



# Professione i. r.



Indirizzo Internet:  
<http://www.snadir.it>  
Posta elettronica:  
[snadir@snadir.it](mailto:snadir@snadir.it)

Mensile di attualità, cultura, informazione a cura dello  
**SNADIR - Sindacato Nazionale Autonomo Degli Insegnanti di Religione**  
Redazione - Amministrazione - Segreteria: via Sacro Cuore, 87 - 97015 MODICA (RG) - Tel. 0932/76.23.74 (2 linee r.a.) - Fax 0932/45.53.28  
Direttore responsabile: Rosario Cannizzaro - Iscr. Trib. Modica n.2/95 - Iscritto al R.O.C. n. 10467  
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento postale - D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, Ragusa.

ANNO XVIII - N. 2  
Febbraio 2012

## EDUCARE NEL NOSTRO TEMPO TRA INQUIETUDINI, ATTESE E SPERANZE



### EDITORIALE

**È LA CORRUZIONE  
CHE FRENA L'ITALIA,  
NON L'ART. 18!**

di Orazio Ruscica (pag. 1)

2

### ATTIVITÀ SINDACALE E TERRITORIO

- Orario ridotto di insegnamento: un'idea su cui discutere
- Docenti precari risarciti
- Adozioni libri di testo a.s. 2012/2013
- Valutazione del rischio stress-lavoro-correlato



## Ragusa accoglie il 1° CONVIR dei docenti di religione della Sicilia

pagg. 5/6



7

### RICERCA E FORMAZIONE

La competenza nel quadro di una pedagogia della persona  
di Fabio Togni



10

### SCUOLA E SOCIETÀ

LA FORZA  
DELLE METAFORE  
NEL PROCESSO EDUCATIVO

di Domenico Pisana

12

EUTANASIA E LEGGI  
RAZZIALI TRA CULTURA  
DELLA MORTE E CULTURA  
DELLA VITA

di Maricilla Cappai

Prossimi appuntamenti  
di aggiornamento dell'ADR  
in Veneto, Emilia Romagna,  
Campania

- VERONA: 12 Marzo
- BOLOGNA: 20 Marzo
- NAPOLI: 29 Marzo

# Professione i.r.

Mensile di attualità, cultura,  
informazione a cura dello Snadir  
Sindacato Nazionale Autonomo  
Degli Insegnanti di Religione

Anno XVIII - n. 2 - Febbraio 2012

## Spedizione

In abbonamento postale

## Direttore

Orazio Ruscica

## Direttore Responsabile

Rosario Cannizzaro

## Coordinamento redazionale e progettazione grafica

Domenico Pisana

## Hanno collaborato

Enrico Vaglieri, Antonino Abbate,  
Ernesto Soccavo, Fabio Togni,  
Claudio Guidobaldi, Sofia Ascani,  
Maricilla Cappai

## Direzione, Redazione, Amministrazione

Via Sacro Cuore, 87,  
97015 MODICA (RG)

Tel. 0932/762374

Fax 0932/455328

Internet: [www.snadir.it](http://www.snadir.it)

Posta elettronica: [snadir@snadir.it](mailto:snadir@snadir.it)

## SMS News

E' presente nel sito  
<http://www.snadir.it> un  
forum di registrazione  
dedicato agli iscritti  
Snadir per ricevere sul proprio  
cellulare le notizie più importanti



## Impaginazione e stampa

Soc. Coop. CDB

Zona Industriale 3ª fase - RAGUSA  
Chiuso in tipografia il 15/02/2012



Associato all'USPI  
UNIONE  
STAMPA  
PERIODICA  
ITALIANA

## SOMMARIO

### EDITORIALE

- **E' la corruzione che frena l'Italia, non l'art. 18!**  
*di Orazio Ruscica*..... 1

### ATTIVITÀ SINDACALE E TERRITORIO

- *Notizie sindacali in breve*
- **Orario ridotto d'insegnamento: un'idea su cui discutere**,..... 2
- **Adozioni libri di testo a.s. 2012/13**,..... 2
- **Valutazione del rischio stress-lavoro-correlato**,..... 2
- **La decertificazione nella pubblica amministrazione**,  
*di Claudio Guidobaldi*..... 3
- **Diritto allo studio / 150 ore per l'anno solare 2012**  
*di Ernesto Soccavo*..... 4

### RICERCA E FORMAZIONE

- **Educare nel nostro tempo tra inquietudini, attese e speranze**,  
*di Dorianò Rupi*..... 5
- **La competenza nel quadro di una pedagogia della persona**,  
*di Fabio Togni*..... 7
- **Ci possiamo educare all'ottimismo?** *di Enrico Vaglieri*..... 9

### SCUOLA E SOCIETÀ

- **La forza delle metafore nel processo educativo**,  
*di Domenico Pisana*..... 10
- **Le nuove indicazioni per l'IRC nella scuola dell'infanzia  
e nella scuola primaria**, *di Sofia Ascani*..... 11
- **Eutanasia e leggi razziali tra cultura della morte e cultura  
della vita/1**, *di Maricilla Cappai*..... 12



## E' LA CORRUZIONE CHE FRENA L'ITALIA, NON L'ART. 18!

*Se Monti vuole davvero mettere in moto il volano dell'economia, smetta di discutere, sprecando tempo prezioso ed esasperando i lavoratori sull'articolo 18: intervenga invece per approvare leggi efficaci che combattano la corruzione, il clientelismo, l'evasione fiscale, le mafie*

*di Orazio Ruscica\**

Ci risiamo. Dopo aver detto che il posto fisso è “monotono” - per poi rettificare che il concetto era stato frainteso - adesso Monti dichiara che il posto fisso e le sue tutele “scoraggiano gli investimenti stranieri” e che gli sfugge “completamente quale potrebbe essere la ragione di un intento da parte del governo di esasperare ... in una materia importante, sensibile, socialmente cruciale come il mercato del lavoro”. Il Ministro dell'interno, Anna Maria Cancellieri, poi, ha precisato che “noi italiani siamo fermi al posto fisso nella stessa città di mamma e papà”. Ricordiamo che prece-

dentemente il Ministro del welfare, Elsa Fornero aveva dichiarato che “bisogna spalmare le tutele su tutti, non promettere il posto fisso che non si può dare”. Lasciamo da parte le dichiarazioni dei due ministri, anche perché ognuna di loro si è poi affrettata a rettificare il proprio pensiero, la prima affermando che la sua è stata una battuta infelice e la seconda precisando che la propria figlia non ha due, ma un solo posto fisso, retribuito dall'ateneo in cui lavora. Sofferamoci, dunque, sulle dichiarazioni di Mario Monti che ha platealmente affermato che la colpa dei mancati investimenti stranieri in Italia è riconducibile al fatto che l'articolo 18 dello Statuto dei lavoratori non permette di licenziare facilmente. Insomma, secondo Monti, aboliamo le tutele lavorative, così “senza giusta causa[1] o giustificato motivo[2]” il datore di lavoro potrà licenziare qualsiasi lavoratore e gli investitori stranieri, come per incanto, verranno in Italia a investire fior fiore di miliardi di euro. Davvero l'uovo di Colombo! Nessuno mai ci aveva pensato, neppure la Corte dei Conti. Sì, perché la Corte dei Conti, invece, si ostina ogni anno a denunciare che il “fenomeno” della corruzione è un freno allo sviluppo dell'economia italiana; infatti secondo la Corte la corruzione e il clientelismo costano tra i 50 e i 60 miliardi l'anno (l'equivalente dei 62.919 miliardi di euro della manovra Monti per il triennio 2012/2014), cioè costa ad ogni cittadino italiano circa 850/1.000 euro l'anno. Ergo: non solo il costo della corruzione e del clientelismo pesa sull'economia ma gli investitori stranieri si tengono alla larga dai Paesi dove la corruzione dilaga[3].

A tutto ciò si deve aggiungere il fatto che se ogni anno i fondi statali vengono sperperati per la corruzione e il clientelismo, è ovvio che il Governo per far quadrare i conti deve

tagliare voci importati di spesa pubblica, come ad esempio la quota per la pubblica istruzione[4]. La Procura generale della magistratura contabile ritiene che aver dimezzato i tempi di prescrizione per il reato di corruzione da 15 a 7 anni con la legge Cirelli ha avuto come risultato che “molti dei relativi processi si estingueranno poco prima della sentenza finale, sebbene preceduta da una o due sentenze di condanna e con conseguenze ostative per l'esercizio dell'azione contabile sul danno all'immagine”. Inoltre non bisogna dimenticare che la depenalizzazione del falso in bilancio favorisce la creazione



di fondi neri, cioè denaro su cui nessuno paga le tasse, utilizzati per attuare azioni di corruzione. Certamente alla corruzione, al dimezzamento dei tempi di prescrizione del predetto reato e alla depenalizzazione del falso in bilancio, occorre aggiungere le mafie con le loro “infiltrazioni nelle aziende e nelle pubbliche amministrazioni che hanno azoppato, forse irrimediabilmente, la nostra economia”[5]. Quindi, non è l'articolo

18 che frena l'economia e neppure i mancati investimenti stranieri in Italia, ma la corruzione, il clientelismo, l'evasione fiscale, le mafie. Se Monti vuole davvero mettere in moto il volano dell'economia, smetta di discutere, sprecando tempo prezioso ed esasperando i lavoratori sull'articolo 18: intervenga invece per approvare leggi efficaci che combattano ciò che frena veramente la ripresa economica.

*Orazio Ruscica*

[1] Ad esempio, le violenze o le minacce nei confronti dei colleghi o dei superiori, il furto, il danneggiamento doloso degli impianti aziendali.

[2] Ad esempio, ritardi sistematici nel presentarsi al lavoro oppure la violazione del segreto d'ufficio.

[3] Transparency International pubblica ogni anno la Corruption Perception Index, cioè l'Indice di Percezione della Corruzione, in cui 183 Paesi del Mondo sono classificati a seconda del loro livello di corruzione. L'Italia ha ottenuto anche quest'anno una valutazione molto negativa, identica a quella dell'anno passato, di 3,9 su 10 collocandosi al 69° posto su 183 e al quartultimo posto in Europa, davanti solo a Grecia, Romania e Bulgaria.

[4] Transparency International. Gli indici di corruzione e la loro relazione con gli Investimenti Stranieri Diretti (FDI) - di Carnevali Virginio [http://www.transparency.it/upload\\_doc/Indici\\_e\\_FDI.pdf](http://www.transparency.it/upload_doc/Indici_e_FDI.pdf)

[5] Benny Calasanzio, Mafia Spa. Gli affari della più grande impresa italiana, Editori Riuniti, 2011.

## NOTIZIE SINDACALI IN BREVE

ORARIO RIDOTTO D'INSEGNAMENTO:  
UN'IDEA SU CUI DISCUTERE

Finalmente un'idea intorno alla quale aprire un dibattito.

E' stata formulata dalla Federazione Gilda-Unams (a cui lo Snadir aderisce) e si pone come diretta conseguenza della constatazione che la riforma pensionistica ha colpito in modo particolare gli insegnanti, che sono tra i più anziani del mondo.

La proposta è quella di **diminuire l'orario d'insegnamento negli ultimi anni di servizio**, impiegando i docenti in attività di tutoraggio. L'attuazione di questa proposta concilierebbe il vincolo alla prolungata permanenza in servizio degli insegnanti, voluto dalla riforma pensionistica, con la necessità di aprire spazi per nuove assunzioni. Verrebbe poi valorizzata l'esperienza maturata dai docenti che sono in chiusura di carriera assegnando loro la funzione di tutor dei neo immessi in ruolo.

Oggettivamente, chi è in servizio sa perfettamente che gestire la vigilanza e la didattica in classi di 30 e più alunni comporta uno stress rilevante che a un'età non più giovanile è più difficile da sostenere.

Ricordiamo poi che l'on. Angela Napoli, il 7 maggio 2008, ha presentato una proposta di legge mirante al riconoscimento della qualifica di "lavoro usurante" per l'attività svolta dai docenti delle istituzioni scolastiche pubbliche di ogni ordine e grado. **E.S.**

testo devono essere redatti in forma mista (parte cartacea e parte in formato digitale) ovvero debbono essere interamente scaricabili da internet. Pertanto, per l'anno scolastico 2012/2013 non possono più essere adottati né mantenuti in adozione testi scolastici esclusivamente cartacei. Di conseguenza i libri di testo in adozione dall'anno scolastico 2008/2009 (in cui ha trovato per la prima volta applicazione la legge n. 169/2008) devono essere sostituiti da testi in forma mista o scaricabili da internet, nel caso in cui siano in forma interamente cartacea.

Il passaggio alla forma mista o interamente scaricabile da internet consente una duplice scelta nel caso in cui risulti attualmente adottato un testo cartaceo: il mantenimento del medesimo testo in forma mista o scaricabile da internet ovvero la scelta di un diverso testo nelle medesime forme. I libri di testo in forma mista (o interamente scaricabili da internet), in adozione nel corrente anno 2011/2012, devono essere mantenuti fino al termine del vincolo pluriennale

Inoltre in virtù della recente adozione delle Indicazioni Nazionali per i licei e delle Linee Guida per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali che potrebbe non aver consentito all'editoria scolastica l'integrale revisione dei testi già in uso, i collegi dei docenti potranno valutare l'opportunità di procedere ad una nuova scelta, qualora i testi in adozione si rivelino non adeguatamente rispondenti agli obiettivi specifici di apprendimento, come individuati nel nuovo ordinamento. Per quanto riguarda la recente pubblicazione dei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione", di cui al DPR 11 febbraio 2010, i collegi dei docenti, limitatamente alle classi di scuola primaria e di scuola secondaria di I grado, potranno confermare ovvero modificare le adozioni relative a tale insegnamento, qualora i testi ancora in uso non siano rispondenti ai nuovi specifici obiettivi di apprendimento. **Antonino Abbate**

VALUTAZIONE DEL RISCHIO  
STRESS-LAVORO-CORRELATO

Tra le norme emanate ma presto dimenticate troviamo quelle che affrontano il difficile tema dello stress lavoro-correlato. Questo viene descritto all'articolo 3 dell'Accordo Europeo dell'8 ottobre 2004 quale "condizione che può essere accompagnata da disturbi o disfunzioni di natura fisica, psicologica o sociale ed è conseguenza del fatto che taluni individui non si sentono in grado di corrispondere alle richieste o aspettative riposte in loro". Con Lettera Circolare prot. 15 del 18.11.2010, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha pubblicato le indicazioni per la valutazione del rischio da stress lavoro-correlato, in applicazione dell'art. 28 D.Lgs. 81/2008 che disciplina la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. Il documento indica un percorso metodologico attraverso il quale giungere alla valutazione di tale rischio. L'obbligo di tale valutazione è posto a carico dei datori di lavoro, pubblici e privati, a partire dal 31 dicembre 2010: eventuali inadempimenti sono sanzionati (art. 55 del D.Lgs. 81/2008). Da tale data anche i dirigenti scolastici, hanno l'obbligo di avviare l'attività di valutazione dello stress lavoro-correlato, inserendo i relativi dati nel Documento di valutazione dei rischi (DVR). La procedura prevede un piano di monitoraggio, attuato dal datore di lavoro avvalendosi del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP) con il coinvolgimento del medico competente, ove nominato, e previa consultazione del Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza. **E.S.**



## ADOZIONI LIBRI DI TESTO A.S. 2012/13

Il MIUR ha pubblicato, il 9 febbraio 2012, la **C.M. 18** con la quale si danno indicazioni operative per l'adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2012/2013.

Le adozioni dei testi scolastici, da effettuare nel rispetto dei tetti di spesa stabiliti per le scuole secondarie di I e di II grado, saranno deliberate dai collegi dei docenti nella seconda decade di maggio per tutti gli ordini e gradi di scuola. Viene ribadito che la scelta dei libri di testo nelle scuole statali di ogni ordine e grado costituisce un momento di espressione dell'autonomia professionale e della libertà di insegnamento dei docenti e che ha ormai trovato una definitiva regolamentazione nella circolare ministeriale del 10 febbraio 2009, n. 16, che viene integralmente richiamata. La novità di rilievo è che per le adozioni da effettuare nel corrente anno scolastico i libri di



## LA DECERTIFICAZIONE NELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

### *Nuove indicazioni per le certificazioni nelle scuole statali e paritarie*

*di Claudio Guidobaldi\**

La Legge n. 183 del 12 novembre 2011, la cosiddetta *Legge di stabilità*, pubblicata nel Supplemento ordinario n. 234 della Gazzetta ufficiale del 14 novembre 2011, n. 265, e in vigore dal 1° gennaio 2012, contiene importanti modifiche in materia di semplificazione amministrativa di cui al DPR 445/2000. Successivamente, il Ministero della Pubblica Amministrazione e della Semplificazione, ha emanato la Direttiva 14 del 22 dicembre nella quale vengono esplicitate le novità introdotte dalla Legge 183/11.

Le nuove disposizioni legislative, riprendendo per molti aspetti il vecchio DPR 403/98 (*Regolamento di attuazione degli artt. 1, 2 e 3 della legge 15 maggio 1997, n.127, in materia di semplificazione delle certificazioni amministrative*), rafforzano il concetto che, nei rapporti con la pubblica amministrazione o con i privati gestori di pubblici servizi, la produzione di certificati venga sempre sostituita dalla presentazione di dichiarazioni sostitutive di certificazione – artt. 46 e 48 DPR 445/00 - e di dichiarazioni sostitutive dell'atto di notorietà - art 47 DPR 445/00 - (art 1 lett. a Direttiva 14/11) . Non possono, invece, ai sensi dell'art. 49 del DPR 445/00, essere autocertificati: 1) i certificati medici, sanitari e veterinari; 2) i certificati di origine; 3) i certificati di conformità CE, di marchi o brevetti.

In sostanza, è fatto divieto per la P.A.(scuole statali) e per i gestori di pubblici servizi (scuole paritarie) non solo di richiedere i certificati concernenti stati, qualità personali e fatti che risultano elencato nell'art. 46 citato, ma anche di accettare tali certificati da parte di privati, pena la responsabilità per violazione dei doveri d'ufficio (art.74 c.2 lett. a DPR 445/00).

Tuttavia, è bene ricordare che sui contenuti delle dichiarazioni presentate potranno essere effettuati controlli a campione mediante l'acquisizione d'ufficio delle informazioni che siano già in possesso di pubbliche amministrazioni, previa indicazione dell'interessato degli elementi indispensabili per reperirle (art 71 DPR 445/00). Per tale ragione è fatto obbligo alle amministrazioni di

dotarsi di un ufficio responsabile per tutte le attività volte a gestire, garantire e verificare la trasmissione dei dati o l'accesso diretto agli stessi (art 1 lett.c Direttiva 14/11).

Per quanto concerne, invece, i certificati rilasciati dalle amministrazioni, rientranti sempre nell'art.46, la legge impone che, a partire dal 1 gennaio 2012, sui certificati venga apposta la dicitura, a pena di nullità degli stessi, *“il presente certificato non può essere prodotto agli organi della Pubblica Amministrazione o ai privati gestori di pubblici servizi”* (art. 40 c. 2 Legge 183/11; art 1 lett. b Direttiva 14/11).

In ultimo, le amministrazioni certificanti devono individuare e rendere note, attraverso la pubblicazione sul proprio sito istituzionale, le misure organizzative adottate per l'efficiente, efficace e tempestiva acquisizione d'ufficio dei dati e dei controlli. A tal fine è previsto che le amministrazioni titolari di banche dati accessibili per via telematica, sulla base delle



*Linee guida* redatte dall' *Ente nazionale per la digitalizzazione della Pubblica Amministrazione (DigitPA)* del 22 aprile 2011, possano stipulare convenzioni con altre amministrazioni per facilitare l'acquisizione e il controllo dei dati (art 58 Dlgs 82/05 mod. Dlgs 235/10).

*Claudio Guidobaldi*

#### NORMATIVA DI RIFERIMENTO

DPR n. 403 del 20 ottobre 1998 Regolamento di attuazione degli artt. 1, 2 e 3 della legge 15 maggio 1997, n.127, in materia di semplificazione delle certificazioni amministrative

D.P.R. n. 445 del 28 dicembre 2000 *“Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamenti in materia di documentazione amministrativa”*.

Art. 58 Dlgs 7 marzo 2005, n. 82 come modificato dal DLgs 235/10 (*Codice dell'amministrazione digitale*).

Art. 15 Legge n.183 del 12 novembre 2011, n. 183 *“Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge di stabilità 2012)”*.

Linee guida DigitPA del 22 aprile 2011

Direttiva MPA del 22 dicembre 2011 n. 14 *Adempimenti urgenti per l'applicazione delle nuove disposizioni in materia di certificazioni e dichiarazioni sostitutive di cui all'articolo 15 della legge 12 novembre 2011, n.183*.



## DIRITTO ALLO STUDIO 150 ORE PER L'ANNO SOLARE 2012

di Ernesto Soccavo\*

Tutti gli Uffici Scolastici competenti per territorio hanno pubblicato gli elenchi del personale scolastico ammesso al beneficio delle “150 ore” annue retribuite per il diritto allo studio, relativamente all’anno solare 2012.

Ogni anno sorgono tuttavia nuovi quesiti in merito alle modalità di fruizione di tali permessi per cui può risultare utile un riepilogo delle principali condizioni.

Lo scopo delle “150 ore” è quello di permettere la frequenza di corsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio, statali e non statali, aventi valore legale.

Gli aspiranti hanno, a suo tempo, indicato il tipo di Corso, specificando l’Ente presso cui lo stesso si svolge. Tenuto conto che la sede dove si tengono i corsi può trovarsi anche distante dalla sede di servizio dell’interessato, i permessi devono comprendere anche il tempo necessario per raggiungere il luogo di svolgimento dei corsi.

Ai sensi dell’art. 14 del D.P.R. n. 275/99, rientra nella competenza dei Dirigenti Scolastici la verifica dei presupposti circa la sussistenza del diritto dei richiedenti (iscrizione al corso) e quindi, in concreto, la concessione dei permessi o il loro diniego. L’interessato deve poi produrre idonea attestazione della frequenza dei corsi e degli esami sostenuti.

In mancanza delle certificazioni ed attestazioni richieste, i permessi già fruiti vengono considerati come aspettativa per motivi di famiglia senza assegni (Circ. Funz. Pubb. 5.4.1989).

La certificazione va presentata al dirigente scolastico della scuola di servizio dopo la fruizione del permesso e comunque non oltre il termine dell’an-

no solare e prima di un eventuale cambiamento di sede.

Il personale in part-time, i docenti di religione cattolica con orario inferiore a 18 ore e il personale con contratto a tempo determinato fruiranno dei permessi di studio in misura proporzionale alle prestazioni lavorative rese.

La Corte di Cassazione (Sez. Lavoro, sent. n. 10344 del 22.4.2008), ha affermato che i permessi straordinari retribuiti possono essere concessi soltanto per la frequenza dei corsi in orari coincidenti con quelli di servizio, non per le necessità connesse alla preparazione degli esami ovvero allo svolgi-

mento di altre attività (come, ad esempio, i colloqui con i docenti o il disbrigo di pratiche di segreteria) ad eccezione delle regioni Lazio e Sicilia dove è vigente una diversa e più favorevole condizione.

Recentemente anche il Dipartimento per la Funzione Pubblica, presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, è intervenuta sul tema del diritto allo studio (circolare n. 12, ottobre 2011), in particolare per un aspetto del tutto nuovo quale la frequenza dei corsi telematici: su tale aspetto non esiste specifica previsione, “*pertanto la relativa disciplina deve intendersi di carattere generale*”.

Il Dipartimento per la Funzione Pubblica, con l’intento di colmare tale lacuna, specifica che non si rinvergono, “*in astratto preclusioni alla fruizione del permesso da parte dei dipendenti iscritti alle università telematiche*”, questi ultimi “*dovranno certificare l’avvenuto collegamento all’università telematica durante l’orario di lavoro*”.

**Ernesto Soccavo**



*Convir dei docenti di religione della Sicilia a Ragusa*

## EDUCARE NEL NOSTRO TEMPO TRA INQUIETUDINI, ATTESE E SPERANZE

*di Dorianò Rupì\**

Come educare nel nostro tempo, con quale tipologia di relazione e comunicazione e con quali offerta di contenuti: attorno a questi tre assi di riferimento si è snodato il Convegno regionale dei docenti di religione della Sicilia, che si è svolto lo scorso fine gennaio a Ragusa presso il Liceo Scientifico "E. Fermi". **Nuove Indicazioni per l'Insegnamento della religione cattolica nell'area antropologica: Educare nel nostro tempo tra inquietudini, attese e speranze è stato** il tema trattato, che ha dato l'opportunità ai docenti di confrontarsi sulle Nuove Indicazioni per l'IRC emanate dal MIUR d'intesa con la CEI, in ordine all'area antropologico-religiosa, nonché di acquisire strumenti per tradurli in percorsi educativi di formazione degli studenti.

I lavori del convegno si sono aperti con i saluti del prof. Giuseppe Cugno Garrano, direttore dell'Ufficio Irc della Diocesi di Ragusa, che ha ospitato l'evento, e della prof.ssa Marisa Scivoletto, segretario provinciale dello Snadir di Ragusa che nella sua relazione introduttiva ha sottolineato alcune peculiarità che devono connotare l'attività educativa, come l'amorevolezza di cui parlava Don Bosco, l'approccio relazionale positivo e poggiato su una comunicazione capace di stabilire una dimensione di empatia tra docente e alunno.

Il compito di collocare dentro uno spazio chiaro e definibile il concetto di educazione è toccato al dott. Andrea Sales, docente di psicologia clinica e direttore generale del centro Paradoxa di Treviso, che ha

*Al tavolo della presidenza: da sx prof.ssa M. Scivoletto, prof. D. Pisana, prof. G. Cugno Garrano, prof. E. Vaglieri; al centro il dott. A. Sales durante la sua relazione*



*I partecipanti al Convir*

affrontato con metodo interattivo il tema “dell’educare nel nostro tempo” puntando l’attenzione sulle emergenze educative che interessano la scuola, sulle modalità della comunicazione educativa nella gestione del gruppo. Quello di Sales è stato un intervento molto dinamico, che ha dato delle indicazioni antropologiche e psicologiche molto precise centrate sul concetto dell’attesa, che è cosa diversa dell’aspettativa, e sulla speranza e sulla inquietudine come atteggiamento che caratterizza l’esistenza delle generazioni del nostro tempo.

Il prof. Enrico Vaglieri, counselor in analisi transazionale, si è soffermato sul tema “l’Irc e l’educazione all’ascolto: strategie didattiche e metodologiche per la gestione della classe”. Riagganciandosi all’intervento di Andrea Sales ha riflettuto innanzitutto sul rapporto tra approccio e contenuti, ribadendo che il modo in cui ci si pone di fronte agli allievi e le domande di senso (“Perché sono qui con voi?”, “Che cosa ci fate voi qui?”) sono quelle che permettono di creare alleanza con la classe. Usando la metafora di strategia e tattica, Vaglieri ha affermato che la strategia è l’aspetto strategico della didattica, mentre quello tattico, di intervento sul campo, è legato alle specifiche tecniche di spiegazione che si useranno.

La relazione è l’aspetto più importante nella didattica, è lo strumento che apre, che stimola, e tiene accesi. Solo così ci potrà essere attenzione e motivazione all’apprendimento. Ogni apprendimento è una collaborazione, come insegna la filosofia costruzionista, perché nulla avviene nella relazione che non sia determinato da entrambe le parti in gioco. Ciò è ben evidente quando si usa un approc-

cio esperienziale o di laboratorio, dove le azioni di ciascuno emergono attualmente, per poi dare spazio alle osservazioni e al momento dell’apprendimento teorico. Un elemento importante è l’ascolto, che è fatto soprattutto di silenzio e di ritmo, ritmo individuale e ritmo del gruppo.

Un atteggiamento didattico esperienziale – ha concluso il prof. Vaglieri – punta a consolidare la resi-



lienza degli individui e dei gruppi. Le *life skills* sono uno schema privilegiato per trasmettere le abilità prosociali, che destano molto interesse nei ragazzi perché sono dei contenuti che diventano abilità quotidiane, subito spendibili, e si coniugano egregiamente con i contenuti e la filosofia dell’ora di religio-

ne. Vaglieri ha infine presentato una bibliografia minima di testi sui temi trattati.

“Questo appuntamento regionale di formazione – come ha affermato il prof. Domenico Pisana, Direttore del Convegno, al termine dei lavori, oltre ad inserirsi nel quadro delle Nuove Indicazioni CEI-

MIUR per l’IRC ha inteso fornire ai docenti le competenze didattiche e metodologiche più innovative per affrontare le sfide educative che attraversano la scuola, puntando su una didattica capace di valorizzare l’ascolto e le relazioni interpersonali, e di cogliere le inquietudini e le domande di senso

degli studenti del nostro tempo. Lo scopo fondamentale dell’iniziativa – ha spiegato Pisana, è stato anche quello di individuare strumenti e strategie educative perché l’Irc possa dare, nel quadro delle finalità della scuola, un serio contributo alla definizione dei processi educativi di formazione umana e sociale della persona”.

**Doriano Rupi**



## LA COMPETENZA NEL QUADRO DI UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

di Fabio Togni \*

L'esperienza che ciascuno intesse con il senso lo porta ad avere una vita compiuta e lo fa divenire un esempio, un paradigma della pienezza di vita. Lo fa essere competente nella competizione che si instaura tra la persona che cerca e il senso che si dona. Quest'ultimo trova nella persona il luogo di saldatura e di incarnazione. Ogni riflessione sulla persona impone l'intrascendibilità della questione dell'esperienza. Non si dà decisione della libertà al di fuori della storia e questo ci riporta al principio che dal Concilio Vaticano in poi possiamo definire *fedeltà alla storia*. La questione della persona diventa infatti la questione della libertà che si "realizza" incarnandosi: la decisione della libertà nei confronti di una promessa di bene che è anticipata nella storia. La persona umana, in altre parole, si "fa" ogni giorno nel faticoso esercizio della quotidianità. Dunque la fede e la morale, il credere e l'agire, non sono due momenti giustapposti o successivi ma fanno parte dell'unica "storia della decisione". Tale esercizio della libertà, poiché è situato, è legato a un *giudizio in situazione* espresso dalla *phronesis* che è razionalità pratica. La competenza in quanto giudizio in situazione è dunque esercizio concreto della *phronesis* nella circolarità tra teoria e prassi con un primato dell'esperienza situata e storica che è pur sempre l'accesso alla questione del senso. In altre parole la competenza è il cammino di appropriazione della decisione della libertà. La pedagogia della persona ci aiuta a dire che la dimensione religiosa della competenza personale è per sua natura trasversale. Non è possibile misurare con strumenti quantitativi la competenza religiosa. Al docente compete semmai riconoscere e valutare le competenze in Insegnamento della Religione Cattolica quella, cioè, agita nel preciso contesto e nella situazione concreta del tempo dedicato all'IRC all'interno della scuola

### 1. Sull'unità scuola-vita

Il tema della situazionalità invoca, quindi, una ricomposizione dell'unità che è necessaria, in ordine alla *Bildung*, tra quello che è il tempo scolastico e quello che è il tempo vitale. Dividere Scuola e vita è allora un'impresa formale e a dir poco astratta. La vita autentica non è quella di una parte della vita (informale piuttosto che il sottobanco o l'oltrescuola) bensì è la totalità della vita da non intendersi come la somma algebrica delle relazioni o dei contesti, ma una unità che si

ritrova in ciascuno di esse (quello che si dice il tutto nel frammento). Il vero dramma della scuola è quello dell'intellettualismo più che quello dell'inautenticità. Proporre al di là e al di fuori del campo esperienziale contenuti enciclopedici significa dimenticare che la cultura non è qualcosa di quantitativo, destinato a crescere, magari all'infinito preoccupazione che è presente nel momento in cui il vero problema diventa quello della selezione dei contenuti da trasmettere.

### 2. La necessità di strategie di apprendimento unitarie

E' quindi importante affermare che l'unitarietà è l'unica strategia possibile per rendere vitale la scuola e intenderla come luogo della *Bildung*. E' necessario per non perdere l'u-



nitarietà, ragionare in termini progettuali su forme di apprendimento unitario<sup>1</sup> che abbiano come obiettivo la mobilitazione della competenza personale nella situazione concreta mediante compiti. Solo in questo modo è possibile realizzare il compito formativo della scuola rinunciando a modelli consolidati di educazione. Allora l'autogoverno del percorso di apprendimento dell'alunno deve essere in qualche modo favorito dal docente attraverso l'ormai consolidato strumento della didattica attiva mediante l'individuazione, nella vita concreta, di situazioni di compito. Tali situazioni di compito, generate dagli eventi quotidiani, si presentano nella forma di situazioni problematiche che chiedono a ciascuno di essere risolte. Esistono poi compiti in situazione<sup>2</sup>, compiti, cioè, costruiti quasi a tavolino dall'insegnante con situazioni simulate che svolgono lo stesso ruolo. E' molto importante che tali percorsi abbiano risultati in qualche modo sperimentabili o visibili. Se così non accade ne risente la motivazione ad apprendere. Questo cambia il profilo professionale del docente. Da un lato il docente volendo assumere un compito pedagogico ed educativo, non sarà un mero trasmettitore di conoscenze e tanto meno un "arredatore" della mente degli studenti. Egli si porrà nei loro confronti piuttosto come un adulto esperto, con un proprio bagaglio di conoscenze e abilità consolidate e da lui percepite come buone, favorendo percorsi di apprendimento autonomi. L'insegnante di IRC, così come ogni insegnante, è tale non nella misura in cui ha conoscenze e abilità che deve inculcare, ma perché in esso e nella totalità di sé ivi comprese le sue conoscenze e le sue abilità, traspare la bontà e l'utilità di tali patrimoni della sua esperienza.

### 3. Il dispositivo comunitario e un nuovo orizzonte integrato della cittadinanza

In questo quadro è possibile comprendere come l'Integralità divenga l'imperativo di ogni esperienza educativa. Infatti, nell'agire educativo non si incontra prima un uomo, poi un cittadino, prima una mente poi un corpo, prima un sé e poi le sue relazioni sociali e così via. Si ha a che fare sempre con una persona che in quanto tale è sempre in relazione con sé, con il mondo e con gli altri. Educare alla cittadinanza è già sempre educare la persona. Si tratta di comprendere quali 'doti di gioco' deve possedere l'educatore, quali siano cioè le condizioni di decidibilità che egli può offrire affinché l'educazione come decisione libera e personale dell'educando si realizzi. La dote più fondante dell'agire educativo non è quella relativa alle performance, ma quella della testimonianza e dell'attestazione personale della verità. Così l'insegnante è più un *exemplum* che un *exemplar*, più un paradigma, una sorta di archetipo di vita compiuta più che una duplicato o un replicante uguale a molti altri. Dunque educare significa, come abbiamo avuto modo di sottolineare, tenere sempre in conto della libertà. Non esiste una educazione umana che prepari alla cittadinanza. Questo perché l'essere cittadini è frutto di una decisione libera e se l'educazione è imperniata sulla dinamica della libertà, non fa prima uomini e poi membri della società civile, ma lascia che la persona "si faccia" cittadino in ogni scelta nella piena autonomia. Non esistono quindi itinerari che formino alla cittadinanza, ma percorsi che permettano alla persona umana di sviluppare e mobilitare la propria competenza personale. Ecco il senso ultimo del *laboratorium* e delle strategie che favoriscono apprendimenti unitari mediante compiti in situazione e situazioni di compito.

### 4. Un compito da svolgere

Il docente di religione cattolica, come quello di qualsivoglia disciplina, che intenda organizzare percorsi di lavoro volti a sviluppare *competenze personali* attraverso l'individuazione di *apprendimenti unitari* e di *compiti in situazione* che ne permettano la manifestazione, deve avere ben presente la necessità di approfondire alcuni delicati passaggi che accompagnano questa prospettiva: 1. Quando si colloca la persona al centro del processo educativo si tematizza sul piano pedagogico una svolta di mentalità che impegna a renderla anche organizzativamente concreta. 2. L'interdisciplinarietà propria di un apprendimento unitario e la situazione di compito che testimonia le competenze sviluppate non è caratteristica estrinseca che si aggiunge dall'esterno nel processo di apprendimento di un allievo. 3. Organizzare il proprio lavoro di insegnamento in termini di *apprendimenti unitari* significa certamente esplicitare gli *obiettivi formativi* che danno conto delle conoscenze e delle abilità disciplinari, dei valori e degli atteggiamenti personali che li sostanziano; significa, altrettanto, aver letto quali *bisogni formativi* mani-

festano le azioni di questi miei allievi e aver prefigurato delle risposte educative attraverso percorsi che dovranno favorire la manifestazione di competenze personali maturate in *situazioni di compito*, più o meno complesse, simulate o reali. 4. Realizzare un approfondimento serio della problematica della valutazione, intesa come attribuzione di valore a tutto il percorso educativo, non semplice azione conclusiva che verifica la presenza o meno di materiali cognitivi e che si esercita sul risultato di apprendimento.

#### Il ruolo del testo biblico e la competenza personale.

Esiste una logica interna nel testo biblico fatta di tre gradi discorsi: quello della legge, quello profetico e quello sapienziale. Ciascuno presiede a un preciso intento e ha una precisa finalità. Il genere legge è la collezione degli eventi fondatori, costituisce cioè la narrazione del *prima*, dell'essere già presente di Dio in relazione con l'uomo.

Perché questa dinamica del *prima-oggi-sempre* sia compiuta è necessario che si saldi in un'esistenza storica precisa e compiuta: l'autore del Primo Testamento è consapevole che sta raccontando una storia che va al di là di sé e delle proprie intenzioni autorali. Questa saldatura avviene, mediante il Secondo Testamento, in Gesù Cristo che compie tutto ciò che era implicito nelle istanze della Legge, della Profezia e della Sapienza.

Questo impone che la lettura della Bibbia non sia minata dal tentativo apologetico di giustificare i propri asserti e le proprie certezze usando opportuni passi della Bibbia. L'essere competente chiede il medesimo atteggiamento di integralità per non perdere il vincolo con la storia, esattamente come la Scrittura, chiede il vincolo storico di Gesù Cristo per realizzare le sue promesse di alleanza. In termini più didattici questo significa che va favorito l'integralità anche nell'avvicinamento alla Scrittura durante la pratica didattica evitando giustapposizioni e riduzionismi. Ogni passo, infatti, racconta un tutto e lo fa rivolgendosi alla coscienza singolare del lettore.

**Fabio Togni**

<sup>1</sup> Esso descrive, in forma sintetica o analitica la/le competenza/e su cui si intende lavorare e che si chiede allo studente di dimostrare; conferisce, in questo modo, un senso ed un valore unitario all'esperienza didattica che si intende realizzare; esalta l'aspetto interdisciplinare proprio dell'apprendimento personale, aspetto che non è dato dall'esterno ma è intrinseco dell'apprendere umano.

<sup>2</sup> Esso costituisce la situazione complessa e al più possibile autentica, reale, affrontando la quale lo studente manifesta le competenze personali sviluppate; coinvolge l'allievo nel produrre un risultato, nel fornire un esito funzionale, nel portare a termine un compito complesso, frutto del suo agire riflessivo che coniuga conoscenze ed abilità disciplinari plurime e risorse interne ed esterne; risponde non solo alla domanda: "A che cosa serve?" ma, soprattutto, alla domanda "che senso ha imparare questo?"; è alimentato da competenze anche metodologiche, metacognitive, che favoriscono la riunificazione dei diversi saperi disciplinari nel sapere personale di ciascuno; genera riflessione sulle azioni, spunti di autovalutazione, assunzioni di responsabilità, favorisce la motivazione e l'auto-direzione del proprio apprendimento e, più in generale, l'aspetto metacognitivo.





## CI POSSIAMO EDUCARE ALL'OTTIMISMO?

*Apprendere e praticare atteggiamenti costruttivi è una scelta individuale e razionale, lo sostengono gli studi sociali e cognitivi della Psicologia Positiva*

*di Enrico Vaglieri\**

L'ottimismo viene inteso comunemente come una predisposizione naturale a pensare in positivo, qualcosa che non viene deciso razionalmente. E lo stesso per il pessimismo. Scambiato addirittura in qualche proverbio per una scelta di maggiore realismo. Qualcuno immagina che alla base ci sia una predisposizione genetica, tanto si sente parlare oggi di come siamo condizionati dal corredo biologico.

Ma si trascura tutto lo spazio di scelta che abbiamo nei nostri atteggiamenti. La verità è che possiamo decidere consapevolmente che stile assumeremo nello spiegarci gli eventi che accadono.

Nella visione dei pensatori antichi l'ottimismo non era altro che praticare le virtù, tendere al bene che coincide con il vero, il bello. Questo doveva fare il saggio, l'uomo migliore. Ma dopo secoli di odio, catastrofi, guerre e tutti gli orrori del '900, le filosofie di vita non sono più così semplici, niente appare più scontato (con buona pace di chi ha nostalgia dei tempi passati) e ogni teoria sul buon vivere appare indebolita, con la sfiducia nelle istituzioni e in ogni altro riferimento etico. Una prospettiva ricostruttiva potrebbe venire dagli studi della Psicologia Positiva (Martin Seligman, per citare uno degli autori più importanti), che da qualche anno ha sviluppato teorie promettenti ed efficaci, tra l'altro recuperando in parte la concezione classica delle virtù, chiamate oggi più laicamente "potenzialità" (o talenti).

La Psicologia positiva non coincide con il Pensiero positivo, che è una corrente secondo la quale (per semplificare) conviene focalizzare sempre gli aspetti positivi delle situazioni, perché è dimostrato che ciò produce a sua volta effetti positivi. La Psicologia Positiva invece si pone come scienza che indaga su cosa sia la felicità, come avvenga che alcune persone la raggiungano; che elementi osservabili, descrivibili e riproducibili costituiscono la "felicità" e di conseguenza come si possa apprendere. Cerca di rispondere con metodo scientifico alle domande: cos'è la felicità? Perché certe persone sono più felici di altre? Perché alcuni riescono ad attraversare traumi anche gravi uscendone sereni o addirittura rafforzati; mentre altri soccombono? Che caratteristiche hanno le persone che si dichiarano felici? Si può apprendere l'abilità di essere felice?

La Psicologia positiva eredita molto e si appoggia su tante esperienze e teorie precedenti; però si discosta dalla gran parte di ciò che è stato detto, perché assume un paradigma radicalmente diverso: rinuncia a indagare *quello che non funziona*, la patologia, e al contrario, con approccio costruzionista, studia *ciò che funziona* nelle persone.

Pare banale, eppure è proprio così, che tanta parte della psicologia e delle scienze umane si è ridotta allo studio della patologia (quanta enfasi sui *disagi giovanili*) e solo recentemente si è imparato a valorizzare gli aspetti positivi dei sistemi, perché ciò costruisce una efficacia maggiore, e solo così si innalza davvero il livello di qualità della vita, compresa la felicità individuale e la motivazio-

ne esistenziale. L'approccio della *terapia* permetteva di passare dalla sofferenza profonda a una sofferenza lieve; ma solo un *approccio positivo*, costruttivo, può far innalzare il benessere al di sopra della media. Una delle materie che la Psicologia positiva studia è la *resilienza* (a cui abbiamo dedicato un articolo in passato), caratteristica che appartiene alla metallurgia e studia come un materiale riesce a resistere maggiormente agli urti. Anche in ecologia serve a descrivere come un sistema riesca a tornare al punto di partenza, di equilibrio, dopo uno sconvolgimento. Applicata come metafora agli esseri umani permette di indagare le caratteristiche personali che consentono concretamente il recupero.

Sull'ottimismo la Psicologia positiva ha formulato la teoria degli *stili attributivi*, una riflessione razionale su come le persone arrivano a diventare ottimiste o pessimiste.

Lo *stile attributivo* è la modalità prevalente che una persona utilizza per spiegarsi gli eventi, positivi o negativi, un insieme di operazioni cognitive ed emotive (con conseguenze sul piano del comportamento e delle scelte di vita) per individuare e decidere chi è il responsabile o la causa di qualcosa che è accaduto.

L'ottimismo allora è descrivibile come una scelta personale, identificabile razionalmente, in due modalità: *pervasività* e *permanenza*. L'ottimista di fronte a un evento positivo sceglie di credere che è dipeso da lui stesso, e accadrà ancora così positivamente (*permanenza*) e in molte altre aree della vita (*pervasività*). Nei confronti di un evento negativo

invece sceglie di attribuire le cause alle circostanze e ritiene che si tratti di un fatto isolato e circoscritto.

Il pessimista fa proprio l'opposto: di fronte a un evento positivo sceglie di credere che è dipeso dalle circostanze e non accadrà più. Mentre è per un evento negativo che sceglie di attribuire a se stesso la causa del fallimento e ritiene che accadrà nuovamente (*permanenza*) e in tante aree della sua vita (*pervasività*). Il risultato concreto è che il pessimista arriva a diminuire le probabilità di essere efficace, abbassa l'autostima e di conseguenza la sua felicità.

L'ottimismo è dunque una scelta cognitiva che si attua quotidianamente di fronte ad eventi positivi o negativi: inconsapevolmente scegliamo di valorizzarci o di sottovalutare le nostre responsabilità.

L'ottimismo dunque si può costruire ed apprendere. Come viene considerato anche dalla teoria del *Locus of control*, interno o esterno (su cui abbiamo già scritto).

Nel libro *Authentic Happiness* (trad. in italiano *La Costruzione della felicità*) Seligman fornisce un test semplice e utilizzabile su questa teoria (se qualcuno lo desidera lo posso inviare; scrivere a [enricovaglieri@gmail.it](mailto:enricovaglieri@gmail.it)).

Esso può essere usato come pretesto per riflettere sulla nostra responsabilità esistenziale, così forse possiamo dare spazio dentro la scuola alla *educazione all'ottimismo*.

*Enrico Vaglieri*





## LA FORZA DELLE METAFORE NEL PROCESSO EDUCATIVO

*Cinque immagini tratte da Quintiliano, Dickens,  
Leopardi, Stuart Mill, Rousseau*

*di Domenico Pisana\**

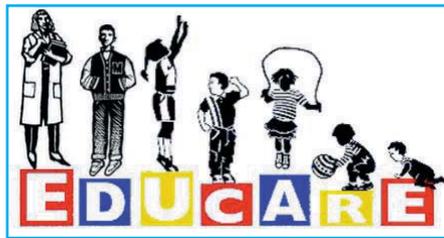
Quanto si parla di educazione cosa si intende? Gli studi contemporanei della pedagogia dell'educazione sono a riguardo ampi e complessi. Non voglio addentrarmi in essi perché lo spazio non lo consente, ma preferisco ricorrere alla forza delle metafore per aprire degli orizzonti che mi sembrano interessanti. Voglio pertanto servirmi di cinque immagini per delineare alcuni concetti sul senso dell'educazione, servendomi delle parole di autori del pensiero nelle sue forme espressive. La prima immagine la prendo da Marco Fabio Quintiliano, vissuto tra il 34 e il 96 d.C., che nella sua opera **Institutio Oratoria** così scrive: *“Come un vaso dalla bocca stretta difficilmente si riempie se vi servi il liquido in abbondanza, perché finisce col traboccare, mentre si riempie se il liquido vi viene versato a poco a poco, e addirittura a goccia a goccia, e così si deve agire con le menti dei piccoli.”* Da questa immagine se ne deduce che il docente educatore deve tener conto di due elementi: **la continuità e la gradualità**. L'educazione è **processo continuo** perché l'educazione nell'uomo parte dalla “culla”, cioè sin dalla tenera età e lo accompagna non solo fino al compimento degli studi ma alla sua maturità, ed anche alla vecchiaia, per non dire fino agli ultimi giorni della sua vita. Questo concetto, tanto antico, rispecchia quella idea dell'educazione permanente di cui il sistema scolastico europeo si è fatto interprete in questo nostro tempo. L'educazione deve essere graduale perché deve procedere adeguando le difficoltà alle successive fasi di sviluppo della persona.

La seconda immagine la prendo da Dickens, grande scrittore dell'800, il quale ci dà una bella metafora utilizzabile, a mio avviso, sul piano educativo: *“Lega un albero di fico nel modo in cui dovrebbe crescere, e quando sarai vecchio potrai sederti alla sua ombra”*. In questa immagine c'è una lezione di didattica dell'educazione che passa attraverso l'albero, la sua crescita, i frutti della crescita, cioè l'ombra. La provocazione che viene da questa immagine di Dickens è molto forte: quando noi docenti saremo vecchi, potremo essere fieri dei giovani che saranno passati dalle nostre classi, se saremo stati capaci di educarli e farli crescere nel modo giusto, e allora potremo sederci “all'ombra”, cioè potremo godere di quanto questi ex studenti avranno saputo realizzare positivamente nella società.

E vado alla terza immagine che prendo dal grande Giacomo Leopardi, il quale nello **Zibaldone**, 1817/32 (postumo 1898/1900) afferma: *“Il gran torto degli educatori è il volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità, che la vita giovanile non differisca dalla matura, di voler sopprimere la differenza dei gusti e dei desideri; di volere che gli ammaestramenti, i comandi e la forza della necessità suppliscano all'esperienza”*. C'è qui un'altra grande lezione

sull'educazione. Leopardi ci dice quale è l'errore che può compiere un docente: volere i suoi studenti a sua immagine e somiglianza. Se oggi un docente, tanto per fare un esempio, è, a differenza dei giovani, distante da internet, da Facebook, dalla tecnologia e pensa che nel suo processo educativo tutto questo è inutile, se un docente vuole, come dice Leopardi, che “la vita giovanile non differisca dalla matura”, minimizzando o addirittura disprezzando “la differenza dei gusti e desideri”, questo è un docente che deve mettersi in discussione, che deve fare una ponderata riflessione per una “ri-comprensione della propria azione educativa.

La quarta immagine la prendo da Stuart Mill, filosofo ed economista britannico, uno dei massimi esponenti del liberalismo e dell'utilitarismo, che nella sua opera **“Sulla libertà”** (1859), così scrive: *“La natura umana non è una macchina da costruire secondo un modello e da regolare perché compia esattamente il lavoro assegnato, ma un albero, che ha bisogno di crescere e di svilupparsi in ogni direzione, secondo le tendenze delle forze interiori che lo rendono una persona vivente.”* Anche qui ritorna l'immagine dell'albero e un'altra lezione. L'educazione non può essere un processo fatto di



gesti automatici, stantii, ripetitivi, tutte cose che fanno le macchine; come un albero che quando comincia a crescere si espande con i rami in tutte le direzioni, rami di qua rami di là, così è il processo educativo: i nostri alunni sono questi alberi che crescono, non sono recipienti da riempire né macchine, ma persone nelle quali il docente – come sostiene Mill – deve liberare “le tendenze delle forze interiori che lo rendono una persona vivente”. L'educazione deve aiutare a vivere, a dare senso e significato al sapere, all'istruzione e a qualsiasi atto finalizzato a far crescere. E vado all'ultima immagine: la prendo da Jean Jacques Rousseau, il quale, nella sua opera **“Emilio o Dell'educazione”** (1762), afferma: *“La più grande, la più importante, la più utile regola di tutta l'educazione? È non di guadagnare tempo, ma di perderne”*. C'è nella parole di Rousseau, attraverso l'immagine del tempo, un'altra provocazione forte: lamentarsi per il fatto che si è indietro nel programma è un guadagno o una perdita? Dove sta il guadagno e dove sta la perdita? Io credo che investire su un insegnamento che valorizza la relazione educativa è importante e a guadagnarci saranno gli studenti perché capiranno che la scuola può essere sicuramente un luogo paidetico, una palestra ove capire il senso del proprio esistere e dove uno studente possa evitare di ricorrere alle parole di Woody Allen: *“I miei problemi sono iniziati con la prima educazione. Andavo in una scuola per insegnanti disagiati”*.

*Domenico Pisana*

## LE NUOVE INDICAZIONI PER L'IRC NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E NELLA SCUOLA PRIMARIA

di Sofia Ascani\*

Dopo una sperimentazione durata alcuni anni (C.M.45 del 22 aprile 2008 Fioroni) il nuovo testo delle Indicazioni per l'IRC nella scuola dell'infanzia e primaria sostituisce le intese sottoscritte fra le parti il 23 ottobre 2003. L'articolazione dei TSC e degli OA non differisce nella sostanza dagli OSA a suo tempo approvati, ma ne rimodula i contenuti, anticipando o posticipando alcuni nuclei tematici e sottolineando con maggiore evidenza la centralità della figura e dell'opera di Gesù Cristo.

### OSA infanzia 2010

Quello che appare chiaro è che l'interpretazione religiosa passa attraverso i cinque campi di esperienza dei piccoli e che è tutto rimandato al *“relativamente alla Religione Cattolica”*. La figura di Gesù è il nucleo tematico dal quale deriva che Dio è padre di tutti, e tutto e questo concorre allo sviluppo di un positivo senso di sé e alla promozione serena delle relazioni con gli altri, anche se appartenenti a tradizioni culturali e religiose differenti. Notiamo che i nuclei tematici degli OSA IRC sono gli stessi della riforma Moratti (Dio, Cristo, la Chiesa) declinati in funzione del loro contributo alla crescita personale del bambino.

Bissoli, nella sua *“Lettura biblico-teologica dei TSC e OA IRC dell'infanzia e del primo ciclo”* afferma che la via metodologica è data dalla narrazione e dall'esplorazione di segni diversi: esperienza religiosa che passa dalla corporeità (corpo-movimento) al campo simbolico, dal figurativo (feste, canti..) al patrimonio biblico dal quale attingere narrazioni, linguaggi...

### OA primaria 2010

La prima impressione che ricaviamo osservando gli Obiettivi di apprendimento è quella di un cambio di struttura, non trovando più la divisione in due campi (conoscenze-abilità). Notiamo, come abbiamo già precedentemente affermato, che gli esiti della sperimentazione non differiscono nella sostanza dagli OSA, ma ne rimodulano i contenuti, anticipando o posticipando alcuni nuclei

tematici. I quattro ambiti tematici (Dio e l'uomo, la Bibbia e le fonti, il linguaggio religioso, i valori etici e religiosi) sono legati l'uno all'altro; Bissoli afferma che sviluppando i contenuti del credo, si trattano anche le fonti (la Bibbia), i linguaggi e la valenza etica...

Più specificamente possiamo affermare che i punti focali sono: centralità della persona di Gesù, relazione tra Dio e uomo, pluralismo culturale e religioso, un IRC interculturale, un dialogo e un confronto con le altre religioni. Le

“Fonti” indicate sono: Bibbia, documenti della tradizione religiosa, richiamo al linguaggio proprio di quel *“patrimonio storico e culturale”*. A livello dell'Etica si richiama l'educare ai valori morali elementari (senso del bene e del male, i diritti dell'uomo...); si mette in evidenza, infine, la relazione tra senso religioso e morale per una *“convivenza civile”*.

Per quanto concerne le abilità, esse vengono articolate nei seguenti punti:

- Sviluppare la capacità di percepire segni, scoprire, rintracciare, saper conoscere (abilità cognitiva);
- Sapere comprendere il significato intrinseco di quanto oggetto di studio o di analisi, individuare connessioni e rapporti, confrontare criticamente, cogliere l'attualità e l'originalità (abilità valutativa);
- Essere in grado di esprimere un concetto con linguaggio simbolico, saperlo presentare, spiegare, ricostruire, elaborare, documentare (abilità espressiva);
- Sapere avvalersi dei corretti metodi di apprendimento e sapere utilizzare le informazioni utili e rilevanti, imparare ad imparare (abilità metodologica).

Le indicazioni aprono, infine, anche gli orizzonti circa i traguardi cui guardare:

- Significatività storico-culturale ed educativo-esistenziale
- Risposta a due bisogni: culturale ed educativo
- Inserimento nell'area linguistico-artistico-espressiva
- Contatto con l'area storico-geografica
- Confronto interculturale e interreligioso

Sofia Ascani





## EUTANASIA E LEGGI RAZZIALI TRA CULTURA DELLA MORTE E CULTURA DELLA VITA

di Maricilla Cappai\*

*Nel mondo antico* era già presente quella che potremmo chiamare *eutanasia sociale*, nel senso che la società sopprimeva o abbandonava alla propria sorte persone che potessero risultare un peso per essa. Tale pratica è attestata a Sparta, (Hitler, fin dal 1929, a Norimberga, aveva affermato: «Sparta deve essere un modello per la Germania, perché stermina i suoi figli più deboli. In questo modo rinasce la forza»), nel mondo romano, (anche se non in tutto mondo greco – romano, condividevano questo modo di pensare: tra questi ricordiamo i greci Pitagora, Ippocrate e Galeno ed il romano Cicerone). Era presente anche in culture più arcaiche (come ad esempio tra le popolazioni cannibali dell'isola di Sumatra). Non dimentichiamo il rito di uccisione dei padri settantenni, ricordato anche come riso sardonico, in Sardegna, laddove il padre, diventato ormai improduttivo e, quindi un peso per la famiglia, veniva accompagnato in una precisa località di campagna e gettato dalla rupe (ad esempio a Gairo dalla Babbaieca...) e la famosa accabadora di cui, ultimamente si parla un po' troppo spesso. Il termine "Eutanasia" viene ripreso e introdotto nel linguaggio medico dal filosofo inglese Francesco Bacone, agli inizi del secolo XVII.

Vorrei ora soffermarmi sulla definizione della parola, poiché la confusione emerge proprio a riguardo. Il termine eutanasia è composto dalle parole greche *eu* (bene) e *thanatos* (morte), quindi, il suo significato letterale è "buona morte", storicamente intesa come morte naturale dell'uomo saggio, che si prepara al grande passo con serenità, testimoniando con la propria condotta come il morire sia un momento necessario, ma non insensato della vita umana.

E' difficile, oggi parlare di morte, è diventato un tabù, anzi peggio, la morte è stata esorcizzata, non si familiarizza più con essa, come in un passato non lontano, quando si moriva in casa, tra gli affetti e in dimensione corale, oserei dire, partecipata, di famiglia allargata a tutta la comunità. Oggi si muore in perfetta solitudine, lontani da casa, nell'anonimato di una camera d'ospedale. Il bambino non fa più l'esperienza, è allontanato dal morituro, per evitargli lo schoc.

Il bambino non sa più che la morte fa parte della vita, ma la morte è eredità di ciascun uomo. Ognuno di noi ha il diritto ad ogni aiuto materiale e spirituale da parte dei propri simili. **Aiutare a morir bene, dignitosamente senza dolori evitabili, è un dovere morale per chiunque assista un morituro, un malato destinato alla morte.** Purtroppo oggi vige una inspiegabile confusione fra aiutare a morir bene e far morire. Soprattutto a livello di pubblicistica

non specializzata, sotto il nome di eutanasia vengono indicati sia l'uso di oppiacei che allievino il dolore, sia la rinuncia a mezzi terapeutici eroici, sia la diretta uccisione del sofferente. Mi piacerebbe addentrarmi in almeno quattro situazioni diverse, comprese nel nome generico di eutanasia, per riuscire a discernere meglio i significati morali. Li elenco appena.

1. Alleviare le pene, le sofferenze; 2. sospendere i mezzi terapeutici; 3. uccisione su richiesta 4. uccisione senza richiesta. In questo quadro non bisogna solo parlare di morte, ma dell'altra faccia della medaglia: la vita! Ma cos'è la vita? E' il valore primo, da cui discendono tutti gli altri? E' sicuramente il primo diritto, quello alla vita, da cui dipendono tutti gli altri. E' valore in sé, o valore strumentale? Può l'uomo giudicare del valore di una vita, o per meglio dire, può l'uomo stabilire se una vita valga la pena di essere vissuta o meno? E in base a quali criteri oggettivi? Sarebbero criteri di valore certamente arbitrari! Io potrei assumere il criterio del piacere e del dolore, come ha fatto l'utilitarismo inglese da Hobbes in poi, ma anche il dolore ha significato. La vita, la nostra vita, ogni vita, che non sia banale, è sempre in buona misura anche dolore. Quindi se si affaccia la sofferenza, caput? Oppure potrei usare il criterio della prestazione e della utilità sociale, ma andrei



così incontro a due obiezioni: Chi stabilisce che cosa è utile socialmente? La capacità produttiva? E allora, l'anziano infermo che può offrire affetto, saggezza, esempio, è inutile socialmente? E il minorato psichico che costringe la società a un continuo esame di coscienza sulla propria incapacità di comprendere fino in fondo l'animo umano, è proprio inutile socialmente? Per poter adottare il criterio dell'utilità sociale, occorre stabilire univocamente e assolutamente il significato e la finalità del vivere sociale: ciò che è in partenza impossibile. Una determinazione sociale e giuridica del valore della vita non può essere che arbitraria o culturalmente condizionata, in ogni caso una tragica oppressione.

Assumere l'utilità sociale come metro del valore della vita, è identico a riconoscere all'individuo un valore solo in quanto strumento passivo della società. Già il Nazifascismo aveva assunto questo criterio: per esso la Nazione ha dignità e finalità superiori a quelli dei singoli individui che la compongono. Ogni scintilla di originalità è spenta sotto la totale sottomissione ai "valori sociali", pena l'emarginazione, la repressione, la morte. Riporto a questo proposito l'omelia del Monsignor Von Galen, Vescovo di Munster, del 3 agosto 1941: "*Questi sventurati muiono,*

*non perché siano colpevoli di qualcosa, ma perché essi, secondo il giudizio di qualche ufficio, secondo il memorandum di qualche commissione, sono divenuti “indegni di vivere”, perché essi, secondo questo memorandum, appartengono ai membri improduttivi del popolo”.*

Oggi, il termine ha assunto un significato completamente diverso, ed è in questa nuova accezione che qui dovremo prenderlo in considerazione, **all'interno di un discorso bioetico**. Con questo termine si intende un'azione o un'omissione che di natura sua, o nelle intenzioni, procura la morte del paziente, allo scopo di eliminare ogni dolore. Per eutanasia si intende, quindi, la morte intenzionalmente provocata da parte di una terza persona, con una condotta attiva, ma eventualmente anche con un atto d'omissione, ai danni di un uomo gravemente ammalato o più in generale sofferente. Vale a dire che l'eutanasia si colloca nella sfera delle intenzioni. Si interviene, in modo attivo o con un atto omissivo, che di natura loro (iniezione letale o omissione di cura), procurano la morte del sofferente con lo scopo di eliminare il dolore.

Circa le motivazioni che possono determinare questo atto, si registrano svariate ipotesi, a seconda del riferimento etico-culturale dentro il quale ci si colloca. Ad esempio: a) davanti alla necessità di evitare la propria sofferenza fisica (in tal caso si parla di eutanasia su richiesta, attuabile ove vi sia una esplicita domanda di morte, accompagnata dalla disponibilità di altri ad esaudirla); b) davanti alla necessità di abbreviare la presunta sofferenza altrui: (in questo caso, può anche non esservi domanda di eutanasia, ma sono le terze persone – parenti, amici, medici e infermieri – a reputare che sia meglio per il paziente morire piuttosto che continuare a vivere); c) davanti alla necessità di assecondare le richieste di morte, anche quando esse siano connesse non a uno stato patologico grave comprovato – più o meno terminale – ma anche quando siano motivate con un disagio psicologico in assenza di malattie dell'organismo; d) infine, davanti a considerazioni di politica sanitaria e di allocazione delle risorse (in questo orizzonte, la volontà del malato e degli stessi familiari può essere superata e perfino prevaricata dai superiori interessi dello Stato).

A questa ultima ipotesi si ricollega il poco noto “Piano T4”, che rappresenta il primo caso di applicazione pianificata dell'eutanasia di Stato per ragioni eugenetiche, ideata da Adolf Hitler e da alcuni medici del suo seguito nel 1937 e attuata nella Germania nazista.

Rispetto ai profili di eutanasia individuati, esistono due fondamentali scuole di pensiero in campo bioetico: da una parte chi, come Demetrio Neri, ritiene che non esista un legame diretto fra eutanasia su richiesta (ritenuta lecita) ed eutanasia decisa da terzi in assenza di richiesta (ritenuta illecita, cioè da non legalizzare). Dall'altra parte, autori come Sgreccia ritengono invece che ogni forma di eutanasia sia da attribuire alla medesima radice culturale e morale, cioè all'idea contemporanea di “qualità della vita” come linea di demarcazione fra le vite meritevoli di tutela e quel-

le che invece possono essere sopresse. Che poi la morte venga provocata in presenza di una richiesta, oppure a prescindere dalla volontà del paziente, questo rappresenta un ventaglio di possibilità di crescente gravità morale fondate però sul medesimo presupposto etico-antropologico.

Faccio ora una breve “incursione” nel passato, per ciò che riguarda la pratica eutanastica nell'ambito del regime nazista. Incenterò il mio discorso, in prima battuta, attorno a tre nomi, Adolf Jost, Karl Binding e Alfred Hoche, tre personaggi vissuti in epoca diversa. Intanto, cominciamo con il ricordare che il programma eutanastico nazista non nasce col nazismo. Questo è un aspetto tanto importante quanto rimosso dalla storiografia ufficiale, che riguarda la dimensione eugenetica del nazismo.

E' tristemente noto l'uso dei prigionieri nei campi di concentramento per eseguire esperimenti che provocavano gravi danni e perfino la morte di uomini e donne ridotti a cavie di laboratorio; oppure l'eliminazione dei difettosi e degli handicappati; in genere, però, si riconducono questi orrori al fenomeno nazionalsocialista in quanto fenomeno ideologico e politico. In realtà il nazismo attinge queste pessime idee da una serie di elaborazioni culturali di filosofi e pensatori, che non erano in se stessi nazisti, anche perché vissuti in tempi insospettabili, prima cioè, che il nazismo facesse la sua comparsa sulla scena politica internazionale. Pensiamo ad Adolf Jost, che sul finire dell'800 pubblica un testo intitolato significativamente “Il diritto alla propria morte. Uno studio sociale”. Il titolo del libro evoca uno studio sociale, alludendo all'idea di fondo in base alla quale lo Stato ha non solo il diritto, ma perfino il dovere di eliminare una vita malata dall'organismo sano del popolo. In questo lavoro, che è del 1895, troviamo alcune affermazioni che costituiscono un punto di riferimento ancora perfettamente valido per i fautori dell'eutanasia di oggi: “E' lecito uccidere su richiesta, nei seguenti casi: malattia inguaribile e gravi turbe psichiche”.

E sempre questo stesso autore, Adolf Jost, scrive: “Il valore della vita di un uomo potrebbe divenire non solo pari a zero, bensì anche negativo. In tal caso il valore zero di una morte sarebbe da preferire al valore negativo di quella vita”. Ripeto, siamo nel 1895. Qui si notano alcuni presupposti della logica eutanastica: da un lato l'idea della dignità della vita meritevole o meno di essere vissuta; dall'altro lato, il peso negativo che una vita, cosiddetta inutile, assume dal punto di vista della comunità. Notiamo due dimensioni che sembrerebbero fra loro percorrere strade diverse: una prima, potremmo dire oggi, di carattere liberatorio – la vita va buttata via quando non è più dignitosa – quindi aiutando qualcuno che soffre in una dimensione privata. L'altra dimensione - più sociale – per la quale l'eutanasia è vissuta come scelta che purifica la società dai pesi inutili.

Queste due dimensioni non sono poste in conflitto fra loro, ma si alimentano a vicenda.

*Maricilla Cappai / 1. Continua*



## SNADIR - INFO

Tel. 0932 76.23.74

Fax 0932 45.53.28

## ORARIO DI APERTURA UFFICI

La sede di Modica è aperta il lunedì, mercoledì e venerdì dalle ore 9,30 alle ore 12,30 e dalle ore 16,30 alle ore 19,30. La sede di Roma è aperta il mercoledì e giovedì dalle ore 14,30 alle ore 17,30.

Il servizio e-mail è svolto nelle giornate di apertura delle sedi.

Per comunicazioni urgenti telefonare ai seguenti numeri:

340/0670921; 340/0670924; 340/0670940;  
349/5682582; 347/3457660; 329/0399657;  
329/0399659.

periodico

Omologato

DCOER1581

Posteitaliane

## Doppia assicurazione per gli iscritti allo Snadir

Dal 1° settembre 2006 lo Snadir ha stipulato con l'Unipol una polizza per la copertura della responsabilità civile personale degli iscritti. Tale assicurazione fa seguito a quella già stipulata per gli infortuni.

Gli iscritti allo Snadir, pertanto, **fruiscono gratuitamente delle polizze assicurative infortuni e responsabilità civile.**

Nel sito <http://www.snadir.it> alla sezione "Assicurazione" tutte le informazioni.

## ELENCO DEI RIFERIMENTI PROVINCIALI

Per particolari necessità potrete contattare la Segreteria Nazionale  
Via Sacro Cuore, 87 - 97015 MODICA (RG) - Tel. 0932/762374 - Fax 0932/455328  
Via del Castro Pretorio, 30 - 00185 ROMA - Tel. 06 44341118 - Fax 06 49382795  
o le varie sedi SNADIR Provinciali o zonali

### AGRIGENTO

Via delle Betulle, 8/C - 92100 AGRIGENTO  
Tel./Fax 0922/613089 - Cell. 3382612199 - [snadir.ag@snadir.it](mailto:snadir.ag@snadir.it)

### BASSANO DEL GRAPPA

Via dell'Ospedale, 21 - Bassano del Grappa (VI) - Tel. 0424/525538  
Fax 0424/220655 - Cell. 3471960797 - [snadir.bassano@snadir.it](mailto:snadir.bassano@snadir.it)

### BARI

Via Laterza, 95 - 70029 SANTERAMO (BA)  
Tel./Fax 080/3023700; Cell. 3294115222 - [snadir.ba@snadir.it](mailto:snadir.ba@snadir.it)

### BENEVENTO

Via Degli Astronauti, 3 - 83038 MONTEMILETTO (AV)  
Cell. 3332920688 - [snadir.bn@snadir.it](mailto:snadir.bn@snadir.it)

### BOLOGNA

Via G. Amendola, 17 - 40121 BOLOGNA (BO) - Tel. 051/4215278  
Fax 051/0822155 - Cell. 3482580464 - 3400789988 - [snadir.bo@snadir.it](mailto:snadir.bo@snadir.it)

### CAGLIARI

Via Segni, 139 - 09047 SELARGIUS (CA) - Tel. 070/2348094  
Fax 1782763360 - Cell. 3400670940 - [snadir.ca@snadir.it](mailto:snadir.ca@snadir.it)

### CATANIA

Via Martino Cilestri, 61 - 95129 CATANIA - Tel. 095 387859  
Fax 095 3789105 - Cell. 3932054855 - [snadir.ct@snadir.it](mailto:snadir.ct@snadir.it)

### CATANZARO

Via Milano, 8 - 88024 Girifalco (CZ)  
Tel. 0968/749918 - 0968/356490 Fax 0968/749918 - Cell. 3480618927

### FERRARA

Via Cairoli, 32 - Cell. 348 2580464

### FIRENZE

Piazza Salvemini, 21 (c/o MCL) - 50122 FIRENZE  
Tel./Fax 055/2466256 - Cell. 3407548977 - [snadir.fi@snadir.it](mailto:snadir.fi@snadir.it)

### ISERNIA

Via Kennedy, 105 - Isernia - Tel./Fax 0865.299579  
Piazza Marconi, 1 - Venafro (IS) - Cell. 340 3591643  
[snadir.is@snadir.it](mailto:snadir.is@snadir.it)

### MESSINA

Via G. La Farina, 91 is. R - 98123 MESSINA - Tel. 090/6507955  
Fax 090/7388469 - Cell. 3358006122 - [snadir.me@snadir.it](mailto:snadir.me@snadir.it)

### MILANO

Via Bergamina, 18 - 20016 PERO (MI) - Tel. 02/66823843  
Fax 02/87066841 - Cell. 3283143030 - [snadir.mi@snadir.it](mailto:snadir.mi@snadir.it)

### NAPOLI

Viale Campi Flegrei, 18 - 80124 NAPOLI  
Tel. 081/6100751 - Fax 081/2303845 - Cell. 3400670924  
3400670921 / 3290399659 - [snadir.na@snadir.it](mailto:snadir.na@snadir.it)

### PADOVA

Cell. 3319764977 - 3464912323 - Tel./Fax 0444/283664  
[snadir.pd@snadir.it](mailto:snadir.pd@snadir.it)

### PALERMO

Via R. Gerbasi, 21 - 90139 PALERMO  
Tel./Fax 091/6110477 - Cell. 3495682582 - [snadir.pa@snadir.it](mailto:snadir.pa@snadir.it)

### PISA

Via V. Gioberti, 58/A - 56100 PISA - Tel. 050/970370  
Fax 1782286679; Cell. 3473457660 - [snadir.pi@snadir.it](mailto:snadir.pi@snadir.it)

### PORDENONE

Via San Quirino, 9 - 33170 PORDENONE  
Tel. 0434/298278 - Fax 0434/551737 - Cell. 328 0869092  
[snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it](mailto:snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it)

### RAGUSA

Via Sacro Cuore, 87 - 97015 MODICA (RG)  
Tel. 0932 762374 - Fax 0932 455328;  
Cell. 3290399657 - [snadir@snadir.it](mailto:snadir@snadir.it)

### ROMA

Via del Castro Pretorio, 30 - 00185 ROMA - Tel. 06/44341118  
Fax 06/49382795 - Cell. 347 3408729 - [snadir.roma@snadir.it](mailto:snadir.roma@snadir.it)

### ROVIGO

C/o Centro "San Giovanni Bosco" - Viale Marconi, 5 - 45100 Rovigo  
Cell. 333 5657671 - Fax 045 21090381 - [snadir.ro@snadir.it](mailto:snadir.ro@snadir.it)

### SALERNO

Via F. Farao, 4 - 84124 SALERNO  
Tel. e Fax 089/792283 - Cell. 328 1003819 - [snadir.sa@snadir.it](mailto:snadir.sa@snadir.it)

### SASSARI

Via Dante, 49 - 7100 SASSARI Cell. 3400670940 - [snadir.ss@snadir.it](mailto:snadir.ss@snadir.it)

### SIRACUSA

Corso Gelone, 103 - 96100 SIRACUSA - Fax 0931/60461  
Tel. 0931/453998 - Cell. 3334412744 - [snadir.sr@snadir.it](mailto:snadir.sr@snadir.it)

### TRAPANI

Via Biscottai, 45/47 - 91100 TRAPANI  
Tel./Fax 0923/541462 - Cell. 3472501504 - [snadir.tp@snadir.it](mailto:snadir.tp@snadir.it)

### TREVISO

Viale Felissent, 96/L - 2° piano - Treviso  
Tel. 0422/307538 - 3496936083 - [snadir.tv@snadir.it](mailto:snadir.tv@snadir.it)

### TRIESTE

Piazza dell'Ospitale, 3 - 34100 TRIESTE - Tel. 040/3475356  
Fax 040/7606176 - [snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it](mailto:snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it)

### UDINE

Via Manzini, 44-96 - 33100 UDINE  
Tel./Fax 0432/512057 - Cell. 328 0869092  
[snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it](mailto:snadir.friuliveneziagiulia@snadir.it)

Tel. 0444 955025 - Cell. 340 8764579 - [snadir.ve@snadir.it](mailto:snadir.ve@snadir.it)

### VERONA

Stradone Alcide De Gasperi, 16 - 37015 S. Ambrogio di Valpolicella (VR)  
Tel. 045/6888608 - Fax 045/21090381 - Cell. 3335657671 [snadir.vr@snadir.it](mailto:snadir.vr@snadir.it)

### VICENZA

Via dei Mille, 96 - 36100 VICENZA - Tel. 0444 955025  
Fax 0444 283664 - Cell. 3280869092 - [snadir.vi@snadir.it](mailto:snadir.vi@snadir.it)

**Vuoi costituire la segreteria dello SNADIR nella tua provincia? Telefona allo 0932/762374**