili, questo obiettivo richiede di essere declinato in maniera trasversale in tutte le discipline tenendo conto del contesto, della situazione e delle sensibilità degli studenti. È ormai chiaro che l'educazione alla cittadinanza è un compito trasversale agli ordini di scuola e interdisciplinare, che non può essere "confinato" unicamente all'interno di una sola disciplina o di un ciclo scolastico. La scuola deve, quindi, educare alla cittadinanza attiva, promuovendo l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita scolastica e della comunità locale. Le educazioni alla cittadinanza, alla pace, alla solidarietà, alla convivenza, ai diritti umani ci propongono valori ricorrenti nella storia dell'umanità, che riguardano una sensibilità affinata con il tempo, che traspare dalle testimonianze scritte degli autori dei vari periodi storici.

Indagare il pensiero su un argomento in una determinata epoca storica presuppone sempre, e per prima cosa, la lettura dei testi letterari di quel periodo. Per questo la materia dell'italiano, ed in particolare la sfera della letteratura e dell'educazione letteraria, offre occasioni preziose per poter parlare di temi come i diritti umani, effettuare confronti tra passato e presente, prendere consapevolezza dei progressi fatti e dei retaggi ancora non superati. Non per nulla l'area delle discipline umanistiche, per loro natura votate alla trasversalità, si trova

spesso in prima linea nella costruzione di unità d'apprendimento trasversali che includono temi di educazione civica.

Nacinovich sostiene la praticabilità di un'idea di letteratura in dialogo con la società di cui è espressione:

La concezione risorgimentale di letteratura come voce del genio della nazione, testimonianza affidabile dei tempi implica il presupposto che essa rivesta, gerarchicamente, un ruolo di primo piano negli strumenti della conoscenza umana e per questo sia il fondamento di quella che noi oggi chiameremmo educazione alla cittadinanza.⁶⁴

Si è visto, inoltre, come la motivazione più forte allo studio derivi dalla sfera del piacere, del “piacere della lettura”, nello stimolo che genera curiosità. Per questo, nella fase di vita particolare in cui si trovano gli studenti della scuola secondaria di primo grado, si ritiene che partire dall'attualità, e soprattutto dai ragazzi, sia un ottimo modo di fare educazione letteraria avvicinandoli piacevolmente alla lettura.

III.2 Percorsi letterari

Di seguito si propongono tre possibili percorsi tematici a partire da alcuni testi della nostra letteratura (dell'intervallo storico Trecento-Novecento), raggruppati per temi facenti parte della nuova educazione civica, scelti per la spendibilità negli ambiti di discussione e con lo scopo di favorire il confronto tra i ragazzi e il dialogo tra il passato degli autori e l'oggi.

Essi rappresentano uno spunto da cui si può partire per la creazione di Unità d'Apprendimento, compiti di realtà, attività di *cooperative learning* o extrascolastiche.

Sono stati scelti sia testi di opere e autori canonici presenti nei programmi di letteratura della scuola secondaria di primo grado, come la *Divina Commedia*, i *Promessi Sposi* e *I Canti*, sia testi di autori generalmente trascurati a scuola, soprattutto della nostra letteratura del Novecento (Aleramo, Sciascia, De Amicis), ma ritenuti essenziali allo scopo del percorso didattico.

⁶⁴ A. NACINOVICH, *Identità nazionale e educazione letteraria*, 2011 (<http://www.com-pita.it/materiali/relazioni/> ultima consultazione 13 giugno 2022).

I percorsi sono pensati per una classe terza della scuola secondaria di primo grado, in quanto si ritiene che sia indispensabile che alcune preconoscenze sui periodi storico-letterari siano consolidate e che i ragazzi abbiano raggiunto un certo livello di maturità intellettuale ed emotiva, e possono concorrere all'attivazione di tre fondamentali competenze linguistiche previste dalle Indicazioni nazionali del 2012:

1. Oralità:

La comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e «dà i nomi alle cose» esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione.⁶⁵

2. Lettura:

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. [...] Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza.⁶⁶

3. Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo:

I docenti di tutto il primo ciclo di istruzione dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità. Infatti l'uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l'espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e

⁶⁵ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 36.

⁶⁶ *Ivi*, p. 37.

adeguatezza ai contesti. Lo sviluppo della competenza lessicale deve rispettare gli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo e avvenire in stretto rapporto con l'uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico e mnemonico.⁶⁷

III.2.1 Diritti delle donne e parità di genere: Piccarda Donati (nella *Divina Commedia*) e Sibilla Aleramo

Le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica prevedono un nucleo tematico che riguarda i diritti umani nella Costituzione, tra questi i diritti civili, etico-sociali, economici, politici. Il primo spunto presentato si concentra su una fondamentale quanto triste tematica d'attualità, quella della violenza e discriminazione delle donne.

Questo percorso parte da un excursus storico basato su due testi rispettivamente del Trecento e Novecento, per poi arrivare al presente con gli articoli della Costituzione, alcuni molto recenti, che trattano dei diritti delle donne e della parità di genere. Inoltre, il *goal 5* dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile sottoscritta dai Paesi membri dell'ONU riguarda la parità di genere: l'obiettivo è quello di ottenere la parità di opportunità tra donne e uomini nello sviluppo economico, l'eliminazione di tutte le forme di violenza nei confronti di donne e ragazze (compresa l'abolizione dei matrimoni forzati e precoci) e l'uguaglianza di diritti a tutti i livelli di partecipazione.

Nonostante i progressi fatti per affermare la parità di genere, le donne devono ancora lottare per la conquista della piena uguaglianza giuridica e sociale sia nei Paesi industrializzati sia in quelli in via di sviluppo. Per affrontare l'argomento dal punto di vista storico e dimostrare l'importanza dei progressi compiuti in tema di diritti sociali, si può fare riferimento a testi di letteratura rappresentativi del pensiero comune in determinati periodi storici. Seguendo le Indicazioni nazionali e i programmi della scuola secondaria di primo grado, si può affrontare l'argomento con le testimonianze storiche di Dante Alighieri per il Trecento, e, più in generale, il Medioevo, e della più contemporanea esponente del femminismo di fine Ottocento ed inizio Novecento Sibilla Aleramo, con il suo romanzo

⁶⁷ *Ivi*, p. 38.

autobiografico *Una donna*. I due testi offrono testimonianze molto diverse tra di loro: il primo descrive la figura di una donna dell'epoca presentata da un uomo; il secondo, invece, è scritto in prima persona da una donna simbolo di coraggio ed emancipazione, che presenta una sorta di autodenuncia della propria condizione.

Il percorso può essere suddiviso in fasi:

1. Lettura con parafrasi del canto III del *Paradiso*, vv. 97-108.

I ragazzi possiedono già una conoscenza della vita e delle opere di Dante Alighieri (in particolare della *Divina Commedia*) dall'anno scolastico precedente. In genere il canto V dell'*Inferno*, che riguarda Paolo e Francesca, viene letto e studiato durante il secondo anno; perciò, si può far confrontare i ragazzi di terza con un'altra figura femminile che rappresenta ancora meglio la condizione della donna nel Trecento, Piccarda Donati, incontrata da Dante nel canto III del *Paradiso*.

«Perfetta vita e alto merto inciela
donna più sù», mi disse, «a la cui norma
nel vostro mondo giù si veste e vela,

perché fino al morir si vegghi e dorma
con quello sposo ch'ogne voto accetta
che caritate a suo piacer conforma.

Dal mondo, per seguirla, giovinetta
fuggi' mi, e nel suo abito mi chiusi
e promisi la via de la sua setta.

Uomini poi, a mal più ch'a bene usi,
fuor mi rapiron de la dolce chiostra:
Iddio si sa qual poi mia vita fusi.

Dopo aver analizzato il testo e colto il significato letterale, si cominciano a ricavare informazioni sul personaggio e trarre delle conclusioni circa la condizione della donna nel Trecento: Piccarda Donati, appartenuta ad una delle famiglie più conosciute e importanti della Firenze tra Duecento e Trecento, fu tradita e ferita mortalmente nello spirito dalla sua famiglia, in particolare dal fratello. Era così dedicata al culto di Dio da entrare giovanissima in convento per seguire S. Chiara d'Assisi, ma fu rapita a causa di una decisione presa per intenti politici da

uomini, che decisero senza consultarla di darla in sposa a Rossellino della Tosa, anch'egli uomo violento.

Da questo esempio i ragazzi possono dedurre che la donna del Trecento non poteva decidere della propria vita, del proprio destino e del proprio corpo, e che era completamente in balia delle decisioni di uomini: padri, fratelli, mariti. Inoltre, la violenza contro le donne non era reato e dilagava nelle case e strade dell'epoca. I ragazzi approfondiscono la condizione femminile del Trecento con ricerche multimediali.

2. Lettura di un testo tratto dal romanzo *Una donna* di Sibilla Aleramo (1950):

Le rivolte individuali erano sterili o dannose: quelle collettive troppo deboli ancora, ridicole, quasi, di fronte alla paurosa grandezza del mostro da atterrare! E incominciai a pensare se alla donna non vada attribuita una parte non lieve del male sociale. Come può un uomo che abbia avuto una buona madre divenir crudele verso i deboli, sleale verso una donna a cui dà il suo amore, tiranno verso i figli? Ma la buona madre non deve essere, come la mia, una semplice creatura di sacrificio: deve essere *una donna*, una persona umana. E come può diventare una donna, se i parenti la danno, ignara, debole, incompleta, a un uomo che non la riceve come sua uguale; ne usa come d'un oggetto di proprietà; le dà dei figli coi quali l'abbandona sola, mentr'egli compie i suoi doveri sociali, affinché continui a baloccarsi come nell'infanzia? Dacché avevo letto uno studio sul **movimento femminile** in Inghilterra e in Scandinavia, queste riflessioni si sviluppavano nel mio cervello con insistenza. Avevo provato subito una simpatia irresistibile per quelle creature esasperate che protestavano in nome della dignità di tutte sino a recidere in sé i più profondi istinti, l'amore, la maternità, la grazia. Quasi inavvertitamente il mio pensiero s'era giorno per giorno indugiato un istante di più su questa parola: **emancipazione** che ricordavo d'aver sentito pronunciare nell'infanzia, una o due volte, da mio padre seriamente, e poi sempre con derisione da ogni classe d'uomini e di donne. Indi avevo paragonato a quelle ribelli la gran folla delle inconsapevoli, delle inerti, delle rassegnate, il tipo di donna plasmato nei secoli per la soggezione, e di cui io, le mie sorelle, mia madre, tutte le creature femminili da me conosciute, eravamo degli esemplari.

XIII

Un fatto di cronaca mi indusse un giorno di scrivere un articolo e a mandarlo a un giornale di Roma, che lo pubblicò. Era in quello scritto la parola **femminismo**. E quando la vidi così, stampata, la parola dall'aspro suono mi parve d'un tratto acquistare intera la sua significazione, designarmi veramente un **ideale** nuovo.⁶⁸

⁶⁸ S. ALERAMO, *Una donna*, Milano, Feltrinelli, 2021, pp. 85-86.

Dopo aver letto il testo e aver ricavato le informazioni biografiche principali riguardo l'autrice, si invitano i ragazzi a soffermarsi sul lessico utilizzato, sulle parole-chiave presenti, che esprimono il periodo di fermento in cui scrive la Ale-ramo: le prime rivoluzioni femministe partite in quegli anni in Europa.

Una delle competenze da sviluppare alla fine del primo ciclo di istruzione è quella di saper utilizzare correttamente il dizionario, cartaceo ed *online*, e saper reperire le varie informazioni utili all'apprendimento del significato di un testo. In questo caso, si può sollecitare un'indagine sulle parole-chiave (in grassetto), non solo dal punto di vista del significato, ma pure dal punto di vista della loro accezione storica, con il supporto di fotogrammi originali dell'epoca e di locandine pubblicitarie. Dopodiché, attraverso una ricerca, si sintetizzano i traguardi raggiunti nel campo dei diritti delle donne che risalgono a quel periodo, come l'accesso a tutti i diritti formali, la parità di trattamento con gli uomini nel lavoro e nelle istituzioni, la consistente partecipazione delle donne ai diversi settori del mercato del lavoro, la straordinaria crescita dell'acculturazione femminile.

3. Lettura degli articoli della Costituzione⁶⁹ che riguardano i diritti delle donne e discussione sulla percezione delle donne oggi.

- Art. 3: Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.
- Art. 29: La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.
- Art. 37. La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione.

⁶⁹ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

Dopo aver letto gli articoli in cui la Costituzione, assieme alla gran parte delle carte costituzionali degli Stati democratici di tutto il mondo, riconosce alle donne tutti i diritti e le libertà riservati agli uomini, tutelando come persone, mogli, madri, si avvia una discussione sulla parità di genere ed il suo significato, sottolineando come una serie di modifiche che hanno rafforzato tali principi risalgono al recente periodo 2001-2003, quando è stata garantita la parità di accesso alle cariche pubbliche ed elettive. Inoltre, si discorre con gli studenti su cosa nel proprio piccolo possono fare per il raggiungimento di una totale parità di genere, per esempio riconoscere che non ci sono attività “da femmine” (cucinare o pulire la casa), ma che la cura della casa deve coinvolgere tutti i membri della famiglia, e che tutti gli amici e le amiche devono venire trattati allo stesso modo.

Successivamente si propongono delle ricerche a gruppi sull’occupazione femminile in Italia, sulle donne di potere di oggi e quelle che si battono per i propri diritti nel mondo, o sulle donne che rivestono cariche politiche a livello europeo. È importante sottolineare che, nonostante dai tempi di Dante si siano fatti passi enormi in tema di diritti, esistono ancora forme di discriminazione nel mondo del lavoro, ma non solo. Andrebbero discussi a parte i tragici fenomeni della violenza domestica e dei femminicidi che continuano ad assumere dimensioni preoccupanti, assieme alle violenze fisiche e sessuali che ancora troppo spesso non vengono denunciate dalle vittime per vergogna o timore. Su questi temi di primaria importanza andrebbe dedicato il tempo necessario a sensibilizzare gli studenti e le studentesse sul problema.

III.2.2 Educazione alla legalità: la mafia, Manzoni e la giustizia

La difficoltà nel progettare un’educazione alla legalità nelle scuole è quella di riuscire a presentare ad adolescenti il rispetto delle leggi come un vantaggio che consente di vivere meglio e più liberamente, e non come un limite o un ostacolo da aggirare. Dietro ogni regola, infatti, non ci deve essere un’imposizione fine a sé stessa, ma la salvaguardia di una libertà o di un diritto.

La società seicentesca presentata da Manzoni nei *Promessi Sposi* è una società in cui le leggi vengono sistematicamente ignorate da una parte consistente di cittadini e oppressori e in cui i più prepotenti, i violenti e i corrotti controllano tutte

le attività e tutto il potere, mentre gli altri cittadini perdono i propri diritti dovendo pagare e supplicare per ottenere ciò che in teoria spetterebbe di diritto. Il romanzo descrive perfettamente la situazione che si creerebbe oggi se non vigesse il principio di legalità: insicurezza e sfiducia degli oppressi verso i loro concittadini e verso le istituzioni, sentimenti presenti in Manzoni.

In uno Stato, tanto più arretra la legalità, tanto più viene garantita la legge del più forte anziché le leggi dello Stato. Anche oggi nella nostra società democratica assistiamo a ingiustizie perpetrate a danno di persone che si vedono private dei loro diritti, o ad una mancanza di giustizia nei confronti di attività criminali, che sembrano quasi essere “coperte” da un velo di tolleranza e segretezza. Come nella realtà seicentesca descritta da Manzoni, attualmente esistono società per delinquere, come la mafia, che sono rette dalla legge dell’omertà e della connivenza e che utilizzano come strumenti l’intimidazione e l’alleanza con i poteri forti.

Lo scopo di Manzoni è quello di denunciare il malgoverno, la corruzione e l’oppressione dei più deboli e mostrare, attraverso l’ironia e la finzione storica, il desiderio di una società fondata sullo stato di diritto. L’autore descrive il sopruso, vuole che il popolo ne prenda culturalmente possesso, imparando a conoscerlo e a combatterlo con le armi della legge morale.

Per questo percorso si procede partendo dalla discussione sul presente: l’analisi del significato di criminalità organizzata, le leggi antimafia, gli eroi della legalità Giovanni Falcone e Paolo Borsellino con il supporto del libro di Antonio Nicaso *La mafia spiegata ai ragazzi*, per poi indagare, attraverso Manzoni, le radici della criminalità, che risalgono un tempo molto antico e proprio per questo sono difficili da estirpare. Infine, si presenta il filone di letteratura novecentesca sul diritto e sulle questioni giuridiche, il romanzo-inchiesta, attraverso l’autore siciliano Leonardo Sciascia, che afferma riguardo a *I promessi sposi*: «Questo libro, innanzitutto critico, contiene già tutto quanto noi conosciamo: la mafia, le Brigate rosse, l’ingiustizia, l’emigrazione...».⁷⁰

⁷⁰ Intervista del 1987 a James Dauphiné, citato da M. Collura, *Il Maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*, Milano, Longanesi, 1996, pp. 80-81.

1. La mafia spiegata ai ragazzi

A partire da un *brainstorming* si verificano le conoscenze (esatte o errate) dei ragazzi riguardo al tema della mafia, se hanno mai sentito parlare di Giovanni Falcone e Paolo Borsellino, se hanno mai letto i loro nomi scritti da qualche parte. Successivamente, i ragazzi elaborano delle domande, suggerite dalla loro curiosità. Per le risposte, si utilizza un libro, *La mafia spiegata ai ragazzi* di Antonio Nicaso, che utilizza un linguaggio semplice e chiaro. I ragazzi attivano in questo modo la competenza di lettura autonoma incentrata sulla capacità di reperire informazioni per indirizzare un compito di prestazione autentica, esporre i risultati ai compagni.

Risulta utile per un avviamento al discorso “mafia” la lettura (collettiva) dell’introduzione:

Quando ero bambino, della mafia non si parlava. Era una parola che nessuno pronunciava mai, un concetto che non esisteva, l’assurdo parto dell’immaginazione di qualche folle, una minaccia che aleggiava, senza nome e senza volto. Nella primavera del 1971 – ero in prima elementare – seduto accanto a me c’era un bambino dagli occhi tristi. Gli avevano ammazzato il padre e nessuno aveva visto nulla. Solo molto dopo ne conobbi il motivo: s’era rifiutato di comprare il ferro dai mafiosi che controllavano la zona. Non ci volle molto a capire che quella mafia parsimoniosa nell’uso della violenza, rispettosa dei più deboli e, soprattutto, delle donne e dei bambini, di cui invece si sentiva sussurrare spesso, non era mai esistita. La mafia che ho imparato a conoscere mi ricorda tanto i bulli che circolavano attorno alla scuola, prepotenti e violenti, ma solo quand’erano in gruppo, quando si spalleggiavano a vicenda. Cercavano di intimorire, costringendo al silenzio. La prepotenza è una delle caratteristiche principali del mafioso, che pensa di poter “fare vento senza neanche sollevare aria”. Proprio come il bullo, pretende il rispetto e vuole essere temuto.

Si sentono diversi e migliori, i mafiosi. Uomini veri, mentre gli altri non contano nulla. Sono legati da un giuramento che diventa obbligo eterno e vivono secondo un modello di società che li divide in due categorie: chi comanda e chi esegue. Ai suoi affiliati, la mafia chiede di essere obbedienti e spietati; ma anche discreti per non attirare l’attenzione su di sé. Lo scopo principale è quello di arricchirsi in qualunque modo, calpestando qualunque valore. Ma il denaro non è tutto per i mafiosi. È il potere quello che conta veramente. Da sempre, infatti, stabiliscono legami con chiunque abbia la possibilità di decidere. Questi uomini che si sentono “diversi e migliori” vivono nella società e spesso sono protetti dall’indifferenza delle istituzioni, contrariamente ai criminali comuni che operano ai margini, creano allarme sociale e, per questo, sono da sempre combattuti dallo Stato. In alcune regioni, soprattutto al Sud, si presentano violenti e sfrontati e, come un

esercito di occupazione, cercano di controllare tutto, anche l'aria che si respira. In altri territori, invece, si comportano come imprenditori dalla faccia pulita, abili nell'investire i soldi guadagnati con la violenza e, sempre più spesso, con il traffico di droga. Sono due facce della stessa medaglia. Due facce che bisogna saper riconoscere.⁷¹

Al termine di questa prima fase, i ragazzi completano la similitudine “La mafia è come...” proposta dall'autore, con proprie frasi.

2. Le radici: *I promessi sposi*

Si arriva al testo letterario attraverso vari collegamenti: partendo dalla domanda “Quali sono le radici della criminalità organizzata, della mafia?” o “Come si arriva all'istituzione di un'organizzazione criminale così espansa e complessa?”; presentando la società in cui vivono Renzo e Lucia come un esempio di ciò che accade quando la legge dello Stato è connivente con la legge del più forte.

Nonostante l'ambientazione e lo stile narrativo lontano da quello degli autori contemporanei, la vicenda risulta avvincente e realistica e il problema della legalità, come si è visto parlando della mafia, sembra ripetersi nella storia ogni giorno, sotto svariate vesti. Manzoni, inoltre, ritrae l'animo umano nella sua complessità attraverso la caratterizzazione dei personaggi, permettendo ai ragazzi di riconoscersi in alcuni caratteri e coinvolgendo la sfera emotiva che li porterà a chiedersi cosa avrebbero fatto al loro posto. I bravi sono paragonabili ai “picciotti” della mafia e il prete che non vede e non sente nulla, don Abbondio, è l'esempio dell'omertà e della connivenza che ancora oggi rappresentano una piaga sociale nei paesi italiani sotto la morsa della mafia. Inoltre, si può avviare una discussione sull'etica professionale e sulla deontologia del lavoro a partire dalla figura di Azzecagarbugli, che incarna tutto ciò che un avvocato non dovrebbe essere. Presentando questa serie di personaggi negativi, servendosi dell'ironia e verve del Manzoni, i ragazzi riescono a farsi un'idea di cosa significhi essere il “cattivo” in una storia e nella vita reale, come questi comportamenti vengono visti e giudicati dall'esterno.

Inoltre, se pur con ironia, l'autore condanna la pochezza della classe dirigente, l'irresponsabilità dei governanti, la sopraffazione impunita da parte dei potenti a

⁷¹ A. NICASO, *La mafia spiegata ai ragazzi*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 9-10.

cui si contrappone il modello di quei personaggi che svolgono le loro mansioni correttamente e impiegano le loro forze soprattutto a favore dei deboli e bisognosi, impersonati da fra Cristoforo, dal cardinal Federigo Borromeo e dall'Innominato dopo la conversione.

La lotta tra il Bene e il Male è una lotta che si ripete costantemente nella storia e fa parte della vita di ognuno. L'invito al perseguire il Bene, i valori di giustizia e solidarietà e a non farsi complici del male per pigrizia o viltà costituisce lo scopo educativo di questo romanzo.

È importante, infatti, far capire ai ragazzi che nella vita spesso occorre schierarsi e prendere delle posizioni sulle questioni più svariate, e che le decisioni prese, soprattutto di fronte ad un bisogno altrui o ad una richiesta d'aiuto, rappresentano ciò che siamo. Anche il pentimento ed il perdono fanno parte della vita, come insegnano le vicende di fra Cristoforo e dell'Innominato, e il giudizio arriverà prima di tutto dalla nostra coscienza.

Renzo stesso si trova continuamente di fronte ad una scelta: utilizzare la violenza e "farsi giustizia da solo" oppure mantenere la sua integrità morale e trovare modi pacifici per risolvere la questione, aspettando che la Provvidenza intervenga.

Viene descritto come un contadinotto schietto e coraggioso, dall'umore altalenante e insofferente verso le ingiustizie di cui è vittima: inizialmente medita vendette e assalti all'antagonista Don Rodrigo, perfino l'omicidio, ma alla fine della storia, grazie a Lucia, alla Grazia e al suo animo onesto, ne uscirà uomo migliore.

Renzo è un eroe, ma è anche simbolo dell'ingenuità e umanità che è in ognuno di noi. Il desiderio di vendetta e la rabbia sono emozioni comuni che bisogna accettare, ma senza cedervi. È sottoposto a continue perdite di identità, più o meno esplicite.

A tale proposito si possono proporre ai ragazzi le illustrazioni dell'edizione Quarantana, soffermandosi in particolare sulla raffigurazione dei personaggi. Una questione può essere sollevata riguardo al temperamento di Renzo e agli scambi di identità: è interessante confrontarlo con Don Rodrigo sulla base delle vignette inserite da Manzoni.



Renzo



Don Rodrigo

In questo caso si riprendono i passi che riguardano don Abbondio e i bravi (I, §§ 52 e seguenti) e il dottor Azeccagarbugli (III, §§ 105-295).

Nel primo testo ci si sofferma sulla digressione storica con cui, attraverso la citazione di numerose gride emanate dal governo della Lombardia, si vuole rendere evidente al lettore la piaga della braveria e il suo radicamento nella società. L'inefficienza giudiziaria è rappresentata dalla lunga serie di provvedimenti che ampliano via via le pene, ma senza che vengano mai effettivamente applicati. I bravi agivano con violenza, indisturbati e protetti dai signorotti spagnoli che assicuravano la loro protezione.

L'impunità era organizzata, e aveva radici che le gride non toccavano, o non potevano smovere. Tali eran gli asili, tali i privilegi d'alcune classi, in parte riconosciuti dalla forza legale, in parte tollerati con astioso silenzio, o impugnatati con vane proteste, ma sostenuti in fatto e difesi da quelle classi, con attività d'interesse, e con gelosia di puntiglio. Ora, quest'impunità minacciata e insultata, ma non distrutta dalle gride, doveva naturalmente, a ogni minaccia, e a ogni insulto, adoperar nuovi sforzi e nuove invenzioni, per conservarsi. Così accadeva in effetto; e, all'apparire delle gride dirette a comprimere i violenti, questi cercavano nella loro forza reale i nuovi mezzi più opportuni, per continuare a far ciò che le gride venivano a proibire.

Il nome di don Rodrigo suona a don Abbondio come una minaccia contro la quale non c'è altra scelta se non la resa:

Questo nome fu, nella mente di don Abbondio, come, nel forte d'un temporale notturno, un lampo che illumina momentaneamente e in confuso gli oggetti, e accresce il terrore. Fece, come per istinto, un grand'inchino, e disse: - se mi sapessero suggerire...

Il narratore illustra i rapporti sociali del Seicento: un secolo dominato dall'incertezza del diritto e dall'illegalità diffusa, in cui l'unica difesa per l'uomo comune era quella di entrare a far parte di un gruppo che lo tutelasse. Per ottenere questo privilegio del "quieto vivere" don Abbondio si era fatto prete, ma ciò non bastava a difenderlo da ogni minaccia; perciò, si era creato un suo stile di vita fondato sulla «neutralità disarmata» fintanto che non fosse necessario schierarsi: in quel caso lo avrebbe fatto dalla parte del più forte.

Il suo sistema consisteva principalmente nello scansar tutti i contrasti, e nel cedere, in quelli che non poteva scansare. Neutralità disarmata in tutte le guerre che scoppiavano intorno a lui, dalle contese, allora frequentissime, tra il clero e le podestà laiche, tra il militare e il civile, tra nobili e nobili, fino alle questioni tra due contadini, nate da una parola, e decise coi pugni, o con le coltellate. Se si trovava assolutamente costretto a prender parte tra due contendenti, stava col più forte, sempre però alla retroguardia, e procurando di far vedere all'altro ch'egli non gli era volontariamente nemico: pareva che gli dicesse: ma perché non avete saputo esser voi il più forte? ch'io mi sarei messo dalla vostra parte. Stando alla larga da' prepotenti, dissimulando le loro soverchierie passeggiere e capricciose, corrispondendo con sommissioni a quelle che venissero da un'intenzione più seria e più meditata, costringendo, a forza d'inchini e di rispetto gioviale, anche i più burberi e sdegnosi, a fargli un sorriso, quando gl'incontrava per la strada, il pover'uomo era riuscito a passare i sessant'anni, senza gran burrasche.

Nel secondo testo Renzo, intimidito nel trovarsi di fronte un uomo importante, espone il suo problema all'avvocato e chiede se sia prevista una pena per chi minacci un curato affinché non celebri un matrimonio. L'avvocato, abituato a prendere le difese dei potenti, pensa che Renzo sia un bravo e comincia a mostrargli le gride con casi simili per spaventare l'interlocutore, rimanendo stupito dall'impassibilità del montanaro. Quando si rende conto che il protagonista sta chiedendo giustizia nei confronti di don Rodrigo, lo invita a dire tutta la verità.

Azzecagarbugli ci viene presentato dalle parole di Agnese come uno che possiede il sapere, che conosce le leggi e che dovrebbe farsi garante della loro applicazione in difesa di chi cerca giustizia, invece, schierato con i potenti verso i quali

mostra addirittura servilismo, è talmente investito dal ruolo da non percepire le proteste di Renzo e la sua professione di innocenza. Anzi, quando finalmente realizza di trovarsi di fronte ad una persona poco abbiente, vittima di una «persona di riguardo», con sdegno la caccia.

- Andate, vi dico: che volete ch'io faccia de' vostri giuramenti? Io non c'entro: me ne lavo le mani -. E se le andava stropicciando, come se le lavasse davvero. - Imparate a parlare: non si viene a sorprendere così un galantuomo. - Ma senta, ma senta, - ripeteva indarno Renzo: il dottore, sempre gridando, lo spingeva con le mani verso l'uscio; e, quando ve l'ebbe cacciato, aprì, chiamò la serva, e le disse: - restituite subito a quest'uomo quello che ha portato: io non voglio niente, non voglio niente.

Occorre soffermarsi sul modo di procedere di Azzecagarbugli: invocando la protezione dei signori, comprando testimoni, minacciando, come se un “buon avvocato” debba per forza manipolare la giustizia e raggirare la legge. Egli agisce al contrario di come dovrebbe fare, assicurando l'impunità ai colpevoli e negando alle vittime il riconoscimento dei propri diritti:

Non gli dirò, vedete, ch'io sappia da voi, che v'ha mandato lui: fidatevi. Gli dirò che vengo ad implorar la sua protezione, per un povero giovine calunniato. E con lui prenderò i concerti opportuni, per finir l'affare lodevolmente. Capite bene che, salvando sé, salverà anche voi. Se poi la scappata fosse tutta vostra, via, non mi ritiro: ho cavato altri da peggio imbrogli... Purché non abbiate offeso persona di riguardo, intendiamoci, m'impegno a togliervi d'impiccio: con un po' di spesa, intendiamoci. Dovete dirmi chi sia l'offeso, come si dice: e, secondo la condizione, la qualità e l'umore dell'amico, si vedrà se convenga più di tenerlo a segno con le protezioni, o trovar qualche modo d'attaccarlo noi in criminale, e mettergli una pulce nell'orecchio; perché, vedete, a saper ben maneggiare le gride, nessuno è reo, e nessuno è innocente

L'episodio descrive lo scarto tra la vera giustizia e l'apparenza di essa e il romanzo stesso dimostra la profonda corruzione della giustizia secentesca, in mano a giudici spesso condizionati dalle logiche di potere e sociali dell'epoca.

Questa questione è ulteriormente approfondita nella *Storia della colonna infame*, pubblicata come appendice al romanzo.

Nel saggio si ricostruisce il processo agli untori che porterà all'ingiusta condanna a morte di cinque sventurati e alla demolizione della casa di uno di essi, al

cui posto si stabilì che «s'innalzasse una colonna, la quale dovesse chiamarsi infame, con un'iscrizione che tramandasse ai posteri la notizia dell'attentato e della pena».⁷²

Manzoni racconta dettagliatamente la vicenda giudiziaria, sostenendo la colpa dei giudici, i quali, volendo trovare un colpevole a tutti i costi per calmare la furia dell'opinione pubblica impaurita dal morbo, accusano alcuni malcapitati di aver diffuso la peste in città. Dopo aver dato credito a testimonianze a dir poco discutibili e a pregiudizi popolari, Piazza viene torturato per estorcergli la confessione del crimine che lui e gli altri non hanno, in realtà, commesso. I giudici manomettono la procedura giudiziaria al fine di ottenere un colpevole, scaricando la colpa su un capro espiatorio.

Si può far riflettere sul significato di capro espiatorio, sul suo concetto generale e applicato alla giustizia, e su quello di opinione pubblica, discutendo sul ruolo che oggi i media e i *social network* assumono in merito.

Manzoni vuole denunciare con questo scritto tutte quelle pratiche giudiziarie che non hanno come scopo l'ottenimento della verità, ma il trovare un colpevole da offrire all'opinione pubblica.

Un autore più recente che si occupa di ricostruire processi e denunciare casi di corruzione e malagiustizia è il siciliano Leonardo Sciascia.

3. Legalità e giustizia

Il racconto poliziesco è il genere prediletto da Sciascia, che se ne serve per indagare e mettere in luce la situazione sociale e politica della Sicilia, oppressa dal legame tra mafia e potere politico. In alcuni romanzi viene offerta addirittura una ricostruzione di processi realmente avvenuti (*I Pugnatori*, *Porte aperte*, *Morte dell'inquisitore*, *Affaire Moro*). Egli si concentra sull'arbitrio giudiziario, poiché vedeva il processo come luogo caratterizzato da costante interazione tra evidenza e finzione, tra verità e verosimiglianza. Il principio affermato è che non esiste altra forma di verità al di fuori quella professata da chi è investito di un potere ed ha facoltà di esprimersi sui fatti. È il potere giudiziario ad accertare i fatti e a punire gli impostori o a salvaguardarli per ragioni di convenienza. Nella

⁷² A. MANZONI, *La storia della colonna infame*, Milano, Newton Compton, 1993, p. I.

produzione di Sciascia la rappresentanza di magistrati opportunisti, incapaci o corrotti è piuttosto ampia, ed è coerente con il reale quadro dell'amministrazione della giustizia, in particolare dell'epoca fascista, in cui la legge era specchio del codice morale e della politica. Quindi dato che in quel tempo, come nel Seicento dei *Promessi Sposi*, regnavano il sopruso e la violenza e l'opinione pubblica era orientata su questo, nemmeno la giustizia avrebbe potuto contraddire tale spirito, e le sentenze ne erano profondamente influenzate. In Sciascia storie di processi, che dovrebbero essere storie di giustizia, si trasformano in un susseguirsi di ingiustizie, errori giudiziari, menzogne e imposture.

Questo tema, strettamente collegato alla mafia e alla corruzione dei vertici statali, è attuale se si pensano a tutti quei casi in cui vengono assolti colpevoli o puniti innocenti a causa di falle nel sistema della magistratura. Si può presentare agli studenti una serie di dati: i casi di ingiusta detenzione e quelle di errori giudiziari in senso stretto in Italia, dal 1991 al 31 dicembre 202, sono stati 30231, poco più di 975 l'anno, costati allo Stato circa 28 milioni e 880 mila euro l'anno.⁷³

Da questi dati si trae spunto per porre domande agli studenti come “Ti è mai capitato di essere accusato/a ingiustamente? Se sì, spiega quando è accaduto e perché; come ti sei sentito/a; in che modo hai provato a dimostrare la tua innocenza” oppure al contrario “Hai mai sostenuto la tua innocenza riguardo ad un fatto in cui eri invece coinvolto? Spiega come ti sei sentito; che mezzi hai usato per discolparti; se hai mai accusato qualcuno che era innocente”.

È fondamentale, in conclusione di questo percorso, spiegare ai ragazzi il funzionamento della macchina della giustizia in Italia per aiutarli, fin dalla giovane età, a prendere consapevolezza di cosa significa potere giudiziario, come funziona un processo e come lavora la Magistratura, conoscenze che possono risultare indispensabili nel corso della vita adulta.

Passando alla Costituzione, di sostanziale importanza sono gli articoli che riguardano la giustizia:

⁷³ Fonte: <https://www.errorigiudiziari.com/errori-giudiziari-quant-sono/> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

- Art. 24: Tutti possono agire in giudizio per la tutela dei propri diritti e interessi legittimi, ovvero tutti i cittadini possono rivolgersi ad un giudice qualora ritengano di essere stati danneggiati da altri cittadini o dallo Stato, anche coloro che non sono in grado di sostenere economicamente le spese del processo. La legge determina le condizioni e i modi per la riparazione degli errori giudiziari.
- Art. 101: La giustizia è amministrata nel nome del popolo. I giudizi sono soggetti soltanto alla legge.
- Art. 104: La Magistratura costituisce un ordine autonomo e indipendente da ogni altro potere. Il Consiglio superiore della Magistratura è presieduto dal presidente della Repubblica.
- Art. 111: la giurisdizione si attua mediante il giusto processo regolato dalla legge. Ogni processo si svolge nel contraddittorio tra le parti, in condizione di parità, davanti a un giudice terzo e imparziale. Tutti i provvedimenti giurisdizionali devono essere motivati.

III.2.3 Bullismo: il bullo di De Amicis e la solitudine di Leopardi e Malpelo

Il fenomeno del bullismo viene riconosciuto per la prima volta in Norvegia, negli anni Settanta, da uno studioso di nome Dan Olweus. Intorno a quegli anni si verificò una serie di suicidi di bambini di età diversa, i quali avevano denunciato di avere subito maltrattamenti dai compagni di classe, in modo ripetitivo e violento.

Nelle lettere di addio i bambini spiegavano la causa del gesto estremo: la sofferenza provocata da quei continui abusi e prepotenze. Olweus, in seguito ad una ricerca approfondita all'interno degli Istituti Scolastici, evidenziò che il bullismo nella scuola interessava circa il 16% degli studenti della scuola primaria e secondaria.

La prevenzione e il contrasto al fenomeno del bullismo, che è in crescente aumento, costituisce una priorità per le Istituzioni che si occupano della formazione dei giovani, e in particolare per le scuole, dato che spesso le azioni di bullismo avvengono in ambito scolastico con aggressioni fisiche e psicologiche, molestie verbali, persecuzioni. Oltre alle strategie volte al sostegno familiare e individuale, la scuola può avere un ruolo di rilievo nella prevenzione del bullismo,

promuovendo la cultura del rispetto e della solidarietà, coinvolgendo le famiglie per favorire la comunicazione e aiutando vittime e carnefici a sentirsi meno soli. Aiutare i bulli non significa essere clementi, infatti è indispensabile che la scuola adotti forme di punizione esemplare che non prevedano sconti o mediazioni buoniste, soprattutto affinché le vittime sentano che la scuola è una comunità che protegge i più deboli e condanna la violenza. Ciò nonostante, è importante aiutare i persecutori a canalizzare le energie e gli impulsi violenti in altre direzioni come, per esempio, l'esercizio di uno sport che insegni a scaricare l'aggressività all'interno di regole precise e nel rispetto dell'avversario. Inoltre, è anche la mancanza di stimoli che favorisce gli atteggiamenti antisociali, da qui l'importanza di progettare e salvaguardare gli spazi dedicati al tempo libero per i ragazzi.

Il bullismo è, inoltre, un fenomeno in cambiamento. A partire dai primi studi norvegesi sul fenomeno, esso si è diffuso a macchia d'olio e ogni giorno si scoprono sfaccettature nuove. Soprattutto negli ultimi anni il fenomeno ha cambiato la sua connotazione: la tecnologia e i *social network* hanno permesso al bullo di entrare in ogni momento nella vita delle vittime, perseguitandole con messaggi offensivi, diffondendo video e foto personali sul web. Dal bullismo, che ha trovato nell'anonimato del *web* un mezzo ancora più subdolo, è nato il grave fenomeno del cyberbullismo. Il meccanismo è lo stesso: vengono perpetrate azioni violente e intimidatorie da parte di una persona, il bullo, da sola oppure in gruppo, nei confronti di uno o più soggetti che ne sono vittime. Le conseguenze di questi comportamenti lasciano in coloro che li subiscono ferite profonde, durature, talvolta insanabili, un malessere fisico e psicologico che condiziona la qualità della vita, il rapporto con sé stessi e con il mondo esterno, che comprime la sicurezza in sé stessi incidendo negativamente sul rendimento scolastico, sull'autostima e sulle relazioni con i coetanei e con il mondo degli adulti. Inoltre, spesso possono condurre all'isolamento, al malessere esistenziale e ad atti estremi di autolesionismo.

Per questo bisogna sradicare nei ragazzi la considerazione che alcuni atti di bullismo siano soltanto un gioco o uno scherzo. Per affrontare il grave problema, nelle "Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di Bullismo e Cyberbullismo" emanate dal Miur, viene innanzitutto imposta una

necessaria *Prevenzione primaria o universale*, le cui azioni si rivolgono a tutta la popolazione promuovendo un clima positivo improntato al rispetto reciproco e un senso di comunità e convivenza nell'ambito della scuola:

La principale finalità è promuovere la consapevolezza e la responsabilizzazione tra gli studenti, nella scuola e nelle famiglie, motivo per cui le iniziative sono indirizzate a:

1. accrescere la diffusa consapevolezza del fenomeno del bullismo e delle prepotenze a scuola attraverso attività curriculari incentrate sul tema (letture, film video, articoli, etc.);
2. responsabilizzare il gruppo classe attraverso la promozione della consapevolezza emotiva e dell'empatia verso la vittima, nonché attraverso lo sviluppo di regole e di "politiche scolastiche";
3. impegnare i ragazzi in iniziative collettive di sensibilizzazione e individuazione di strategie appropriate per la prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, come, ad esempio, Hackathon (a diversi livelli, d'istituto, di rete, provinciali, regionali) che hanno la capacità di mobilitare le migliori energie dei ragazzi, facendo loro vivere esperienze positive di socializzazione, con la contestuale valorizzazione delle competenze di cittadinanza e della loro creatività;
4. organizzare dibattiti sui temi del bullismo e cyberbullismo, per sollecitare i ragazzi ad approfondire con competenza i temi affrontati e a discuterne, rispettando le regole della corretta argomentazione.⁷⁴

A partire da queste linee si possono elaborare molte attività didattiche affidandosi al web o invitando degli esperti, psicologi o pedagogisti, soprattutto nel caso in cui si sospetti o si abbia la conferma che azioni di bullismo siano già presenti nella classe o nella scuola. Prendendo in considerazione il punto 1 riportato, la consapevolezza sul fenomeno si accresce tramite attività curriculari di lettura di testi o articoli o la visione di film o video. Per questo percorso di cittadinanza si è pensato di partire dall'analisi della figura del bullo (Franti di *Cuore*), e della vittima (lo stesso Giacomo Leopardi), in particolare focalizzandosi su quello che essa prova, attraverso testi letterari noti, per proseguire con esempi di bullismo recenti, testimonianze e video educativi.

1. Introduzione dell'argomento

Cuore, pubblicato nel 1886, è un classico della letteratura italiana e mondiale. Il romanzo narra in prima persona un intero anno scolastico vissuto dal

⁷⁴ *Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo* (Decreto ministeriale 18 del 13 gennaio 2021 emanato con nota 482 del 18 febbraio 2021), p. 6.

protagonista Enrico Bottini in una scuola elementare di Torino. Il racconto nasce alcuni anni dopo aver vissuto gli episodi, attraverso l'espedito del ritrovamento del diario di Enrico. La società presentata dal libro si divide in due poli, quello dei cattivi, come Franti, che arriva da una famiglia proletaria ed ha la «faccia tosta e triste», e quello dei buoni, come Derossi, studente modello che incarna i valori patriottici del nuovo Regno d'Italia.

Probabilmente i ragazzi hanno già sentito parlare di bullismo in televisione, dai genitori e nel corso della scuola primaria; tuttavia, è bene ricordare in cosa consiste un comportamento da bullo che, oltre a quella fisica, implica una violenza psicologica, presentando un episodio tratto da *Cuore*.

Quando entrai nella scuola, - un poco tardi, ch  m'avea fermato la maestra di prima superiore per domandarmi a che ora poteva venir a casa a trovarci, - il maestro non c'era ancora, e tre o quattro ragazzi tormentavano il povero Crossi, quello coi capelli rossi, che ha un braccio morto, e sua madre vende erbaggi. Lo stuzzicavano colle righe, gli buttavano in faccia delle scorze di castagne, e gli davan dello storpio e del mostro, contraffacendolo, col suo braccio al collo. Ed egli tutto solo in fondo al banco, smorto, stava a sentire, guardando ora l'uno ora l'altro con gli occhi supplichevoli, perch  lo lasciassero stare. Ma gli altri sempre pi  lo sbeffavano, ed egli cominci  a tremare e a farsi rosso dalla rabbia. A un tratto Franti, quella brutta faccia, sali sur un banco, e facendo mostra di portar due cesti sulle braccia, scimmiett  la mamma di Crossi, quando veniva a aspettare il figliuolo alla porta, perch  ora   malata. Molti si misero a ridere forte.⁷⁵

Dopo la lettura si comincia a chiedere agli studenti se hanno mai assistito a episodi di questo tipo e di bullismo in generale e, nel caso, di raccontarli o di scriverli per capire quali sono le caratteristiche ricorrenti. Inoltre, si sottolinea che il fenomeno assume varie forme: quella della violenza verbale (insulti, minacce), quella dello scherno (prese in giro su caratteristiche fisiche o caratteriali) e quella della violenza fisica. Tenendo ben presente lo scopo dell'attivit , quello di sensibilizzare e prevenire forme di bullismo,   utile, insieme alla creazione di momenti di riflessione in gruppo e attivit  pro-sociali che incoraggino il dialogo, preparare questionari anonimi nelle classi per indagare la presenza pi  o meno forte di comportamenti anomali da non sottovalutare. Nel caso in cui si presentino questi comportamenti o veri e propri atti di bullismo, come da direttive del Miur,

⁷⁵ E. DE AMICIS, *Cuore*, Milano, BUR ragazzi, 2018, pp. 18-20.

l'intervento deve essere tempestivamente studiato, con il supporto esterno di esperti ed in collaborazione con le famiglie.

2. Il bullo di *Cuore*

Uno solo poteva ridere mentre Derossi diceva dei funerali del Re, e Franti rise. Io detesto costui. È malvagio. Quando viene un padre nella scuola a fare una partaccia al figliuolo, egli ne gode; quando uno piange, egli ride. Trema davanti a Garrone, e picchia il muratorino perché è piccolo; tormenta Crossi perché ha il braccio morto; schernisce Precossi, che tutti rispettano; burla perfino Robetti, quello della seconda, che cammina con le stampelle per aver salvato un bambino.

Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male. Ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi, che tien quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata. Non teme nulla ride in faccia al maestro, ruba quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini, si strappa i bottoni della giacchetta, e ne strappa agli altri, e li gioca, e ha cartella, quaderni, libri, tutto sgualcito, sporco, la riga dentellata, la penna mangiata, le unghie rose, i vestiti pieni di frittelle e di strappi che si fa nelle risse.

Dicono che sua madre è malata dagli affanni ch'egli le dà, e che suo padre lo cacciò di casa tre volte; sua madre viene ogni tanto a chiedere informazioni e se ne va sempre piangendo. Egli odia la scuola, odia i compagni, odia il maestro. Il maestro finge qualche volta di non vedere le sue birbonate, ed egli fa peggio. Provò a pigliarlo con le buone, ed egli se ne fece beffa. Gli disse delle parole terribili, ed egli si coprì il viso con le mani, come se piangesse, e rideva. Fu sospeso dalla scuola per tre giorni, e tornò più tristo e insolente di prima. Derossi gli disse un giorno: – Ma finiscila, vedi che il maestro ci soffre troppo, – ed egli lo minacciò di piantargli un chiodo nel ventre.⁷⁶

Nel secondo dopoguerra, periodo in cui *Cuore* fu fortemente criticato per la sua mentalità borghese e nazionalistica, Umberto Eco decide di reinterpretare e dare una diversa valutazione al personaggio che nel romanzo è sempre visto come il cattivo, scrivendo l'*Elogio di Franti*.⁷⁷ Eco sottolinea come il disadattamento di Franti e la sua incapacità di comunicare in modo civile potrebbero derivare dalla sua condizione sociale composta da «una stamberga malsana, e un padre

⁷⁶ E. DE AMICIS, *Cuore*, cit., pp. 92-93.

⁷⁷ U. ECO, *Elogio a Franti*, in ID., *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963, pp. 36-40.

sottoccupato, che spiegano molte cose», come il diverso trattamento a lui riservato dagli insegnanti.

Oggi è appurato che chi compie atti di bullismo ha difficoltà di relazione e di comunicazione, non riesce a stabilire rapporti corretti e a realizzare con gli altri una convivenza civile e costruttiva. Il bullismo è, infatti, una manifestazione di un profondo disagio di un ragazzo che adotta comportamenti aggressivi e offensivi perché non riesce ad esprimere il proprio malessere in altro modo, non conoscendo il significato di rispetto, convivenza civile e tutti quei valori che vi sono racchiusi. Quello che sarebbe importante trasmettere ai ragazzi è che si tratta di persone a cui senz'altro spetta una punizione per ciò che hanno fatto, ma che hanno ugualmente bisogno di aiuto, in quanto vittime di sé stessi e non in grado di provare empatia e di mettersi nei panni degli altri. Nel testo di De Amicis Franti, il bullo del racconto è iper-caratterizzato in maniera negativa. È malvagio e per questo brutto, sporco, descritto come un mostro. In realtà Franti nasconde delle crepe nel suo animo che l'hanno portato a comportarsi così.

Si può chiedere agli studenti cosa avrebbero fatto se si fossero trovati di fronte ad una situazione del genere: avrebbero segnalato l'episodio all'insegnante, ne avrebbero parlato a casa con la famiglia, sarebbero stati a guardare in silenzio o avrebbero partecipato all'azione del bullo in quanto loro amico, avrebbero difeso immediatamente il compagno "bullizzato" e in che modo? Così si crea un coinvolgimento della sfera personale degli studenti, preparandoli ad attuare un comportamento corretto in caso si verificasse nella loro classe o in contesti extrascolastici qualcosa del genere.

Nonostante i comportamenti violenti non siano da assolvere o sottovalutare e nemmeno da nascondere, si deve cercare di andare a fondo sul disagio del bullo per evitare che una volta "scontata" la punizione, si ripresentino gli stessi comportamenti verso un'altra vittima, in quanto la sua personalità spesso si fonda sull'esprimere un potere attraverso la sopraffazione di chi percepisce come debole e l'aggressività è carattere interiorizzato fin da bambino a causa dell'esposizione a modelli violenti e un ambiente familiare scarsamente affettivo. Può essere utile fare un lavoro sull'empatia, sul suo significato unito a quello di

solidarietà, chiedendo ai ragazzi se hanno mai provato quello che provava un'altra persona, se si sono mai messi nei panni degli altri.

3. La solitudine attraverso i versi: *Il passero solitario*

In genere agli studenti, dopo aver affrontato Giacomo Leopardi, possono restare due idee diverse sull'autore: che sia stato un pessimista sfortunato oppure un giovane uomo affamato di vita e di infinito. Ultimamente molti insegnanti stanno avanzando nuove proposte per presentare Leopardi come un giovane ricercatore della felicità che si poneva le stesse domande di tutti i ragazzi sul senso della vita. Primo tra tutti a sostenere questa visione è Alessandro D'Avenia, insegnante e scrittore che, recuperando la critica leopardiana di Walter Binni, vuole spiegare con il suo libro «come Leopardi può salvarti la vita». ⁷⁸ L'autore viene presentato come un lottatore, una persona che, nonostante la derisione e la cattiveria dei suoi contemporanei, non ha mai smesso di cercare di affermarsi sia dal punto di vista letterario sia nella vita, ricercando la felicità e coltivando la speranza malgrado le sofferenze fisiche e mentali.

Leopardi viene introdotto ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado come Giacomo, un ragazzo che, a causa delle sue malformazioni fisiche, viene escluso e deriso dai coetanei e dalla società e per questo si rifugia nella scrittura e nello «studio matto e disperatissimo» ⁷⁹. La sua condizione di salute precaria, dovuta probabilmente ad una tubercolosi ossea, è motivo di dolore e isolamento, nonché causa di bullismo e di derisione. Tuttavia, il dolore provato non causa depressione e avvilitamento statici, ma diventa motivo di riflessione e dà vita a tutta la filosofia poetica e ai capolavori di Leopardi.

Lasciando il discorso sulla Natura crudele matrigna e sui gradi di pessimismo al grado successivo di istruzione, Leopardi può essere affrontato dal punto di vista dell'interiorità: attraverso la sua vita tormentata, alla fine approda all'accettazione di sé stesso, delle proprie fragilità, ed è esempio di resilienza. Un'altra questione da cui partire è la passione: Leopardi ha trovato nella poesia il senso,

⁷⁸ A. D'AVENIA, *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, Milano, Mondadori, 2016.

⁷⁹ G. LEOPARDI, Lettera a Pietro Giordani, 2 marzo 1818.

la passione che gli permette di sfruttare il suo tempo in modo positivo: qual è il nostro motore? Quale passione ci fa sentire vivi?

La poesia che può esprimere il senso di solitudine provato dall'autore a causa dell'esclusione dalla società e dalle gioie giovanili, è il famoso canto che appartiene agli *Idilli* della prima giovinezza, *Il passero solitario*, in cui troviamo i sentimenti contraddittori tipici dell'età adolescenziale e giovanile.

Il tema ricorrente è la solitudine, nel confronto con il passero e con la «gioventù del loco», risultato di contraddizioni che il poeta vive: fra il desiderare ed il «non curare», tra le gioie della vita e il non cercarle. La gioventù che si prepara ai festeggiamenti «mira ed è mirata», mentre il poeta è osservato per le vie di Recanati solo con aria di scherno. Leopardi vorrebbe essere giudicato come gli altri, ma la difformità fisica lo situa in una condizione di svantaggio, lo porta ad autoescludersi per non sentirsi preso in giro o svalutato. Le due solitudini, del poeta e del passero, sono diverse: quella di Leopardi è una scelta data dal fatto di sentirsi diverso, mentre quella del passero è frutto di un istinto naturale.

A questo tema però si unisce un tema opposto, quello della solidarietà, della possibilità di realizzare un incontro positivo tra gli uomini, che troverà espressione nella *Ginestra*. Al tramonto del sole, il passero non si pentirà della sua vita appartata, perché inconsapevole per natura, mentre il poeta, in futuro, rimpiangerà questo tempo perduto. Una raccomandazione che l'autore fa è che bisogna godere della giovinezza quando è il momento, senza sprecarla, nonostante gli accadimenti.

Da questo Giacomo personaggio, emblema di ragazzo fragile ma in fondo forte, si può fare un parallelismo con le caratteristiche delle vittime di bullismo, che solitamente presentano: aspetto fisico che diventa oggetto di derisione (come sovrappeso o nanismo, acne, disturbi o sindrome di *down*), aspetti caratteriali che le rendono fragili e poco inclini a reagire (l'essere ansiose, insicure, timide, sensibili, calme, non aggressive); o anche solo un look diverso dalla moda del momento (questa sfera riguarda le ragazze adolescenti, per esempio). Più un ragazzo è debole e frustrato, più facilmente sarà preso come bersaglio dal bullo, che si sentirà superiore. Per questo è importante, come si vedrà nel quinto punto, lavorare sull'importanza del non tenersi dentro il dolore, del segnalare alla famiglia,

ai compagni e all'insegnante se si è vittime di comportamenti aggressivi o denunciare per conto di un compagno se questo non ha la forza di reagire per sé.

4. L'infanzia negata di *Rosso Malpelo*

Il verismo di Verga fotografa la realtà della Sicilia di fine XIX secolo, caratterizzata da una situazione di disagio, dove tutto, compresa la dignità umana e la salute, viene subordinato al potere economico. Per farlo, si serve della storia di un giovane soprannominato "Rosso Malpelo", sfruttato nel lavoro, emarginato, considerato da tutti cattivo per via del suo aspetto, e profondamente solo.

Nel personaggio si trovano molteplici spunti da cui partire per una discussione di gruppo, da cui possono scaturire tracce interessanti per temi in classe, fornendo documenti come articoli di giornale e cronache internazionali, e che possono essere oggetto di ricerche ed esposizioni individuali o a gruppi.

Innanzitutto, Malpelo è, come Leopardi, un ragazzo discriminato per il suo aspetto. In particolare, il colore rosso dei capelli veniva considerato, nell'ignoranza del tempo, il colore del demonio e chi lo portava una persona malvagia da cui stare alla larga:

Malpelo si chiamava così perché aveva i capelli rossi; ed aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo, che prometteva di riuscire un fior di birbone. Sicché tutti alla cava della rena rossa lo chiamavano Malpelo; e persino sua madre, col sentirgli dir sempre a quel modo, aveva quasi dimenticato il suo nome di battesimo.

È vero che oggi giorno non si pensa più che determinate caratteristiche siano "maledette", mentalità retrograda retaggio di un altro secolo; tuttavia, si può ritenere completamente superata la questione della discriminazione?

La nostra Costituzione nell'articolo 3 comma 1 recita: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, razza, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali». Eppure, sappiamo che molto spesso questa legge non viene rispettata, nonostante forme di discriminazione dirette ed indirette siano considerate reato. Su questo tema è possibile avviare confronti proficui sulle varie categorie sociali che attualmente ne sono vittime come le donne, gli extracomunitari, la comunità LGBTQ.

Malpelo, come suo padre, mette da parte spesso la sua dignità per un ritorno in denaro e accetta turni e lavori massacranti pur di non trovarsi disoccupato, venendo di fatto ricattato dal proprio “padrone”:

Era avvezzo a tutto lui, agli scapaccioni, alle pedate, ai colpi di manico di badile, o di cinghia da basto a vedersi ingiuriato e beffato da tutti, a dormire sui 160 sassi, colle braccia e la schiena rotta da quattordici ore di lavoro; anche a digiunare era avvezzo, allorché il padrone lo puniva levandogli il pane o la minestra.

Ancor oggi nel mondo si parla di lavoro minorile, ne parlano articoli di giornale e cronache internazionali. L’Europa ha fissato a 15 anni l’età minima per entrare nel mondo del lavoro e ha stabilito un percorso di formazione obbligatorio. I bambini possono essere assunti solo per impieghi di carattere culturale, artistico, sportivo, e nello spettacolo, purché siano attività che non pregiudichino in alcun modo la sicurezza, l’integrità psicofisica e la frequenza scolastica. Però, in molte parti del mondo dove si vive in estrema povertà, i minori vengono ancora sfruttati e pagati una miseria, rischiando la vita ogni giorno. Secondo le ultime stime,⁸⁰ i bambini dall’infanzia negata sono ancora 152 milioni. Metà di essi è costretta in attività di lavoro pericolose che mettono a rischio la sicurezza, la salute e il loro sviluppo fisico e morale. L’abolizione del lavoro minorile è una priorità e necessita misure concrete a livello globale.

Inoltre, la caratteristica principale del protagonista è la solitudine. Malpelo è un ragazzino solo che vive in un ambiente anaffettivo e socialmente ostile e ciò crea un vuoto interiore, acuito dalla scomparsa, nel lavoro, del padre, unica figura con cui instaura un rapporto amorevole. «Sembrava si volesse vendicare sui deboli di tutto il male che si immaginava gli avessero fatto gli altri, a lui e al suo babbo», adottando un comportamento disilluso, cinico e crudele per non mostrarsi debole agli occhi del mondo. Queste etichette crudeli cucitegli addosso, unite al suo stile di vita fondato su lavoro e fatiche continue ai margini della società, lo portano a comportarsi malvagiamente nei confronti del suo asino e di Ranocchio,

⁸⁰ Fonte: Rapporto ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro) del 10.06.2021. https://www.ilo.org/rome/pubblicazioni/WCMS_800330/lang--it/index.htm (ultima consultazione 13 giugno 2022)

un amico a cui vuole insegnare l'asprezza della vita, sperimentata da lui stesso ogni giorno, con la rabbia.

5. Conclusione

Al termine del percorso ci si può avvalere di supporti tecnologici e filmografici per consolidare le conoscenze apprese, ma soprattutto portare il discorso sul piano attuale, con testimonianze reali della presenza del bullismo nella vita di moltissimi bambini e adolescenti. L'utilizzo di filmati e di piattaforme conosciute dai giovani come *YouTube*, *Netflix* o *Rai Play* cattura l'attenzione degli studenti che si sentono coinvolti grazie ad un mezzo a loro familiare. Si può inoltre proporre agli altri insegnanti un'attività trasversale che consista nel montaggio di un video in cui gli stessi studenti della classe sono gli attori, per mettere in scena quanto capito sul bullismo e sull'importanza di denunciare, iniziativa che allo stesso tempo permette di sviluppare competenze di creatività, rielaborazione dei contenuti e utilizzo del digitale.

Alcuni esempi di attività svolte nell'ambito scolastico su questo tema:

- Nell'ambito delle attività svolte dal MIUR per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo nelle scuole, è nata la collaborazione tra Rai e MIUR da cui è nato “#Mai più bullismo”⁸¹, un programma educativo finalizzato a sensibilizzare l'opinione pubblica sul bullismo, che non coinvolge solo bambini e adolescenti, ma tutta la comunità. Il *social coach* televisivo è ambientato a scuola, direttamente nelle classi, per un diario di immagini e racconti senza filtri che usa il linguaggio degli adolescenti. Lo scopo principale del programma è quello di sensibilizzare i ragazzi e le ragazze affinché denuncino episodi di bullismo, riescano a raccontare ciò che vivono dentro e fuori le mura scolastiche, cosa provano.
- Nel 2015 è stato ideato e realizzato un videoclip dai ragazzi della 3D della scuola media Don Milani di Lesmo dal titolo “Ciao bullo”⁸², che ha conquistato il premio Creatività alla Biennale di Venezia, sul tema del bullismo e

⁸¹ <https://www.raiplay.it/programmi/maipiubullismo> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

⁸² <https://youtu.be/7aNtHYyBvTE> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

cyberbullismo. Gli studenti hanno lavorato a tutte le fasi della realizzazione, seguiti dal loro professore di musica. Tutto è nato dal gruppo *whatsapp* della classe, in cui imperversavano le prese in giro verso alcuni compagni da parte di altri a mo' di branco. Dalla decisione di due docenti di intervenire è nata poi l'idea di una canzone *rap* e della montatura del video.

- Tra gli strumenti più efficaci per combattere il cyberbullismo ce n'è uno in particolare che lo Speciale di Rai Scuola ci tiene a sottolineare: il teatro. Un gruppo di studenti dell'Istituto comprensivo Confalonieri-De Chirico di Roma e il Laboratorio teatrale integrato Gabrielli, hanno lavorato per realizzare una rappresentazione teatrale dal titolo “Il bullismo di frega la vita”⁸³ che racconta come nasce e come si può contrastare questo fenomeno.

⁸³<https://www.raisplay.it/video/2017/10/Gli-Speciali-di-RaiScuola---Il-Bullismo-ti-frega-la-vita-0b947ced-db9d-4fba-9ad4-84e0ebc11acd.html> (ultima consultazione 13 giugno 2022).

CAPITOLO QUARTO

Un'Unità d'Apprendimento

IV.1 Definizione di UdA

Con i decreti applicativi della riforma Moratti (legge 53/2003) il termine cardine “insegnamento” è sostituito da “apprendimento”, ovvero, invece che porre al centro del processo educativo il programma ministeriale, si colloca al centro ciò che fa o deve fare l'allievo per apprendere. In questo modo l'apprendimento tiene conto della diversificazione, che garantisce ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, coltivando le proprie potenzialità.

Nel decreto legislativo 59/2004 si introduce il concetto di Unità d'Apprendimento (da adesso Uda), che consiste in un percorso didattico possibilmente interdisciplinare, generalmente disposto intorno a un argomento, che coinvolge più insegnanti e discipline. L'UdA si basa sul fatto che una pluralità di conoscenze associate tra loro formano il sapere, che non è costituito da campi separati tra loro. Essa descrive un modello educativo che si discosta dalla lezione, rendendo il protagonista dell'azione didattica l'alunno, incentivandolo, coinvolgendolo e favorendo una partecipazione più attiva e una maggiore autonomia in classe.

Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione:

- a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte);
- b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;
- c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di Apprendimento.⁸⁴

⁸⁴ *Indicazioni nazionali* allegate al D.lgs. 59/1994.

Riprendendo la pedagogia del “saper fare”, l’UdA si fonda, nella sua progettazione, sui seguenti capisaldi: individuazione della competenza di riferimento, interdisciplinarietà (collaborano più docenti di varie discipline), ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e compiti esperienziali, sollecitazione dei momenti riflessivi e metacognitivi, clima cooperativo, trasparenza dei criteri di valutazione, prove in situazioni autentiche.⁸⁵

Lo studente è, quindi, stimolato a riorganizzare le proprie conoscenze e abilità e a integrare le proprie competenze passate con quelle nuove derivate dal contatto tra varie discipline:

l’integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l’analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l’apprendimento sociale, la sperimentazione, l’indagine, la contestualizzazione nell’esperienza, la laboratorialità, sono tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza.⁸⁶

Alla progettazione seguono la realizzazione, cioè l’attivazione di tutti i processi idonei a raggiungere gli obiettivi formativi scelti, e il controllo finale.

IV.2 Esempio di UdA: *Città intelligenti*

Per questa Unità d’Apprendimento si è tenuto conto della legge n. 92/2019 che ha introdotto l’insegnamento scolastico dell’Educazione Civica come insegnamento di natura trasversale, secondo quanto illustrato nel capitolo primo. Tenendo conto dei tre temi principali su cui deve vertere l’insegnamento, Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, si è scelto come tematica attorno alla quale progettare l’UdA: lo sviluppo sostenibile dal punto di vista della città. Il MIUR riporta:

La scuola è il luogo di elezione per attivare progetti educativi sull’ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale, la cittadinanza globale. Il legame con il territorio, la ricchezza interculturale, il dialogo e l’osservazione quotidiani con i ragazzi, la dimensione interdisciplinare e la possibilità di

⁸⁵ M. CASTOLDI, *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci, 2017.

⁸⁶ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit. p. 16.

costruire percorsi cognitivi mirati, sono aspetti determinanti: grazie ad essi la scuola diviene l'istituto che, prima di ogni altro, può sostenere – alla luce dell'Agenda 2030 – il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS/SDGs, *Sustainable Development Goals*). Si tratta di un percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, un percorso legato alla protezione dell'ambiente e alla cura della casa comune.⁸⁷

Questo argomento tocca gli obiettivi dell'Agenda 2030 per la salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile:

- Obiettivo 7: Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni.
- Obiettivo 11: Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.
- Obiettivo 12: Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo.

Il progetto dell'UdA segue le voci che, in genere, si utilizzano negli Istituti scolastici per la progettazione di questo tipo di attività interdisciplinari, e che possono essere eventualmente inserite in una tabella.

Titolo: *Città intelligenti / Smart cities*

Tematizzazione, giustificazione e descrizione

L'Uda intende sensibilizzare gli studenti verso il problema dell'esauribilità delle risorse e far loro conoscere i modi alternativi di produrre energia, con un *focus* sulle città ecosostenibili e sulla "qualità della vita" di una città. Il percorso rientra nel nucleo dell'educazione ambientale identificato dal MIUR per l'Educazione Civica e comprende gli obiettivi 7,11,12 dell'Agenda 2030 dell'ONU per lo sviluppo sostenibile. In quanto cittadini del mondo e del futuro, i ragazzi, insieme alle diverse comunità umane, sono chiamati a contribuire per lasciare un pianeta ricco di risorse e di centri urbani vivibili.

Nell'asse umanistico si introdurrà l'argomento attraverso testi contemporanei e classici che riportano esempi negativi e positivi di città, vista anche nella sua

⁸⁷ MIUR, Educazione Ambientale e alla sostenibilità (<https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita> ultima consultazione 13 giugno 2022).

evoluzione storica. Nell'asse scientifico-tecnologico si vedranno cause e conseguenze del consumo irresponsabile e si conosceranno le tecnologie innovative più all'avanguardia, già applicate in alcune città, e i loro vantaggi. Infine, si affronteranno i testi dell'Agenda 2030 in lingua originale, cioè in inglese, e si elaborerà la propria *eco-friendly routine*.

In un'ottica di *cooperative learning*, il percorso prevede che una parte dell'approfondimento sarà svolto in gruppo attraverso un'analisi delle caratteristiche della *smart city* ed una ricerca su alcune città ecosostenibili; il lavoro confluirà nella realizzazione di un prodotto digitale (ad esempio, un *power point*) da esporre alla classe.

Verrà proposto alla fine un compito di realtà consistente in un'indagine, nel paese di residenza, sugli interventi fatti dal comune e dagli enti territoriali per rendere sostenibile e più vivibile il luogo, e nella proposta di nuove azioni; seguirà una discussione in classe attraverso i metodi del *circle time* e del *debate*.

Il lavoro di gruppo (osservazione, interazione e risultato) e l'attiva partecipazione alle lezioni dedicate, nonché l'impegno dimostrato nella ricerca sul campo, saranno oggetto di valutazione.

Contesto della classe e tipologia di scuola

Classe terza di una scuola secondaria di primo grado di Bassano del Grappa composta da 20 alunni ed omogenea.

Durata

Da gennaio ad aprile, per un totale di circa 37 ore spartite tra le varie discipline.

Discipline coinvolte

Italiano, Geografia, Scienze, Tecnologia, Inglese.

Competenze chiave di cittadinanza (2018)

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza in materia di cittadinanza

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza digitale
- Competenza multilinguistica
- Competenza imprenditoriale

Competenze in atto⁸⁸

Italiano

- Interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee degli altri
- Utilizzare il dialogo con valore civile, per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi di ambito culturale e sociale e collaborare con gli altri nella realizzazione di prodotti e formulazione di giudizi
- Ascoltare e comprendere testi di vario tipo riconoscendone la fonte, il tema, lo scopo dell'emittente, la gerarchia delle informazioni
- Esporre oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e ricerca avvalendosi di supporti specifici (presentazioni al pc)
- Usare manuali o testi divulgativi nelle attività di studio individuali o collaborative per raccogliere, ricercare e rielaborare dati ed informazioni
- Leggere testi letterari di vario tipo cominciando a costruirne un'interpretazione collaborando con i compagni e l'insegnante
- Scrivere correttamente testi di vario tipo adeguati allo scopo, al destinatario, all'argomento
- Produrre testi multimediali utilizzando correttamente l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori
- Comprendere ed usare in modo appropriato le parole del vocabolario di base e riconoscere e usare termini specialistici in base ai campi del discorso
- Adattare opportunamente i registri formale e informale in base alla situazione comunicativa realizzando scelte lessicali adeguate

⁸⁸ In riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado riportati nelle Indicazioni nazionali del 2012 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

- Padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali
- Utilizzare le conoscenze metalinguistiche per comprendere in maniera precisa i significati dei testi e correggere i propri scritti

Geografia

- Orientarsi nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche
- Utilizzare opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali.
- Riconoscere nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.
- Osservare, leggere e analizzare sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valutare gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Scienze

- Esplorare e sperimentare, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, immaginando verificando le cause; ricercare soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite
- Sviluppare semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni
- Avere una visione della complessità del sistema dei viventi e della loro evoluzione nel tempo; riconosce nella loro diversità i bisogni fondamentali di animali e piante, e i modi di soddisfarli negli specifici contesti ambientali
- Prendere consapevolezza del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adottare modi di vita ecologicamente responsabili

- Sviluppare curiosità e interesse verso i principali problemi legati all'uso della scienza nel campo dello sviluppo scientifico e tecnologico

Tecnologia

- Riconoscere nell'ambiente i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali
- Riconoscere i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e le diverse forme di energia coinvolte
- Ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi
- Utilizzare adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale
- Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso
- Conoscere le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed essere in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione
- Utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni. Progettare e realizzare rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione

Inglese

- Comprendere oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti di studio
- Descrivere oralmente situazioni, raccontare avvenimenti ed esperienze personali, esporre argomenti di studio
- Interagire con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.
- Leggere semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo

- Leggere testi informativi e ascoltare spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline. Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari
- Affrontare situazioni nuove attingendo al proprio repertorio linguistico; usare la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti
- Autovalutare le competenze acquisite ed essere consapevole del proprio modo di apprendere.

Abilità:

Italiano

- Riflettere, attraverso la lettura, sull'importanza per l'uomo di stabilire un rapporto dialogico con la natura
- Leggere, comprendere, analizzare e rielaborare testi narrativi, espositivi e argomentativi
- Scrivere testi pertinenti alla traccia rielaborando le informazioni apprese, con grammatica e sintassi corrette e saperli riassumere in modo chiaro e conciso per adattarli ad un prodotto multimediale
- Raccogliere e classificare informazioni

Geografia

- Leggere una carta tematica con relative classificazioni circa il grado di vivibilità e di indice di sviluppo umano
- Utilizzare opportunamente carte geografiche, foto d'epoca e attuali, immagini telerilevate, elaborazioni digitali, grafici e dati statistici
- Conoscere l'equilibrio uomo-ambiente con riferimento alla questione dell'inquinamento
- Comprendere concetti relativi allo sviluppo umano, sviluppo sostenibile, processi di globalizzazione

Scienze

- Riconoscere le varie fonti energetiche ed individuare quelle ecosostenibili
- Individuare gli effetti causati dall'azione antropica sull'ambiente
- Distinguere le varie fonti di inquinamento e le problematiche relative
- Promuovere la consapevolezza delle responsabilità individuali e collettive nella modificazione dell'ambiente

Tecnologia

- Eseguire rilievi grafici o fotografici sull'ambiente quotidiano
- Valutare le conseguenze di scelte relative a situazioni problematiche, riconoscendo opportunità e rischi delle innovazioni tecnologiche
- Reperire informazioni sul web per approfondimenti
- Usare programmi di scrittura e strumenti per la realizzazione di prodotti digitali

Lingua inglese

- Ascoltare, leggere ed individuare informazioni in brevi testi di tipo argomentativo, regolativo
- Scrivere brevi testi con lessico sostanzialmente appropriato e sintassi elementare corretta
- Esporre oralmente gli argomenti studiati

Conoscenze:

Italiano

- Testi divulgativi continui, non continui e misti, testi trasmessi dai media e letterari
- Vocabolario di base fondamentale, di alto uso e alta disponibilità
- Termini specialistici
- Morfologia, lessico, organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa e connettivi testuali
- Conoscenze metalinguistiche

Geografia

- Carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici
- Paesaggi europei e mondiali, elementi fisici significativi e emergenze storiche, artistiche e architettoniche

Scienze

- Fenomeni naturali e artificiali comuni e le loro cause
- Ruolo della comunità umana sulla Terra
- Risorse energetiche e modi di vita ecologicamente responsabili
- Uso della scienza nel campo scientifico e tecnologico

Tecnologia

- Sistemi tecnologici
- Relazioni tra esseri viventi e elementi naturali
- Processi di trasformazione delle risorse e diverse forme di energia coinvolte
- Innovazioni tecnologiche
- Risorse e materiali digitali
- Rappresentazioni grafiche ed infografiche di sistemi materiali ed immateriali
- Elementi di disegno tecnico

Lingua inglese

- Testi in lingua standard su argomenti di studio
- Testi informativi attinenti a contenuti di studio di altre discipline

Strumenti

LIM, testi in adozione, riviste e documenti, materiali reperiti in *Internet*, *laptop* personali, aula multimediale e laboratori della scuola, foto e video, cartelloni.

Metodologie didattiche

Lezione frontale ed interattiva, TEAL, *brainstorming*, *flipped classroom*, didattica laboratoriale, *problem solving*, *cooperative learning*, *circle time*, *debate*, riflessione metacognitiva.

Piano di lavoro in fasi

1. Esposizione della consegna e condivisione con gli alunni della struttura dell'UdA, individuazione del compito e dei prodotti richiesti dal punto di vista degli obiettivi, raccolta di impressioni e confronto attraverso un *brainstorming* (1 ora)
2. Ricerca preliminare sull'argomento generale attraverso i libri di testo, siti internet e documenti e materiali messi a disposizione dai docenti per l'acquisizione di nozioni preliminari necessarie (1 ora per disciplina e lavoro a casa)
3. Formazione dei gruppi per il lavoro, organizzazione dei compiti per la progettazione del prodotto (1 ora per disciplina)
4. Esecuzione del lavoro (3 ore per disciplina, lavoro a casa e sul campo per il compito di realtà)
5. Presentazione dei lavori e *debate* in classe (due ore per disciplina)
6. Autovalutazione con questionario (15 minuti circa per disciplina)
7. Valutazione da parte del consiglio di classe (durata non definita)

Valutazione

Valutazione in itinere durante le fasi di sviluppo dell'UdA, osservazione dei comportamenti nei lavori individuali e cooperativi, valutazione dei prodotti secondo i criteri di valutazione adottati dalle singole discipline. Ogni studente fornirà un'autovalutazione sulla percezione del livello raggiunto e dell'obiettivo da raggiungere nell'apprendimento disciplinare, utilizzando un questionario preordinato.

Percorso di Italiano: la parola alla Natura

Consegna

- Realizzare a gruppi un prodotto multimediale che rappresenti i tratti salienti della tematica esaminata, che sia efficace e chiaro dal punto di vista comunicativo, utilizzando il materiale selezionato e raccolto in precedenza (citazioni, immagini, testi, musiche, video...).
- Leggere e analizzare, tra i testi che si andranno a considerare, qualche pagina particolarmente significativa, che sarà letta durante l'esposizione.
- Costruire un glossario di tutti i termini sconosciuti, e di quelli chiave, che caratterizzano la problematica affrontata.
- Stendere un testo argomentativo sul tema.
- Raccontare a voce le fasi che hanno portato al prodotto finale e compilare il questionario di autovalutazione (uno per la singola persona e uno per il gruppo).

Letteratura

- Lettura preliminare di un libro durante il primo quadrimestre, iniziato in classe e completato individualmente (ad esempio *Gaia degli alberi* di Alessandra Spada o *L'uomo che piantava gli alberi* di Jean Giono).
- Mario Rigoni Stern e il senso della natura: biografia e lettura di alcuni testi tratti da *Il bosco degli urogalli*, *Uomini, boschi e api*, *Arboreto salvatico*.
- *L'infinito* di Leopardi: il rapporto uomo-natura.

CONCLUSIONE

L'obiettivo di questa tesi era quello di offrire spunti per l'attualizzazione dei testi previsti dai programmi di insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado, tenendo presente le novità didattiche degli ultimi decenni, per far fronte alla crisi delle discipline umanitarie e al crollo numerico dei giovani appassionati alla lettura. Per farlo, si è utilizzato come strumento l'educazione civica, una disciplina che ha subito un'evoluzione diventando sempre più autonoma e trasversale e che, spesso, gli insegnanti hanno difficoltà ad inserire all'interno del *panel* di lezioni. Da un lato, quindi, si è adempiuto alla necessità di un rinnovamento del modo di fare didattica della letteratura, dall'altro, si è sopperito al problema dell'inserimento di questa materia estremamente nuova.

Per favorire la riflessione su tematiche di attualità a partire dai testi, si sono proposti alcuni legami possibili tra temi di cittadinanza e opere classiche della letteratura italiana. Inoltre, è emerso anche un possibile collegamento con alcuni testi di antologia e letteratura contemporanea che solitamente non vengono trattati. Ciò ha dimostrato, alla fine, la possibilità di una trasversalità a più livelli a partire da un semplice testo che viene proposto quasi sempre allo stesso modo durante il corso della scuola secondaria. Non solo: si è pure constatato come, nell'elaborazione dell'Unità d'Apprendimento, le tematiche civiche si prestino a fare da collante favorendo la comunicazione tra le varie discipline, umanistiche e scientifiche, riuscendo quindi a rendere la materia dell'Italiano non solo estremamente attuale, ma anche interdisciplinare e adatta allo sviluppo di competenze digitali.

Non è stato necessario stravolgere i testi e le loro proprietà per far emergere nuovi significati, né trapiantarli in un tempo odierno che non appartiene loro. Piuttosto, è emerso come, per loro stessa natura, essi siano predisposti al dialogo con il presente e con le altre discipline.

Il testo letterario offre possibilità di interpretazione pressoché infinite e promette sempre nuovi stimoli al lettore di ogni età, perché, come diceva Calvino: «I

classici sono libri che quanto più si crede di conoscerli per sentito dire, tanto più quando si leggono davvero si trovano nuovi, inaspettati, inediti»⁸⁹.

⁸⁹ I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995, p. 9.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare il mio relatore Vianello Valerio, che mi ha dato piena disponibilità e mi ha guidata, in questi mesi, nella stesura dell'elaborato.

Ringrazio di cuore i miei genitori per avermi sempre sostenuta e per avermi permesso di intraprendere e concludere questo percorso.

Grazie a mia sorella e ad Andrea, per la pazienza e l'appoggio costanti.

Infine, intendo ringraziare le scuole Graziani, il preside, i colleghi e gli alunni, per i preziosi insegnamenti.

BIBLIOGRAFIA

Testi critici e narrativi

- Aleramo Sibilla,
Una donna, Milano, Feltrinelli, 2021.
- Alighieri Dante,
Divina Commedia. Paradiso, Milano, Mondadori, 2016.
- Balboni Paolo,
Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET Università, 2002.
(a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Università, 2004.
- Calvino Italo,
Perché leggere i classici, Milano, Mondadori, 1995.
Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio, Torino, Einaudi, 1995.
- Caon Fabio, Spaliviero Camilla,
Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni, Torino, Loescher/Bonacci, 2015.
- Caon Fabio [et al.],
Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Testi scelti di letteratura italiana da Dante a Galileo: scuola secondaria di primo grado, classe seconda, Trento, Erikson, 2020.
- Castoldi Mario,
Progettare per competenze. Percorsi e strumenti, Roma, Carocci, 2011.
- Collura Matteo,
Il Maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia, Milano, Longanesi, 1996.
- Corradini Luciano, Refrigeri Giuseppe (a cura di),
Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, Bologna, il Mulino, 1999.
- Da Re Franca,
La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle, Milano-Torino, Pearson Italia, 2013.
- D'Avenia Alessandro,
L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita, Milano, Mondadori, 2016.

De Amicis Edmondo,
Cuore, Milano, BUR, 2018.

Delors Jacques,
Nell'educazione un tesoro, Roma, Armando, 1997.

Eco Umberto,
Elogio a Franti, in *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963.
Sulla letteratura, Milano, Bompiani, 2002.

Gentili Giuseppina, Cicconi Donatella, De Cesare Sandra,
Italiano per competenze nella scuola secondaria di primo grado: didattica laboratoriale, proposte operative e compiti di realtà, Trento, Erickson, 2017.

Guasti Lucio,
Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche, Trento, Erickson, 2012.

Leopardi Giacomo,
Il passero solitario, in *Canti*, Milano, Rizzoli, 1998.

Luperini Romano,
Insegnare la letteratura oggi, Lecce, Manni, 2013.

Nicaso Antonio,
La mafia spiegata ai ragazzi, Milano, Mondadori, 2010.

Perrenoud Philippe,
Costruire competenze a partire dalla scuola, Roma, Anicia, 2010.

Santerini Milena,
Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, Roma, Carocci Editore, 2001.

Verga Giovanni,
Rosso Malpelo, in *Tutte le novelle*, Milano, Rizzoli, 2008.

Articoli e relazioni

Balboni Paolo,
Recenti sviluppi nell'educazione letteraria, in «Quaderns d'Italia», n. 3, 1998
(<https://revistes.uab.cat/quadernsitalia/article/view/v3-balboni>)

De Propis Fabio,
Relazione tenuta al Congresso ADI Roma, 19 settembre 2013
(<http://adisd.blogspot.com/2013/09/studiare-italiano.html>)

Nacinovich Annalisa,
Identità nazionale e educazione letteraria, 2011 (<http://www.compita.it/materiali/relazioni/>)

Olini Lucia,
In scena a scuola. Dietro le quinte dell'insegnamento letterario, tra marginalità, resistenza, interdisciplinarietà e competenze trasversali In *La letteratura italiana e le arti*, Atti del XX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Napoli, 7-10 settembre 2016), a cura di L. Battistini et al., Roma, Adi editore, 2018 (<http://www.compita.it/wp-content/uploads/2020/04/Olini.pdf>)

Spaliviero Camilla,
Educazione letteraria e didattica della letteratura, SAIL Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2020
(<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>)

Riferimenti normativi nazionali

Capitolo primo (normative in materia di educazione civica)

- Legge 3961/1877
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1877/07/30/177/sg/pdf>)
- R.D. 525/1894
(<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/04-i-programmi-del-1894.pdf>)
- R.D. 1054/1923
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1924/02/02/28/sg/pdf>)
- Carta della scuola (1939)
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1939/03/13/61/sg/pdf>)
- D. legge 459/1945
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/08/21/045U0459/sg>)
- D.P.R. 585/1958
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>)
- D.M. 9.2.1979
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1979/02/20/50/so/0/sg/pdf>)

- D.P.R. 104/1985
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>)
- Direttiva m. 58/1996
(<https://questure.poliziadistato.it/statics/14/fonti.pdf?lang=it>)
- Legge delega 53/2003
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>)
- D. lgs. 59/2004
(<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>)
- D.M. 139/2007
(https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)
- D. l. 137/2008
(<https://web.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm>)
- Legge 169/2008
(<https://web.camera.it/parlam/leggi/08169l.htm>)
- Protocollo 2079/2009
(<https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs040309.html>)
- Circolare ministeriale 86/2010
(<https://www.dirittoscolastico.it/circolare-ministeriale-n-86-del-27-10-10/>)
- D.P.R. 89/2009
(https://www.dirittoscolastico.it/files/dpr_892009__regolamento_infanzia_e_i_ciclo_.pdf)
- D.M. 211/2010
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>)
- Legge 222/2012
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/12/18/012G0243/sg>)
- Legge 107/2015
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>)
- Legge 92/2019
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>)
- D.M. 35/2020
(<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>)
- D. M. 18/2021

(<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-18-del-13-gennaio-2021>)

Capitolo secondo (normative in materia di istruzione)

- D.M. 254/2012
Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Periodici Le Monnier, 2012.
- D.M. 537/2017 integrato con D.M. 910/2017
Indicazioni nazionali e nuovi scenari (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>)

Documenti internazionali

- 2006/962/CE
(Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006) (<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>)
- 2018/C 189/01
(Raccomandazione del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018) <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=RO>)
- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile
(<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>)