

Tuttoscuola

08 07 2024

«Educare la mente senza educare il cuore non è affatto educare».
ARISTOTELE

Cari lettori,

la **Maturità 2024** è alle battute finali e anche quest'anno una domanda torna pressante: può davvero essere considerata un esame? Con voti spesso altissimi e promozioni assicurate, il valore del diploma è in dubbio.

Vediamo insieme qualche proposta che potrebbe restituire all'esame di Stato la credibilità che ha perso.

Nei giorni scorsi il deputato **Mauro Berruto** ha presentato un ordine del giorno, approvato all'unanimità, per estendere **l'insegnamento dell'educazione motoria** nelle prime tre classi della scuola primaria.

Ci chiediamo a questo punto solo se la mancanza di palestre nelle scuole potrebbe limitare l'attuazione della proposta...

Intanto in Inghilterra il successo dei **laburisti di Keir Starmer** alle elezioni britanniche porterà cambiamenti graduali nella politica scolastica, con un focus su discipline umanistiche e rafforzamento del settore pubblico, senza rivoluzioni radicali.

Proviamo a capire cosa potrebbe accadere.

Concludiamo con il nostro consueto approfondimento: **l'autonomia differenziata** è nell'occhio del ciclone. Le ragioni sono soprattutto di tattica politica, e toccano soprattutto due settori, che creano non pochi pensieri al Governo Meloni, soprattutto perché "spostano voti": **sanità e istruzione**. Cosa succederà?

Buona lettura!

Esame di Stato

1. Maturità 2024/1. Ma è ancora un esame?

Siamo alla coda finale della Maturità 2024, e torna di attualità una domanda che rimbalza da tempo, e che diventa sempre più incalzante: ma la Maturità, *questa Maturità*, può essere ancora considerata un esame? E che valore può essere dato a un titolo che comunque da anni viene assegnato con votazioni spesso mirabolanti (in molti casi più alte nelle zone in cui le rilevazioni standardizzate mostrano i livelli di apprendimento in media più bassi), e promozione praticamente assicurata a chiunque riesca ad essere ammesso alle prove d'esame, inclusi quelli che si presentano in istituti in cui si realizza un'anomala esplosione di iscritti tra il quarto e il quinto anno, magari dopo aver condensato un certo numero di "anni in uno"?

Da tempo, almeno da quando Tuttoscuola pubblicò il suo "Primo Rapporto sulla qualità nella scuola" (2007), e ripetutamente negli anni, la nostra testata ha provato a porre il problema e a presentare in forma problematica qualche alternativa, da una maggiore personalizzazione della prova orale alla trasformazione dell'ultimo anno della secondaria superiore in un anno di preparazione all'esame solo su due, massimo tre materie scelte dallo studente, da collegare obbligatoriamente alle successive scelte universitarie, fino alla sostituzione delle prove con la [valutazione/certificazione](#) (esame) delle competenze acquisite nel tempo, che dovrebbero essere documentate in modo attendibile sulla base di un apposito portfolio individuale. Una certificazione-esame che dovrebbe avere lo stesso valore legale del diploma, visto che la nostra Costituzione prevede "un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi" (art. 33, comma 5).

Un'altra soluzione sarebbe quella di far gestire l'esame non più dalle Commissioni ma da un soggetto certificatore indipendente, come propone un esperto di scuola di lungo corso come Giovanni Cominelli (già membro del Comitato tecnico scientifico dell'Invalsi tra il 2002 e il 2004) in un interessante articolo cui dedichiamo la successiva notizia.

2. Maturità 2024/2. Quella proposta di affidare l'esame all'Invalsi

Giovanni Cominelli, a conclusione di una argomentata diagnosi sull'insostenibilità dell'attuale esame di maturità sviluppata nell'[articolo](#) pubblicato sul periodico della Diocesi di Bergamo "santalessandro.org" (G.C., *Nessuno mi può giudicare? La protesta di fronte ai voti e la cultura del narcisismo*, 2 luglio 2024), avanza una proposta volta a restituire oggettività e credibilità alla valutazione delle competenze acquisite dagli studenti a conclusione dei loro studi secondari, sottraendola all' "anarchia valutativa delle Commissioni": quella di affidare tale valutazione a una Agenzia nazionale di certificazione, "alla quale far pervenire gli scritti per la correzione, alla quale far elaborare test ecc."

L'Agenzia procederebbe a "verificare" il livello di acquisizione delle conoscenze e competenza sulla base di un "Sillabo nazionale/europeo delle conoscenze necessarie per vivere nel mondo presente" senza bocciare nessuno e senza la necessità di dichiarare maturo nessuno. L'Agenzia "deve solo dire a un ragazzo/a la verità sui suoi personali livelli di acquisizione". Secondo Cominelli "il nucleo di tale Agenzia esiste già: è l'INVALSI, agenzia di valutazione indipendente dalle scuole e dal Ministero. Basterebbe aumentarne il ventaglio delle competenze e dotarla dei mezzi necessari".

Secondo Cominelli gli insegnanti di oggi, alle prese con il "narcisismo" della generazione Z e con l'iperprotettivismo dei genitori, potrebbero essere in difficoltà ad adottare modalità valutative che dicano agli studenti "la verità" sui loro livelli di apprendimento: "D'altronde", polemizza Cominelli, visto che il "benessere del ragazzo" è ormai diventato il criterio di giudizio prevalente, "chi glielo fa fare ad un insegnante di opporsi alla corrente facilista, quando le famiglie - i clienti! - i presidi, i giornalisti, i giudici dei TAR, i politici premono per evitare ansie, frustrazioni, crisi di panico, depressioni galoppanti, anoressie ai nostri figli e nipoti?" Quindi, per Cominelli, meglio affidare il compito di "dire la verità" non a persone ma a un organo tecnico, impersonale, che operi con criteri di valutazione (o meglio, in questo caso, di misurazione) oggettivi.

3. Maturità 2024/3. Una nuova via: integrare l'esame con certificazioni riconosciute?

Premesso che sembra assai difficile che la proposta-provocazione di Cominelli possa trovare spazio nell'attuale contesto politico, anche perché un suo corollario sarebbe l'abolizione del valore legale dei titoli (diplomi e lauree), perché non esplorare una soluzione intermedia?

Le opzioni possibili sono numerose. Per esempio, quella di **mantenere l'esame in forma di un colloquio del candidato/a con la Commissione su un tema** da lui/lei scelto **lasciando all'Invalsi il compito di valutare/misurare i livelli di apprendimento raggiunti nelle diverse prove scritte**, compresa quella di Italiano. L'esito del colloquio (in modalità descrittiva, non numerica) e delle misurazioni Invalsi potrebbe essere riportato nella certificazione finale, titolo con valore legale che prenderebbe il posto del diploma.

Inoltre, si potrebbe **dare peso alle competenze non formali e informali** maturate dagli studenti durante il ciclo di studi che **siano certificate da organismi accreditati** che operano all'interno di un sistema globale, che comprende la valutazione della conformità e la vigilanza (nella cornice dei regolamenti europei e delle norme internazionali sulla qualità). Il contenitore dove documentare tali certificazioni è stato già previsto (l'e-Portfolio dello studente), così come esiste il soggetto accreditato a riconoscere gli enti che possono rilasciare certificazioni (ente unico nazionale di accreditamento), sui quali esso effettua controlli periodici affinché sia garantita l'adeguatezza del processo di valutazione rispetto alla norma UNI CEI EN ISO/IEC 17024 per certificare le persone. La certificazione sotto accreditamento permette tra l'altro l'interoperabilità del certificato a livello europeo ed internazionale. Sarebbe un modo per fare acquisire valore e significatività al diploma di maturità agli occhi del mondo del lavoro (a differenza di oggi): il fatto che lo studente attraverso un sistema certificato e strutturato possa documentare (accanto alla insostituibile certificazione di valore formale e legale rilasciata dall'istituzione scolastica) di possedere determinate competenze (digitali, linguistiche, di vita, imprenditoriali, etc) è proprio ciò che cercano le imprese e i datori di lavoro in generale: **una scuola aperta che allarga i propri servizi (realizzati in proprio o con il contributo di soggetti qualificati) all'istruzione non formale e informale (ne abbiamo parlato nel dossier "[Sei idee per rilanciare la scuola](#)")** – cfr. Allegato 1.

Sarebbe questa, ci sembra, una ragionevole soluzione di compromesso tra il non fare nulla per evitare la ripetizione inerziale di una Maturità ormai totalmente screditata e il fare troppo di una radicale esclusione dei docenti - come qualcuno propone - da qualsiasi ruolo nelle operazioni di valutazione conclusiva degli studi dei loro studenti/esse.

Educazione motoria

4. Educazione motoria in tutte le classi di primaria. Ci sono le condizioni?

In occasione dell'approvazione del voto di fiducia alla Camera sul Decreto-legge 7 maggio 2024, n. 60, cosiddetto "Coesione" (ulteriori disposizioni urgenti in materia di politiche di coesione), è stato presentato un ordine del giorno da parte dal deputato del Partito Democratico Mauro Berruto, ex CT della nazionale italiana maschile di pallavolo, che, apprezzato anche dai partiti di maggioranza, è stato approvato all'unanimità.

L'O.d.G. chiede di estendere l'insegnamento dell'educazione motoria nelle prime tre classi della scuola primaria, affidandolo a docenti con titolo idoneo.

L'on. Berruto ha sottolineato l'importanza di investire nella cultura del movimento fin dai primi anni di scuola: *"I primi tre anni della primaria sono il luogo dove nasce la scintilla della cultura del movimento. Chiediamo che ci siano risorse e si identifichi la cultura del movimento come un investimento"*.

La proposta è indubbiamente interessante, ma, se davvero dovesse essere attuata nelle attuali condizioni delle scuole primarie, potrebbe trovare notevoli limitazioni. Da un lato potrebbe avere l'ok del MEF, perché sarebbe a costo zero (i prof. di educazione motoria sostituirebbero i docenti attuali di primaria), ma dall'altro sarebbe una estensione della attuale riforma avviata per le quarte e quinte classi, imputabile della serie "nozze con i fichi secchi". Perché?

La cultura del movimento, posta al centro dell'O.d.G. Berruto, presuppone luoghi idonei, cioè palestre o luoghi opportunamente adattati. Che in buona parte non ci sono.

Gli ultimi dati relativi all'edilizia scolastica pubblicati nel Portale unico di MIM per il 2022-23 sono disarmanti in proposito.

Meno del 42% degli edifici che ospitano scuole primarie sono dotati di locali-palestre.

Probabilmente una minima parte di scuole primarie può utilizzare la palestra di una scuola secondaria vicina. È stimabile che la metà o poco più delle scuole primarie possa comunque avvalersi di palestra o locale idonei.

Gli alunni delle altre scuole dovranno accontentarsi di attività motorie pressoché simboliche, ben lontane da quelle condizioni che dovrebbero favorire *"la scintilla della cultura del movimento"* di cui all'OdG Berruto.

Per una risposta credibile occorrerà investire risorse cospicue per la costruzione o adattamento di locali-palestre. E ci vorranno anni...

Qualche speranza in proposito la desta il nuovo, presidente di Sport e Salute, la società partecipata al 100% dal ministero dell'Economia che si occupa dello sviluppo dell'attività sportiva e dei corretti stili di vita, Marco Mezzaroma, che in una intervista al Sole 24 Ore ha affermato che *"Le carenze delle scuole italiane, tra poche palestre e scarsa formazione, sono ataviche ma stiamo intervenendo. Nell'anno scolastico 2023/24 i progetti "Scuola attiva" realizzati in collaborazione con il ministro per lo Sport e i giovani, Andrea Abodi, il Dipartimento dello Sport e il ministero dell'Istruzione, in base alla legge 234 del 2001, nei due filoni kids per la scuola primaria e junior per la secondaria e di I grado hanno coinvolto 11.200 scuole, 104mila classi e 2,1 milioni di alunni e alunne, in quasi 4mila comuni. Al programma, cui abbiamo destinato 13,4 milioni, hanno aderito anche 44 tra Federazioni e Discipline sportive per favorire l'orientamento degli studenti"*.

Poi sulla questione impianti ha spiegato: *"Dobbiamo conoscere dove sono e in che stato versano le strutture per dar vita a un Piano regolare dell'impiantistica. Ci sono oltre 6200 impianti non funzionanti e 57 mai completati, specie al Sud. Dalle richieste degli enti locali, in gran parte proprietari delle strutture, sappiamo che c'è un fabbisogno enorme"*.

Se son rose, fioriranno...

	Edifici			totale
	con palestra		senza palestra	
Puglia	302	62,1%	184	486
Liguria	161	58,1%	116	277
Toscana	433	55,4%	349	782
Lombardia	1.198	50,8%	1.161	2.359
Sardegna	235	50,0%	235	470
Veneto	739	48,5%	784	1.523
Molise	29	42,6%	39	68
Totale	5.219	41,9%	7.230	12.449
Marche	146	41,2%	208	354
Piemonte	452	39,7%	687	1.139
Friuli VG	170	39,6%	259	429
Basilicata	53	36,6%	92	145
Emilia R.	322	35,0%	598	920
Lazio	298	34,8%	559	857
Campania	257	32,1%	543	800
Abruzzo	85	30,4%	195	280
Umbria	57	26,5%	158	215
Sicilia	173	22,6%	592	765
Calabria	109	18,8%	471	580
Nord Ovest	1.811	48,0%	1.964	3.775
Nord Est	1.231	42,9%	1.641	2.872
Centro	934	42,3%	1.274	2.208
totale	5.219	41,9%	7.230	12.449
Sud	835	35,4%	1.524	2.359
Isole	408	33,0%	827	1.235

Elaborazione Tuttoscuola su dati MIM

L'Approfondimento

5. Titolo V Cost./1. La non decisione ha prodotto più danni di una decisione sbagliata

L'autonomia differenziata è nell'occhio del ciclone. Le ragioni sono soprattutto di tattica politica, e toccano soprattutto due settori, che creano non pochi pensieri al Governo Meloni, soprattutto perché "spostano voti": sanità e istruzione.

Dopo l'emergenza sanitaria del covid, anche se il regionalismo ha rivelato parecchie criticità e da più parti si è evocata una ripresa di efficienza del sistema sanitario nazionale, nessuno si è apertamente schierato per una riedizione del centralismo gestionale da parte del ministero. Nel settore dell'istruzione è iniziato alla fine degli anni novanta del secolo scorso il decentramento delle competenze statali verso le regioni e gli enti locali, attribuendo l'autonomia e la personalità giuridica agli istituti scolastici.

Tale materia è confluita nella riforma del titolo quinto della Costituzione lasciando, com'è noto, uno spiraglio nella richiesta di ulteriore autonomia da parte delle regioni stesse (art 116), che dopo vent'anni si vuole attuare. La questione autonomia/decentramento è in campo da tempo nei diversi versanti politici e se da una parte si ha un approccio più secessionistico, dall'altra si privilegia il riferimento agli enti locali contro il centralismo ministeriale, che sa un po' di *ancien regime*. Il popolo italiano si è pronunciato con due referendum, bocciando il secessionismo e dichiarandosi a favore delle autonomie locali, dal quale scaturisce anche il predetto art. 116.

Ma se avessimo attuato la riforma del titolo quinto avremmo potuto sperimentare l'efficacia di una governance decentrata con il tempo necessario a valutare se si doveva richiedere ulteriore autonomia. Assieme era stata approvata la legge sul federalismo fiscale in attuazione dell'art. 119 della Costituzione stessa. Una bozza di regolamento era stata elaborata ed attendeva l'approvazione da parte della Conferenza delle Regioni, ma registrò la decisa opposizione del ministero dell'istruzione e il tutto rimase una dichiarazione di principio, compresa l'elevazione a dignità costituzionale dell'autonomia scolastica.

Tale proposta, mentre ricalcava le competenze dei diversi soggetti, voleva intervenire a favore del loro coordinamento per realizzare il governo del sistema educativo, garantendone l'unitarietà a livello nazionale. Quali le linee guida che contraddistinguevano quel progetto?

Lo Stato garantisce le risorse necessarie all'esercizio delle funzioni e all'attuazione degli obiettivi stabiliti a livello nazionale, le regioni e le autonomie locali si impegnano per il loro raggiungimento. Ciò presuppone, continua la bozza, una forte interazione tra i soggetti implicati ed un'effettiva governance territoriale di cui sono garanti le regioni in accordo con gli enti locali. Il nuovo quadro istituzionale richiede la riconsiderazione delle regole sui rapporti di lavoro e sulle relazioni sindacali.

A tutti i soggetti istituzionali è garantita la libertà di sperimentare soluzioni proprie, in un quadro nazionale di riferimento, secondo criteri di flessibilità e di corrispondenza alle diverse situazioni locali. La programmazione delle attività dei soggetti ai diversi livelli territoriali dovrà rispettare l'autonomia delle istituzioni scolastiche. L'adozione di norme generali è giustificabile solo in presenza di esigenza di carattere unitario e non possono essere soddisfatte a livello locale.

Queste affermazioni, com'è noto, non ebbero seguito e l'amministrazione scolastica ancora oggi detta norme a tutti i livelli, di carattere ordinamentale, ma anche gestionale; mentre gli altri soggetti, regionali e locali, intervengono solo su materie di supporto alla diffusione del sistema formativo sul territorio.

6. Titolo V Cost./2. Il problema del rapporto tra centro e periferia

All'epoca era piuttosto diffusa la sensibilità politica e amministrativa in merito all'autonomia, mentre con il passare del tempo si è affievolita fino a diventare oggetto di accesa disputa sui divari territoriali generati dalle differenti risorse prodotte dalle regioni. Le spinte autonomistiche in atto in alcuni territori, soprattutto per ragioni economiche e di mercato del lavoro, o per iniziativa di alcuni comuni che chiedevano di passare ad altre regioni, ha mosso queste ultime ad imbracciare l'art. 116, per cercare di corrispondere alle istanze delle aziende e per la paura di perdere il territorio, indipendentemente dalle maggioranze politiche che le governavano. A questo si è aggiunto il tema della insularità proposto dalle relative isole regionali.

La legge Calderoli è nata in questo sentire politico-programmatico ed ha tenuto conto della diversità delle condizioni economiche con misure compensative e con i livelli essenziali delle

prestazioni da garantire a tutti i cittadini. E se questi ultimi non trovano copertura le funzioni non vengono trasferite e per le regioni che non intraprendano le intese con il governo per maggiore autonomia è garantita l'invarianza finanziaria. Se i livelli devono garantire i cittadini, vincolano le amministrazioni, soprattutto quelle meno efficienti, richiamandole alle loro responsabilità, con provvedimenti previsti fin dal 2009 nella legge sul federalismo fiscale.

E' da credere che gli oppositori siano in difesa dei propri territori o facciano gli interessi delle loro amministrazioni, per le quali è comunque sempre presente la spesa storica, che a volte svolge una funzione assistenziale e non di efficienza dei servizi. Così come ai tempi dell'applicazione del titolo quinto le regioni non si sono fidate di un decentramento al quale non corrispondevano risorse statali.

Nella predetta bozza di accordo si dovevano stabilire tempi e modalità per il trasferimento delle risorse finanziarie, umane e strumentali, necessarie all'esercizio delle nuove funzioni, completando così il decentramento, condizioni richieste anche dalla nuova legge, ma invece si vide rinforzata la funzione dell'amministrazione scolastica sul territorio.

Tra i principi fondamentali indicati dalla Costituzione, Stato e Regioni dovevano garantire la libertà di insegnamento, che usciva dal mero ambito didattico e veniva a qualificare il docente come soggetto culturale nella società, il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo dell'autonomia scolastica nel frattempo divenuta di dignità costituzionale, nonché la sua rappresentanza; il che ridefiniva tutto l'impianto degli organi collegiali territoriali al quale nessuno ha messo più mano, fino ad arrivare a livello nazionale con un consiglio delle autonomie scolastiche (mentre oggi si assiste a un tentativo di avere il controllo del Consiglio superiore della pubblica istruzione).

Le regioni si impegnavano ad emanare una propria normativa organica, cosa avvenuta solo da parte di alcune e non sotto l'egida dell'accordo, per cui spesso si è originato un contenzioso fino alla Corte Costituzionale. Essa prevedeva anche l'integrazione tra l'istruzione e formazione professionale, come indicato dal riformato titolo quinto, con l'organizzazione della rete scolastica alla quale si aggiungeva la gestione del personale e dei finanziamenti, che oggi dovrebbero derivare dalla capacità fiscale delle varie regioni, con eventuali misure compensative, nonché interventi per il diritto allo studio.

L'applicazione del titolo quinto avrebbe potuto raffreddare gli animi, anche in considerazione del superato referendum; l'accordo tra stato e regioni arrivava nel momento in cui la parola autonomia riscuoteva ancora consenso, fresca di interventi sugli enti locali, pubblica amministrazione e scuola. Anche allora sussisteva il rischio economico ma c'era un impegno degli enti territoriali ad intervenire sul distacco dal centralismo statalista. Oggi oltre al conflitto tra centro-destra, che deve approvare la legge per ordine di coalizione, e centro-sinistra, che in buona parte apprezza l'autonomia, anche se vorrebbe una norma più condivisa, il problema di fondo rimane il rapporto tra centro e periferia, tra obiettivi del sistema, unitari, ed esigenze dei territori, diversificate: è proprio il centralismo a produrre i danni in termini di apprendimento e di disagio sociale.

Per chi vuole approfondire la tematica consigliamo la lettura del **dossier di Tuttoscuola "Autonomia differenziata: analisi e proposte operative per l'istruzione"**.

In particolare, viene affrontata da un lato la declinazione dei LEP sia sul versante dell'istruzione scolastica che sul versante della IeFP (nel contributo di Giulio M. Salerno), e dall'altro la prospettiva della riallocazione delle competenze tra Stato e Regioni mediante un nuovo progetto di governance del sistema d'istruzione e di istruzione e formazione professionale (nel contributo di Alfonso Rubinacci).

Le questioni collegate alla definizione dei LEP vengono declinate secondo una molteplicità di punti di osservazione tra di loro complementari, e più precisamente: il quadro costituzionale dei diritti civili e sociali collegati all'istruzione (nel contributo di Anna Maria Poggi); le garanzie di autonomia delle istituzioni scolastiche e formative (nel contributo di Dario Nicoli e Giancarlo Sacchi); le istanze pedagogiche collegate alla qualità e all'equità formativa (nel contributo di Paolo Calidoni); gli aspetti di organizzazione del servizio delle istituzioni scolastiche e formative (nel contributo di Roberto Vicini); le modalità di finanziamento dei LEP (nel contributo di Eugenio Gotti). – Cfr. Allegato 2

Barbiana

7. Fare scuola produce strade. Le lettere di don Milani

Era il marzo del '55 e don Lorenzo, che da poco più di tre mesi viveva a Barbiana, scrisse una lettera all'amico Gian Paolo Meucci, poi magistrato e protagonista della cultura cattolica fiorentina di quegli anni. Quattrocentosettantacinque metri sul mare e praticamente isolata dal resto del mondo, Barbiana. Freddo tagliente e neve d'inverno, senza posta, luce, acqua. Centotrenta anime, una ventina di famiglie che vivevano in altrettante case coloniche, isolate e nascoste, qua e là nel bosco. Case del padrone, come la terra che coltivavano 10-12 ore al giorno per ricavarne solo la metà del raccolto. La metà peggiore, al netto di qualche sottrazione debita. Sì, perché i barbienesi erano tutti mezzadri, figli di mezzadri, nipoti e bisnipoti di mezzadri. Servi della gleba e analfabeti. Chiusi in quella montagna dura del Mugello. L'unica strada in qualche modo transitabile si fermava alcuni chilometri più sotto.

A Barbiana si arrivava inerpicandosi lungo una mulattiera sassosa che tagliava la boscaglia. Don Lorenzo, appena arrivato, mise su una scuola serale per i ragazzi adulti e con loro costruì anche una strada che permettesse di arrivare sul piazzale della chiesa. Scuola e strada, dopo una manciata di settimane che era in quel luogo non luogo, scarponi ai piedi e fango sotto la suola. «Caro Gianni... da quella sera che c'eri te e i ragazzi parlavano della strada a oggi io mi sono domandato più volte se fosse mio dovere farmi in quattro perché la strada sia fatta. Se avessi concluso per il sì tu mi avresti visto più volte a rompervi le scatole e magari romperle anche a quelli di Roma. Non ho invece concluso né per il sì né per il no per questo ragionamento: se fosse possibile far stanziare una somma apposta (detratta agli armamenti magari!) per Barbiana oltre a quella già in bilancio per la montagna, allora, forse sarebbe decente e doveroso farsi in quattro.

Ma se solo si tratta di distornare una somma da una Barbiana magari più Barbiana di questa per spenderla su Barbiana, solo perché te o La Pira o Sabatini siete stati rotti da me, capirai che sarebbe volgare. E allora preferisco star qui fermo a fare scuola. Del resto anche il fare scuola produce strade...». A Barbiana, da subito, don Lorenzo porta ragionamento e scuola. Da e in quel luogo sperduto riceve humus e terra feconda per far germogliare un profondo senso di giustizia universale.

È percorso e percosso da una coscienza che non dorme mai, che la Curia fiorentina e i benpensanti del tempo avrebbero voluto sedare e arginare. Quella coscienza critica e libera che una volta incontrata la fede – inspiegabile e cristallina, capace di disarcionare da cavallo anche San Paolo – diventa un uragano irrefrenabile. Le idee, le opere, le azioni di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana, furono un uragano. Sono un uragano. Un vento acuto che spiana strade apre scuole là dove c'è emarginazione e mutismo, spalanca porte, costruisce ponti, crea comunità. Folate irrefrenabili che soffiano via menzogne, ipocrisie, disuguaglianze, perché le ingiustizie sono volgari e fanno del male prima che agli uomini a Dio.

8. UK. Vince il Labour di Starmer: ecco come cambierà la scuola britannica

Lo straripante successo registrato dai laburisti guidati da Keir Starmer, 57 anni, nelle elezioni svoltesi lo scorso giovedì 4 luglio per il rinnovo del Parlamento britannico produrrà importanti cambiamenti (lo slogan elettorale di Starmer è stato "change") anche nella politica scolastica. Non si tratterà però di una rivoluzione, come quella realizzata dalla conservatrice Margaret Thatcher con l'introduzione del *National Curriculum* nel 1988 perché il Labour di Starmer, subentrato nel 2020 al socialista di estrema sinistra Jeremy Corbyn (poi sospeso per antisemitismo) alla guida del partito, si è presentato agli elettori come un partito riformista ma moderato, assai simile a quello realizzato nel 1997 da Tony Blair che divenne premier trasformando il Labour in un partito socialdemocratico per molti aspetti più vicino al centro che alla sinistra (celebre il suo slogan che lo portò a vincere trionfalmente le elezioni, di cui riportiamo un [video](#) per ascoltarlo dalla sua viva voce: "chiedetemi quali sono le tre priorità per il Governo, e vi dirò: *Education, Education and Education!*").

Nel programma di politica scolastica reso noto nello scorso mese di gennaio da Starmer insieme all'allora ministra "ombra" dell'istruzione Bridget Phillipson (*Labour's plan for schools*), ora confermata nel ruolo di ministra nel nuovo governo, compaiono in effetti molte proposte di graduale migliore assetto della scuola che c'è, piuttosto che virate verso cambiamenti radicali. E c'è molta cautela se non contrarietà su temi controversi, cavalcati invece dai progressisti più radicali, come quello del *gender*.

Anche per quanto riguarda gli ordinamenti scolastici il Labour di Starmer mette un freno all'eccessivo spazio riservato all'apprendimento delle tecnologie a scapito delle discipline umanistiche, e propone di rendere obbligatorie fino ai 16 anni (ora lo sono fino a 14) materie umanistiche come arte, musica e teatro, giudicate più "creative" e perciò più efficaci per preparare gli studenti a vivere in un mondo ipertecnologico.

Quanto al finanziamento del sistema di istruzione il citato programma dei laburisti conferma, come è nella sua tradizione, una particolare attenzione per il settore pubblico, che sarà rafforzato con l'assunzione di 6.500 nuovi insegnanti e misure volte a prevenire l'insuccesso scolastico a partire dalla prima infanzia. Le relative risorse finanziarie saranno trovate aumentando la tassazione a carico delle scuole e università *independent*, cioè totalmente private (per quelle convenzionate, considerate *State Schools*, non dovrebbero esserci novità).

Ad essere tassati saranno in primo luogo i college d'eccellenza come Eton (dove si sono formati anche i principi William e Harry) e Fettes, considerata la Eton scozzese, frequentata da Tony Blair. Ma a suscitare qualche perplessità tra gli stessi laburisti è il fatto che ad essere colpite saranno anche molte scuole private più piccole (meno prestigiose ma di ottima qualità e più accessibili alla classe media), che a differenza dei ricchi college rischierebbero di essere costrette a chiudere. Vedremo che cosa deciderà il nuovo governo.

9. Lettere alla redazione di Tuttoscuola

Gentile direttore,
vorrei approfittare di questo spazio per raccontare degli importanti e crescenti risultati che ha ottenuto la seconda edizione di "Ride to school", il progetto realizzato dall'Istituto di Istruzione Superiore "G. Vallauri" di Fossano, in collaborazione con l'Ascom cittadina per incentivare la mobilità dolce tra i piccoli degli istituti comprensivi I.C. Paglieri e I.C. Sacco nel pedibus, i ragazzi delle medie e quelli del Vallauri nel "bike to school" e parte del personale docente e tecnico nel "bike to work".

Il progetto "Ride to school" prevede che agli studenti e ai dipendenti, provenienti da ogni parte della provincia di Cuneo, delle scuole Vallauri e dei co-ideatori Istituto Comprensivo Sacco e Istituto Comprensivo Paglieri della città degli Acaja siano erogati 15 centesimi di euro a chilometro percorso in bicicletta, con un massimo di 30 euro al mese. Gli spostamenti sono monitorati grazie all'app Wecity, che rileva inoltre le criticità nella sicurezza dei percorsi e certifica gli effettivi risparmi in termini di CO2. Per i più giovani, studenti dei due Istituti comprensivi aderenti, è a disposizione il servizio scolastico di pedibus: agli aderenti sono erogati dei gettoni di presenza utilizzabili come crediti spendibili presso i negozi convenzionati di Fossano, grazie alla collaborazione con l'Ascom.

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 camminatori e ciclisti delle varie scuole partecipanti hanno percorso 53.525 km contro i 38.632 km dello scorso anno, ben oltre la circonferenza della terra (che misura 40.076 km, ndr), consentendo così un risparmio certificato di 7.493 kg di CO2 (contro i 5.397 kg dell'anno precedente).

L'iniziativa quest'anno ha interessato, per il pedibus, un totale di 310 bambini (rispetto ai 240 dello scorso anno) e 88 accompagnatori volontari, mentre per il "Ride to school" sono stati coinvolti oltre 100 studenti delle superiori e 66 docenti e assistenti tecnici, in crescita rispetto agli 80 studenti e i 40 adulti dell'anno scolastico 2022/2023. Il progetto è stato finanziato dalla Fondazione CRC e grazie all'Ascom di Fossano sono stati erogati premi per un totale di circa 8.000 euro in buoni spesa da utilizzare presso i negozi fossanesi aderenti all'iniziativa.

La festa di chiusura dell'anno scolastico è stata occasione per premiare i bambini del pedibus nelle scuole primarie Calvino, Levi ed Einaudi e proclamare i vincitori di "Ride to school". Al primo posto si sono classificati gli adulti del Vallauri con ben 14.910 km, seguiti dai ragazzi del Liceo scienze applicate dell'istituto con 8.255 km e dai ragazzi del settore elettrotecnica 7.550 km. Nella classifica generale si aggiudica il titolo adulti "Cucciolo" con oltre 2.100 km percorsi, mentre nella categoria studenti al primo posto si è posizionato Youssef, con oltre 1.200 km.

Un bel risultato, no?

Cordiali saluti,
Roberto Conte, Mobility manager I.I.S. Vallauri - Fossano