

Il Sussidiario

FEBBRAIO 2025

Indice

1. Drigo L.: Scuole paritarie: stanziati 750 milioni/ Valditara: "50mln in più riservati agli studenti con disabilità" (2 febbraio 2025)
2. Ponti C.: INTELLIGENZA ARTIFICIALE/ Così le linee guida del Vaticano salvaguardano privacy, diritti e libertà (3 febbraio 2025)
3. Santoli Giuseppe: MATURITÀ 2025/ Materie seconda prova, uno scambio-beffa (all'ITE) tra economia e inglese (4 febbraio 2025)
4. Azzola Giuliano: DDL PARTECIPAZIONE LAVORATORI/ Il "muro ideologico" che non si abbatte in retromarcia (4 febbraio 2025)
5. Pasolini Roberto: SCUOLA/ "Paritarie penalizzate nonostante la Costituzione e la legge 62, ora serve una svolta" (5 febbraio 2025)
6. Prando Riccardo: STUDENTESSE A SCUOLA CON NIQAB/ Dove sono le manifestazioni per la dignità delle donne? (6 febbraio 2025)
7. Ragazzini G.: SCUOLA/ Solo il "mondo reale" può salvare una generazione da smartphone e mamme elicottero (7 febbraio 2025)
8. Cena Francesca: SCUOLA/ Testi letterari a voce alta, così le parole "scivolano" nel cuore (8 febbraio 2025)
9. Tallarico D.F. SCUOLA/ "È ancora senza una direzione, chi la governa si ispiri ai prof che innovano" (10 febbraio 2025)
10. Larghi Gerardo: LEGGE SULLA RAPPRESENTANZA/ Le giravolte di Landini tra Cisl e Pd (10 febbraio 2025)
11. **Benedetto M.B.:** SCUOLA/ E Piano per la competitività europea: mettere le competenze al centro (18 gennaio 2025) - 1
12. **Benedetto M.B.:** SCUOLA/ Come potenziare le discipline Stem e colmare i divari che frenano i nostri talenti (25 gennaio 2025) - 2
13. **Benedetto M.B.:** SCUOLA/ Come aumentare le competenze di base e trasversali, compito di dirigenti e prof (2 febbraio 2025) - 3
14. **Benedetto M.B.:** SCUOLA/ Competenze trasversali, lo spazio di manovra tra modelli Ue e autonomia (11 febbraio 2025) - 4
15. Artini Alessandro: SCUOLA/ Niqab in classe, la falsa inclusione di uno Stato in ritirata (12 febbraio 2025)
16. Sibani Francesco: CONTRATTI A TERMINE/ La "trappola" per le imprese sul periodo di prova nel Collegato lavoro (12.02.25)
17. Predieri Mario: SCUOLA/ 6 in condotta alla maturità 2025, uno strano "test" con tante domande (13 febbraio 2025)
18. Palmerini Giancamillo: SCENARIO CISL/ Cosa cambia la staffetta Sbarra-Fumarola e il traguardo della partecipazione (13 02 2025)
19. Cena Francesca: SCUOLA/ Dante, parole nuove come piccoli mattoni: così la lettura cambia l'io e il noi (14 febbraio 2025)
20. Verbaro Francesco: POLITICHE ATTIVE/ I ritardi e i vecchi strumenti che non aiutano il lavoro in Italia (14 febbraio 2025)
21. Andreatta Eugenio: SCUOLA/ Ascolto, ragioni, empatia e onestà: così la "disputa felice" insegna a pensare (17 febbraio 2025)
22. Ricucci Marco: SCUOLA/ I preconcetti da evitare sul ritorno "miracoloso" del latino (18 febbraio 2025)
23. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Nuove Indicazioni nazionali, quello che (forse) non si dice del metodo (19 febbraio 2025)
24. Prando R.: Alunno plusdotato bocciato e riammesso dal TAR / È un cortocircuito del diplomificio italiano (20 02 2025)
25. Stefanel Stefano: SCUOLA/ Dalla valutazione alla bocciatura col 5, è il modo giusto di fare le riforme? (21 febbraio 2025)
26. Borghesi Massimo: LETTURE/ Claudia Koll, "Qualcosa di me": la fede è uno sguardo amoroso (21 febbraio 2025)
27. Campiglio L.: Sussidiarietà e welfare territoriale/L'attenzione alle persone laddove non arriva il mercato (21 febbraio 2025)
28. Pedrizzi T.: SCUOLA/ Relazioni sociali e felicità (nell'apprendere) sono la chiave per il "cambiamento d'epoca" (24 febbraio 2025)
29. Forlani Natale: LE SFIDE DEL LAVORO/ La riforma della contrattazione che i sindacati dovrebbero perseguire (24 febbraio 2025)
- 30.

1. Scuole paritarie: stanziati 750 milioni/ Valditara: "50mln in più riservati agli studenti con disabilità"

Lorenzo Drigo - Pubblicato 2 febbraio 2025

Il ministero dell'istruzione ha stanziato più di 750 milioni per le scuole paritarie: confermato il fondo fisso e aumentati i fondi per la disabilità

Alla fine dopo le numerose richieste – in parte inascoltate, ma ci torneremo più avanti – da parte delle associazioni di categoria, il ministero dell'Istruzione presieduto da **Giuseppe Valditara** starebbe per varare lo stanziamento di **nuovi fondi per le scuole paritarie** di ogni tipo, riferiti all'anno scolastico 2024/25 che si è aperto lo scorso settembre: positivo – soprattutto – che nel decreto sia stato previsto un incremento dei fondi a favore degli studenti con disabilità che decidono di iscriversi alle scuole paritarie; ma la contempo (e questa è la principale criticità che emerge dalle parole delle associazioni) è stato confermato il meccanismo del fondo generale fisso.

Partendo dal decreto, secondo quanto spiegato dallo stesso **ministro Valditara** per "sostenere e valorizzare le Scuole paritarie" al fine di "garantire a tutti gli studenti l'opportunità di una formazione di qualità" quest'anno è stato rinnovato il fondo da **500 milioni** di euro destinato ai vari istituti paritari ai quali si aggiungono altri 90 milioni per le scuole dell'infanzia; mentre è salito – al contempo – a **163,4 milioni il fondo di sostegno per gli studenti con disabilità**, poco meno del 50% in più rispetto ai fondi stanziati per l'anno 2023/24 che furono 113 milioni.

Le associazioni: "Bene per i fondi aggiuntivi sulla disabilità, ma serve fare qualcosa in più anche per le scuole paritarie in generale"

Insomma, complessivamente nel corso di questo anno scolastico le scuole paritarie potranno contare su di uno stanziamento di poco **superiore ai 750 milioni di euro** utili – spiega ancora Valditara – per "rendere l'educazione accessibile e inclusiva per tutti"; ma al contempo a sollevare qualche dubbio sono state la **Federazione italiana scuole materne** (nella

persona del presidente Luca Iemmi) e **suor Anna Monia Alfieri** che – è bene precisarlo – ci tengono a dirsi entrambi grati per i fondi stanziati.

Dal conto suo – però – Iemmi non può che ricordare che “non ci sono i **[100 milioni di euro in più]** richiesti per le scuole paritarie complessivamente” e che sarebbero stati fondamentali per “sostenere il rinnovo del contratto collettivo” e per evitare che altri istituti si uniscano ai “**circa duecento**” **costretti a chiudere** “tra l’anno scorso e quello precedente”; mentre suor Alfieri è entrata ancora più nel dettaglio ricordando che “**un allievo costa 7mila euro**” e che dai fondi ne vengono stanziati solamente “750” costringendo le paritarie a due scelte: da un lato “chiudere” o dall’altro “innalzare le rete, diventando scuole elitarie” a spese – in entrambi i casi – della libertà di istruzione dei cittadini più sfortunati.

2. INTELLIGENZA ARTIFICIALE/ Così le linee guida del Vaticano salvaguardano privacy, diritti e libertà

Cristina Ponti - Pubblicato 3 febbraio 2025

Lo scorso dicembre sono state promulgate dal Vaticano le "Linee guida in materia di intelligenza artificiale". La finalità è il bene della persona

Il decreto n. DCCII della Pontificia Commissione dello Stato della Città del Vaticano Linee guida in materia di intelligenza artificiale, promulgato lo scorso dicembre, rappresenta un primo passo per la regolamentazione dell’intelligenza artificiale (IA) per lo Stato Pontificio. In vigore dal 1° gennaio 2025, vedrà piena attuazione il 1° gennaio 2026, data entro cui sarà completato da leggi e regolamenti attuativi, con l’istituzione di una specifica Commissione.

Il decreto si sviluppa su alcuni principi che accolgono le molteplici riflessioni di Papa Francesco sul tema dell’intelligenza artificiale e l’appello ai leader del G7 dello scorso giugno, in Puglia. In quell’occasione, nella convinzione che “l’intelligenza artificiale rappresenti una vera e propria rivoluzione cognitivo-industriale, che contribuirà alla creazione di un nuovo sistema sociale”, il Pontefice ha chiesto che i “programmi di intelligenza artificiale” siano “sempre ordinati al bene di ogni essere umano”, richiamando la necessità che abbiano una “dimensione etica”. Parole che si inseriscono nella sua ampia e profonda riflessione, avviata ormai da tempo, sulle sfide del progresso tecnologico e sulla condizione tecno-umana, con cui lo stesso Pontefice ha evidenziato che “l’intelligenza artificiale è innanzitutto uno strumento” e “i benefici o i danni che essa porterà dipenderanno dal suo impiego”, demandando alla Politica di creare le condizioni per un “buon uso”.

Sulla base di tali principi generali, l’art. 1 del decreto (“Finalità ed ambito di applicazione”) indica quale scopo primario dell’intero testo normativo la valorizzazione e la promozione di un utilizzo etico e trasparente dell’IA, “in una dimensione antropocentrica e affidabile, nel rispetto della dignità umana e del bene comune”.

Etica, trasparenza e dignità umana sono dunque parole chiave per guidare la sperimentazione, lo sviluppo e l’adozione di nuovi sistemi e modelli di intelligenza artificiale all’interno dello Stato Vaticano, delineando anche le pratiche vietate, tra cui emergono quelle volte: all’assunzione di deduzioni generali di ordine antropologico con effetti discriminatori sulla persona; all’utilizzo di tecniche di manipolazione subliminale, idonee a provocare danno fisico o psicologico; alla preclusione alle persone con disabilità dell’utilizzo dell’IA; alla creazione di disuguaglianze sociali attraverso l’utilizzo dei dati personali; alla compromissione della sicurezza e del mantenimento dell’ordine pubblico; e, in generale, a porre in essere finalità in contrasto con la missione del Sommo Pontefice e della Chiesa Cattolica.

Il decreto introduce inoltre disposizioni per specifiche materie e settori, in cui l’intelligenza artificiale si sta già chiaramente affermando o in cui promette di esserlo in un futuro non molto remoto, con cambiamenti che saranno certamente di grande impatto e che richiederanno per questo particolare attenzione. Tra questi ricadono l’ambito sanitario, in cui si guarda con favore “a sistemi e modelli di intelligenza artificiale che consentano miglioramento della cura della salute della persona e della tutela della sanità e igiene pubblica”, tuttavia nel “rispetto dei

diritti umani, delle libertà fondamentali e della protezione nel trattamento dei dati personali” e quello del lavoro, per il quale sono individuati determinati campi applicativi (miglioramento della sicurezza nei luoghi di lavoro, formazione del personale, selezione del personale) con obblighi di trasparenza e non discriminazione. Rispetto all’attività giudiziaria, l’uso è limitato all’organizzazione e semplificazione del lavoro giudiziario, nonché per la ricerca giurisprudenziale e dottrinale”. L’IA è inoltre disciplinata in materia di dati, beni culturali e diritto di autore e per il suo uso in azioni amministrative, per infrastrutture e servizi e nella sicurezza.

Nel contesto internazionale, le linee guida vaticane rappresentano un nuovo contributo alla regolamentazione sull’intelligenza artificiale, oggi considerata prioritaria da molti Paesi, anche se spesso con evidenti divergenze nelle finalità. La portata innovativa e strategica dell’intelligenza artificiale è colta da alcuni come occasione di progresso, in cui la normativa si inserisce a garanzia di trasparenza e tutela dei diritti in un percorso finalizzato alla promozione del bene comune e che lascia spazio a un uso creativo dell’IA, orientato allo sviluppo di nuove e utili applicazioni. Per altri, invece, l’atto normativo può servire ad affermare una leadership tecnologica globale, nella possibilità che questioni legate alla privacy dei dati e alla trasparenza passino in secondo piano. Per altri ancora, le normative possono essere orientate a un rafforzamento della sicurezza interna, in cui tecnologie di sorveglianza basate sull’intelligenza artificiale arrivino a tradursi in strumento di controllo sociale, in un contesto di negazione di libertà e diritti. Nell’approccio normativo, sono molti i punti in comune tra l’orientamento dello Stato del Vaticano e la visione delineata nel Regolamento europeo sull’intelligenza artificiale (AI Act) pubblicato lo scorso anno.

Nel confronto con l’AI Act il pontificio decreto n. DCCII è certamente un testo ben più conciso nelle definizioni tecniche sui diversi sistemi e modelli di intelligenza artificiale e nelle sue diverse e varie articolazioni, ma è comunque evidente lo sforzo dello Stato Vaticano, al pari di quello dell’Unione Europea, di promuovere universalmente l’IA anche attraverso atti normativi, visti come occasione per riaffermare una cultura fondata sulla persona, in una dimensione antropologica di dignità, diritti individuali e libertà, che discende da una chiara matrice comune.

3. MATURITÀ 2025/ Materie seconda prova, uno scambio-beffa (all’ITE) tra economia e inglese

Giuseppe Santoli - Pubblicato 4 febbraio 2025

Seconda prova maturità 2025: le materie dell’istituto tecnico economico non sono state scelte in modo razionale, ecco perché

Con il rito della pubblicazione delle materie della seconda prova maturità 2025 è partito il conto alla rovescia per l’esame di Stato 2025. L’impianto generale è quello previsto dal decreto legislativo 62/2017: due prove scritte a carattere nazionale, terza prova solo per gli indirizzi in cui è prevista, colloquio in chiave multidisciplinare, commissari interni ed esterni, presidente esterno. Tuttavia, il ministero ha introdotto una novità per gli studenti che allo scrutinio finale avranno riportato il voto di 6 in condotta: questi durante il colloquio dovranno anche affrontare la discussione sull’elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale, assegnato dal consiglio di classe.

La novità del voto di condotta si configura come un anticipo della più ampia riforma in materia di valutazione degli studenti che sarebbe dovuta entrare in vigore nel prossimo anno scolastico. Ciò sta creando non poche polemiche a livello nazionale per l’introduzione ad anno in corso, ma il ministro Valditara tira dritto e ha affermato: “Sarà un esame che consentirà a ogni ragazzo di esprimere il meglio di quanto ha appreso negli anni e che terrà conto anche della valutazione del comportamento. Il nostro obiettivo è una scuola con standard di qualità sempre più alti, in cui la centralità della persona e la cultura del rispetto sono fondamentali”. Sarà interessante vedere come la Provincia Autonoma di Trento si adegnerà a questa significativa novità, considerati da una parte il vigente regolamento di valutazione in virtù della

speciale autonomia e dall'altro l'unicità dell'esame di Stato sull'intero territorio nazionale. Aspetteremo le necessarie indicazioni.

Intanto mi soffermo sulla scelta da parte del MIM delle materie della seconda prova scritta maturità 2025 riguardante le discipline caratterizzanti i singoli percorsi di studi. Ebbene anche in questo caso le sorprese non sono mancate, in particolare per l'indirizzo economico Amministrazione finanze e marketing (AFM), articolazione Relazione internazionali per il marketing (RIM). Tutti si aspettavano come seconda prova scritta economia aziendale ed invece il ministero ha scelto inglese alla stregua del liceo linguistico. Considerato che la seconda prova scritta all'esame di Stato rappresenta un momento cruciale poiché dovrebbe permettere ai maturandi di dimostrare le competenze acquisite durante il quinquennio di studi, la scelta dell'inglese rispetto all'economia aziendale suscita interrogativi e perplessità.

Sebbene entrambe le materie della Maturità 2025 rivestano un ruolo importante nella formazione degli studenti, ognuna delle scelte effettuate presenta delle criticità che meritano di essere analizzate, in particolare per quanto riguarda la coerenza con gli obiettivi formativi del corso di studi e l'adeguatezza rispetto alla preparazione professionale richiesta nel campo del marketing internazionale. La prova scritta di inglese alla Maturità 2025 presenta alcune criticità che la rendono poco coerente con il percorso formativo di Relazioni internazionali per il marketing. Se da un lato la lingua inglese è una competenza essenziale per comunicare e operare in ambienti internazionali, dall'altro la seconda prova scritta di inglese non sembra essere adeguata a testare le competenze specifiche necessarie per chi intraprende una carriera nel marketing internazionale. Addirittura la prova d'inglese potrebbe quindi apparire troppo distante dalle reali competenze che gli studenti sono chiamati a sviluppare, come la capacità di analizzare e gestire il marketing in contesti internazionali, o la comprensione dei principi economici che guidano le strategie aziendali.

Oltre il danno, all'orizzonte si intravede la beffa di un'eventuale prova scritta in inglese Maturità 2025 che miri a valutare la preparazione tecnica degli studenti attraverso la richiesta di un linguaggio tecnico per il marketing oppure l'analisi e redazione di documenti aziendali in inglese, come report, analisi di mercato o piani di marketing. Sarebbe una forzatura incomprensibile e poco sostenibile per gli studenti.

Analoghe perplessità riguardano la decisione di riservare economia aziendale al colloquio orale, piuttosto che come materia per la seconda prova scritta Maturità 2025. Infatti, l'economia aziendale rappresenta la principale disciplina per lo sviluppo di un professionista nel campo delle relazioni internazionali e del marketing e il suo inserimento nel colloquio orale, purtroppo, non offre compiutamente la possibilità di verificare le competenze con la stessa profondità che la prova scritta avrebbe consentito. Ciò perché il colloquio ha carattere pluridisciplinare partendo da un argomento proposto dalla commissione e deve contemplare anche l'esperienza di alternanza scuola-lavoro, l'educazione civica e la discussione delle prove scritte. Quindi gli studenti nel colloquio difficilmente potranno avere la possibilità di mostrare compiutamente la loro preparazione tecnica e pratica su temi quali la redazione di bilanci, l'analisi di costi e ricavi, la pianificazione di campagne di marketing, o la gestione delle risorse umane in contesti internazionali.

In conclusione, la scelta nell'indirizzo economico RIM della seconda prova scritta di inglese e di economia aziendale al colloquio orale sollevano diverse problematiche. Mentre l'inglese è una competenza fondamentale per chi lavora nel marketing internazionale, una prova scritta su questa materia potrebbe non riuscire a valutare le reali competenze applicative degli studenti in un contesto economico. Al contrario, l'economia aziendale è cruciale per il percorso formativo e professionale degli studenti, ma il colloquio orale non sempre riesce a offrire una valutazione approfondita delle competenze acquisite. Una scelta che unisse una prova scritta di economia aziendale con l'opportunità di discutere in inglese le dinamiche economiche e aziendali sarebbe stata probabilmente più coerente con gli obiettivi del percorso RIM, permettendo agli studenti di esprimere appieno le loro capacità in entrambi gli ambiti cruciali: quello linguistico e quello economico.

4. DDL PARTECIPAZIONE LAVORATORI/ Il "muro ideologico" che non si abbatte in retromarcia

Giuliano Cazzola - Pubblicato 4 febbraio 2025

Il ddl sulla partecipazione dei lavoratori non è arrivato in Aula alla Camera causa affaire Almasri, ma si rischia una pericolosa retromarcia

L'affaire Almasri è piovuto sul Parlamento come una manna dal cielo per le opposizioni, che hanno avuto non la possibilità (col soccorso della Procura di Roma) di mettere in difficoltà il Governo, ma anche quella di rinviare una discussione che le avrebbe messo in imbarazzo i loro gruppi alla Camera, dove la scorsa settimana era calendarizzato l'esame del testo della proposta di legge popolare presentata dalla Cisl sulla partecipazione dei lavoratori alla gestione delle imprese, in attuazione dell'articolo 46 Cost.

Nell'esame congiunto compiuto dalle commissioni Finanze e Lavoro, non erano sorti particolari problemi fino a quando Maurizio Landini, col solito fare di un elefante in una cristalleria (o per dirla con Pierluigi Bersani di una mucca nel corridoio) non aveva espresso un parere molto critico tanto da indurre una presa di distanza del Pd dal testo elaborato nelle Commissioni, con una motivazione piuttosto singolare che, nei fatti, contraddiceva le considerazioni di Landini.

Il Segretario della Cgil riteneva che il testo penalizzasse la contrattazione, mentre per il Pd erano stati espunti durante la discussione troppi obblighi di legge tanto da rendere poco incisiva la partecipazione. Secondo il leader di corso Italia, "la proposta di legge limita la partecipazione dei lavoratori alla semplice presenza nei Consigli di amministrazione, indicando una generica partecipazione agli utili e cancellando il rapporto tra salario e reale prestazione lavorativa e (...) assorbendo il ruolo e l'autonomia contrattuale delle Rsu".

Inoltre, "distrugge la contrattazione collettiva nei luoghi di lavoro, al ribasso rispetto a quanto già concordato sui diritti di informazione e consultazione nei contratti nazionali ed aziendali". Secondo Cecilia Guerra, responsabile del lavoro del Pd il testo è uscito "amputato del suo nucleo centrale, e cioè il ruolo della contrattazione".

Queste critiche finiscono per travisare la funzione che nel pdl originario della Cisl era attribuito all'ingresso di rappresentanti dei lavoratori in organismi societari. Anziché essere un modo di proseguire il conflitto con altri mezzi e in altre sedi, di portare cioè la lotta nei CdA, veniva prefigurato come un'esperienza di "elevazione del lavoratore a collaboratore dell'impresa, con l'intento di dare progressività alla norma fino a una sua piena evoluzione nella partecipazione", allo scopo di responsabilizzare i lavoratori nel buon andamento dell'azienda (e salire, come scriveva Bruno Trentin, "da sfruttati a produttori"), e, nello stesso tempo, di realizzare "una dimensione del capitalismo in cui il portatore di risorse finanziarie non può prevaricare l'interesse delle persone e della società".

In sostanza, secondo la Cisl, la partecipazione non era solo un momento di *governance* a sé, ma si iscriveva in un modello di relazioni industriali che ha già – e da tempo – dei solidi punti di riferimento, anche oltre il modello cooperativo, nell'associare i lavoratori alla definizione delle prospettive dell'impresa (esperienze che venivano richiamate nella relazione al progetto di legge).

In effetti, la maggioranza ha proceduto con molta prudenza, in quanto consapevole della contrarietà della Confindustria. È successo così che tutte le procedure di partecipazione hanno la loro fonte nella contrattazione collettiva, tanto che è agevole concludere che non è in grande passo in avanti scrivere in una legge che le parti – se lo vogliono – hanno la possibilità di negoziare accordi e istituti di partecipazione.

Al convegno del 22 gennaio organizzato da Forza Italia a sostegno della legge (l'unico partito che ha promosso una iniziativa), Luigi Sbarra ha molto insistito sulla funzione a cui è chiamata la contrattazione collettiva in un clima di autonomia delle parti. Ma gli ha replicato in maniera molto netta Maurizio Marchesini della Confindustria sostenendo che le aziende sono contrarie a ipotizzare anche la sola possibilità di negoziare forme di partecipazione, pur consentendo a quelle che intendono farlo di agire in proprio. Questa presa di posizione pubblica non ha certo incoraggiato la maggioranza a procedere.

Fare marcia indietro, però, sarebbe un errore perché il Governo non può essere indifferente nei confronti di un'impostazione partecipativa della rappresentanza dei lavoratori contribuendo alla costruzione di un contesto in cui possa esprimersi un diverso modello di relazioni industriali. Altrimenti deve accontentarsi degli scioperi rituali del duo Landini/Bombardieri. Il punto della questione è stato colto da Anna Maria Furlan, già Segretaria della Cisl e ora Senatrice del Pd: "Il testo originale – ha dichiarato – purtroppo è stato indebolito dai tanti emendamenti anche

soppressivi che le forze di governo hanno fatto nei lavori in commissione, ma finalmente viene meno quel muro ideologico contro la partecipazione che per anni ha caratterizzato il nostro sistema industriale e produttivo”.

“Muro ideologico” è la definizione giusta. Già nel Libro Bianco del 2001 veniva individuata l’esigenza di modernizzare le relazioni industriali osservando ciò che sta avvenendo in Europa (Marco Biagi prestava molta attenzione al diritto comparato). “L’esperienza comparata – era scritto – insegna che i sistemi di relazioni industriali più partecipativi riescono a conferire maggiore competitività al sistema produttivo, pure nella grande varietà dei modelli adottati, sia che la legge assuma un ruolo centrale (Germania), sia che la partecipazione si fondi sulla prassi e la consuetudine senza alcuna interferenza di carattere regolatorio (Giappone).

Si ottengono risultati incoraggianti sul piano del miglioramento dell’efficienza organizzativa, riducendo le resistenze alle innovazioni tecnologiche, supportando le decisioni manageriali con una maggiore legittimazione e coinvolgendo i rappresentanti dei lavoratori in una logica di confronto che non esclude certo la possibilità di ricorrere al conflitto ma privilegia la ricerca di soluzioni condivise in quanto hanno più facilità di essere implementate con successo. La partecipazione è dunque un elemento costitutivo di un sistema di relazioni industriali basato sulla qualità, contribuendo positivamente a sostenere e qualificare lo sviluppo di un sistema economico nel suo insieme e delle singole imprese”. Ma non c’è non udente più di chi si rifiuta di ascoltare.

5. SCUOLA/ “Paritarie penalizzate nonostante la Costituzione e la legge 62, ora serve una svolta”

Roberto Pasolini - Pubblicato 5 febbraio 2025

Chi frequenta le paritarie ad oggi non riceve un trattamento equipollente a chi frequenta la scuola statale. Un trattamento incostituzionale

La lettera di Giuseppe Zola pubblicata recentemente su questa testata ha gettato un macigno nell’immobile stagno del dibattito sull’attuale condizione in cui si trova la scuola paritaria, le scuole del settore che vi operano, ma soprattutto i cittadini, per il mancato riconoscimento dei diritti costituzionali quando vogliono far valere un diritto fondamentale del loro essere genitori: la libera scelta educativa, ossia il diritto di ogni persona all’educazione, cioè ad educarsi e a essere educata secondo le legittime scelte dei genitori (cfr. Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo, art. 26) cui la nostra Costituzione aggiunge all’educare l’altro diritto fondamentale, quello di istruire (art. 30).

Chi è stato nel tempo ed è ancora oggi ideologicamente schierato sulla posizione che porta a pensare che la scuola deve essere solo statale afferma che sicuramente i principi costituzionali sul diritto all’istruzione sono assolti perché è la scuola statale che li deve assolvere, ma dimentica un evento fondamentale: il 10 marzo 2000 il parlamento italiano ha approvato la legge 62/2000, pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 67 del 21 marzo 2000, che all’art. 1 stabilisce, senza dubbi di interpretazione: “*Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall’articolo 33, secondo comma, della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali*”.

Un’affermazione fondamentale e pesantissima che stabilisce che la scuola paritaria svolge, a tutti gli effetti, un servizio pubblico e, conseguentemente, i cittadini possono esercitare i loro diritti costituzionali non solo attraverso la scuola statale, ma anche presso una scuola paritaria. Non mi soffermo sull’interpretazione dell’art. 33 Cost., su cui si sono spese milioni di parole, fiumi di articoli ed infiniti dibattiti, poiché sto parlando dei diritti in capo ad ogni cittadino e non dei diritti delle scuole che, comunque, come recita l’articolo (“Enti e privati hanno il diritto di istituire”) possono essere istituite.

Se è vero che chi opera nel settore della scuola paritaria da anni lamenta il fatto che a distanza di un paio di decenni la legge non ha ancora avuto il suo completamento, sia normativo sia economico, ritengo che il grave problema sollevato da Zola abbia fatto emergere un aspetto rimasto nascosto per anni che, se approfondito, può rimettere in discussione tutta la tematica

del riconoscimento dei diritti di genitori, famiglie e studenti, anche da un punto di vista economico.

Proviamo ad incrociare, ad esempio, il contenuto degli articoli 30, 31 Cost. con quello dell'art. 3 Cost.

Se l'articolo 30, come abbiamo già visto, stabilisce il diritto di educare ed istruire i propri figli, evidentemente facendo scelte secondo la propria linea educativa, l'articolo 31 afferma che "la Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze l'adempimento dei compiti relativi", tra cui fondamentali sono l'educazione e l'istruzione dei figli.

Una lettura alla luce dell'articolo 3 evidenzia ancor più il manifestarsi di questo diritto, dato che si afferma: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana".

I tre articoli, complessivamente considerati, sembrano portare ad una logica conclusione: anche una famiglia meno abbiente ha il diritto costituzionale di poter educare ed istruire i propri figli secondo i valori educativi che vuole loro trasmettere ed ha il diritto di avere gli aiuti economici per poterlo fare.

Questo è il valore fondamentale su cui si è basata la battaglia democratica che ha portato all'approvazione della legge di parità e che ha fatto dire al suo padre politico, Luigi Berlinguer, che "la legge di parità è una legge di sinistra perché permette anche ai meno abbienti di poter disporre di offerte formative che altrimenti sarebbero riservate solo a chi ha possibilità economiche". Credo che questa posizione sia stata utile per convincere i suoi compagni di partito a votare la legge di parità.

Se analizziamo l'articolo 33 nella parte in cui afferma, in riferimento alle scuole non statali, che la Repubblica "deve assicurare ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali" dobbiamo innanzitutto tenere in considerazione che questo articolo è stato scritto quando le scuole "paritarie" non esistevano e, pertanto, se questo diritto era riconosciuto agli studenti frequentanti una scuola non statale, per quanto detto sopra l'avvento della legge 62 lo rafforza, ed è difficile sostenere che un cittadino studente con difficoltà economiche riconosciute possa frequentare una scuola statale completamente a carico dello Stato, mentre debba provvedere personalmente (o con l'aiuto della scuola) a tali costi se frequenta una paritaria. Una discriminazione inaccettabile proprio perché incostituzionale.

La legge 62 fa il suo forte ingresso quando leggiamo l'articolo 34, secondo il quale "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita". Prima dell'approvazione della legge 62 l'interpretazione era semplice: la gratuità doveva essere offerta attraverso le scuole di Stato quali erogatrici del servizio pubblico. Oggi non è più così! Il citato articolo 1 della legge 62 dice con chiarezza che il servizio pubblico di istruzione non è più erogato solo dalla scuola statale, ma dal "sistema nazionale di istruzione" di cui fanno parte a pieno titolo le scuole paritarie. Sembra un paradosso, ma credo di poter dire che la frequenza quanto meno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado dovrebbe essere gratuita per i genitori i cui figli frequentano la scuola paritaria, perché è costituzionalmente previsto e perché il servizio pubblico di istruzione di cui fruiscono è già coperto dalle tasse pagate dai cittadini tramite il sistema fiscale.

So di aver gettato un secondo grande macigno nello stagno, ma ritengo che il modo migliore di celebrare la ricorrenza del 25esimo anniversario dell'approvazione della legge di parità sia ricordare i valori fondanti che hanno portato la politica a realizzare con una legge il desiderio fortemente sentito da un popolo.

Offro quindi le mie considerazioni ai politici per una riflessione sulla necessità di attuare la legge di parità sulla base dei valori costituzionali, civili e democratici che rappresenta; ai genitori ed agli studenti che frequentano la scuola paritaria perché acquisiscano consapevolezza dei loro diritti; agli operatori della scuola paritaria perché siano sempre più consapevoli della grande responsabilità che comporta l'aver scelto di offrire un servizio pubblico la cui qualità è base per il futuro dei giovani che frequentano le loro scuole; ai detrattori ideologici perché evitino di vedere la scuola paritaria come un nemico da distruggere, ma come un ricchezza con la quale lavorare in sinergia per avere un sistema scolastico che sappia offrire sempre di più un preparazione solida ai nostri figli, utile a poter dare loro la possibilità di costruirsi un futuro personale e lavorativo.

Siamo di fronte ad una nuova alba e l'augurio è che ciascuno sappia fare la propria parte perché possa trasformarsi in una buona giornata.

PS: occorre vigilare, perché la disinformazione abbonda. È di questi giorni il grave intervento di un detrattore, che a fronte di uno stanziamento di 50 milioni per il sostegno ad alunni con disabilità gridava: non togliamo soldi alla scuola statale per darli alla scuola paritaria! Una fake news: i "soldi" erano per le famiglie.

6. STUDENTESSE A SCUOLA CON NIQAB/ Dove sono le manifestazioni per la dignità delle donne?

Riccardo Prando - Pubblicato 6 febbraio 2025

I "Pertini" di Monfalcone le studentesse entrano in classe con il niqab dopo un riconoscimento. È vera libertà? Di certo non è inclusione

L'Italia è uno strano Paese dove le leggi di sicuro non mancano (siamo o non siamo la "patria del diritto"?), anzi abbondano oltre ogni limite nel tentativo – vano – di regolamentare ogni più minuto aspetto della vita sociale, ma anche dove le stesse leggi possono essere interpretate a piacere in base al principio che la libertà è sacra.

Sostenere che il niqab, il velo nero che la religione islamica più rigorosa impone alle donne per coprire il corpo intero lasciando scoperti solo gli occhi, sia una manifestazione di libertà è concetto duro da sostenere e comunque in conflitto con la legge 152/1975 (varata, cioè, quando l'immigrazione dai Paesi musulmani non costituiva ancora un problema) che vieta di coprirsi il volto nei luoghi pubblici.

Per motivi di sicurezza, non di discriminazione religiosa o di limitazione delle libertà individuali. Semplice e chiaro, eppure mezzo secolo dopo siamo ancora a dibattere sull'opportunità di applicare il provvedimento, in che modo, come e dove.

La recente vicenda dell'Istituto superiore "Sandro Pertini" di Monfalcone che concede il niqab in classe previo il riconoscimento, ad inizio lezioni, di chi lo indossa è emblematica del tentativo di salvare capre e cavoli in nome di una parola quasi magica, inclusione, diventata un mantra senza il quale sembra impossibile muoversi.

Da sempre terra di frontiera, in tutti i sensi, che nel corso della storia ne ha viste e subite di tutti i colori, la piccola provincia goriziana è diventata una delle principali porte d'accesso all'Italia per chi arriva via terra, con il corredo di una discreta integrazione da un lato e di uno strisciante conflitto sociale, culturale, religioso dall'altro, due facce della stessa medaglia che sempre caratterizza un territorio quando viene invaso in poco tempo da una popolazione profondamente diversa da quella originaria.

È la storia raccontata da un autore quasi dimenticato nonostante le sue glorie letterarie, Fulvio Tomizza, di cui Elio Pezzi ha ben scritto giorni fa su queste colonne.

Per tornare a Monfalcone, l'istituto scolastico ha chiesto e ottenuto un insegnante ad hoc nelle ore di palestra per evitare che l'attività ginnica metta in rilievo il corpo delle studentesse. Che tutto questo rappresenti l'integrazione nella società locale delle ragazze islamiche, spesso provenienti da Paesi dove la loro libertà anche in fatto di religione, è una leggenda metropolitana.

Semmai, la conferma di una libertà di scelta tale solo a parole. Eppure non si vedono manifestazioni di piazza per difendere la dignità di queste giovani donne, a volte giovanissime bambine; i partiti di sinistra, sempre pronti a gridare allo scandalo, se ne stanno ben coperti nel tentativo di guadagnare consensi, mentre ogni tanto salta fuori qualcuno che se la prende col crocifisso nelle aule perché offenderebbe la libertà di chi non è cristiano.

Fatto sta che Cristo in croce è nudo, mentre le ragazze sono ben coperte in aula e fuori: una contraddizione, in tempi di "fuori tutto" decretato nel nome della sacrosanta libertà di espressione.

7. SCUOLA/ Solo il "mondo reale" può salvare una generazione da smartphone e mamme elicottero

Giorgio Ragazzini - Pubblicato 7 febbraio 2025

L'uso precoce dello smartphone a scuola e a casa crea effetti devastanti già documentati dal Senato in una indagine del 2021. La situazione è gravissima

"Ci sono i danni fisici: miopia, obesità, ipertensione, disturbi muscoloscheletrici, diabete. E ci sono i danni psicologici: dipendenza, alienazione, depressione, irascibilità, aggressività, insonnia, insoddisfazione, diminuzione dell'empatia.

Ma a preoccupare di più è la progressiva perdita di facoltà mentali essenziali, le facoltà che per millenni hanno rappresentato quella che sommariamente chiamiamo intelligenza: la capacità di concentrazione, la memoria, lo spirito critico, l'adattabilità, la capacità dialettica".

Così inizia la relazione che nel giugno del 2021 sintetizzava i risultati dell'**indagine sull'impatto del digitale sugli studenti** della VII Commissione del Senato.

Un quadro di impressionante gravità su quella che si può definire una vera e propria pandemia. Iniziata nel 2007 con l'arrivo di internet sui cellulari, si è via via aggravata; solo che, a differenza del Covid, non ha ancora suscitato un livello di allarme tale da far prendere dei provvedimenti appropriati a tutela della salute mentale dei giovani.

La cultura pseudo-ragionevole del **"non demonizzare"** ha certo contribuito a trascurare i risultati di questo importante dossier, che pure chiedeva a Governo e Parlamento di **"individuare i possibili correttivi"**, di cui faceva alcuni esempi.

I divieti scolastici vanno benissimo, ma per il resto della giornata bambini e ragazzi restano dipendenti dalla **droga smartphone**, in modo in tutto simile alle droghe chimiche. La stessa insufficiente attenzione hanno ricevuto gli innumerevoli articoli usciti in questi anni su quotidiani e riviste.

Eppure già diversi anni fa erano arrivate dalla Silicon Valley notizie che dovevano metterci in guardia sui rischi della sbornia digitale: guarda caso, i top manager delle grandi compagnie del web sottopongono a forti limiti e divieti i loro figli, a cui non consegnano un cellulare prima dei 14 anni. Nel 2017 il primo presidente e cofondatore di Facebook, Sean Parker, affermò: "Solo Dio sa i danni che i social network hanno creato al cervello dei nostri figli".

Persa questa occasione per affrontare il problema, di recente se n'è presentata un'altra: l'uscita in Italia del libro *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, dello psicologo statunitense **Jonathan Haidt**.

Libro che il *Guardian* a ragione ha definito "una lettura urgente, che dovrebbe diventare un testo fondativo", il *New Yorker* "indiscutibilmente necessario". In Italia Luca Ricolfi ha parlato del "possente studio di Jonathan Haidt" prima della sua traduzione italiana.

Lanciata, infine, in prima pagina dal *Corriere della Sera*, una chiara recensione di Walter Veltroni ne ha sintetizzato le tesi, basate su numerose e serie ricerche. Un simile allarme pubblicato con evidenza sul maggior quotidiano italiano avrebbe dovuto far drizzare le orecchie a tutti quelli che hanno responsabilità politiche o educative. Purtroppo non è stato così.

Il più impressionante cambiamento che La generazione ansiosa mette in evidenza è quello che Haidt chiama "la Grande Riconfigurazione dell'Infanzia" (da intendere come comprensiva della prima adolescenza).

Fino ai primi anni di questo secolo, la crescita intellettuale e morale, oltre che fisica, dei bambini era basata in buona parte su esperienze e **interazioni nel mondo reale**: corse, salti, arrampicate, litigi, baruffe, giochi con la palla, discussioni, risate, scherzi, canzonature, pianti. Tutte cose insostituibili come apprendistato sociale e affettivo.

Oltre a questo, nell'"infanzia basata sul gioco", a differenza di quella "basata sul telefono", i bambini imparano a non correre rischi eccessivi e a non farsi male proprio perché giocano in contesti in cui dei rischi ci sono. Rischi ragionevoli, che nella maggior parte dei casi si limitano a produrre lividi, graffi e sbucciature.

Prima ancora dell'avvento dei cellulari, cioè a partire dagli anni Novanta, a limitare fortemente la rischiosità "buona" durante l'infanzia ha provveduto l'ossessione per la sicurezza.

Soprattutto negli Stati Uniti, dove è stata etichettata come "*safetism*", sempre più "mamme elicottero" hanno cominciato a sorvolare instancabilmente la prole per proteggerla da ogni possibile rischio. In ogni parco giochi le amministrazioni locali hanno eliminato o modificato quelli ritenuti pericolosi.

Leggi sempre più severe puniscono come "abbandono di minore" anche il permettere ai figli (o permettersi rispetto figli) dei modesti allontanamenti. Tutto questo ostacola l'allenamento della

destrezza, della velocità, dell'equilibrio, della forza e ha finito per far nascere un "Movimento per una ragionevole indipendenza dell'infanzia".

In sintesi, i danni fondamentali provocati dall'uso intensivo del cellulare (oltre sette ore al giorno da parte del teenager medio) sono quattro.

Alla deprivazione sociale nell'infanzia e nell'adolescenza dobbiamo aggiungere la riduzione della quantità e della qualità del sonno, con effetti molti seri quali ansia, irritabilità, depressione, problemi di apprendimento, maggior numero di incidenti; la frammentazione dell'attenzione, nei cui confronti i cellulari sono come la kryptonite per Superman, dato che i ragazzi di rado hanno cinque-dieci minuti per pensare a causa dell'incessante grandinata di notifiche che ricevono; la dipendenza e il conseguente uso compulsivo.

Dopo aver messo a fuoco i caratteri e la gravità del fenomeno, *La generazione ansiosa* contiene ben 85 pagine di indicazioni su come sviluppare "un'azione collettiva": cosa possono fare i governi e le aziende tecnologiche; cosa possono fare le scuole; cosa possono fare i genitori. Personalmente aggiungerei cosa possono fare i mezzi di informazione, per non essere corresponsabili dei danni alle nuove generazioni

Devo per forza rinviare alla consigliabilissima lettura del libro di Jonathan Haidt, anche se una parte delle iniziative sono intuibili a partire dall'analisi delle cause.

Per quanto riguarda le scuole, per cominciare sarebbe già molto importante informare i genitori e, nei modi adeguati alle diverse età, gli stessi allievi.

Il ministro Valditara, che ha già vietato l'uso anche didattico dei cellulari nel primo ciclo, **dovrebbe estenderlo alle superiori** e fornire ai dirigenti e ai docenti una documentazione adeguata sul problema, per esempio la relazione parlamentare di cui sopra, integrata da una sintesi sulla necessità di un recupero dell'infanzia basata su gioco.

In questo modo, le scuole avrebbero una base per organizzare riunioni con i familiari, fornendo loro anche l'occasione di accordarsi per mettere divieti e limiti condivisi sull'uso dei cellulari nell'orario non scolastico.

In conclusione, non è il caso di parlare di "allarmismo". Non abbiamo infatti a che fare con un pericolo da prevenire, ma con una situazione di fatto già di estrema gravità, documentatissima in tutti i suoi aspetti. Non era allarmismo far suonare le sirene quando i bombardieri erano a una manciata di secondi dal cielo di una città. Era proprio necessario "allarmare" la gente. Oggi lo è altrettanto.

8. SCUOLA/ Testi letterari a voce alta, così le parole "scivolano" nel cuore

Francesca Cena - Pubblicato 8 febbraio 2025

Il racconto di un'esperienza vissuta nel laboratorio di lettura ad alta voce in un centro di formazione professionale. Così la scuola piace (1)

Ho deciso di avviare un laboratorio di **lettura ad alta voce** in classe, innanzitutto perché ne avvertivo la necessità personale. Ero alla ricerca di una metodologia che mi consentisse di attribuire un valore autentico alla lettura, di andare oltre la sbirciata veloce alle pagine, spesso sopraffatti dalla frenesia e dalla superficialità con cui oggi ci avviciniamo ai testi.

Ciò che più mi sorprende nei risultati ottenuti è che, paradossalmente, sono io la principale beneficiaria di tale esperienza. Spesso sono io stessa ad essere impaziente di arrivare al momento della lezione, quando tiriamo fuori il libro e cominciamo il nostro rito. Sì, credo che la parola "rito" sia la più appropriata: un insieme di atti puntuali che si ripetono ogni volta, apparentemente in contraddizione con l'età dei partecipanti, gli adolescenti, che, per antonomasia, rifiutano qualsiasi tipo di schema. Eppure, la mia prima scoperta è stata che tale convinzione è infondata! Gli adolescenti fioriscono dentro regole che ci siamo dati per il laboratorio di lettura, perché, come anche noi adulti, quando siamo guidati e le nostre azioni sono regolate (per me devono essere poche ma buone), tutto diventa più facile e comprensibile.

Infatti, la maggior parte delle restituzioni che ricevo dai ragazzi evidenziano proprio questo aspetto, e inaspettatamente Marco (nome di fantasia), un ragazzo con ADHD importante, mi ha detto che trova la lettura piacevole e rilassante, che immergersi in ciò che si legge stimola la creatività, e che **leggere tutti insieme** lo stesso testo aiuta a creare un ordine in ciò che si fa. Giorgio, con la sua consueta schiettezza, ha detto: "Alcune volte la lettura ad alta voce ha

un potente effetto calmante, forse perché sono io che, in questo momento, sono particolarmente inquieto" (e poi, come da copione, scappa via!).

Di fronte a queste due testimonianze non posso che restare senza parole, perché investiamo tanto delle nostre risorse nella formazione per gestire il complesso mondo dei BES, DSA e simili, eppure è stata proprio la lettura ad alta voce della *Commedia* di Dante in edizione ridotta a permetterci di entrare in contatto con Giorgio, che era giunto da noi con un'importante premessa: ogni comunicazione sarebbe stata inutile, parlava esclusivamente **tramite un pc**. Eppure ora parla eccome! Anzi, ha anche iniziato a prendermi in giro durante le lezioni, e ogni volta che lo fa non riesco a sgridarlo come dovrei, perché, come una sorgente di acqua fresca, la sua battuta mi suscita un sorriso colmo di commozione. In definitiva mi colpisce osservare come l'uso di un rito come la lettura ad alta voce permetta ai ragazzi di costruire un ambiente ordinato, vissuto davvero e ultimamente utile nella quotidianità; addirittura ci sono delle volte dove passo immediatamente al laboratorio quando percepisco che il clima sta diventando difficile, oppure che i ragazzi stanno perdendo la concentrazione: immediatamente gli animi si calmano e le menti si accendono. Ogni volta la lettura fa un piccolo miracolo.

Nel nostro **centro di formazione professionale**, i vocaboli "calma" e "serenità" spesso e volentieri vengono lasciati nello sgabuzzino, ma, tra i commenti che ricevo sul laboratorio di lettura emergono frequentemente frasi del tipo: "Mi tranquillizza la mente", "Mi rilasso molto", "Mi concentro con piacere", "La trovo stimolante e rilassante", fino al mio studente preferito che se ne salta fuori dicendo "Prof, lei è cento volte meglio dello Xanax!". Incasso il complimento, ma non posso fare a meno di concordare con lui, poiché, effettivamente, il momento del laboratorio ha su di me un potere calmante che ogni volta mi sorprende: arrivo in classe sempre trafelata, di corsa, disordinata, con l'ansia che il tempo incombente mi scivoli tra le mani e il timore di non riuscire a portare a termine ciò che mi ero prefissata per la lezione, eppure attendo con trepidazione quel momento, quando è proprio il tempo inesorabile a fermarsi, dando spazio a un altro tipo di tempo, che ci permette di essere più autentici, di guardarci davvero negli occhi, di interrogarci sul nostro stato d'animo, di scoprire **qualcosa di noi stessi**.

Diventa un tempo che merita di essere chiamato tale, un tempo che va vissuto in religioso silenzio fino al suono della campanella, che la maggior parte delle volte viene insultata dai ragazzi proprio perché interrompe il nostro "rito".

(1 – continua)

9. SCUOLA/ "È ancora senza una direzione, chi la governa si ispiri ai prof che innovano"

Domenico Fabio Tallarico - Pubblicato 10 febbraio 2025

La scuola italiana, nonostante gli annunci e qualche provvedimento, si conferma ostaggio della burocrazia e senza una direzione vera

Caro direttore,

a inizio gennaio la scivolata del Governo sull'emendamento Magi a favore dell'educazione sessuale nelle scuole ha mostrato una certa confusione del centrodestra nell'affrontare le questioni educative. Alla fine si sono destinati i 500mila euro a corsi di formazione e prevenzione sulle tematiche della fertilità maschile e femminile, ma rimane il problema di una politica dell'educazione che fino ad ora è stata più reattiva che strategica.

Dopo i **fatti di Caivano** si è ridiscusso di comportamento e disciplina nelle scuole, dopo l'**omicidio di Giulia Cecchettin** si è iniziato a parlare di progetti su stereotipi di genere, come sul divieto dell'uso del cellulare avvenuto dopo i diversi studi che evidenziano le conseguenze di un **uso prolungato degli smartphone** e dei social. Infine si è parlato di apertura del PNRR alle paritarie ma non di buona scuola.

Si potrebbe continuare con altri esempi, ma appare sempre più chiaro che, a parte l'insistenza sul concetto di "merito", non si capisce bene verso dove si voglia portare l'educazione nel nostro Paese; anche perché l'impressione di molti addetti ai lavori è che alla fine non cambi praticamente nulla.

Tutto diventa sempre più burocratizzato e complesso – c'è una "piattaforma" per ogni aspetto della vita scolastica –, senza andare a risolvere i problemi quotidiani della scuola e **senza una**

vera e propria visione. Siamo sicuri che miliardi di euro del PNRR impiegati per realizzare migliaia di corsi siano un aiuto concreto per cambiare la scuola italiana e non un modo per spendere il prima possibile i fondi, o per dare qualche soldo ai docenti, a cui tutti i partiti in campagna elettorale avevano promesso un adeguamento degli stipendi ai livelli dei docenti europei?

Idee contro la cultura woke sono spesso portate avanti anche da alcuni partiti del Governo, ma recentemente in alcuni concorsi per l'immissione in ruolo degli insegnanti alcuni candidati sono stati praticamente cacciati dalla prova orale perché nella loro presentazione di un'UDA (Unità didattica di apprendimento) avevano osato presentare una classe divisa tra maschi e femmine, pratica considerata ormai vecchia nella scuola attuale per qualche presidente di commissione.

Si rimane altrettanto perplessi sapendo che ancora nessuno nel ministero dell'Istruzione abbia detto o fatto nulla nei confronti di procedimenti che sollevano diverse perplessità, come l'istituzione della "carriera alias", già applicata in diverse scuole d'Italia (in proposito sono state sollevate perplessità da esponenti degli stessi partiti di maggioranza).

Da ultimo, ha fatto notizia l'intervista nella quale il ministro Valditara ha annunciato la riforma delle Indicazioni nazionali per elementari e medie: latino facoltativo, più musica, stop alla "geostoria", più storia italiana, poesie a memoria.

Come se il problema fosse il "cosa" fare, quando tutti sanno per la propria esperienza che il problema è sempre "chi" fa scuola, l'insegnante innamorato della propria materia che riesce a far appassionare i propri alunni alla realtà, dalla poesia alla storia. Bisogna valorizzare **il "chi" (insegnanti) e il "dove" (scuole)** veramente si educa, sostenere e lasciare libertà di creare cose nuove a questi soggetti educanti, perché lavorare soltanto sul "cosa" rischia di apparire come l'ennesima trovata ideologica.

Chi lavora nel mondo educativo sa molto bene che ogni scuola è un regno a sé e che non bastano linee guida di principi calati dall'alto per poter "cambiare" la situazione difficile dell'educazione in Italia. Basterebbe guardare come viene attuato il divieto del cellulare a scuola (troveremmo centinaia di modalità diverse, dalla più permissiva alla più restrittiva) o il già citato uso della "carriera alias", considerato legittimo da alcune scuole e non rispettoso della legge per altre.

Quello che manca alla scuola italiana e a chi la governa è una direzione concreta verso cui portarla e un'idea chiara di riforma, rischiando anche scelte impopolari ma che possano veramente segnare una svolta per i nostri ragazzi e per le famiglie.

Serve una riforma della scuola secondaria di primo grado, da troppo tempo abbandonata a stessa soprattutto in un'età (quella preadolescenziale) diventata molto critica; serve realizzare una **parità scolastica effettiva** che possa permettere una vera libertà di scelta delle famiglie, serve una maggior collaborazione con realtà formative (come associazioni professionali e università) che possano realmente aggiornare i docenti in un mondo che cambia velocemente; bisogna valorizzare quelle scuole che sono punto di eccellenza perché già stanno sperimentando "in basso" pratiche didattiche a cui ispirarsi per una seria riforma scolastica più generale.

Altrimenti rischiamo di assistere all'ennesima modifica epidermica, come cambiare la valutazione sostituendo i giudizi con i numeri, facendo credere che si tratti di riforma fondamentale per educare meglio i ragazzi con lo spauracchio della bocciatura (evento già rarissimo nella scuola italiana del "merito"), creando soltanto caos nelle segreterie e nei docenti, con ulteriore burocrazia da gestire che impegnerà altro tempo ai docenti, togliendoli da ciò che li appassiona: l'amore per la propria materia e il rapporto con i propri studenti. Purtroppo, sta già succedendo.

10.LEGGE SULLA RAPPRESENTANZA/ Le giravolte di Landini tra Cisl e Pd

Gerardo Larghi - Pubblicato 10 febbraio 2025

Mentre la Cisl punta a una legge sulla partecipazione, la Cgil preme per una legge sulla rappresentanza sindacale

Cioè: volete mettere quanto è attraente intervenire in una bella discussione sul dilemma se i maschi che sono vestiti da donna sono davvero uomini oppure no, e invece accalorarsi per un acceso confronto sulla legge per la rappresentanza sindacale? Oh, è tanta roba come dicono i non-boomers che nell'antilingua sarebbero i giovani. Ma se voi foste dei deputati o senatori

non preferireste in fondo in fondo andare in televisione ad abbaiare che così tutti saprebbero chi siete invece di star lì a pensare e governare?

Adesso sul tavolo c'è la questione della rappresentanza: i sindacati devono essere certificati per legge. Non vogliamo ergerci a curva tifosoide anche noi, semplicemente vorremmo fare qualche pacata riflessione.

Intanto quali sono le curve? Pensate un po' a sinistra ci mettiamo la curva Cisl. Sì, lo so a sinistra non ci deve essere nulla oltre il partito, ma quello era il Pci e non penserete per davvero che Landini ne abbia nostalgia vero? Anche se per la verità, non escluderei che mi sto sbagliando...

Vabbé, in ogni caso almeno come provocazione a sinistra ci metto la Cisl: perché a sinistra ci stanno, ci hanno insegnato alle elementari, il cambiamento e la novità e a destra la conservazione e la reiterazione di un passato immaginario. Dicevamo: la Cisl ha presentato l'iniziativa di legge popolare, ha raccolto le firme e **aspetta che in Parlamento se ne parli**.

A destra la Cgil che al grido di "mai una legge per la rappresentanza" ha rilanciato la propria idea sulla rappresentanza. E secondo il sindacato landiniano si tratta di fare una legge sulla rappresentanza. Cioè la stessa roba della curva di sinistra? Macché: mai. Piuttosto che la legge sulla rappresentanza Cisl il Parlamento ci faccia una legge sulla rappresentanza. A voi tutto questo sembra bizzarro? Non ci credete? Vi siete incartati sulla legge sulla rappresentanza? Strano, davvero strano. Proviamo a fare qualche ragionamento.

Per la curva di destra la proposta della Cisl di legge di iniziativa popolare non s'ha da fare perché attacca la contrattazione e dunque i sindacati, perché è una proposta al ribasso rispetto a quanto già concordato sui diritti di informazione e consultazione inseriti nei contratti nazionali e aziendali e perché non vincola alla reale rappresentanza delle parti.

Non basta perché landinianamente parlando questa proposta di legge limita la partecipazione dei lavoratori alla semplice presenza nei Consigli di amministrazione, indicando una generica partecipazione agli utili e cancellando il rapporto tra salario e reale prestazione lavorativa.

Capiamo che il senso del tutto sfugga al lettore medio e che gli sembri chiaro come una pagina della Critica della Ragion Pura di Kant in lingua originaria. Allora ve lo traduciamo: oh mica vorrete che i lavoratori possano guadagnare di più stando nella stanza dei bottoni? Meglio guadagnare di meno, ma stando all'opposizione.

Poi per ragioni di furbizia politica Maurizio suggerisce che si dovrà fare una "vera" legge sulla rappresentanza: ma perché, quelle che non sono tue sono "false" leggi? E infine per tappare la bocca a quanti pretendono che la contrattazione aziendale e la partecipazione dei lavoratori potrebbero portare benefici ai tanti (troppi) lavoratori che dei salari adeguati al costo della vita li stanno sempre aspettando, a condimento del discorso il Maurizio nazionale ci aggiunge che bisognerà attuare la Direttiva europea sui salari minimi.

Maurizio, Maurizio: vero che questa è la generazione più scema della storia, vero che ormai non si riesce più a distinguere chi ha i lombrichi nel cervello da chi deve seguire la folla, ma davvero pensi che basti invocare l'Europa per risolvere queste cose? Non lo sai che in Europa hanno detto che i salari sono roba nazionale? Perché insisti?

Sì, si capisce che parli a Gigi Sbarra **perché Elly ti ascolti**, ma se ti aspetti che lei ti risolva i problemi dovrai procrastinare almeno per due anni. Le *Garbatella's sisters* mica molleranno la liana prima del tempo e anche in quel caso non sarà facilissimo assaltare palazzo Chigi e portare a casa la pelle dell'orso. E una volta che avessi conquistato l'ambita poltrona di ministro del Lavoro, pensi davvero che ce la farai a cigiellizzare il mercato? Suvvia: mica sei sciocco, ma non pensare che il resto della truppa lo sia divenuto.

Mau, permettimi questa piccola confidenza tra vecchi arnesi: come fai a criticare la legge sulla partecipazione e insieme dire che non c'è democrazia? Non sarà mica che ti stai contizzando anche te e che il populismo e la demagogia da politici sono diventati sindacali? Un sindacato populista abbiamo ancora da vederlo (e speriamo che l'eventuale epifania avvenga con tempi lenti, lentissimi) e poi sai, noi non riusciamo a immaginarci nei panni di un qualunque Javier Milei emiliano-padano che pensa di risolvere con la motosega i problemi della gente: saresti poco credibile e, te lo confessiamo sottovoce, anche un po' ridicolo!

Adesso arriveranno le Rsu: i sindacati si conteranno. Ti ricorderai che è roba che ha fortemente voluto un tale Cofferati (se non ti rammenti chi sia, alza lo sguardo e su qualche muro del tuo ufficio deve essercene un ritratto) e che invece la Cisl non ha mai amato: com'è che adesso non ti basta più? Cambiare idea va bene ma allora si ridiscute tutto. E non contare sulla

sponda politica: sarebbe come dire che il sindacato esiste solo se esistono i partiti. Non ti sembra un po' ridicolo?

Capiamo insomma che il punto centrale delle tue paturne sia chi rappresenta chi. L'esplosione dei contratti sta portando all'inflazione dei sindacati, ma proprio per questo ci domandiamo se la crisi della rappresentanza tradizionale, quella che vedeva le tre grandi confederazioni agire insieme pur litigando e discutendo e facendosi una guerra sotterranea, si possa risolvere per legge: perché se oggi la legge te la fa Marina (al secolo Calderone ministro protempore) sei davvero convinto che la farà senza usarti come un puntaspilli o una bambolina voodoo?

Va bene che spero di fartela tu, ma anche in quel caso non ti viene il sospetto che polarizzando lo scontro i soli a trarne beneficio saranno i datori di lavoro di quei poveri cristi che si fanno 50 ore settimanali a 800 euro mensili e magari pure lordi? **Hai deciso di non firmare l'accordo negli Enti locali**: chissà come saranno felici i tuoi iscritti e quelli Uil.

Immaginiamo condivideranno la richiesta di maggiori aumenti e, contentoni di quel che sta succedendo, andranno al supermercato e beati e soddisfatti pagheranno con dei buoni con su scritto a belle e chiare lettere: "Pagherò quando mi avranno fatto il nuovo contratto di lavoro". Magari le commesse alle casse gli daranno pure il resto: dei bei bigliettini con su scritto "Torni pure quando li avrò!".

Allora carissimo Mau, tiriamo a pari gli ori. Facciamo che la Cisl molli tutto, abbandoni ogni idea di contrattazione che non sia centralizzata, ogni ipotesi di compartecipazione che non abbia come base di partenza i kolkhoz e i sovkoz, ogni proposta che non contempra una profonda unità (con la maiuscola o la minuscola poco cale a noi nevvvero?) con il Pd, o almeno con questo Pd che nel cuor ti sta, perché vedi mai che vada su un altro Renzi e allora c'è sempre la sponda Bonelli.

Bene facciamo che tutto questo avvenga domani: tu sei pronto per garantire ai lavoratori poveri che domani nel tardo pomeriggio i loro salari si adegueranno e saliranno e che smetteranno di finire i soldi al 15 del mese? Perché se prometti il Paradiso devi anche poi garantirlo.

Capisco che tu sia costretto a dire che senza di te non esistono sindacati e che questo assioma te lo deve garantire il Parlamento. Capisco meno quando ti ostini a pretendere che gli altri ti credano e che se il mondo va in una direzione diversa occorre fermarlo finché non si decide ad andare dove vuoi tu. Ma proprio non ti capisco più quando sostieni che in fondo non esistono altri sindacati che il tuo.

A meno che accanto a Mosè sul Sinai ci fosse un imboscato di cui le cronache hanno taciuto e che ha ricevuto una strana Tavola della Legge che cominciava così "Non avrai altro sindacato che la Cgil; Non nominare il nome della Cgil invano" e via vietando.

Oh, se poi il buon vecchio Mosè era accompagnato e non ce l'ha detto e se gli archeologi certificano che Indiana Jones ha ritrovato una copia delle Tavole, allora alzo le mani e mi preparo ad andare all'Inferno. Il clima sarà pessimo ma almeno potrò dire la mia! E chissà mai che qualche diavoletto abbia delle rivendicazioni da fare: non mi dispiacerebbe fondare un sindacato confederale dei diavoli.

Ogni girone la sua Federazione e poi si va a contrattare da Belzebù. Magari ci scappa anche uno scioperetto e allora sì che gli utenti saranno soddisfatti: almeno per un giorno niente pece bollente, frustate e pedate nel fondoschiena.

Mau: mi garantisci che almeno lì non verrai a chiedere una legge sulla rappresentanza?

11.SCUOLA/ E Piano per la competitività europea: mettere le competenze al centro

Maria Beatrice Benedetto -Pubblicato 18 gennaio 2025

Il Rapporto sul futuro della competitività europea di Mario Draghi chiama in causa lo sviluppo delle competenze che può essere attuato dalle scuole (1)

Il **Rapporto** sul futuro della competitività europea di **Mario Draghi** è stato ed è oggetto di un ampio dibattito politico, diversi interventi hanno sottolineato come una parte di primo piano vi sia riservata ai sistemi d'istruzione. Dalle proposte sulle competenze trae spunto la lettera d'incarico che a dicembre scorso **Ursula von der Leyen** ha inviato a Roxana Mînzatu, vice presidente esecutivo della Commissione che si occuperà di competenze, a segnare l'impronta che il Rapporto darà alla nuova Commissione. Alcuni dei temi del Piano sono riproposti e

indicati come obiettivi della Mînzatu, fino ad assumere la felice espressione di "Unione delle competenze" coniata da Draghi.

Il Piano prende le mosse dal dissolversi del paradigma globale che abbiamo finora conosciuto, sia dal punto di vista economico che geopolitico, mentre le tecnologie impongono una tumultuosa evoluzione. Preoccupa che l'Europa abbia in gran parte mancato la rivoluzione digitale degli anni 90 trainata da Internet e gli aumenti di produttività che ne sono conseguiti e di cui hanno goduto altre economie, come quella statunitense. L'**Unione Europea** non ha una posizione solida nell'ambito delle tecnologie che guideranno la crescita futura: tra le prime 50 imprese tecnologiche al mondo solo 4 sono europee.

Questo panorama è ulteriormente aggravato dall'inverno demografico, perché l'Unione, per la prima volta nella sua storia recente, sta entrando in una fase in cui la crescita economica non sarà sostenuta da una crescita della popolazione: in effetti si prevede che entro il 2040 la forza lavoro si ridurrà di quasi due milioni di unità l'anno.

L'analisi dice che le fondamenta sulle quali abbiamo edificato il nostro modello economico, sociale e politico stanno vacillando. Per invertire la rotta, Draghi vede una sola strada: fare più affidamento sulla produttività per sostenere la crescita. In termini d'investimento questo vorrà dire circa il 5% del Pil da mettere in campo, realizzando uno sforzo senza precedenti visto che gli investimenti aggiuntivi forniti dal Piano Marshall ammontarono annualmente a circa 1-2% del Pil. Basta quest'ultimo dato per chiarire perché, ad avviso di Draghi, l'Europa sia davanti ad una sfida esistenziale.

Se dalla sfera continentale ci spostiamo a quella nazionale, possiamo individuare nelle scuole quel microcosmo istituzionale che deve e può dare il suo contributo per vincere questa sfida esistenziale che si gioca così tanto sul piano delle competenze e su quello del calo della popolazione, due questioni che le istituzioni scolastiche e l'Ue hanno in comune. A ben guardare, le scuole possono farsi interpreti dell'analisi proposta da Draghi perché sono istituzioni multilivello, tengono insieme e necessariamente armonizzano il terreno locale (il più delle volte la proprietà degli edifici occupati dalle scuole è di un ente locale, solo per fare il più banale degli esempi), quello regionale (tra le altre cose alle Regioni è affidata la programmazione della rete scolastica e la determinazione del calendario scolastico), il piano nazionale e quello europeo (basti solo citare la Raccomandazione del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, per norma orizzonte di riferimento dei nostri istituti).

Larga parte del programma proposto dall'ex presidente della Bce, volto a potenziare il tasso d'innovazione della nostra economia, è incentrato sul fornire ai cittadini europei le competenze di cui hanno bisogno per trarre beneficio dalle nuove tecnologie, cosicché innovazione e inclusione sociale vadano di pari passo. Su questo piano, la ricerca realizzata da Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà, *Nuovi modelli per il lavoro: cresce la domanda di significato e di sviluppo professionale*, di recente uscita, si pone in perfetta sintonia con l'analisi proposta da Draghi: "è la nuova centralità della formazione e dei servizi di sostegno all'occupazione che faranno la differenza per aumentare il tasso di occupazione ed il tasso di attività".

Dalle pagine del Rapporto emerge con assoluta evidenza come oggi la competitività non riguardi tanto il costo relativo del lavoro, quanto le conoscenze e le competenze che i dipendenti portano nelle imprese. Il tema delle competenze chiama in causa tutte le agenzie formative, in primis le scuole, e, vista la rilevanza che le competenze hanno nel discorso di Draghi, si può ben dire che al centro del Rapporto vi siano le competenze e, con esse, le scuole.

Queste sono le premesse per un viaggio che, attraverso diverse tappe, ci porterà ad esplorare le azioni che le scuole italiane possono realizzare per dare attuazione, nei loro territori di riferimento, alle proposte del Piano per la competitività europea.

12.SCUOLA/ Come potenziare le discipline Stem e colmare i divari che frenano i nostri talenti

Maria Beatrice Benedetto - Pubblicato 25 gennaio 2025

La scuola, in Ue e in Italia, deve colmare un cospicuo divario nelle competenze. Le Linee guida per le discipline Stem offrono un valido supporto (2)

Nel **Rapporto Draghi** sono individuate delle azioni di cui le scuole italiane si possono appropriare per sostenere la crescita della loro comunità, a partire dalla ricetta per affrontare il deficit di innovazione e la carenza di competenze.

Draghi instaura una connessione diretta tra carenza di competenze e **inverno demografico**. Le sfide legate alle competenze sono presenti in tutte le economie avanzate, ma la necessità di affrontarle è particolarmente sentita nell'Unione Europea, dove il calo della popolazione comporta una drastica contrazione della forza lavoro.

Già solo riflettendo sul nesso tra competenze e diminuzione della popolazione s'individuano alcuni dei compiti delle scuole. Compiti che potrebbero costituire la struttura portante dell'Atto d'indirizzo che il dirigente deve rivolgere alla comunità scolastica per condividere gli orientamenti strategici e che possono essere riassunti nella necessità di non lasciare indietro nessuno. Lo svolgimento può essere articolato in quattro punti: includere chi è in difficoltà, promuovere le eccellenze, sostenere le discipline STEM e ridurre il divario di genere che le caratterizza.

Questo programma nasce da alcune delle più limpide analisi del Rapporto, che mettono in evidenza come il fenomeno della "carenza di competenze" possa essere ampiamente ricondotto al non pieno utilizzo dei talenti. In Europa esiste un ampio bacino di talenti non sfruttati: rimane inattivo il 21% della popolazione tra 20 e 64 anni, con 8 milioni di giovani attualmente senza lavoro e non impegnati in percorsi d'istruzione. Su questo fronte, quello dei cosiddetti NEET, le scuole italiane sono da sempre impegnate nel non lasciare nessuno al suo destino e l'indagine **Education at a Glance 2024 dell'OCSE** fornisce rilevanti conferme di questo incessante lavoro. La percentuale di ragazzi tra i 18 e i 24 anni non occupati e non in formazione è passata dal 16% del 2016 al 14% attuale. I titoli di studio conseguiti sono aumentati, soprattutto tra i giovani provenienti da famiglie svantaggiate. Calano i giovani tra i 25 e i 34 anni che non possiedono un diploma di scuola secondaria di secondo grado (dal 17% al 14%), significativo il successo nella riduzione dei NEET, che scendono dal 32% del 2016 al 21% del 2023.

Sulle discipline STEM e sul divario di genere che le caratterizza, una delle cause centrali del sottoutilizzo dei talenti, il Piano Draghi nota che il numero di laureati STEM è in aumento, ma la crescita non è sufficiente a tenere il passo della domanda. Inoltre, sono evidenti forti disparità di genere: in Europa ci sono quasi il doppio di laureati STEM uomini rispetto alle donne. Sul divario di genere la scuola italiana ha molto da riflettere e molto da costruire. Il recente rapporto OCSE *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, dedicato alle **competenze socio-emotive** dei quindicenni, ci parla di una scuola che amplifica i divari tra ragazze e ragazzi, divari che si riflettono anche sulla scarsa presenza femminile nelle STEM. L'indagine è stata condotta in 16 siti internazionali (città, regioni) e 6 Stati, in Italia è stata implementata dalla Fondazione per la Scuola e ha riguardato Torino e l'Emilia-Romagna. Si evidenzia come le differenze di genere nelle competenze socio-emotive siano più marcate in Italia rispetto alla media dei siti internazionali presi in esame. Nelle aree italiane analizzate le studentesse registrano livelli minori di competenze nella regolazione emotiva (resistenza allo stress, controllo emotivo e ottimismo), nella relazione con gli altri e nella fiducia. Inoltre, registrano in media livelli peggiori in tutti gli indicatori di salute e benessere rispetto ai ragazzi.

Del resto, un'altra ricerca OCSE sulle competenze cognitive degli adulti conferma che il divario di genere in Italia frena lo sviluppo dei talenti, in particolare nell'ambito STEM. La ridotta quota di donne con titoli STEM, 14% a fronte del 43% di uomini, ostacola la crescita del nostro Paese nelle competenze di *numeracy*, ponendoci sotto la media delle economie avanzate.

A fronte di questi problemi, le scuole italiane sono già intervenute grazie a specifici investimenti PNRR, rafforzando i percorsi didattici relativi alle discipline STEM e avvalendosi del supporto pedagogico delle **Linee guida per le discipline STEM** (DM 184/2023). Un documento di ampio respiro che fornisce indicazioni metodologiche per un insegnamento efficace delle STEM, dal sistema 0-6 fino al secondo ciclo, senza trascurare l'istruzione degli adulti. Così come gli sforzi per ridurre la dispersione hanno prodotto significativi risultati, siamo convinti che il potenziamento delle STEM e l'attenuazione del divario di genere che le contraddistingue siano alla portata delle nostre scuole.

13.SCUOLA/ Come aumentare le competenze di base e trasversali, il compito di dirigenti e prof

Maria Beatrice Benedetto - Pubblicato 2 febbraio 2025

Il deficit di competenze ha forti ricadute sulle aziende. La scuola esige uno sforzo collettivo per consolidare e ampliare le competenze di base (3)

I dati OCSE mostrano che un quinto degli adulti che lavorano nell'Unione Europea non dispone di sufficienti competenze di base. In Italia la recente indagine PIAAC dell'OCSE mette a fuoco un quadro non certo rassicurante sulle competenze di base degli adulti, ponendoci sotto la media OCSE di fatto in tutti i tre domini analizzati (*literacy, numeracy e problem solving*). Il **Rapporto Draghi** si sofferma sul fatto che la **manca**za di competenze influenza la performance delle aziende e la loro capacità di investire a lungo termine. In questo panorama complesso il Rapporto non ha esitazioni nel tracciare la strada: i sistemi di istruzione e formazione devono dotare i cittadini di competenze di alta qualità in modo inclusivo, soprattutto di quelle competenze che consentono di comunicare, eseguire calcoli, **applicare il ragionamento** e acquisire nuove conoscenze.

Su questo versante le scuole italiane devono continuare a presidiare con forza le competenze di base, in uno sforzo che deve essere collettivo, non solo affidato ai docenti di italiano e matematica. Uno sforzo che deve vedere nel secondo ciclo anche i docenti di altre discipline contribuire al potenziamento delle competenze di base, sviluppando con sempre maggiore consapevolezza le sezioni del loro piano di lavoro che le promuovono. Per potenziare gli strumenti di base dei nostri studenti si devono abbandonare gli egoismi disciplinari, che inducono a chiudersi nella propria materia senza guardare alla **formazione complessiva della persona**. Le scuole possono agire ridisegnando in modo ancor più centrato attorno alle competenze di base i loro curricula, con un lavoro sinergico di tutti i docenti che poi trovi riscontro nei piani di lavoro dei singoli insegnanti.

Un altro intervento che può essere promosso è la modifica dei dipartimenti, che in troppe scuole si articolano solo su base disciplinare, consolidando una modalità lavorativa troppo legata al proprio specifico disciplinare e poco aperta a disegnare apprendimenti unitari, poco funzionale alla promozione in tutte le discipline delle competenze di base. L'obiettivo deve essere far dialogare tra loro i dipartimenti disciplinari con convocazioni congiunte o, meglio, ragionare su dipartimenti costituiti in base agli assi culturali e anche in questo caso prevedendo ponti e raccordi tra i diversi assi.

Tornando al Rapporto, ci pare assai interessante che, nell'elencare le competenze di base, si compia uno slittamento significativo che porta a considerare come competenze di base alcune competenze tradizionalmente intese come trasversali, tra cui la capacità di acquisire nuove conoscenze. A riprova del fatto che alcune soft skills in alcuni contesti siano ormai considerate di base, potremmo citare la competenza di imparare a imparare, imposta come competenza di base dalla rapidità dei cambiamenti in atto e dalla necessità di supportare i nostri studenti nel continuare a imparare anche senza la scuola.

Sul nesso, ormai sempre più manifesto, tra competenze di base e competenze trasversali è interessante leggere un passo del documento sull'indagine dell'OCSE relativa alle competenze socio-emotive: "l'accesso a sistemi educativi di qualità non è universale e spesso le disuguaglianze si basano su fattori che sono fuori dal controllo dell'individuo, come il luogo in cui nascono, il genere o la condizione economica familiare. Per ridurre queste disparità, è necessario intervenire su fattori più malleabili: così, promuovere lo sviluppo delle **competenze socio-emotive** offre agli studenti maggiori probabilità di successo scolastico".

Il Piano sulla competitività afferma con forza che le competenze di base sono necessarie ma non sufficienti per far fronte a un ambiente socio-economico in rapida evoluzione. La gamma di competenze si deve ampliare, includendo competenze digitali, competenze verdi, competenze specialistiche, competenze trasversali, competenze manageriali.

Quest'analisi pone le scuole di fronte a sfide tutt'altro che banali, che partono dalla definizione di quali siano le competenze digitali o quelle trasversali, passano da come costruire il curriculum scolastico basato su questi temi e giungono fino ai metodi d'insegnamento e alla valutazione. Eppure, se le scuole guardano al panorama europeo trovano un sicuro supporto

nei *framework* che accompagnano alcune delle competenze della **Raccomandazione sulle competenze chiave** per l'apprendimento permanente del 2018. Si tratta di testi derivati da un lungo iter di elaborazione basato sulla partecipazione dei più accreditati *stakeholder*, ricchi di spunti. Individuano le competenze, le descrivono, identificano i livelli di padronanza, forniscono elementi per le rubriche di valutazione, suggeriscono metodologie didattiche e valutative.

(3 – continua)

14.SCUOLA/ Competenze trasversali, lo spazio di manovra tra modelli Ue e autonomia

Maria Beatrice Benedetto - Pubblicato 11 febbraio 2025

Promuovere le competenze trasversali fa bene agli allievi. Il "come" è più complesso. Schemi e normative aiutano, l'autonomia deve fare il resto (4)

Il Rapporto Draghi sottolinea in più punti l'importanza delle cosiddette **competenze trasversali**, tentandone anche un elenco: creatività, lavoro di squadra, comunicazione, adattabilità, pensiero critico, risoluzione dei problemi, leadership e **intelligenza emotiva**. Il Piano ci ricorda che queste competenze rappresentano un fattore chiave per la produttività del lavoro e riconosce la loro correlazione positiva con i risultati scolastici.

Quest'ultimo è un dato consolidato da una vasta letteratura, che parte dagli Stati Uniti, attraverso gli studi dell'economista premio Nobel James Heckman, per giungere in Italia grazie a una ricerca condotta nelle scuole trentine e pubblicata nel 2021. Un'ulteriore conferma viene dallo studio *Social and Emotional Skills for Better Lives* dell'OCSE (2023): gli studenti con competenze più alte in domini quali la perseveranza, la responsabilità, l'autocontrollo, e la motivazione hanno voti migliori e accumulano un minor numero di ritardi e assenze. Se su queste evidenze c'è un generale accordo nel mondo della scuola – poi vedremo che non è proprio così – viene spontaneo chiedersi perché non **dedicare più tempo** all'apprendimento delle competenze trasversali. Perché i nostri studenti dovrebbero dotarsi da soli di motivazione e non essere sostenuti con un insegnamento esplicito nello sviluppo di questa competenza? Tanto più che oggi i ricercatori ci dicono che si tratta di tratti malleabili.

A dire il vero le competenze trasversali sono già un orizzonte di riferimento del nostro sistema d'istruzione e da diverso tempo. Basti pensare ai "Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento", per i quali, a furia di usare l'acronimo PCTO, sembra si sia perso di vista lo scopo: un metodo di apprendimento che sollecita le competenze trasversali. Ma ancora il DM 14/2024, con cui si adottano nuovi modelli di certificazione delle otto competenze chiave della **Raccomandazione del 22 maggio 2018**, che include diverse competenze trasversali: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale.

Insomma, promuovere le competenze trasversali è già da tempo un esercizio che le scuole portano avanti, con consapevolezza, metodologie e valutazioni differenti da istituzione a istituzione. La lettura del Rapporto Draghi può essere l'occasione per rilanciare questo esercizio, affrontando alcune questioni aperte. La prima riguarda **cosa intendiamo per competenze trasversali**, visto che la letteratura ci fornisce diverse definizioni e diversi elenchi. In questa complessità le scuole devono orientarsi e cercare approdi che abbiano una rispondenza nella normativa, affinché la loro azione sia legittima, oltre che pedagogicamente fondata. Possono essere un valido sostegno i framework voluti dalla Commissione europea: LifeComp, che esplora la competenza personale, sociale e imparare a imparare, ed EntreComp per la competenza imprenditoriale.

Progettato per diffondere la definizione di imprenditorialità come competenza chiave, EntreComp illustra le quindici competenze di riferimento dell'imprenditorialità e fornisce preziosi descrittori. Con EntreComp le scuole possono ragionare sulla valutazione, grazie agli otto livelli di progressione di apprendimento adottati nel framework, e sono accompagnate nel

lavoro didattico, attraverso una Guida pratica, percorsi di apprendimento e una community italiana.

LifeComp definisce le tre aree di competenza (personale, sociale e imparare a imparare) per mezzo di nove competenze e altrettanti descrittori, è associato a strumenti che ne facilitano l'applicazione, come *LifeComp into Action* per supportare il lavoro in classe.

Se questi due framework affiancano le scuole nel comprendere meglio le competenze trasversali e le supportano nel costruire dei curricula d'istituto in perfetto dialogo con la normativa nazionale e con la certificazione delle competenze chiave, allo stesso tempo lasciano alle scuole un compito oneroso, che però sostanzia anche la loro autonomia didattica: scegliere le competenze che vogliono includere nella loro offerta formativa per rispondere al meglio ai bisogni dei territori di riferimento.

Sulle competenze trasversali alle scuole italiane spetta un altro compito non eludibile: formarsi. L'indagine OCSE sopra richiamata evidenzia che nel nostro Paese formalmente è previsto l'apprendimento delle competenze socio-emotive e che i docenti si percepiscono preparati al compito. In realtà le cose sono ben più complesse. La quasi totalità degli studenti (oltre il 90%) frequenta scuole che non credono vi sia un impatto delle competenze trasversali sull'uguaglianza sociale, sull'occupazione e sul benessere. A fronte di questa percezione, opposta alle evidenze emerse in letteratura, sarà necessario aprire un'importante stagione di formazione, affinché le istituzioni scolastiche italiane possano rispondere a una domanda di competenze che è delle persone, della società e dell'economia.

(4 – continua)

15.SCUOLA/ Niqab in classe, la falsa inclusione di uno Stato in ritirata

Alessandro Artini - Pubblicato 12 febbraio 2025

Niqab in aula, continua a far discutere il caso di Monfalcone: a scuola la socializzazione è più importante dell'apprendimento, ma così viene tradita

La scelta di consentire ad alcune studentesse musulmane di **indossare il niqab**, compiuta dall'Istituto "Sandro Pertini" di Monfalcone, pone molti interrogativi e dubbi. Da sociologo mi sembra valga la pena di ricordare quali siano gli scopi in base ai quali sono nate, in età moderna, le scuole. Un insigne scienziato sociale americano, Steven Brint, scrive: "Le scuole sono sorte per molte ragioni diverse, ma fra queste ultime primeggiano la trasmissione della cultura di un gruppo, il consolidamento delle fedeltà politiche e la preparazione dei giovani per la vita pubblica o un mestiere".

La franchezza del linguaggio può infastidire alcuni, ma ciò non inficia minimamente la valenza euristica di tali affermazioni. Le scuole non nascono a caso o per una vocazione puramente intellettuale, ma per rispondere a esigenze storiche, politiche e civiche. Esse sono certamente luoghi dove si persegue la conoscenza astratta, senza fini strumentali, che nasce dal modello aristocratico delle accademie dell'antica Grecia, ma – come sostiene Alfred N. Whitehead – "nessun corso di studi può aspirare a una posizione di completezza ideale. L'insistenza della cultura di tipo platonico su di una disinteressata valutazione intellettuale è un errore psicologico. L'azione e il nostro impegno nel corso degli eventi, in mezzo all'inevitabile catena di cause ed effetti, sono fondamentali".

Inoltre, in quanto istituzioni storiche, esse sono organizzazioni sorrette da finanziamenti pubblici e privati cui corrispondono determinate funzionalità sociali, in primo luogo quella dell'alfabetizzazione, e civiche, come quelle ottocentesche rivolte a promuovere **l'identificazione con lo Stato** anche da parte delle popolazioni periferiche. La persistenza di queste finalità, ancorché "sotterrata" sotto strati di pratiche scolastiche **apparentemente neutre**, in realtà si mantiene sempre e, se si vuol comprendere il funzionamento della scuola, essa dovrebbe essere tenuta costantemente presente, procedendo, come suggeriva Machiavelli, alla riduzione di ciascun fenomeno storico ai principi originari.

In questa prospettiva, i sociologi spiegano il senso dei **processi di socializzazione**, che costituiscono un'attività finalizzata a plasmare i comportamenti e i valori dei suoi membri. Scrive Brint: "Senza una prolungata esposizione all'ambiente socializzante della scuola, la maggior parte dei bambini non sarebbe sufficientemente preparata per la vita adulta". Sotto certi aspetti, la socializzazione ha un'importanza maggiore dell'apprendimento di nozioni, che è sottoposto alla fallacia della memoria, mentre l'acquisizione di un sistema di comportamenti e valori persiste nell'arco della vita degli individui. Ovviamente queste considerazioni non negano, ma anzi considerano favorevolmente le condizioni di integrazione di colui che Simmel definiva come "straniero", il quale, diventato membro del gruppo, "abitando" cioè un "dentro", continua tuttavia ad appartenere anche a un "fuori", contribuendo a innovare la comunità ospite. Ma senza un passo "dentro", la condizione del "fuori" non può esercitare la funzione innovativa di cui parla Simmel. In altri termini, senza un'adesione preliminare ai valori e alle **leggi della comunità ospitante**, non è possibile alcun contributo creativo. In Gran Bretagna, dove si è dato largo spazio al riconoscimento della diversità culturale e dei relativi costumi, accettando anche che alcune comunità amministrassero al loro interno la giustizia (per esempio sui divorzi) secondo le norme dei Paesi natali, si sono rafforzati i legami di integrismo ideologico e fanatico. Sono affiorate, così, delle faglie interculturali, diversamente dall'auspicata integrazione.

Ma cosa accade nella scuola di Monfalcone? In sostanza, al suo interno, si consente alle alunne di non rispettare la legge del nostro Paese. Infatti, seppur con lo stratagemma di una identificazione delle alunne prima delle lezioni, esse restano a scuola con il volto totalmente coperto. L'espedito, poi, rivela esso stesso degli aspetti critici sul piano della legittimità procedurale. Chi è che procede all'identificazione delle ragazze? Dovrebbero essere i docenti (o il dirigente) a svolgere una tale funzione che, previa l'identificazione, autorizza l'ingresso a scuola delle ragazze. Un ruolo cioè di pubblico ufficiale, che prescinde dall'appartenenza di genere dei docenti in questione.

L'accertamento dell'identità dei candidati all'esame di Stato, ad esempio, avviene ad opera della Commissione, composta da donne e uomini. Credo, tuttavia, che non sussistano dubbi circa il fatto che le famiglie musulmane non accettino che a svolgere tale ruolo sia un uomo. Così, anche in questo caso la visione religiosa si trova a confliggere con il sistema normativo italiano, che non fa distinzioni di sesso rispetto a un pubblico ufficiale, anche perché la visione di un volto femminile da parte di un uomo non rappresenta certamente un oltraggio né alla legge né alla morale. Il tutto avviene all'insegna di comportamenti che configurano una discriminazione positiva, cioè un trattamento particolare accordato a **ragazze che indossano il niqab**. Certamente le intenzioni della preside e della scuola sono nobili, ma pur sempre di discriminazione si tratta.

C'è poi una questione tecnica, perché il *niqab*, unitamente all'abito tradizionale che avvolge l'intero corpo femminile, costituisce un indubbio impaccio per lo svolgimento di determinate attività, come quelle di educazione motoria, che nei nostri curricula sono obbligatorie. È certo che esso riduca il campo visivo e la percezione dell'ambiente, ostacola il libero movimento del corpo e può causare un innaturale surriscaldamento con una maggiore e antigienica sudorazione. Va da sé, inoltre, che tutto ciò impatta negativamente sui regolamenti scolastici per la sicurezza e sulle norme generali di prevenzione dei pericoli nell'espletamento di attività ginniche.

È noto che in certi casi le scuole sono giunte a proporre anche abbigliamento che, con alcuni adattamenti, consentissero lo svolgimento di quelle attività, ma suppongo che questo sia stato possibile solo con quella parte di famiglie aderenti a un Islam moderato. A questo riguardo valgono le considerazioni svolte da **Salvatore Abbruzzese** su queste pagine, che cioè uno degli effetti più nefasti che la scuola di Monfalcone ha provocato è quello relativo all'Islam moderato, di coloro che, pur aderendo convintamente alla propria religione, non giudicano che la loro fede sia compromessa dal volto scoperto delle loro figlie. Infatti la scuola di Monfalcone, riconoscendo il presupposto ideologico intransigente di chi non accetta compromessi, ha sostanzialmente posto in subordine gli atteggiamenti moderati di altre famiglie islamiche.

La scuola ha perseguito il mito assoluto dell'**inclusione**, trascurando o sottovalutando la posizione rocciosa e identitaria di chi vuole essere accolto solo alle proprie condizioni. Una inclusività talmente dilatata da ignorare la resistenza ideologica di chi non accetta di integrare i propri costumi con quelli della società ospite, ma rivendica il diritto assoluto di essere sé stesso pur in un contesto esterno alla sua cultura originaria. Due "assoluti", quello dell'inclusione e

quello dell'identità, che nuocciono a qualsiasi dialogo. Si è così disconosciuto il fatto che nessuno può essere integrato contro la sua stessa volontà.

La scuola, infine, rivelando una tale ostinazione al punto da voler includere chi non è disposto ad alcun cambiamento, ha svalutato la propria identità e deprezzato il bene stesso della cultura, se si accetta ogni sorta di compromesso per poterla dispensare. È il valore stesso dell'istituzione-scuola che, se riconosciuto, dovrebbe attrarre e produrre cambiamenti in chi lo percepisce. C'è da dubitare che un tale valore sia apprezzato da chi subordina la partecipazione alla vita scolastica delle figlie a un convincimento fideistico.

16.CONTRATTI A TERMINE/ La "trappola" per le imprese sul periodo di prova nel Collegato lavoro

Francesco Sibani - Pubblicato 12 febbraio 2025

Con il Collegato lavoro si è cercato di risolvere un problema sul computo del periodo di prova nei contratti a termine, ma se n'è creato un altro

Il tema del computo del periodo di prova nei contratti a termine ha da sempre sollevato ampie discussioni tra esperti e giuristi del lavoro. Non solo la complessità delle implicazioni pratiche, ma anche le numerose incertezze interpretative hanno reso tale argomento uno dei più dibattuti e spinosi.

Con l'entrata in vigore del Decreto Legislativo n. 104/2022 (c.d. Decreto Trasparenza) è stato offerto un primo tentativo di disciplinare la materia, stabilendo che la durata del periodo di prova nei rapporti di lavoro a termine dovesse essere "proporzionale" alla durata del contratto e alla natura delle mansioni (art. 7, comma 2, D.lgs. n. 104/2022). Questa previsione rispondeva a un principio europeo espresso nella Direttiva Ue 2019/1152, che impone agli Stati membri di garantire che tale periodo sia «*proporzionale alla durata prevista dal contratto e alla natura dell'impiego*».

Tuttavia, nonostante l'intenzione di offrire una regola chiara, il legislatore del 2022 non ha fornito un preciso criterio di calcolo della durata del periodo di prova: come si computava concretamente la "proporzionalità"? E così i dubbi hanno continuato a rimanere.

La recente riforma, attuata con l'entrata in vigore della Legge n. 103/2024 (c.d. **Collegato Lavoro**), cerca di risolvere il problema, ma alcune ombre permangono. Vediamo.

L'art. 13 del Collegato Lavoro sembra, all'apparenza, semplice e chiaro: *"Fatte salve le disposizioni più favorevoli della contrattazione collettiva, la durata del periodo di prova è stabilita in un giorno di effettiva prestazione per ogni quindici giorni di calendario a partire dalla data di inizio del rapporto di lavoro"*.

Poi la norma prosegue dicendo: *"In ogni caso la durata del periodo di prova non può essere inferiore a due giorni né superiore a quindici giorni, per i rapporti di lavoro aventi durata non superiore a sei mesi, e a trenta giorni, per quelli aventi durata superiore a sei mesi e inferiore a dodici mesi"*.

Letta questa ultima parte della norma, l'imprenditore frettoloso potrebbe allora pensare: *"se stipulo un contratto di lavoro che non supera i sei mesi, ci metto un bel patto di prova di 15 giorni: il massimo consentito dalla legge"*. Non è così. In primo luogo, la norma fa salve le disposizioni stabilite dalla contrattazione collettiva: bisogna pertanto verificare previamente se **il Ccnl** applicato stabilisce già la durata del periodo di prova per i contratti a tempo determinato (e in questo caso bisogna attenersi a quanto indicato).

Peraltro, anche nell'ipotesi in cui il contratto collettivo applicato nulla dica, usando il criterio di quantificazione indicato dal Collegato Lavoro, la durata del periodo di prova per un contratto di lavoro di sei mesi non risulta essere di 15 giorni – come indica la norma –, ma di 12 giorni (6 mesi di calendario sono circa 180 giorni, che divisi per i 15 giorni di cui parla la legge fanno 12 giorni). Lo stesso vale per i contratti a tempo determinato di durata non superiore a 12 mesi: la durata massima del patto di prova usando il criterio di computo dell'art. 13 è di 24 giorni, non di 30 come indicato dalla legge.

E qui casca l'asino. Il problema non è tanto lo scarto tra i giorni (3 giorni in un caso e 6 dall'altro), quanto le conseguenze che derivano dall'errato computo della durata del periodo di prova. Se si considera che normalmente i datori di lavoro comunicano il recesso dalla prova in genere in prossimità della fine del periodo di prova stesso (sia per verificare sino all'ultimo le capacità del lavoratore, sia perché la giurisprudenza insegna che la prova deve essere

regolarmente e compiutamente esperita), intimare il licenziamento durante la prova oppure quando la prova è scaduta e si pensa che non lo sia conduce a conseguenze drasticamente diverse.

Il licenziamento in prova non deve essere motivato, produce effetto immediato, non comporta nessun preavviso, e non implica rischi di reintegrazione o risarcitori. Il licenziamento non in prova per ragioni organizzative, deve essere motivato, deve dare conto della soppressione della posizione lavorativa e dell'impraticabilità della ricollocazione del lavoratore, deve dare un preavviso e se illegittimo comporta la reintegrazione.

Quindi (e per semplificare): se un datore di lavoro licenzia un lavoratore pensandolo ancora in prova (quando in realtà la prova è già finita qualche giorno prima a norma di legge), la conseguenza è molto onerosa e gravosa per l'imprenditore. Bisogna pertanto fare i conti bene, ovvero usare il parametro di computo indicato dalla legge (e non fidarsi del "massimo" indicato dalla legge).

C'è poi un altro problema. Qual è la durata massima del periodo di prova per i contratti a **tempo determinato** di più di 12 mesi? Il Collegato lavoro non lo dice. Prudenzialmente, e in attesa di eventuali chiarimenti da parte del Legislatore o del ministero del Lavoro, è meglio usare il criterio di computo indicato dall'art. 13 (1 giorno di effettivo lavoro ogni 15 giorni di calendario). Per evitare "trappole" (e i conseguenti dolori).

17.SCUOLA/ 6 in condotta alla maturità 2025, uno strano "test" con tante domande

Mario Predieri - Pubblicato 13 febbraio 2025

Molti gli interrogativi sulla decisione di far svolgere una prova supplementare a chi arriva alla maturità 2025 con il 6 in condotta

Un test di cittadinanza **per il 6 in condotta**? "Sarà un esame (di maturità, ndr) che consentirà a ogni ragazzo di esprimere il meglio di quanto ha appreso negli anni e che terrà conto anche della valutazione del comportamento", dichiara il ministro Valditara, "il nostro obiettivo è una scuola con standard di qualità sempre più alti, in cui la centralità della persona e la cultura del rispetto sono fondamentali".

È una notizia che il 29 gennaio scorso ha accompagnato la diffusione delle materie oggetto della **seconda prova** dell'esame di maturità 2025. La legge 150/2024 prevede: "Nel caso di valutazione del comportamento pari a sei decimi, il consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale da trattare in sede di colloquio dell'esame conclusivo del secondo ciclo".

La novità non ha suscitato grande clamore. In realtà, stante la situazione attuale del mondo dell'istruzione, attraversato da grandi problemi educativi e, al tempo stesso, distratto da una congerie di adempimenti e progetti di diversa origine, la novità introdotta non ha suscitato molta attenzione. Sicuramente uno dei motivi è che gli interessati al tema sono una **assoluta minoranza**. Sulla base della personale esperienza il 6 in condotta da presentare all'esame di Stato è rarissimo e in molte scuole non si rilevano casi.

È pur vero che vi sono altre scuole dove invece si può trovare più di un caso: sono quelle in cui si avvertono maggiori difficoltà di comportamento, spesso accompagnate da disagio sociale. In questa situazione ci si può chiedere quanto possa essere fruttuoso sottoporre uno studente tanto indisciplinato da conseguire il 6 in condotta a un elaborato critico in materia di cittadinanza.

Ma perché si assegna il 6 in condotta? E in che cosa consiste l'elaborato richiesto?

Alle due domande non c'è una risposta del tutto univoca, sebbene ci si possa attestare su alcuni elementi generali.

Prendiamo in considerazione la tabella dei criteri con cui si assegnano i voti. La prima scuola che si incontra tra i risultati di un'indagine realizzata con il motore di ricerca più comune sulla rete è il Liceo "Pacinotti" di Bologna: sul suo sito possiamo osservare che un sei in condotta è attribuito "per comportamenti non sempre corretti durante le attività d'istituto, per una partecipazione passiva o con elementi di disturbo, con rilievi e richiami, verbali e scritti (almeno quattro note disciplinari o di sospensioni) da parte dei docenti e per una frequenza non sempre regolare con un alto numero di assenze e/o di ritardi". Vi sono forse tabelle più severe, ma, in generale, il voto di condotta è sempre stato piuttosto alto nei licei.

A volte i gli istituti tecnici e i professionali appaiono anche più rigorosi nelle richieste di comportamento agli studenti, forse proprio perché si trovano a fronteggiare problematiche più rilevanti rispetto ai licei.

È evidente che si tratta di un profilo che raramente corrisponde a quello di uno studente ammesso all'esame di Stato. Racconta di una storia complessa in classe, nei rapporti con gli adulti, nella crescita personale. Ci si potrebbe chiedere in che modo abbia potuto raggiungere gli obiettivi di sufficienza nelle diverse discipline, mantenendo al tempo stesso un comportamento di questo genere e come mai i docenti che ne valutano tanto negativo il comportamento, ne rilevino in maniera positiva le **competenze disciplinari**.

Cittadino almeno diciottenne, uno studente che si presenta all'esame di maturità con questo percorso troverà finalmente il suo momento di maturazione nell'elaborazione di un testo critico in materia di cittadinanza attiva e solidale? Troverà le parole che non ha mai avuto fino a quel momento per dire finalmente che cosa non ha funzionato nel suo rapporto con la scuola, i compagni e gli adulti? Rifletterà sul fatto che forse c'è un problema di rapporto con la realtà e con l'altro?

Avrà una lingua per spiegare quello che non va e che non ha ancora capito, dato che dovrà svolgere l'elaborato a una decina di giorni di distanza dall'atto finale dell'anno scolastico che lo ha visto pervicacemente mantenere un comportamento in buona sostanza ostile nei confronti della scuola? Riuscirà poi a spiegare nel colloquio i motivi delle sue azioni, le sue scelte o il fatto di non averne prese? E se si tratta di cittadinanza attiva e solidale perché scriverne, o parlarne, anziché "agirla"? Perché non chiedere di mettere in atto per tempo, negli anni, gesti di solidarietà concreta su cui riflettere con i docenti? E da cui imparare?

Quale sarà poi l'impatto di questo elaborato sull'esame? Sarà l'ordinanza ministeriale, che tutti gli anni governa le procedure dell'esame di Stato, a indicarlo, e qui si potranno adottare strade diverse, ad esempio centrando l'attenzione sulle norme o chiedendo allo studente una presa di consapevolezza su quanto avvenuto nel corso dell'anno. Chi sta redigendo l'ordinanza ha certamente una responsabilità in più quest'anno: quella di non far diventare l'appuntamento con l'elaborato del 6 in condotta un semplice atto formale. Non sarà facile!

18.SCENARIO CISL/ Cosa cambia la staffetta Sbarra-Fumarola e il traguardo della partecipazione

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 13 febbraio 2025

Dai ieri la Cisl è guidata da Daniela Fumarola, che è succeduta al Segretario generale Luigi Sbarra. Avrà davanti a sé sfide importanti

Il 30 aprile 1950 nasceva la Cisl grazie alla confluenza della Libera Cgil (LCgil), una parte della Federazione italiana dei lavoratori (Fil) e di alcuni sindacati autonomi del settore dei servizi pubblici e privati. Giulio Pastore, un ex operaio tessile, fin da giovane impegnato nelle lotte del sindacalismo "bianco", finito più volte in prigione durante il Ventennio per il suo intransigente antifascismo, che aveva partecipato poi attivamente alla Resistenza e che era stato l'ex Segretario generale della LCgil, viene eletto il primo Segretario generale della nuova organizzazione.

Negli anni la Cisl si configura sempre più, almeno nello "story telling" della Confederazione di via Pò, come un sindacato **indipendente da logiche politiche e ideologiche**. La sua ragion d'essere prioritaria viene individuata, quindi, nella difesa e nell'avanzamento del lavoro, come leva di promozione umana e civile. Un lavoro, insomma, che deve essere, prima di tutto, tutelato nella sua dignità, nelle sue condizioni salariali, normative e professionali. Si sottolinea, poi, la necessità che il lavoro sia buono e duraturo, e che possa rappresentare per tutti i lavoratori un (il?) veicolo di benessere e di cittadinanza.

In questo percorso di ideale continuità si è riunito ieri il Consiglio generale confederale della Cisl chiamato a ratificare le dimissioni del **Segretario generale uscente Luigi Sbarra** per raggiunti limiti di età, come previsto dallo Statuto, ed eleggere il nuovo Segretario generale e la nuova Segreteria nazionale. Vi è stato un pieno, e unanime, sostegno alla proposta di Luigi Sbarra di indicare Daniela Fumarola, Segretaria generale aggiunta, per la sua successione alla guida della Cisl.

Daniela Fumarola, peraltro non la prima donna a ricoprire questo ruolo prestigioso, ha percorso tutti i gradi nella scala gerarchica sindacale, partendo dal basso, con una lunga esperienza nel

territorio di provenienza (la Puglia) e a livello di categoria (agroindustria), per approdare poi alla confederazione.

Una segreteria che rilancia la sua azione partendo da quanto fatto dal suo predecessore che può rivendicare di aver condotto, fino all'“ultimo miglio”, la battaglia storica della Cisl, **la partecipazione dei lavoratori**. La proposta di legge della Cisl sulla partecipazione ha, infatti, raccolto ben 400 mila firme e raggiunto un ampio sostegno fuori, e dentro, il Parlamento. Nella Legge di Bilancio di quest'anno è stato, persino, istituito così un primo fondo di 72 milioni di euro per incentivare la partecipazione dei lavoratori al capitale, alla gestione e ai risultati delle imprese.

I tesserati alla Cisl nel 2024, sotto la guida di Sbarra, sono stati ben 4.163.327, con un incremento, cosa non secondaria per un'organizzazione sociale, di 51.771 iscritti rispetto all'anno precedente pari allo 1,26%, l'aumento nell'ultimo quadriennio è di 94.216 associati. È rilevante, in particolare, la crescita tra i lavoratori attivi, che passano dai 2.480.752 del 2023 ai 2.550.427 del 2024 segnando un incremento di 69.675 iscritti pari a un +2,81%; di questi il 55,29% sono uomini e il 44,71% donne. I lavoratori attivi sono aumentati nell'ultimo quadriennio di 171.948 associati (+7,23%) e a oggi rappresentano il 61,26% degli iscritti complessivi alla Cisl.

Una storia, insomma, quella della Cisl che riparte e continua. È ovvio e naturale, in questi casi, augurare un “buon lavoro” a tutta la nuova, almeno in parte, classe dirigente cislina, ma soprattutto ai tanti lavoratori che questo sindacato è chiamato quotidianamente a rappresentare, ma non solo a quelli, in tempi, come quelli che stiamo vivendo, complessi e burrascosi e che chiamano tutti i soggetti in campo a immaginare e ripensare le modalità, e i tempi, del lavoro del futuro.

19.SCUOLA/ Dante, parole nuove come piccoli mattoni: così la lettura cambia l'io e il noi

Francesca Cena - Pubblicato 14 febbraio 2025

Le testimonianze di un centro di formazione professionale rivelano che a scuola la lettura in classe cambia lo sguardo degli studenti (2)

Dai riscontri che raccolgo, a scuola, al termine di ogni **laboratorio di lettura ad alta voce** emerge un aspetto che inizialmente avevo sottovalutato, etichettandolo come un commento banale, ma che poi, riflettendo, ho compreso essere di notevole importanza: **il lessico**.

Alessio (nome di fantasia), ad esempio, mi ha scritto: “Mi colpisce il lavoro sul lessico, perché scopro termini che oggi si usano poco, ma studiandoli in classe scopro che hanno un bel significato”, mentre Sara ha detto: “Il laboratorio di lettura mi permette di scoprire molte nuove parole, che arricchiscono il mio vocabolario e rendono la lezione più interessante”. Inizialmente, davo per scontato il significato di molte parole, ma ben presto mi sono resa conto che il nostro lessico si fa **sempre più povero** e incapace di descrivere la complessità della nostra quotidianità.

Ho deciso di ripartire proprio da lì, aggiungendo giorno dopo giorno piccoli mattoni, e confrontandomi animatamente con loro sull'importanza di un vocabolario ricco. Poi, come sempre, sono proprio i più recalcitranti ad abolire le parole “roba” e “essendo che” a sorprendermi: un giorno, durante l'intervallo, mentre finalmente sto sorbendo il meritato caffè prima della lezione successiva, sento in cortile un gruppo che simula una specie di lotta nel fango e uno di loro esclama: “Guarda, hai i piedi tutti impallaccherati come Pinocchio!”. Il mio cuore ha fatto un salto, tanto che per poco non mi è andato di traverso il mio prezioso caffè.

Ancora Pinocchio ha ispirato la riflessione di Monica, che ha scritto: “Grazie alla discussione che segue la lettura, ho la possibilità di approfondire argomenti che spesso vengono trattati in modo superficiale. Questo apre anche un confronto spontaneo con i compagni e con la professoressa, un incontro che è un miscuglio di serietà e leggerezza. Ma la parte che preferisco di più è ciò che accade dopo il laboratorio: le emozioni che emergono nel pomeriggio, quando ripensi al capitolo letto insieme la mattina, o quando ti sorprendi a vivere le stesse esperienze dei personaggi appena incontrati”.

La ringrazio profondamente per questo pensiero, poiché ogni volta, al termine di ogni lezione, mi trovo a farmi la stessa domanda inutile: servirà davvero a qualcosa ciò che sto facendo?

Perché, da brava insegnante, cado nella trappola del risultato immediato, ma ormai dovrei sapere che i semi piantati impiegano a volte anni per germogliare, e non tutti riescono a farlo, oppure alcuni fioriscono quando meno te lo aspetti; come Dario, un ex allievo che mi ha cercata su Instagram per ringraziarmi di aver insistito tanto, a scuola, sulla lettura e scrittura, perché ora sta iniziando a prenderci gusto nell'allenarsi e mi ha chiesto se può inviarmi la lettera che ha scritto per il compleanno della fidanzata, ringraziandomi per i contenuti che è riuscito a inserire.

A quel punto, la mia curiosità è diventata incontenibile, e ho chiesto chiarimenti sui contenuti, in attesa dell'originale, e lui mi ha risposto: "Prof, se Paolo e Francesca sono riusciti ad amarsi così tanto anche nelle **difficoltà dell'*Inferno***, allora ho pensato che ispirandomi a loro e dicendo qualcosa di simile a Mina, magari anche noi possiamo sperare di vivere lo stesso amore".

E sempre l'amore corre su due piani diversi: al piano dell'informatica, c'è Renzo, che mi chiede il testo della fiaba di **Andersen** *L'uomo di neve* che avevo letto a Natale. Mi dice che vuole regalarlo a Elda, poiché quella storia esprime perfettamente ciò che vorrebbe dirle e cioè che la ama come se fossero una parte dell'altra, e la fiaba che ha appena ascoltato traduce in parole ciò che sente nel cuore. Immediatamente sopra, al piano della grafica, c'è proprio Elda, che, in una verifica sul *Paradiso* di Dante, lascia come commento finale a un lavoro durato due anni: "Sono rimasta incantata dalla **bellezza della *Divina Commedia***."

Ho avuto modo di riflettere, ho reso concreti pensieri che prima erano confusi e senza peso. Ritengo che Dante abbia descritto l'amore con tale bellezza, da donare speranza e il desiderio di poter amare come lui. Inoltre, l'immagine del sorriso di Beatrice, che per Dante rappresentava conforto, mi fa comprendere quanto sia importante, nella vita, amare ed essere amati".

Poi, mentre mi consegna la verifica, con gli occhi brillanti, mi chiede se posso inviarle la terzina che ho letto in classe, in cui Beatrice guarda Dante con occhi pieni di scintille d'amore, perché vuole scriverla nel biglietto di Natale per Renzo!

Senza dubbio, la *Divina Commedia* è la lettura che scuote maggiormente gli animi, sia in senso positivo che negativo. Lo scorso anno per diverse settimane Simone entrava a scuola con l'espressione cupa. Dopo un po' gli ho chiesto spiegazioni e lui, tutto risentito, mi ha confessato di essere arrabbiato con Dante.

Mi sono dovuta trattenere, perché un po' mi scappava da ridere, ma ho voluto comprendere meglio, poiché era evidente che la sua arrabbiatura era reale: non esiste che un ragazzo provi rabbia durante le mie lezioni, per di più contro Dante in persona.

Così ho scoperto che la lettura della *Commedia* aveva sollevato troppe domande dentro di lui, domande che non era più abituato a farsi, alcune molto scomode, altre che non si era posto da tempo e che non riusciva più a rinchiudere nel cassetto dove le aveva messe. Ho preso molto sul serio il suo stato d'animo, e nelle lezioni successive mi sono preoccupata di fargli compagnia, mentre lentamente ha imparato a fare pace con Dante e a convivere con le domande scomode.

Anche John mi ha confidato che la lettura ad alta voce non gli piace, perché non vuole aprirsi, perché così facendo si percepisce più vulnerabile e fragile. Posso comprendere la sua posizione e la condivido; infatti, i ragazzi scelgono sempre se e cosa condividere con me e con i loro compagni.

Tuttavia, è proprio John che cambia le carte in tavola, poiché, nella lezione successiva, condivide un racconto commovente che aveva scritto per narrare un'esperienza in cui si era sentito smarrito, come Dante nella selva oscura, e di come fosse riuscito ad uscire dalla difficile situazione. Mi sono permessa di chiedergli cosa lo avesse spinto a condividere questo scritto, dato che si era anche commosso mentre lo leggeva, e lui mi ha risposto semplicemente: "Perché non mi sento più solo con voi".

Questi fatti che accadono durante il laboratorio di lettura sono regali. La sintesi è bene che la faccia Daniela: "Quando la prof. inizia a leggere è come se iniziassimo a camminare tutti insieme e quello che succede a Dante coinvolge anche noi, come se diventasse un nostro compagno". -

(2 - fine)

Le politiche attive del lavoro in Italia seguono vecchi schemi e non sembrano in grado di adeguarsi ai cambiamenti in atto

Che vuol dire operare in un contesto di cambiamento continuo per uno Stato? Significa essere tempestivo nell'adeguare politiche, strategie e strumenti.

Il mercato del lavoro italiano, oggetto di numerosi interventi normativi e finanziari da parte di Governi nazionali e regionali, sta cambiando velocemente e significativamente, ma le nostre politiche e le nostre strategie sono lente ad adeguarsi per diversi motivi: tradizionale lentezza burocratica, approccio normativo ai problemi, incapacità di intercettare i mutamenti e le novità e di introdurre adeguamenti, incapacità di uscire dalle tante **comfort zone**.

Dal 2019 a oggi il cambiamento è stato epocale: abbiamo scoperto che gli inattivi sono più importanti dei disoccupati; i mismatch sono numerosi e diversi per territori, settori e genere; l'offerta di lavoro è in diminuzione dal punto di vista quantitativo/qualitativo rispetto alla domanda; il nostro tessuto economico genera una domanda polarizzata che non trova una risposta nell'offerta di lavoro; i cambiamenti demografici e le norme sulle pensioni ci costringono a operare con una popolazione di lavoratori over 50 e 60, crescente. Nel frattempo ci siamo accorti dell'importanza della formazione (quella vera) e delle competenze che devono essere formate e acquisite e, quindi, dell'esigenza di fornire percorsi formativi di qualità dalla culla alla tomba.

Non c'è adeguata consapevolezza sul fatto che abbiamo diversi mercati del lavoro che richiedono ricette e politiche diverse (a volte nessuna politica) e che se abbiamo al Nord e anche al Centro tassi di occupazione maschile superiori alla media europea, al Sud, terra di continua emigrazione e di "exit only", i tassi di attività e occupazione sono estremamente bassi. Tali da giustificare la continua emorragia di giovani. Questo dovrebbe portare a un'attenzione al territorio e ai settori, oltre che ai cambiamenti dettati da globalizzazione, trasformazione digitale e transizione ecologica. Se il mercato fallisce, le istituzioni pubbliche riescono a intervenire solo attraverso politiche passive o formazione parcheggio.

L'intervento pubblico nei prossimi anni dovrà caratterizzarsi per la capacità di individuare i problemi e di adottare le misure più efficienti ed efficaci in maniera puntuale. Ancora oggi per pigrizia culturale e per l'incapacità di utilizzare i dati amministrativi si sprecono risorse e fondi che potrebbero essere meglio destinati e utilizzati. Continuiamo trascurare la qualità della spesa e la sua efficacia nel risolvere i problemi.

Non c'è nuova contabilità o nuovi sistemi di valutazione che tengano, se si continua con l'ottocentesco lavoro che si esaurisce nella verifica delle coperture degli interventi. Per sprechi si intendono solo quelli relativi alle spese di funzionamento e ai consumi intermedi. Si pensa sempre di risparmiare attraverso i tagli lineari, chiamati con molta generosità "revisione della spesa", e non cercando di migliorare l'intervento pubblico. Quanti incentivi e bonus inutili. Nei primi nove mesi del 2024, su 985.737 assunzioni a tempo indeterminato, solo il 16% ha usufruito di agevolazioni. Le restanti 828.428 assunzioni sono, infatti, avvenute senza alcuna agevolazione.

Di fronte a questo contesto i Governi nazionali e regionali si trovano smarriti, non attrezzati e riproducono soluzioni classiche appartenenti ad altre epoche economiche e demografiche, temporalmente vicine ma profondamente diverse.

Non aiuta certamente mantenere approcci separati, a compartimenti stagni: formazione, ricerca, impresa e lavoro devono essere connessi e interdipendenti. Se le imprese si muovono, anche i lavoratori possono e devono muoversi. Così come non dobbiamo registrare solo uscite dall'Italia (brain drain), ma anche attrarre le intelligenze e le specializzazioni degli altri Paesi anche attraverso una politica migratoria qualificante e non improntata esclusivamente su controlli burocratici. Inattività, **abbandono scolastico** e basso tasso dei laureati devono costituire delle priorità per gli interventi pubblici in materia di lavoro. Così come l'orientamento e i servizi di assessment nelle diverse fasi della formazione e della vita lavorativa.

Non possiamo sprecare capitale umano come avvenuto in passato e non possiamo gestire la formazione come un parcheggio o come una fase circoscritta della vita necessaria per conseguire dei titoli. La formazione si è rivelata sempre più autoreferenziale e un beneficio per i formatori piuttosto che per i discenti. L'adozione dell'IVC (identificazione, validazione e

certificazione delle competenze) e quindi l'attenzione alle competenze potranno contribuire a cambiare la formazione e orientarla a dei risultati, in termini di conoscenze e competenze acquisite.

In vite lavorative lunghe serve aggiornarsi e riqualificarsi spesso e spostarsi. Occorre superare l'equivalenza mobilità uguale emigrazione, nella sua storica e negativa accezione. Le nuove politiche dovranno aumentare il matching tra domanda e offerta anche attraverso una mobilità territoriale accompagnata da interventi privati e pubblici per piani di edilizia residenziale per lavoratori. Ricordando a tutti, già dall'età scolastica, che dalla quantità e qualità del lavoro dipenderà l'adeguatezza del trattamento pensionistico e la qualità della vita da pensionati.

Sistemi informativi e banche dati pubbliche (Stato, Regioni, Inps, Agenzia delle Entrate) e private dialoghino e siano interconnesse, ma soprattutto consentano agli operatori della formazione e del lavoro di intervenire sulla base di dati e non alla cieca sprecando risorse.

Occorre superare definitivamente le storiche divisioni tra pubblico e privato o tra Stato e regioni. È ora di abilitare e responsabilizzare tutti i soggetti previsti sin dal "decreto Biagi" nell'attivazione e valorizzazione delle persone. Abbiamo visto pochi partenariati, soprattutto dove servirebbero. La profilazione e l'assessment probabilmente si faranno **grazie all'intelligenza artificiale** e a piattaforme sempre più accessibili e utilizzate, così come l'orientamento. Non si tratta di ostacolare o subire le innovazioni, ma di valorizzarle abilitando sostanzialmente, e non solo per legge, i diversi operatori pubblici e privati, rivedendo il ruolo dei Centri per l'impiego, ormai superati dalla storia.

Oggi le risorse non mancano. Abbiamo tantissime risorse in materia di lavoro, dal Pnrr ai fondi Sie, ma spesso finanziano azioni vecchie e statiche. I tempi della programmazione e di attuazione dei fondi europei, gli unici disponibili, vincolano e spesso pregiudicano un intero decennio. Qualunque cosa accada di nuovo le misure finanziate sono quelle stabilite in piani e accordi "vecchi" di almeno sei o sette anni.

Il nuovo mondo mette in discussione i vecchi strumenti e la vecchia tempistica delle nostre politiche attive. L'intervento pubblico in materia insegue sempre più le emergenze e i fenomeni, ma non riesce a prevenire le crisi. Troppo statico e settoriale nonostante gli sforzi effettuati a livello centrale.

Superando le vecchie paratie tra formazione e lavoro, occorre responsabilizzare i singoli sulla necessità di accedere a percorsi di formazione, studio, impresa e lavoro che garantiscano l'occupabilità, tenendo presenti le vecchie sfide come i divari di **genere, geografici e generazionali** e la nuova "era" costituita da robot e dall' AI. Urge, infine, la presenza di politici, dirigenti e tecnici preparati, adeguati e innovatori di cui si avverte la mancanza.

21.SCUOLA/ Ascolto, ragioni, empatia e onestà: così la "disputa felice" insegna a pensare

Eugenio Andreatta - Pubblicato 17 febbraio 2025

"Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata", a cura di M. Ferrari e M. Nardi: dalla scuola una lezione di pensiero critico

Uscire dalla *comfort zone* della lezione frontale, interagire con gli studenti in un dai-e-vai continuo, rendere protagoniste le giovani menti in un confronto che può essere anche acceso, ma sempre disciplinato da "regole del gioco" da interiorizzare man mano, quasi senza accorgersi. Ecco le sorprese che ogni insegnante – ma prima ancora ogni lettore – potrà ricavare dalla lettura di *Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata* di Marco Ferrari e Massimo Nardi (Carocci Tascabili Faber, 2025).

Un testo utile a chiunque voglia ripensare le pratiche educative senza però attingere a soluzioni preconfezionate, e che piuttosto stimola una riflessione profonda sull'importanza del pensiero critico, del **dialogo costruttivo** e della responsabilità civile, fornendo un armamentario di strumenti per tradurre queste idee in azioni efficaci.

Educare a pensare non è un ricettario di tecniche didattiche. Il libro tesse una trama complessa che intreccia teoria e pratica, riflessioni pedagogiche e strumenti operativi. Al centro di questa trama si trova il protocollo di disputa regolamentata *Age Contra*, un approccio metodologico che affonda le sue radici nella tradizione filosofica ma che si apre a orizzonti multidisciplinari. Questo protocollo non è presentato come una soluzione definitiva, bensì come un framework

flessibile e adattabile ai diversi contesti educativi, punto di partenza per sperimentare percorsi di apprendimento significativi.

Uno degli aspetti più stimolanti del volume è la sua attenzione alla dimensione **relazionale e comunicativa della disputa**. Non si tratta semplicemente di insegnare agli studenti a vincere un dibattito, bensì di educarli a un confronto costruttivo e rispettoso, in cui l'obiettivo è la ricerca della verità e la comprensione delle diverse prospettive.

In questo senso, il libro di Ferrari e Nardi sottolinea l'importanza di coltivare virtù come l'ascolto attivo, l'empatia e l'onestà intellettuale, elementi indispensabili per una "disputa felice", fornendo anche indicazioni pratiche su come strutturare e condurre una disputa regolamentata, arrivando fino agli aspetti non verbali e paraverbali.

I contributi dei due curatori definiscono immediatamente le regole e il campo da gioco. Nardi, nel primo capitolo, delinea le dimensioni fondamentali del pensiero e le linee di convergenza tra pensare, educare e disputare. Ferrari, dal canto suo, introduce il protocollo *Age Contra*, descrivendone le fasi, gli obiettivi e le competenze coinvolte. Questo protocollo, arricchito dalla fase del "Riconoscimento", si distingue per l'enfasi sull'importanza di valutare criticamente le proprie posizioni e di riconoscere il valore degli argomenti altrui. Una pratica didattica che nasce dall'esperienza decennale delle **Romanae Disputationes** e dei tornei di disputa *Age Contra* per studenti liceali e universitari promossi da Amore per il Sapere Ets.

Altri autori contribuiscono ad arricchire il quadro teorico e pratico del volume. Bruno Mastroianni, che al tema ha dedicato vari saggi, analizza il rapporto tra argomenti e obiettivi della comunicazione, mettendo in guardia contro il rischio che la disputa degeneri in litigio. Gian Paolo Terravecchia, che da anni si occupa di argomentazione sia da filosofo sia da insegnante, paragona la disputa regolamentata all'aikido, evidenziando come essa possa trasformarsi in un'armonia di opposti anziché in un conflitto insanabile. Paolo Vidali illustra i diversi tipi di argomenti e inferenze utilizzabili in una disputa, mentre Andrea Gilardoni delinea le regole per una discussione razionale.

Un'attenzione particolare merita il contributo di Pier Cesare Rivoltella, che affronta il tema dell'intelligenza artificiale e dell'argomentazione. Rivoltella esplora le opportunità e le problematiche degli **strumenti di IA generativa** nell'educazione, suggerendo di utilizzarli come supporto alla disputa e favorendo l'autovalutazione dello studente. Allo stesso tempo il pedagogo dell'Università di Bologna mette anche in guardia contro il rischio di un "effetto di autorità" e sottolinea l'importanza di sviluppare un pensiero critico per interagire in modo efficace con questi strumenti.

Il libro non manca di offrire spunti operativi e metodologie didattiche concrete. Vengono presentati diversi esercizi pratici per allenare il pensiero critico e le capacità argomentative degli studenti, come "Interrogare il testo scritto", "Caccia alle risposte" e "Un testo per amico". Questi esercizi mirano a sviluppare la decodifica autonoma dei testi, l'analisi delle parole chiave, la capacità di porre domande pertinenti e di valutare criticamente le informazioni.

Un libro quindi da non leggere – per non tradirne lo spirito – come un manuale di istruzioni, pur essendo ricchissimo di spunti pratici e applicativi. Piuttosto, e più fecondamente, come un invito a cimentarsi con l'evidenza che la verità, nella scuola come nella vita, non è l'esito di uno sforzo solitario ma qualcosa che si costruisce insieme ad altri, senza timore di litigare (disciplinatamente!).

22.SCUOLA/ I preconetti da evitare sul ritorno "miracoloso" del latino

Marco Ricucci - Pubblicato 18 febbraio 2025

"Palestra di logica", "ginnastica mentale". Ma il latino, che le nuove Indicazioni nazionali vogliono reintrodurre nella scuola media, è solo questo?

In un suo noto romanzo, *Una barca nel bosco*, la scrittrice Paola Mastrocola ci racconta la storia di un ragazzo al primo anno di liceo scientifico che ama il latino. "Della grammatica latina è da due mesi che parliamo (...) Allora ho chiesto al professore quando faremo una versione. Mi ha guardato strano e mi ha detto: 'poi ne parliamo. (...) Adesso stiamo ricominciando da zero perché molti di voi non l'hanno mai fatto latino, dice, e chi l'ha fatto meglio ancora perché così ripassa. E comunque faremo solo le declinazioni quest'anno, perché noi vogliamo fare un latino agile, flessibile (...)'. L'anno scorso io l'ho già fatto latino con madame Pilou, eravamo arrivati all'ablativo assoluto, la consecutio temporum e le interrogative

indirette. Come faccio adesso a tornare indietro? Tutta colpa di madame Pilou, che se mi lasciava stare era meglio”.

Chi era madame Pilou? Era la vecchia e appassionata professoressa di lettere delle medie che aveva insegnato il latino a un promettente e appassionato ragazzino delle medie, anticipando di fatto i contenuti del primo anno di scuola superiore. La collega ha avuto la “fortuna” di avere uno studente “eccezionale”, insomma uno che si sente fuori posto, come una barca nel bosco.

Eppure, ci sono tante esperienze positive di insegnamento della lingua latina nella scuola secondaria di primo grado, normalmente considerata l’anello debole del sistema di istruzione. Dico “debole”, perché Giovanna Fregonara e Orsola Riva un paio di anni or sono hanno fatto un attento “reportage” sulla scuola media generale sul supplemento del *Corriere della Sera*, *La lettura* del 24 aprile 2022, che ha permesso di suffragare questa impressione generalizzata.

La recente reintroduzione dello studio del latino, che rimane ovviamente facoltativo, già a partire dalla seconda media può essere interpretato come una rivendicazione politica della destra-centro italiana. Se infatti, si ripercorre, per sommi capi, l’iter storico dello studio della lingua latina nella scuola media italiana, emerge la forte componente identitaria che sta dietro a questa scelta del ministro Valditara, che ha di fatto formalizzato ciò che in realtà veniva organizzato da anni nelle scuole del Belpaese: ovvero il “laboratorio” di latino al di fuori dell’orario curricolare, durante la terza media, per coloro che sarebbero andati al liceo, “quello con il latino”.

Con l’istituzione della scuola media unica, nel 1962, il latino doveva essere parte del curriculum scolastico oppure no? Alla generazione di uomini e donne uscita dal conflitto mondiale, nutrita dalla lupa fascista improntata al neo-imperialismo romano, era ben chiara, per contrappasso, la riflessione di Antonio Gramsci: “Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente”.

Se la lingua latina con la sua cultura aveva un’indubbia valenza formativa, con quale altra materia si sarebbe potuta sostituire nella nascente formula della scuola media? Da una parte si schierarono le forze progressiste (PRI, PSDI e PCI) per destinare l’insegnamento del latino solo alla scuola superiore, mentre le forze conservatrici (DC, PLI, MSI) sostenevano il mantenimento del latino, nel timore di un livellamento al ribasso della cultura e della civiltà della “Nazione”.

Divampò, allora, un lungo e articolato dibattito sull’insegnamento del latino a scuola tra latinisti e pedagogisti che assunse anche connotati politici, facendo “schierare” i partiti: il centrodestra si pose su una linea di difesa del latino, rappresentando una tradizione che voleva conservare ciò che dell’impianto gentiliano aveva lasciato inalterato la riforma Bottai del 1939; la sinistra, invece, con qualche dissenso all’interno, ne auspicava l’eliminazione.

Questa “spaccatura” era il riflesso di visioni diverse di più ampio orizzonte: la prima impostazione, ambendo a una scuola selettiva, denunciava il rischio di un appiattimento che sarebbe derivato da una scuola media “unica” appunto, senza considerare determinante il fatto che per lo più la selezione funzionava nella realtà sulla base di perduranti differenze sociali; la seconda posizione aveva come scopo una scuola media di base uguale per tutti i cittadini, senza valutare gli effetti potenziali ma realistici di tale scelta (il livello culturale non poteva essere mantenuto alto per tutti).

La discussione sul “latino sì, latino no” si protrasse fino al 1962 quando un governo di destra, ma appoggiato dal centrosinistra, decise l’istituzione di una scuola media unica, raggiungendo un compromesso sul latino: la lingua ciceroniana era inserita nel programma di II media ed era facoltativa in III, riservata cioè a coloro che sceglievano di proseguire gli studi. La legge del 1962 fu cambiata e per italiano fu contemplato un “rafforzamento dell’educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell’insegnamento della lingua italiana – con riferimenti alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica – e delle lingue straniere” (Legge 16 giugno 1977, n. 348, art. 2), come poi verrà specificato nei programmi della scuola media nel 1979.

Da questa ricostruzione appena accennata emerge come la formalizzazione dello studio facoltativo della lingua latina, che per le nuove generazioni sarebbe del tutto anacronistico rendere obbligatorio, rientri in un disegno di cambiamento della scuola, in un disegno ideologicamente definito. Come ha detto in una recente intervista radiofonica Valditara, “il latino è una palestra di logica ed è alla base della grammatica italiana. Conoscere le basi del latino significa sapersi esprimere meglio. Il latino è il momento di recupero di serietà. Tutto

partirà dal 2026/2027, ci vorrà tempo per scrivere i nuovi testi. Siamo convinti che ci sarà una forte adesione”.

Al di là dei proclami politici, occorrerà leggere, nero su bianco, le motivazioni didattico-educative che verranno fuori dalla commissione di esperti per la stesura delle nuove “Indicazioni”. Sarà interessante, alla luce di esse, avviare un’ulteriore riflessione di approfondimento, al di là dell’annuncio del ministro.

Rimane semplicistico e riduttivo affermare come un mantra che il latino è una ginnastica mentale e concorre all’educazione linguistica, in assenza di progetti specifici attuati in aula con un serio monitoraggio nell’ottica della ricerca-azione didattica. Quindi, sui supposti effetti “taumaturgici” del latino, che spesso vengono tirati fuori dai sostenitori, occorre prestare attenzione, per non perdere la bussola: per la maggioranza degli studenti delle scuole medie rimane fondamentale lo studio della lingua italiana e del suo uso corretto nelle quattro abilità di base.

23.SCUOLA/ Nuove Indicazioni nazionali, quello che (forse) non si dice del metodo

Fabrizio Foschi - Pubblicato 19 febbraio 2025

Le nuove Indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo segnano un ritorno ai “contenuti”, ma sembrano ignorare alcune domande importanti

Le nuove Indicazioni nazionali del primo ciclo (3-14 anni) che entreranno in vigore dall’anno scolastico 2026-2027 nascono in polemica con quelle precedenti del 2012, aggiornate nel 2018. Le “vecchie” Indicazioni nascevano da un grande tavolo ministeriale dove si confrontavano diverse visioni della scuola e della didattica, fino all’inevitabile compromesso tra scuola del curriculum, dove le discipline sono organizzate per aree dalle scuole in autonomia, e scuola della cittadinanza attiva, che evidentemente privilegia alcune discipline o alcune attività rispetto alle altre (lingua italiana, lingua inglese e seconda lingua comunitaria, storia e geografia, arte).

Un altro compromesso raggiunto era quello tra la scuola dell’orientamento, in cui i materiali forniti agli alunni fungono più che altro da sollecitazione per la costruzione del sé, e la scuola delle discipline, intese come “modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo”.

Il rischio di una eccessiva genericità degli apprendimenti sembra ora voler essere superato dalla **preannunciata revisione**, che graviterà attorno a contenuti più che a metodi. Va tenuto conto che si tratta di indicazioni prive per definizione di categoricità: è infatti preannunciata l’introduzione di **un’ora di latino (opzionale)** dalla seconda media, dell’epica classica (fino a comprendere la saga di Percy Jackson!), dello studio della Bibbia, della **storia** fin dalle prime classi della scuola elementare previa eliminazione della geostoria, della musica.

Non c’è motivo perché queste scelte non debbano essere accettate dalle scuole autonome, dagli insegnanti e dai genitori, costituendo un arricchimento e non una privazione o, peggio, un fattore di discriminazione. Il problema semmai è un altro. Chi insegnerà tutto questo? O meglio, come?

Secondo una recente ricerca dell’Indire i metodi di insegnamento, tenuto conto anche dello sviluppo delle nuove tecnologie informatiche, sono venticinque. Si va dalle “aule disciplinari”, in cui “è il ragazzo alla ricerca della conoscenza” e nelle quali l’ambiente è collegato alla disciplina di riferimento, al metodo dell’apprendimento cooperativo, in seguito al quale gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per attività di apprendimento e ricevono una valutazione dei risultati conseguiti.

Si va, ancora, dalla didattica laboratoriale, in cui “gli studenti partecipano attivamente al percorso di apprendimento, valorizzando le diverse abilità e competenze sociali”, al *digital storytelling*, mediante il quale si organizzano dei contenuti digitali all’interno di una struttura che abbia un elemento narrativo: il risultato finale che si va a ottenere è quello di un racconto costruito tramite un elemento multimediale come video, audio, testi, mappe, immagini e non solo.

Si potrebbe continuare, ma questo assaggio è più che sufficiente per sostenere un semplice assunto: il metodo è un complesso di fattori che consentono di procedere più organicamente possibile nell’acquisizione di nuove conoscenze. L’uso corretto di un metodo favorisce il

raggiungimento di un determinato fine e sviluppa, se corretto rispetto al fine, le competenze adeguate ad affrontare una certa situazione.

Ne deriva che l'innovazione dei contenuti o la riscrittura delle Indicazioni, come è il nostro caso, ha un valore relativo se non avviene parallelamente ad una riflessione sul metodo di insegnamento-apprendimento. La didattica laboratoriale non sarà utile in tutti i casi e per tutte le discipline, così come potrà non essere utile universalmente una didattica puramente trasmissiva che non coinvolge l'interesse e la partecipazione degli alunni.

Ma, ancora, la questione del metodo ne innesca un'altra, relativa al ruolo dell'insegnante nella **"scuola del merito"** e delle rinnovate Indicazioni nazionali. L'indubbia importanza che rivestono i cambiamenti preannunciati dal ministro Valditara richiederà un'adeguata preparazione degli insegnanti, che dovranno dismettere la veste di semplici esecutori e riprendere quella di promotori di cultura. Si parla di arte, di epica, di letteratura, di poesia.

Chi sarà portatore di tale patrimonio di bellezza presso gli alunni più piccoli e bisognosi, per quanto magari distratti? Se ne dovrà parlare attentamente per non svuotare da subito il senso di una messa a punto programmatica, utile soprattutto se non caricata del peso di una inversione di marcia, non si sa bene **verso quali orizzonti**.

24.ALUNNO PLUSDOTATO BOCCIATO E RIAMMESSO DAL TAR/ È un cortocircuito del diplomificio italiano

Riccardo Prando - Pubblicato 20 febbraio 2025

Il Tar ha dato ragione alla famiglia di un ragazzo dotato di "plus dotazione cognitiva" bocciato perché durante le lezioni si annoiava

"Tutto quello che non so l'ho imparato a scuola" è il noto aforisma di Leo Longanesi che ben si addice alla storia – altrettanto surreale – proveniente da una scuola media inferiore della provincia vicentina, dove un alunno dotato di "plus dotazione cognitiva" si è visto annullare la bocciatura di ammissione alla classe terza grazie a una sentenza del Tribunale amministrativo regionale.

Lungi da noi difendere in generale le famiglie che, in numero direttamente proporzionale al discredito sociale nel quale lavorano **i docenti**, ricorrono al Tar nella speranza (vana però nove volte su dieci) di vedere ribaltato lo scrutinio finale con cui viene decisa la ripetizione dell'anno per i loro figli; e nemmeno ci sentiamo di difendere i Tribunali quando, spulciando fra i cavilli escogitati della burocrazia, ribaltano i giudizi formulati dai consigli di classe. Il caso da cui partiamo spalanca le porte a tutt'altro tipo di giudizio.

La scuola italiana del terzo millennio è una mastodontica istituzione che, affogata dentro riforme della durata di un Governo, piani ministeriali spesso incomprensibili (e perciò inattuabili), valanghe di norme che partono dai diritti dimenticandosi dei doveri (di cui non parlano mai) ha smarrito sé stessa, ormai incapace di rispondere in larga misura a ciò per cui è nata: educare.

La vicenda che arriva da Vicenza fa il paio con quella che qualche anno fa arrivò da Aosta (e **di cui scrivemmo su queste pagine**): oggi il Tar ribalta una bocciatura, allora il ministro dell'Istruzione Lucia Azzolina obbligò la promozione di un allievo delle superiori che chiedeva (proprio così) di venire bocciato (eravamo in piena pandemia grazie alla quale il Governo vietò di bocciare e quindi vennero promossi anche gli analfabeti).

Tutto ciò dentro un sistema che, in nome del buonismo (come tutti gli -ismi, una sciagura), promuove a man bassa a ogni livello, tanto che, aboliti vent'anni fa gli esami di licenza elementare (2004, riforma Moratti), non si comprende più il senso per cui debbano esistere quelli di licenza media e di Maturità, ridotti come sono a un'ipocrita messa in scena che ha il solo scopo di salvare la faccia al sistema.

Un diplomificio come il nostro, che fa acqua da tutte le parti tanto da trovarsi in balia di genitori iper-protettivi e di organi amministrativi iper-garantisti, può salvarsi solo se ricomincia dall'abc, vale a dire da un insegnante mosso dal desiderio di guardare in volto ogni studente partendo dal destino per cui è fatto, compito essenziale che richiede formazione professionale adeguata, capacità di tessere relazioni umane al di là delle richieste imposte dalla **didattica**, ma anche una condizione lavorativa libera dalla montagna burocratica che toglie spazio, tempo, energie a chi deve essere messo in grado anzitutto di insegnare, non di compilare moduli, statistiche, documenti.

Se ciò accadesse, il ragazzino di Vicenza che, a quanto si sa, venne fermato perché nelle lezioni che si svolgevano in classe si distraeva in quanto lo annoiavano (e, afferma il Tar, poco o nulla veniva fatto per offrirgli una proposta didattica all'altezza delle sue capacità molto superiori alla norma) sarebbe stato promosso a rigor di logica; e, di converso, verrebbero bocciati coloro che, dotati di normale intelligenza ma disinteressati a usufruirne, in nome del diritto allo studio vengono di norma promossi.

Troppo difficile? Per la scuola italiana di oggi, sì. E allora chi è causa del suo mal, pianga sé stesso.

25.SCUOLA/ Dalla valutazione alla bocciatura col 5, è il modo giusto di fare le riforme?

Stefano Stefanel - Pubblicato 21 febbraio 2025

C'è modo e modo di cambiare la scuola. Cavalcare l'effetto-annuncio invece di agire per ricerca-azione non produce risultati incisivi e duraturi

Il mondo della scuola si è ormai assuefatto ad una nuova procedura ministeriale per attivare interventi normativi o progettuali: l'annuncio via social. Il ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara pare essersi convinto che per modificare il sistema scolastico non serve produrre l'ennesima riforma o tentare spericolate e complesse vie normative riformatrici.

Infatti, l'enorme numero di modifiche e variazioni al sistema scolastico di questi ultimi due anni sono state introdotte attraverso comunicati giornalistici o comunicazioni unilaterali via social che hanno creato qualche giorno di discussione poi travolta da altre urgenze. In modo che, quando poi il provvedimento è arrivato a regime, non era più di attualità, le polemiche erano già state archiviate e quasi nessuno ha contestato il provvedimento che, molto spesso, è risultato radicalmente diverso da quello che era stato annunciato.

Tre esempi su tutti: la **valutazione nelle scuole primarie**, l'avvio di istituti tecnici e professionali di 4 anni, il voto in comportamento. Vediamo come è andata.

Alcuni politici di maggioranza hanno cominciato a polemizzare, appena insediato il Governo Meloni, contro la modifica della valutazione nella scuola primaria attuata nel 2020, che aveva portato all'eliminazione dei voti numerici con l'introduzione degli obiettivi definiti dalle scuole e declinati attraverso livelli.

Dopo la polemica, che ha raccolto molti consensi da parte di quei genitori che non sono interessati a capire l'andamento scolastico reale del figlio, ma vogliono avere dei voti da sbandierare, e dopo aver subito il fuoco di fila di pedagogisti, insegnanti, esperti è stata poi emanata con la legge 150/2024 una soluzione pasticciata che introduce i giudizi sintetici sulle materie, ma solo a fine anno.

Ne è venuta fuori una norma veramente incredibile, in cui la valutazione *in itinere* e di medio periodo viene fatta in un modo, quella di fine anno in un altro, con la possibilità per le scuole di argomentare il giudizio, ma anche con la possibilità per le famiglie di fermarsi alla lettura del giudizio sintetico senza andare oltre e attuare il semplice transfer da sufficiente a 6, da buono a 7, e via di seguito.

Sulla possibile diminuzione degli anni da 5 a 4 negli **istituti tecnici e professionali** si sono fatti vari annunci, poi si sono forzati i tempi durante le vacanze di Natale, spostando la data di apertura delle iscrizioni di 15 giorni, collegando il tutto agli endorsement del ministro Valditara e del direttore generale Carmela Palumbo a favore della scelta dei quattro anni, senza un progetto di curriculum e di accompagnamento orientativo su come una simile opzione a 14 anni possa condizionare pesantemente molti percorsi scolastici.

Il **voto in comportamento**, con la possibilità di bocciare con il 5 a fine anno, è anch'essa un'operazione di comunicazione. Il motivo è semplice: questa possibilità c'era già prima, in quanto alle scuole superiori con una valutazione insufficiente in comportamento si era bocciati. L'enfasi comunicativa ha portato ad estendere alla scuola secondaria di primo grado questo provvedimento, che penso non riuscirà a passare lo scoglio di nessun tribunale: un under 14 non è punibile in quanto incapace di intendere e di volere e quindi non risponde nel mondo

reale di reati gravi, mentre potrebbe essere bocciato con un 5 in comportamento nato in situazioni locali e contenute, magari valutare dal consiglio di classe a maggioranza.

Se un ragazzo si comporta male a scuola di solito va anche male anche nelle materie di studio, pertanto sono sufficienti quelle per bocciarlo, non serve anche la gogna disciplinare. Ma per il mondo dei social la comunicazione ministeriale sulla punizione esemplare per chi si comporta male vale più di qualunque argomentazione o attività di recupero.

Chi si interessa alla scuola e mantiene l'idea che nel delicato mondo dell'istruzione sia necessario agire per ricerca-azione e azioni normative ponderate e di medio-lungo periodo dovrà farsi una ragione e prendere atto che il mondo è cambiato. Si è fatta largo l'idea che è meglio comunicare e sperimentare, essere attivi sui social o in televisione e attendere le reazioni. Poi, dopo un po' di tempo, senza clamore, emanare provvedimenti che cambino le cose possibilmente senza alcun passaggio legislativo, dichiarando magari di attuare una volontà popolare. Siamo entrati in un'inattesa nuova modalità di riforma dell'istruzione.

26.LETTURE/ Claudia Koll, "Qualcosa di me": la fede è uno sguardo amoroso

Massimo Borghesi - Pubblicato 21 febbraio 2025

Sabato 15 febbraio, alla Libreria San Paolo di via della Conciliazione a Roma, è stato presentato il volume di Claudia Koll, Qualcosa di me. Dialogo con un'amica (Tau Editrice, 2025). Con l'autrice erano il giornalista dell'Avvenire Mimmo Muolo, l'attrice Daniela Poggi, il filosofo Massimo Borghesi. Riportiamo l'intervento di Borghesi.

In "Qualcosa di me", la sua autobiografia, Claudia Koll racconta la conversione. Ecco come la fede ha cambiato la sua vita di donna e attrice

Sono particolarmente lieto di presentare **l'autobiografia** di Claudia, la sua intervista *Qualcosa di me* che nasce da un dialogo con l'amica Giulia, Mariagiulia Verdi. Con Claudia ci conosciamo dal novembre 2008, in occasione di un Convegno ad Ancona dove lei era lettrice di alcuni brani poetici. Personalmente non avevo visto né i suoi film né le serie televisive che l'avevano vista protagonista. Ovviamente la conoscevo di nome. Ciò che mi colpì fu l'intensità della sua voce, nel recitare i brani, e la semplicità della sua persona fuori dal consueto narcisismo che caratterizza i personaggi dello spettacolo.

La conoscenza iniziata allora si è poi approfondita in incontri successivi che hanno portato ad una mia collaborazione ai corsi d'insegnamento dell'Accademia *Star Rose* di cui Claudia era responsabile. Nel rapporto personale con lei l'attenzione era catturata dalla semplicità e dall'essenzialità della sua fede, dalla sua testimonianza offerta con totale naturalezza. Una testimonianza resa da una persona che si è arresa, arresa ad un Avvenimento che ha travolto la sua esistenza, arrivata ad un vicolo cieco, e **l'ha cambiata nel profondo**.

Non è stata la sua inquietudine, l'insoddisfazione della propria vita, che l'ha cambiata, bensì, come accade nei processi di conversione, un fatto capitato. Nel suo caso l'attraversamento della Porta Santa, a San Pietro, nel Giubileo del 2000. Sollecitata da un'amica senza che lei, lontana da anni da ogni pratica religiosa, avesse la minima cognizione del gesto. Da lì, da quel passaggio apparentemente insignificante, è iniziato un cammino di ripensamento che ha portato alla Claudia di oggi.

Un processo in cui la causa rimane insondabile, incommensurabile rispetto all'effetto. Di fronte a quanto le è capitato non ha potuto tacere, ha identificato lo scopo della sua vita nel raccontare quanto le era capitato. Questo è profondamente cristiano: non inventarsi nulla ma raccontare quanto **un Altro opera in te**. È questo "operare" che ha prodotto in lei un cambiamento profondo. Non, però, un rinnegamento del desiderio di bellezza e di amore alla realtà che la qualificava, da sempre. Per questo la cosa che le reca più dispiacere – e ciò è perfettamente comprensibile – è il pregiudizio di taluni che la ritengono una sorta di religiosa che ha rinnegato la bellezza, sua e del mondo. Un talento sprecato.

Contro questa immagine in *Qualcosa di me* lei afferma: "Sono una cristiana senza consacrazioni particolari" (p. 58). Claudia è e vuol rimanere un'attrice. Questa è la sua vocazione che la conversione non ha tolto ma, al contrario, approfondito. In lei la fede ha una dimensione "laicale" che rende la sua testimonianza decisamente attuale.

In proposito mi piace ricordare la figura di uno dei più grandi poeti cristiani del Novecento, l'autore de *Il mistero della carità di Giovanna d'Arco*, socialista, anarchico e poi credente. Sto

parlando di **Charles Péguy**, di cui ho appena curato un volume di studi dal titolo. *Il cristiano e l'anima carnale. L'attualità "inattuale" di Charles Péguy* (Studium). Nel volume c'è un mio saggio dal titolo *Péguy, il laico il cristiano*. Laico-cristiano non sono termini antitetici: indicano nella loro complementarità l'amore al mondo, alla vita, al bello, al corpo. Amore reso più intenso dalla **Grazia**.

Per questo Claudia esordisce, nel suo dialogo con Giulia, parlando delle varie forme di amore: l'amicizia, l'eros – documentato attraverso *Il Cantico dei cantici* –, la carità. Le forme dell'amore ci sono tutte. Quelle già indicate dalla letteratura greca – la *philia*, l'amicizia, e l'eros, l'amore tra uomo e donna – e l'*agape*, l'amore portato da Cristo. L'*agape*, di cui Claudia sta dando un esempio attraverso la sua associazione *Le Opere del Padre* che si occupa dei poveri e degli abbandonati in Italia e nel mondo, non rinnega ma trasfigura le altre forme di amore.

Al pari di Péguy ella vive intensamente la teologia dell'Incarnazione. Per questo la sua testimonianza è attuale. Perché di questo ha bisogno il mondo di oggi, di una rappresentazione vivente della fede calata nella realtà. Ha bisogno di una mistica che trattenga il valore della terra e non di un'ascetica che disprezzi il mondo.

È quest'amore alla terra che porta Claudia a valorizzare la dimensione "fisica", corporea, del reale. Il Verbo si è fatto carne, si è fatto corpo. In *Qualcosa di me* sono belle le annotazioni in cui Claudia, stupita, si sorprende dello sguardo di Gesù nei Vangeli. Entra, filmicamente, all'interno della scena descritta e guarda, a sua volta, Gesù che guarda. Vede lo sguardo "bello e buono" di Gesù (p. 48).

Questo immedesimarsi indica la sensibilità dell'attrice, il modo come percepisce il Vangelo: non come lettura astratta, meramente teologale, ma come com-partecipazione a quanto lì viene narrato. I fatti e i personaggi narrati nei Vangeli divengono reali, attuali, presenti. Divengono ciò che devono essere perché nel Vangelo la verità di ciò che viene raccontato passa attraverso la realtà di ciò che viene descritto. In ciò Claudia si ispira direttamente a Sant'Ignazio di Loyola il quale negli *Esercizi Spirituali* invita "a entrare in una scena del Vangelo e a meditarla immaginandola. Sant'Ignazio aveva capito che dentro di noi ci sono i sensi interiori" (p. 72).

Si tratta di una tecnica che, nel caso dell'attrice, si fonde con quella assimilata attraverso l'Actors Studio di Lee Strasberg. "Per immaginare una scena (Sant'Ignazio parla di composizione di luogo), chiudo gli occhi, mi calo in quella scena fino a quando non la vedo interiormente e si attivano i sensi interiori che mi permettono di vivere quella situazione. Tramite l'Actors Studio ho imparato a fare esercizi per affinare i sensi interiori" (p. 72).

I "sensi interiori" aiutano a ricreare la situazione appresa attraverso i sensi esteriori. Quelli indicati nella prima Lettera di San Giovanni riguardo all'Avvenimento di Cristo: "Quello che noi abbiamo udito, quello che abbiamo veduto con i nostri occhi, quello che contemplammo e che le nostre mani toccarono del Verbo della vita". Udire, vedere, toccare: i sensi sono implicati nel certificare la realtà di quanto era accaduto a Giovanni e agli altri discepoli.

Per Claudia la "fisicità" del cristianesimo ha a che fare con il suo essere attrice. Il corpo è la mediazione tra interno ed esterno e l'attore lavora sul corpo, sull'espressione: mimica, gestuale, vocale. Lavora – e qui vale la lezione appresa alla scuola americana – alla immedesimazione con la parte, con il personaggio. Com'ella afferma: "Il cuore di carne, che Dio mi ha donato, mi permette di entrare in sintonia con l'altro. Mi viene naturale. Nell'interpretazione, io mi lascio guidare dal flusso dell'emozione che mi raggiunge e che poi raggiunge gli altri" (p. 60). L'interpretazione di un attore non deve semplicemente "sembrare" reale, ma deve "essere" reale anche per chi interpreta. Per questo è importante che l'attore costruisca la "struttura psicologica" (p. 74) del personaggio.

Ciò vale in particolare per lei, che avendo studiato e approfondito la figura del Counsellor, ispirandosi in ciò all'insegnamento di Konstantin Stanislavskij, affida all'arte e alla recitazione il fine di riportare le persone a sé stesse. Nella recitazione Claudia unisce l'amore al corpo con l'amore all'arte. Personalmente ama molto la pittura: "Dall'Actors Studio ho imparato che per interpretare un personaggio è importante ricorrere allo studio dei quadri. Nel caso di un personaggio del passato, questo lavoro preparatorio permette di conoscere l'abbigliamento, la postura, l'acconciatura, lo sguardo, un certo modo di presentarsi tipico del tempo, ma anche aiuta l'interprete a comprendere che cosa ha lasciato quell'uomo/donna dell'epoca all'uomo di oggi, che cosa dice a me persona di oggi" (p. 94).

L'arte del passato consente, al modo di una galleria di foto, quel processo di ricreazione e di immedesimazione che rendono realistica ed espressiva la rappresentazione del personaggio.

Così per l'interpretazione di Vivie Warren, ne *La professione della signora Warren* di George Bernard Shaw, Claudia si è giovata della pittura dei Preraffaelliti. Personalmente la sua predilezione cade su Hopper, Degas, **Chagall**. E, tra tutti, su **Vincent Van Gogh**. Impressionata dalla lettura dell'epistolario con il fratello Theo, ella scrive che "Vincent ha reso sacro l'umano e umanizzato il sacro" (p. 85).

"Ne *I mangiatori di patate* c'è la mensa dei contadini che si riuniscono per mangiare a fine giornata. Quella è una mensa sacra per Vincent. *I mangiatori di patate* è un quadro bellissimo, come bellissima è l'evoluzione che l'artista ha fatto fare a questo dipinto. Quando morì il suo papà, con il quale aveva un rapporto conflittuale perché non si sentiva stimato da lui, Vincent modificò l'equilibrio del quadro. I personaggi, che prima non si guardavano, nella seconda versione si cercano e si incontrano negli occhi. In questa sera stanca, alla fine di una giornata dura, i contadini appaiono seduti attorno alla mensa per la loro povera cena. I loro visi sono segnati dal sole e dal lavoro all'aperto" (p. 85).

Vincent Van Gogh coglie nella realtà una luce di bellezza che fa vibrare il cuore. Claudia cita una frase di Benedetto XVI nell'*Incontro con gli artisti* del 2009: "Una funzione essenziale della vera bellezza consiste nel comunicare all'uomo una salutare 'scossa' (...). La bellezza colpisce, ma proprio così richiama l'uomo al suo destino ultimo, lo rimette in marcia, lo riempie di nuova speranza, gli dona il coraggio di vivere fino in fondo il dono unico dell'esistenza" (p. 92).

È la stessa esperienza di Van Gogh, il quale in una lettera a Theo riportata in *Qualcosa di me* scrive: "Sento un terribile bisogno di – lo chiamerò con il suo nome – religione, e allora esco di notte a dipingere le stelle e sogno sempre un quadro così, con un gruppo di persone vive" (p. 83). È lo stesso Vincent che anni prima scriveva: "Ho guardato anche i tetti delle case che si vedono dalla finestra della mia camera e le cime degli olmi, scuri sullo sfondo del cielo notturno. Sopra quei tetti, un'unica stella, ma bella, grande, amichevole... E mi sono venute in mente queste parole: Concedimi la tua benedizione, non perché io ne sia degno, ma per amore di mia madre. Tu che sei amore, copri ogni cosa. Senza la tua costante benedizione noi non possiamo fare nulla" (pp. 83-84).

La commozione "religiosa" nasce dallo stupore di fronte alla presenza del mondo, al mondo "fisico" e alla forma che lo disegna. Questa è la sensibilità di Claudia, ciò che fa di lei un'artista e che, al contempo, nutre la sua fede. La fede è uno sguardo amoroso, è una Divina Misericordia. È il titolo di un volume di Faustina Kowalska da lei curato, per le Edizioni Messaggero, in occasione del Giubileo straordinario del 2015, quello dedicato alla Misericordia. La Misericordia perdona tutto, abbraccia tutto. L'artista non è l'esteta innamorato di una bellezza che rifugge il dolore e la miseria. Claudia cita, in proposito, Eugène Ionesco: "Il mondo è allo stesso tempo meraviglioso e atroce (...). [Scrivo perché la gente ne] prenda coscienza, perché vegli, perché non dimentichi. Si scrive per far condividere agli altri lo stupore di esistere, il miracolo del mondo e far sentire il nostro grido di angoscia a Dio e agli uomini" (p. 147).

Si scrive, si recita, si ama per trasmettere agli altri "lo stupore di esistere, il miracolo del mondo" e, insieme, "il nostro grido di angoscia a Dio e agli uomini". In Claudia stupore ed angoscia si fondono in una supplica al Cristo dell'orto degli ulivi, nell'immedesimazione con i suoi personaggi, ora lieti ora drammatici, nell'amore all'arte e, al contempo, al volto segnato dei miseri senza dimora. Ci vuole un cuore grande per abbracciare tutto, per accogliere gioia e dolore. In *Qualcosa di me* emerge qualcosa di questo cuore.

27.SUSSIDIARIETÀ E... WELFARE TERRITORIALE/ L'attenzione alle persone laddove non arriva il mercato

Luigi Campiglio - Pubblicato 21 febbraio 2025

Ieri è stato presentato a Roma, con Fabio Panetta, presidente di Banca d'Italia, il nuovo Rapporto FPS dal titolo "Sussidiarietà e... welfare territoriale"

Un secolo fa **John Maynard Keynes** nel suo saggio "La fine del laissez-faire" affermava che "il mondo non è governato dall'alto, in modo tale che l'interesse privato e sociale coincidano". Keynes scriveva che non è una corretta deduzione dei principi dell'economia affermare che l'interesse privato opera sempre nell'interesse pubblico e suggeriva agli economisti di studiare forme di governo democratico che potessero realizzare questo obiettivo, proponendo due esempi:

1) In molti casi la dimensione ideale di organizzazione e controllo si colloca fra l'individuo e lo Stato moderno, con il riconoscimento di organismi semi-autonomi, il cui criterio di azione è il bene pubblico, senza fini privati. La Banca d'Inghilterra, l'Autorità Portuale di Londra, le Università e le imprese di pubblica utilità sono esempi di organizzazioni intermedie, fra lo Stato e le persone, con i loro bisogni essenziali, non soddisfatti dal meccanismo del mercato. L'utilitarismo individualistico è, a certe condizioni, un efficiente meccanismo di coordinamento, ma diventa inadeguato per rispondere a una domanda di pubblica utilità, perché è necessaria la cooperazione e non più solo la "mano invisibile" del coordinamento.

2) Keynes affermava che "molti dei più gravi mali del nostro tempo sono i frutti di rischio, incertezza e ignoranza" a livello personale e per lo stesso motivo il "big business" è spesso una lotteria, da cui originano grandi disuguaglianze; e questi medesimi fattori sono la causa della disoccupazione del lavoro o la delusione di ragionevoli aspettative economiche e il deterioramento dell'efficienza e della produzione. Keynes chiude la sua riflessione sul tema della popolazione e la necessità che tutti i Paesi si dotino di una politica che abbia come obiettivo la dimensione della popolazione.

Nel 1937 Keynes sostiene che in un'epoca di crescita della popolazione gli errori di investimento saranno rapidamente assorbiti e perciò si tenderà a promuovere l'ottimismo degli investitori, e per converso in un'epoca di declino della popolazione gli investimenti saranno più rischiosi. La dimensione della popolazione in Italia è in continua diminuzione soprattutto per i nuovi nati e i giovani in età da lavoro.

Il nuovo Rapporto della Fondazione per la Sussidiarietà, "Sussidiarietà e... welfare territoriale", è di particolare interesse perché propone una visione della **sussidiarietà** molto più vicina alle persone, sulla base delle esperienze di governo a livello territoriale, con un'approfondita analisi su più livelli: storico, economico, giuridico, demografico, comparativo.

Il Rapporto dedica alla popolazione il capitolo 3 sul Trend demografico e i bisogni futuri di welfare, inoltre al capitolo 5 il welfare locale è fotografato nella traiettoria evolutiva della domanda di cura. Il capitolo 6.9 approfondisce i servizi e gli interventi per le famiglie e i minori, il capitolo 6.11 analizza servizi per gli anziani e il 6.12 i servizi e interventi per il contrasto a povertà e disagio degli adulti.

Il capitolo 7 approfondisce l'analisi della spesa per il welfare per il welfare territoriale, per i comuni e per programmi. Il capitolo 8 approfondisce il tema della struttura e dell'attuazione legislativa nei diversi livelli di governo del welfare state verso forme innovative di amministrazione condivisa.

I temi sollevati nel Rapporto sono molteplici e offrono ulteriori spunti: ad esempio il riferimento alla Costituzione apre un tema rilevante con il titolo del capitolo 8.3 "Un livello di governo per ogni diritto sociale?" e "Come ricostruire il sistema partendo dalla persona e dai territori?" (pag. 120) è una domanda che rimanda a un'altra e cioè se esiste un legame fra spesa per il diritto e il suo finanziamento.

Il moderno **Terzo settore** si colloca in continuità con l'analisi keynesiana, e il principio di sussidiarietà è il fondamento della cooperazione necessaria per rispondere alla necessità di colmare le carenze del meccanismo del mercato.

28.SCUOLA/ Relazioni sociali e felicità (nell'apprendere) sono la chiave per il "cambiamento d'epoca"

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 24 febbraio 2025

Relazioni "sociali" all'interno della scuola e sguardo su realtà internazionali: dal recente Seminario ADI sono emersi spunti notevolissimi

A Bologna dal 21 al 22 febbraio si è tenuto l'annuale Seminario ADI (il 25esimo) con il patrocinio e le presentazioni di Indire, Fondazione per la Scuola, Invalsi, Confindustria Emilia Area Centro e Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo. Si è definito come una riflessione sulle "dinamiche di una scuola democratica e con elevate aspettative, in un tempo travagliato e incerto definibile come non più solo un'epoca di cambiamenti, ma un vero e proprio cambiamento d'epoca".

Come nelle altre occasioni, soprattutto le più recenti, i filoni sono stati due: le relazioni "sociali" all'interno della scuola ed uno sguardo su realtà internazionali spesso inedite, particolarmente prezioso in un Paese come il nostro molto chiuso sulla sua realtà anche, se non soprattutto, sui temi della scuola.

L'ispirazione di fondo potrebbe essere individuata da due slides del relatore estone, Peeter Mehisto – mettere insieme valutazione (che a quelle latitudini è sempre intesa come esterna) e valutazione formativa, rigore ed equità – e dal suggerimento del relatore di Hong Kong, Kai-Ming Cheng, che sono i **core values** a tenerli insieme. Nell'ipotesi che relazioni buone non siano necessarie in nome di un generico benessere, ma siano cruciali per aiutare gli apprendimenti cognitivi e socio-emotivi anche, se non soprattutto, al tempo della digitalizzazione e dei social.

Il sociologo dell'educazione Gianluca Argentin ha presentato i dati di una ricerca molto ampia ed istituzionalmente finanziata sull'impatto delle relazioni positive sui risultati educativi a seguito di una formazione "leggera" basata su un libretto con suggerimenti e spunti riflessivi offerto agli insegnanti. Si è potuta ascoltare anche la registrazione di testimonianze di studenti che riflettevano su quanto le esperienze positive in questo campo li abbiano aiutati.

Daniela Marzana, docente di psicologia all'Università Cattolica di Milano e co-autrice del Rapporto Giovani 2025 dell'**Istituto Toniolo**, ha parlato del bisogno degli adolescenti di sentirsi di contare. Per quanto riguarda l'aspetto sociale, Nando Dalla Chiesa ha condiviso la sua esperienza sulla educazione alla legalità come modo di vita. La legalità è un sentimento – il titolo del suo ultimo libro – più che un insieme di informazioni sulle regole, troppo spesso oggetto di "prediche inutili".

La valorizzazione della cultura del lavoro e delle professioni è un aspetto di questa cura delle relazioni e Nick Chambers, Ceo di Education & Employers, ha parlato di una piattaforma informatica molto ampia sperimentata in Gran Bretagna per mettere in contatto in modo puntuale e tempestivo singoli giovani con singoli esperti dei vari tipi di attività (tutte praticamente) al fine di dare loro informazioni efficaci nella fase dell'orientamento alle scelte scolastiche, superando distanze territoriali ed organizzative. Uno spunto prezioso anche per il nostro Paese, in una fase in cui attraverso innovazioni di sistema si cerca di valorizzare la **formazione per il lavoro**.

Dal punto di vista della panoramica internazionale la varietà non è mancata. La canadese vincitrice del Global Teacher Price 2017, Maggie MacDonnell, ha raccontato la sua esperienza all'interno della comunità Inuit (gli autoctoni anche della oggi famosa Groenlandia) ed è stata presentata la traduzione in termini educativi del concetto di "Felicità Nazionale Lorda" come misura della prosperità di un Paese per cui è diventato famoso il Bhutan.

La Nuova Zelanda – di cui sono state presentate le innovazioni – è oggi vista come il Paese di frontiera occidentale forse più proiettato verso il futuro, meta di una forte e produttiva emigrazione asiatica che lo considera insieme agli altri dell'Oceania come l'"Occidente pulito" ed al tempo stesso protagonista di un rapporto anche problematico con la comunità autoctona dei Maori.

Andreas Schleicher, direttore di Education and Skills all'OCSE, che agli occhi di noi italiani rappresenta soprattutto PISA, ha preso atto che la strada verso il LLL (Life Long Learning), cioè l'apprendimento per tutto l'arco della vita, non sta facendo grandi progressi, nonostante che l'evoluzione del sistema produttivo, ma anche le tendenze alla scelta degli individui lo rendano sempre più necessario. L'impressione è che si cerchi di preparare a questo gli studenti attraverso l'attitudine a sviluppare competenze personali orientate in tale senso, già dal momento della formazione iniziale.

Da ultimo, riprendendo quanto più sopra detto, meritano una riflessione approfondita i contributi sul sistema estone, i cui risultati in PISA sono in decisa ascesa, e su quello di Hong Kong. Entrambi hanno fortemente sottolineato l'attenzione crescente al tema delle relazioni sociali nella scuola, partendo peraltro da sistemi fortemente strutturati. Il secondo dal tradizionale sistema degli esami cinesi per il mandarinato, il primo probabilmente dall'influenza dell'etica protestante veicolata nell'area dalla colonizzazione storica dell'ordine dei cavalieri teutonici.

Coniugare **rigore, impegno e disciplina** con il senso di appartenenza, la **motivazione**, il piacere per lo studio non può che essere per l'**Europa**, se non per tutto il mondo occidentale, il punto di riferimento fondamentale in questa temperie burrascosa che chiama necessariamente in causa anche i parametri fondamentali del sistema educativo.

29.LE SFIDE DEL LAVORO/ La riforma della contrattazione che i sindacati dovrebbero perseguire

Natale Forlani - Pubblicato 24 febbraio 2025

Sembra essersi ridotta la capacità dei sindacati di incidere sulla distribuzione del reddito prodotto utilizzando la leva della contrattazione collettiva

L'intervento della presidente del Consiglio all'Assemblea nazionale della Cisl nell'occasione della nomina del nuovo Segretario generale, con **il passaggio delle consegne da Luigi Sbarra a Daniela Fumarola**, e l'elogio per l'atteggiamento costruttivo e aperto assunto nel confronto con il Governo in carica, differenziando la posizione rispetto all'atteggiamento ostile della Cgil e della Uil, hanno scatenato una ridda di commenti sulla presunta politicizzazione del ruolo delle grandi confederazioni sindacali a sostegno delle forze politiche della maggioranza o dell'opposizione.

L'atteggiamento costruttivo della Cisl rispetto ai Governi in carica non rappresenta una novità assoluta. È parte del DNA di un'organizzazione che privilegia storicamente il ruolo negoziale, e i risultati che ne possono derivare, senza particolari pregiudizi per i Governi di turno che scaturiscono dal libero voto degli elettori. Non sono una novità nemmeno gli scioperi generali e le manifestazioni di piazza della Cgil, che assumono una particolare intensità quando nel Governo di turno sono assenti, o svolgono un ruolo marginale, i partiti della sinistra italiana.

La vera novità è rappresentata dal fatto che, da molti anni a questa parte, si è ridotta la capacità delle grandi confederazioni dei lavoratori e dei datori di lavoro di incidere sulla distribuzione del reddito prodotto utilizzando la leva della contrattazione collettiva e che, nel contempo, è aumentata in modo esponenziale la quantità delle rivendicazioni avanzate autonomamente verso lo Stato per orientare l'utilizzo delle risorse pubbliche a favore delle categorie produttive e dei ceti sociali rappresentati.

La centralità assunta dalla spesa pubblica, in particolare per la tutela dei bassi redditi, è stata in parte motivata dalla necessità di contrastare l'impatto di due grandi crisi economiche. Questa tendenza ha comportato anche un'inedita competizione tra le istanze elettorali avanzate dalle forze politiche e le rivendicazioni delle rappresentanze sociali con effetti degenerativi per la quantità e la qualità della spesa pubblica corrente e per i comportamenti collettivi.

Per sostenere con diverse modalità i bassi redditi e per erogare i sussidi alle categorie e ai ceti sociali colpiti dalle congiunture economiche negative (le indennità per la carenza di lavoro, gli sgravi fiscali e contributivi sui costi del lavoro e sulle retribuzioni, gli anticipi dell'età di pensionamento, i bonus e gli accessi agevolati alle prestazioni e ai servizi con l'utilizzo delle dichiarazioni Isee) sono stati destinati nel corso degli ultimi 15 anni oltre 800 miliardi di euro di spesa aggiuntiva per le finalità assistenziali.

I risultati ottenuti da queste politiche non sono esaltanti dato che, nel medesimo periodo, si è verificato un notevole aumento del **numero delle persone povere** e di quelle a rischio di diventare tali. I numeri sono noti, ma paradossalmente i riscontri fallimentari vengono utilizzati anche da una parte rilevante dei sostenitori di queste politiche per motivare l'esigenza di destinare ulteriori risorse pubbliche nella stessa direzione.

Il rapporto tra le forze politiche e le rappresentanze sociali che abbiamo descritto è molto diverso dalla dinamica della concertazione tra i Governi tecnici e di emergenza e le parti sociali che negli anni '90 del secolo scorso hanno consentito affrontare una fase di grave emergenza economica. Compensando anche il deficit di governabilità generato dalla dissoluzione dei partiti della prima repubblica e avviando una stagione di riforme del welfare e del mercato del lavoro che, purtroppo, non ha riscontrato negli anni successivi uno sviluppo analogo a quello della gran parte dei Paesi dell'Ue a 15.

L'attuale modello della contrattazione collettiva rimane essenzialmente ancorato al ruolo dei contratti nazionali delle singole categorie produttive che propongono come principale obiettivo la tutela del valore reale dei salari dei lavoratori dello specifico settore, ma che risulta privo della spinta propulsiva esercitata a suo tempo dai contratti collettivi dell'industria manifatturiera, delle pubbliche amministrazioni e delle aziende dei servizi in monopolio. Nel contesto italiano la terziarizzazione delle attività economiche è connotata dalla crescita

dell'occupazione nei settori dei servizi privati caratterizzati da una rilevante presenza delle piccole imprese con tassi di investimento contenuti e dalla bassa crescita della produttività fallimentari capitale e del lavoro.

Le relazioni contrattuali più innovative, capaci di combinare l'utilizzo delle nuove tecnologie con il miglioramento delle condizioni salariali e di lavoro dei dipendenti, trovano riscontro nella contrattazione articolata delle medie e grandi aziende manifatturiere, dei servizi nelle attività produttive e dei servizi stimolate dalla competizione internazionale. Ma il livello di coinvolgimento della quota dei lavoratori occupati non supera il 30% del totale.

In generale buona parte del nostro sistema produttivo rimane caratterizzato dal sottoutilizzo delle risorse tecnologiche, organizzative e umane disponibili. Una condizione incompatibile con l'evoluzione delle dinamiche geopolitiche internazionali e con l'impatto **dell'invecchiamento della popolazione** sulla riduzione delle persone in età di lavoro e sulla crescita della spesa pubblica per le pensioni e la sanità.

Il paradosso italiano è rappresentato dalla rilevante quota dei lavoratori formalmente tutelata dai contratti collettivi nazionali sottoscritti dalle federazioni categoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori aderenti alle Confederazioni maggiormente rappresentative (il 94% del totale dei lavoratori) e dal costante allontanamento del valore dei salari reali rispetto alla media degli altri Paesi sviluppati. Un'evoluzione che non trova giustificazione nel contesto di una domanda di lavoro che non riscontra lavoratori disponibili e per l'esigenza conclamata di far crescere le competenze delle risorse umane come condizione indispensabile per aumentare l'impiego delle nuove tecnologie e la produttività delle organizzazioni del lavoro.

Una risposta possibile può essere offerta da una riforma della contrattazione collettiva capace di valorizzare il concorso dei lavoratori all'aumento della produttività e ai risultati delle imprese e la crescita degli investimenti nelle nuove tecnologie in parallelo a quella delle competenze dei lavoratori. Una direzione di marcia delle relazioni sindacali finalizzata ad aumentare il tasso di utilizzo del risparmio, delle tecnologie e delle risorse umane, a orientare un'equa redistribuzione dei risultati ottenuti e migliorare l'attrattività del nostro mercato del lavoro.

Il grado di autonomia e di credibilità delle rappresentanze dei lavoratori non può essere valutato dalla vicinanza alle forze politiche affini, ma dalla capacità di incidere sui processi reali. In tal senso esiste una grande differenza tra **l'evocazione di una rivolta sociale**, che trascura le responsabilità e le carenze del ruolo esercitato dalle rappresentanze sociali, e la messa in campo delle proposte di riforma che valorizzano il ruolo delle parti sociali nella direzione di conciliare l'interesse di parte con quello generale.