

# Il Sussidiario

Marzo 2023

## Indice

1. Prando Riccardo: SCUOLA/ Bambini incapaci di scrivere in corsivo, le maestre imparino da Steve Jobs (01.03.2023)
2. Del Bravo: SCUOLA/ Prove Invalsi, famiglie e studenti: troppo divario tra analisi e strategie (02.03.2023)
3. Bellesia AM: SCUOLA /Roald Dahl censurato: così il pensiero unico cambia il pensiero dei bambini (03.03.2023)
4. Capasa Valerio: SCUOLA/ Tornare "ai tempi nostri" non serve, amare la verità fa bene a tutti (06.03.2023)
5. Salerno M. G.: AUTONOMIA/ Il fronte del "no" vuole usare Comuni e Province contro il governo (senza riuscirci) (07.03.2023)
6. Foschi Fabrizio int.: SCUOLA/ Un nuovo viaggio nell'epoca moderna? Il "miracolo" è possibile (07.03.2023)
7. Baldissin Diego: SCUOLA/ "Caro Leopardi": quando la lezione è un dialogo privato (senza schemi) (08.03.2023)
8. Ribolzi Luisa: EDITORIALE/L'epoca delle competenze tristi (09.03.2023)
9. Marinozzi Francesco: SCUOLA/ Paritarie a convegno, la tradizione alla prova dell'emergenza educativa (09.03.2023)
10. Bortolozzo Carlo: SCUOLA/ "Il desiderio e l'allodola": un viaggio affascinante dalle parole al senso (10.03.2023)
11. Conti Claudia: SCUOLA/ Da Geppetto a Ulisse, i bambini non chiedono bigini ma avventure integrali (13.03.2023)
- 12.

## 1. SCUOLA/ Bambini incapaci di scrivere in corsivo, le maestre imparino da Steve Jobs

Pubblicazione: 01.03.2023 - Riccardo Prando

*Una ricerca sui bambini delle elementari a Roma dice che non sanno usare il corsivo. Jobs spiegò perché è importante colmare questa lacuna*

"A Roma uno studente delle elementari su cinque non sa scrivere in corsivo. Gli altri lo fanno con grande difficoltà" scrive Repubblica. E Carlo Di Brina, dirigente della clinica di Neuropsichiatria infantile all'Ospedale Umberto I della capitale, coautore della ricerca su 594 alunni fra 7 e 11 anni in 16 scuole primarie, aggiunge: "Colpa dello stampatello degli schemi di tablet e smartphone".

Al quale, ci permettiamo di aggiungere solo per esperienze diretta e prolungata, le maestre si sono adeguate in massa. Quante volte ho sentito ripetere dai miei scolari di prima media: "Scrivo stampatello perché me lo ha detto la maestra"? Il motivo era semplice: lo "stampatino", come dicevano loro, è veloce da scrivere e semplice da correggere.

Così, una competenza che sino a dieci anni fa valeva soltanto per allievi disgrafici oggi vale per tutti o quasi. Si dirà: chi se ne importa del corsivo? Potremmo tirare in ballo il (defunto) "bello scrivere", ma sarebbe anticaglia; l'educazione alla pazienza, ma chi ne ha più da mettere sul tavolo, anzi sul quaderno, con tutte le altre "competenze" volute dal ministero?

L'invito alla precisione, ma non si capisce a quale scopo, dal momento che il pc è più preciso di noi. Citiamo, allora, un passaggio del discorso, per altro noto, che Steve Jobs (allora delegato della Apple e della Pixar) pronunciò il 12 giugno 2005 per la cerimonia con cui l'università californiana di Stanford conferì i diplomi di laurea.

Dei "tre episodi della mia vita, nulla di speciale, solo tre storie" citati dal genio mondiale dell'informatica (già consapevolmente minato dal cancro) il primo (riferito al periodo in cui, con pochi soldi e senza prospettive, non lavorava e non studiava) fu il seguente.

"Gran parte delle cose che trovai sulla mia strada per caso o grazie all'intuizione si sono rivelate inestimabili più avanti. Lasciate che vi faccia un esempio: il Reel College (istituzione di arti liberali di Portland, Oregon, ndr) a quel tempo offriva probabilmente i migliori corsi di calligrafia del Paese. Nel campus ogni poster, ogni etichetta su ogni cassetto erano scritti in splendida calligrafia. Siccome avevo abbandonato i miei studi ufficiali e pertanto non dovevo seguire le classi da piano studi, decisi di seguire un corso di calligrafia per imparare come riprodurre quanto di bello avevo visto là. Ho imparato dei caratteri *serif* e *sans serif*, come variare la spaziatura tra differenti combinazioni di lettere e che cosa rende la migliore tipografia così grande. Era bellissimo, antico e così artisticamente delicato che la scienza non avrebbe potuto catturarlo, e trovavo ciò affascinante. Nulla di tutto questo sembrava avere speranza di applicazione pratica nella mia vita, ma dieci anni dopo, quando stavamo progettando il mio primo computer Macintosh, mi tornò utile: era il primo computer dalla bella tipografia".

Capite? Un mago della tecnologia ci dice che prendere carta e penna per scrivere (meglio sarebbe dire disegnare) in bella grafia una A piuttosto che una Z viene prima di qualsiasi altra cosa e perfino della scienza, incapace di "catturare" la delicata bellezza dello scrivere in corsivo, fondamento di ogni altro sapere.

Non si mai che il disastro in cui versa la scuola italiana parta proprio da qui! A mano, naturalmente, perché per scrivere come sto facendo io adesso, cioè e per fortuna su una tastiera del computer, c'è tutta la vita.

## 2. SCUOLA/ Prove Invalsi, famiglie e studenti: troppo divario tra analisi e strategie

Pubblicazione: 02.03.2023 - Fulvia Del Bravo

*I test Invalsi sono in arrivo. Fanno puntualmente il loro utile lavoro, ma non se ne traggono indicazioni strategiche sufficienti*

Le rilevazioni nazionali (o prove Invalsi), anche se non condizionano l'ammissione né la valutazione dell'esame di Stato, sono forse il momento più atteso per insegnanti e studenti, dal momento che costituiscono l'unico strumento (ammettiamolo, potente) che permette un confronto con la media nazionale.

Nell'ultimo anno della secondaria di primo grado si esaminano la capacità di comprensione di un testo in italiano (oltre a conoscenza grammaticali e lessicali), le abilità di calcolo, di strategia e *problem solving* nell'ambito scientifico/matematico e la conoscenza della lingua inglese attraverso prove di *listening* e *reading*.

Gli esiti delle prove vengono resi noti l'anno successivo. Il dato significativo che emerge è che nell'ultimo periodo si è registrato **un peggioramento delle prestazioni** in quasi tutte le discipline sondate.

Le classi sono lo specchio della società e viviamo in un contesto in cui le provenienze culturali e la storia personale portano a una forte disomogeneità. Questo a mio avviso è il punto sul quale dobbiamo riflettere per valutare l'efficacia o meno delle prove invalsi.

Le differenze possono derivare dalla provenienza da una scuola primaria più o meno performante, dal substrato culturale e socio-economico delle famiglie; molti, ad esempio, sono gli alunni nati in Italia da genitori stranieri, pertanto regolarmente scolarizzati sul territorio ma con difficoltà di comprensione della lingua per carenze lessicali, scarsa conoscenza delle strutture.

Difficoltà analoghe anche se meno gravi si registrano anche per i nativi italiani in quanto **si legge troppo poco**, il lessico è per lo più basilico quando corretto e l'espressione orale è, salvo alcuni casi, frammentaria, poco coesa e scarsamente efficace rispetto allo scopo comunicativo.

Spesso mi trovo costretta a proporre ben 7 tipologie di verifiche per circa 20 studenti per cercare di differenziare le richieste in modo da stimolare i più bravi e permettere allo stesso tempo una crescita adeguata ai ragazzi che fanno più fatica.

Naturalmente i quesiti delle rilevazioni Invalsi non possono essere differenziati, ma l'interpretazione del dato ottenuto è filtrato dalla lente che tiene conto della differente provenienza culturale?

I quesiti proposti sono adeguati ai livelli alti e medio-alti di apprendimento presenti in ogni classe (questione di fortuna, anche se in numero ridotto rispetto alla totalità dei membri, 4/20 con una stima in eccesso nella mia esperienza), il problema si pone per l'altra componente scolastica, che è peraltro la maggioranza.

Certo ottenere ottimi punteggi alle prove Invalsi con studenti le cui famiglie non hanno disagi culturali, magari papà e mamma sono laureati, di un ceto sociale elevato non è proprio **una performance da standing ovation**. Diverso invece è in una classe dove gli studenti stranieri sono il 70% della popolazione con genitori che soffrono di difficoltà di inserimento lavorativo.

La tendenza evidenziata è confermata dai dati dello scorso anno relativi all'ottavo grado (terza media), dove "A livello nazionale arriva a risultati almeno adeguati solo il 61% degli studenti per quanto riguarda l'italiano, il 56% per matematica, il 78% per la lettura in inglese e il 62% per l'ascolto in inglese". Se consideriamo nello specifico le migliori prestazioni, ci accorgiamo che le eccellenze non superano il 5%, un dato che rispecchia in pieno l'osservazione della composizione disomogenea della classe per livello di apprendimento.

La rilevazione nazionale è preceduta dalla somministrazione di un questionario che mira a conoscere alcuni aspetti culturali (provenienza, grado di istruzione dei genitori) ma poi ai fini della restituzione questi dati seppur raccolti non influiscono sulla differenziazione delle situazioni. A quale scopo si somministra il questionario sulla provenienza dei genitori e sulla caratterizzazione della platea se poi questi parametri non si riflettono nel quadro che poi viene reso noto?

Le singole scuole, al loro interno, hanno la possibilità di operare un confronto triennale o quinquennale sui dati emersi via via nello stesso istituto scolastico per autovalutarsi, ma a livello nazionale non viene rilevata questa eventuale osservazione.

Ogni anno assistiamo al verdetto implacabile che condanna gran parte della popolazione scolastica al **non raggiungimento degli standard** auspicati, si sbandiera l'insuccesso e la vergogna ma non si indicano strategie riparatorie o suggerimenti didattici.

### 3. SCUOLA/ Roald Dahl censurato: così il pensiero unico cambia il pensiero dei bambini

Pubblicazione: 03.03.2023 - Anna Maria Bellesia

*Le opere dello scrittore per l'infanzia Roald Dahl sono state corrette dall'editore, che ne ha censurato i termini sgraditi al politicamente corretto*

Da qualche giorno continua la polemica sul **revisionismo linguistico** che si è abbattuto anche sulla narrativa per ragazzi dello scrittore inglese Roald Dahl, morto nel 1990, autore di libri venduti in tutto il mondo.

La casa editrice inglese, che dal 2021 appartiene alla società statunitense Netflix, in accordo con gli eredi, è intervenuta sul testo di vari romanzi eliminando parole o frasi ritenute offensive o non inclusive rispetto al politicamente corretto oggi dominante. **La cosiddetta "cancel culture"**, che da anni si è imposta specialmente nei Paesi anglosassoni, può arrivare al boicottaggio culturale di chi si esprime in modo ritenuto non corretto, non conforme.

Il tutto è talmente amplificato dai social media che una frase infelice o semplicemente non allineata può scatenare furiose tempeste di insulti nel web, a cui devono soccombere sia i singoli presi di mira, con licenziamenti o dimissioni, sia le imprese, che preferiscono allinearsi preventivamente per evitare di incappare in qualche disastro sul piano reputazionale e finanziario.

Ma il caso della censura sui romanzi di Dahl, che hanno appassionato milioni di ragazzi, sta avendo reazioni di sdegno pressoché unanimi per le molteplici implicazioni che riguardano tanto la libertà dell'arte e i diritti dell'autore, quanto l'educazione dei nostri bambini e ragazzi.

La casa editrice si giustifica dicendo che le modifiche sono state "piccole e ponderate con attenzione", eliminando quei riferimenti ritenuti non inclusivi, con l'obiettivo di permettere a qualunque bambino di immedesimarsi nei personaggi.

Qualche esempio. La parola "grasso", affibbiata a un personaggio, è ritenuta offensiva perché potrebbero risentirsi tutti coloro che hanno il problema di essere grassi e spesso sono presi in giro per questo motivo. Così uno dei bambini protagonisti de *La fabbrica del cioccolato*, descritto dal suo autore-creatore come "sproporzionatamente grasso" con grossi rotoli di carne flaccida che gli pendevano da ogni parte del corpo (il simbolo della golosità irrefrenabile, tanto che durante la visita alla fabbrica vuole bere da un condotto di cioccolato fuso finendo risucchiato), diventa semplicemente "enorme".

In altri casi anche l'aggettivo "nano" non va bene. **"Padre e madre"** diventano "genitori". "Piccoli uomini" diventano "piccole persone", un genere neutrale e quindi universale. A finire nel mirino del revisionismo sono soprattutto i passaggi che associano le caratteristiche fisiche a quelle morali (brutto e cattivo).

Non è chiaro se si tratti della nuova frontiera del business, per rilanciare sul piano editoriale delle opere in calo di vendite. Ma, se questa pratica diventa regola, fra qualche anno la narrativa per ragazzi che conosciamo sarà completamente manipolata.

A questo punto, qualche domanda gli intellettuali hanno cominciato a porsi. Vogliamo offrire ai bambini una finta rappresentazione del mondo dove tutto èedulcorato, sfumato, attualizzato secondo la nostra mentalità, o vogliamo farli crescere nella consapevolezza che ci sono anche cose sgradevoli, brutte, riprovevoli, ma reali?

Si può pensare di sconfiggere il bullismo nascondendo all'immaginario infantile l'esistenza del prototipo stesso del bullo arrogante, malvagio e prevaricatore? Oltre tutto il rovescio assurdo di questa medaglia è che fin da piccoli o appena adolescenti, grazie ai mezzi tecnologici forniti dai genitori senza accompagnamento e controllo, i ragazzini accedono a film horror, canzoni che esaltano la violenza, contenuti truci e brutali, quelli sì da censurare finché la loro maturazione non è solida.

L'indignazione suscitata intorno al caso Dahl ha sollevato una domanda fondamentale: a livello pedagogico non sarebbe più opportuno un diverso approccio educativo? Invece che accanirsi a "correggere" racconti e fiabe, non basterebbe accompagnare i bambini in una lettura formativa, insegnando a discernere il bene dal male, a superare le paure, a rispettare il diverso? Vogliamo che crescendo siano in grado di conoscere, capire, interpretare, valutare, o vogliamo **appiattare il loro pensiero** prima ancora che si formi?

Un altro aspetto da considerare riguarda la libertà dell'espressione artistica, la sua contestualizzazione storica, il diritto dell'autore all'integrità della sua opera e il diritto del lettore ad accedere all'opera originale e integrale.

Tutti aspetti ben sviscerati in un recente articolo pubblicato su *Micromega*, dal titolo "La censura dei libri di Roald Dahl è un triste inganno verso tutti". Fra i diritti morali inalienabili che fanno capo all'autore – si scrive nell'intervento – c'è il diritto all'integrità dell'opera e non è possibile alterare un testo fino al punto di dis-integrarlo, e fingere che sia lo stesso testo di prima. La scrittura dei testi reclama la sua verità storica.

L'integrità violata non è solo quella dell'autore, ma anche dei lettori, che leggono un'opera ormai dis-integrata, alterata, privata della sua autenticità. In conclusione, **non si può rispettare nessuna diversità, se non si rispetta innanzitutto la persona, l'opera, il pensiero dell'autore.**

Il caso Dahl, rimbalzato un po' su tutti i giornali, ha il merito di avere aperto finalmente un dibattito serio nella vacuità a cui ci siamo assuefatti. Tante domande restano aperte, ma speriamo che producano un ritorno della ragionevolezza e del pensiero critico.

#### 4. SCUOLA/ Tornare "ai tempi nostri" non serve, amare la verità fa bene a tutti

Pubblicazione: 06.03.2023 - Valerio Capasa

*La scuola è cambiata molto. Per chi l'ha vista anche solo 20 anni fa è irriconoscibile. C'è qualcosa di sbagliato: un intero "format" da demolire*

Caro collega che, quando ti sussurro che i ragazzi arrancano, obietti che "ai tempi nostri" noi invece ce la facevamo, che loro si devono abituare e che all'università sbatteranno contro un muro: il tuo orologio mentale si è fermato al millennio scorso. Certo, borbotti che i prerequisiti di base nel frattempo siano peggiorati, però, a parte qualche ridimensionamento quantitativo, spieghi, assegni, interroghi e metti i voti, come ai tempi nostri.

**Ai tempi nostri** tuttavia, per dirne solo qualcuna, i mondiali di calcio – come i test d'ingresso a medicina – si disputavano d'estate anziché nel pieno dell'anno, la prima serata televisiva iniziava alle 20:30 anziché alle 21:45 e il sonno non era la variante opzionale di Netflix.

Ai tempi nostri i barbieri erano chiusi il lunedì, gli alimentari il giovedì, tutti la domenica, mentre adesso la domenica sono aperte anche le scuole, e tra mail, chat e ossessioni derivanti la reperibilità h24 ha cancellato perfino l'idea di tempo libero.

Ai tempi nostri un sussidiario e un libro di lettura bastavano e avanzavano, mentre adesso i libri di un solo anno delle elementari sono di più di quelli che usavamo per l'intero quinquennio, sebbene non sembra che nel frattempo i megabyte a disposizione del cervello umano siano aumentati.

Ai tempi nostri le poesie che imparavamo erano le stesse che le nostre mamme sapevano ancora a memoria: "La nebbia agl'irti colli", "Ei fu. Siccome immobile", "Me ne andavo una mattina a spigolare". Ora ingurgitano roba usa e getta, moraleggiante e aritmica, che non appartiene alla memoria di alcun popolo, che noi non abbiamo mai sentito e che dopo una settimana non ricordano più nemmeno loro.

Ai tempi nostri alle elementari (e perfino al biennio del liceo) si usciva alle 12, non alle 14, men che meno alle 16 per fare educazione fisica come settima e ottava ora senza una pausa né un pranzo e con la prospettiva al rientro dei compiti per il giorno successivo.

Ai nostri tempi tra gli indistinguibili caratteri del Rocci o nel Salinari-Ricci di italiano o nel Desideri di storia non abbiamo mai visto un colore né una domandina né un'analisi del testo: ogni pagina era una bomba calorica di testi e interpretazioni storiografiche. Non sembra che nel frattempo i neuroni a disposizione del cervello umano siano diminuiti: semplicemente, gli attuali manualetti arcobalenati, dato che l'uva era alta, l'hanno dichiarata acerba, e imitando i collegamenti ipertestuali del web hanno inferto il colpo di grazia definitivo alla pazienza cognitiva. Risultato: molte più cose, sempre meno profonde e più spezzettate, **scollate da qualsiasi visione**

**d'insieme**, impossibili da trattenere. Rintronati dall'idea di dover stare al passo con i tempi, abbiamo preso i problemi e, guardandoci bene dall'affrontarli, li abbiamo magicamente trasformati in soluzioni: visto che gli alunni tendevano a semplificare, l'abbiamo fatta definitivamente semplicistica (noi sempliciotti) e buonanotte.

Ai tempi nostri non eravamo invasi da (così tanti) Peter Pan illusi di cambiare la scuola con iPad, *debate, flipped classroom*, Power Point, googlate, resilienze e altri travestimenti gattopardeschi: è vero che gli studenti si coinvolgono più con Kahoot che studiando il complemento di causa efficiente, ma se è per questo si coinvolgerebbero ancor di più cantando *Bellissima* o strafocando una focaccia. Tra pachidermi e molluschi, tra ingessati e invertebrati è una bella sfida.

Ai tempi nostri non esisteva una generazione completamente drogata di telefono: adesso un adolescente dovrebbe avere troppa pietà per perdonare il rincoglimento da smartphone dei genitori.

Ai tempi nostri non esisteva internet e neppure approcci didattici che lo scimmiettavano. La dopamina era un po' meno e la capacità di abitare l'istante maggiore. E ora tu pretendi che questi fanciulli iperstimolati rimangano due ore incollati alla sedia a tradurre una versione di latino o a leggere un capitolo di Manzoni? vorresti insegnare nesso causa-effetto a chi ha sempre conosciuto il mondo come discontinuo agglomerato di frammenti simultanei? inculcare il senso storico a chi vede evaporare le storie sui social dopo uno scampolo di ore?

Ai tempi nostri non si procedeva a scatti. Giunta l'epoca dei quiz a risposta multipla al posto dei temi, abbiamo plasmato **una mente asintattica**, e volendoli tutti centometristi ora ci meravigliamo che non siano mezzofondisti e che barcollino fra singhiozzi e sfiancamenti precoci.

Ai tempi nostri non avevamo necessità di fare 90 ore di Pcto né di partecipare ai Ptof né di vincere il B1 di inglese. Per questo qualcuno di noi riusciva ad anticipare i compiti: loro non possono. Il sabato andavamo a scuola; adesso sull'altare del sacro weekend abbiamo immolato la loro sanità mentale, e pretendiamo che, oltre alle 6 materie per il giorno successivo, se ne anticipino altre due o tre: 9 materie!?! Non riescono a farne 6 e neanche 5 e neanche 4 e neanche 3 (parecchi neanche una).

Ai tempi nostri alcuni addirittura leggevano: loro a quale ora della notte potrebbero? È la scuola a ostacolarli, schiacciandoli all'angolo, dove qualsiasi rapporto e passione è un lusso, che possono coltivare solo gli strafottenti o gli eroi.

Ai tempi nostri il pomeriggio giocavamo a pallone: e non dalle 16:15 alle 17:45 tre giorni alla settimana, ma fino all'infinito e oltre. Sotto casa avevi la percezione di un tempo illimitato, che cominciava dopo la controra e terminava quando le mamme si affacciavano per ululare che era pronta la cena. Tendenzialmente non ci cadevano addosso tante aspettative da campioncini o da geniotti. Esistevamo, ed era ovvio che non funzionassimo né in campo né a scuola.

Ai tempi nostri prendere 2 e 3 era pane quotidiano, però i voti non ci impallinavano a getto continuo attraverso le notifiche del registro elettronico: a casa ne venivano informati ogni due mesi, ai colloqui e alle pagelle. Qualcuno veniva menato, ma una volta sola, mentre adesso il nervosismo è un sottofondo continuo, che può deflagrare a mezzanotte di un giorno qualunque, quando tua mamma, brandendo il telefono con l'ultimo 5, minaccia di toglierti la pallavolo alla prossima insufficienza, che magari spunta venti minuti dopo, con le conseguenti polemiche sui gruppi WhatsApp, richieste di nullaosta, appuntamenti dallo psicologo.

Ai tempi nostri qualcuno occasionalmente marinava la scuola e se ne andava a limonare; adesso moltissimi si assentanscuola 280o abitualmente per rimanere a casa a studiare.

Ai tempi nostri quasi tutti abitavamo in una sola casa; adesso moltissimi abitano il lunedì da mamma e il martedì da papà.

Ai tempi nostri c'era chi ci dava dei debosciati, proprio come noi facciamo con loro: **la decadenza dei tempi** è un paradigma interpretativo prima che un fatto storico.

Ai tempi nostri esisteva il culto dell'apparenza: all'ingresso degli insegnanti ci alzavamo in piedi; sotto l'apparenza non c'era sostanza, ma solo lo schifo che si faceva di nascosto. Adesso è la verità a essere vergognosamente relegata in momenti clandestini, mentre su Instagram ci si gloria di essersi spaccati di vodka, e pazienza se mamma ti vede (anche perché spesso pure mamma si spacca di vodka e di Instagram).

Ai tempi nostri i professori facevano lezione e basta, infischandosene di come ci sentivamo, al contrario di... no, esattamente come oggi. In genere avevamo più compagni di strada, mentre ora è facilissimo crescere come bolle, monadi, fragilissimi davanti ai Moloch del potere e della performance, con un modello didattico assolutamente inadeguato rispetto allo stile di

apprendimento, stritolati da una discrasia spaventosa fra la mole delle richieste e la portata del ponte, fra la tipologia dei compiti e la propria struttura mentale.

Ai tempi nostri come in questi tempi c'è bisogno che qualcuno non abbia paura di domande tremende, quando si accorge che tutto ciò che è cambiato fuori significa che qualcosa è cambiato anche dentro. Se vogliamo essere contemporanei, anziché nostalgici *laudatores temporis acti*, si tratta di smantellare il format che gira a vuoto e di amare nientemeno che la verità, il vetusto parolone dei greci e dei medievali. Una generazione ferita cerca una generazione commossa, *sicut erat in principio et nunc et semper*.

## 5. AUTONOMIA/ Il fronte del "no" vuole usare Comuni e Province contro il governo (senza riuscirci)

Pubblicazione: 07.03.2023 - Giulio M. Salerno

*Anci e Upi hanno presentato in Conferenza unificata due proposte che la stampa ha definito contrarie all'autonomia. In realtà le cose stanno diversamente*

Autonomia differenziata, **a che punto siamo?** Negli ultimi giorni sono stati fatti alcuni passi in avanti, ma non è stata univoca l'interpretazione. Vediamo di cosa si tratta, ricapitolando, in estrema sintesi, la situazione.

La Costituzione è stata modificata nel 2001 prevedendo, tra l'altro, un meccanismo particolarmente innovativo che può consentire di attribuire "ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia" alle Regioni a statuto ordinario che lo richiedano. Affinché ciò accada occorre, per ciascuna Regione richiedente, una legge approvata dal Parlamento con la maggioranza assoluta in ciascuna Assemblea e "sulla base di intesa tra lo Stato e la Regione interessata". Sono passati 22 anni e sino ad oggi il meccanismo non è stato applicato, a dispetto delle tante richieste formulate da uno schieramento regionale che si è sempre più allargato. Molti Governi, e relative maggioranze parlamentari, si sono dimostrati contrari; altri Governi, pur tendenzialmente favorevoli, non sono riusciti nell'impresa.

Tra i principali ostacoli da affrontare, il primo riguarda l'obiettivo necessità di integrare la disciplina costituzionale (l'art. 116, comma 3) con una legge-quadro volta ad assicurare un'attuazione sistematica e omogenea dell'autonomia differenziata. Infatti è del tutto irragionevole, e anzi sarebbe foriero di conseguenze molto pregiudizievoli per l'unità della Repubblica, immaginare di dar vita all'autonomia differenziata mediante una congerie di "leggi previa intesa" che fossero tra loro incoerenti o addirittura contraddittorie sia nei procedimenti seguiti che nei contenuti disciplinati.

È evidente, insomma, che occorre una legge-quadro che preceda e sovrintenda alla stipulazione delle intese tra lo Stato e le Regioni, così guidando in modo unitario la successiva approvazione parlamentare delle singole leggi di attribuzione delle "ulteriori condizioni" di autonomia alle Regioni richiedenti.

L'attuale coalizione di governo, sin dal programma presentato agli elettori, ha posto l'autonomia differenziata tra i suoi obiettivi di politica istituzionale. E allora, subito dopo la formazione dell'esecutivo si è agito per affrontare la questione propedeutica della legge-quadro. Il ministro responsabile per gli affari regionali, Calderoli, ha reso noto un primo testo di disegno di legge-quadro e su questa base ha avviato il confronto con le Regioni che ne hanno sottolineato alcuni aspetti critici.

Lo scorso 2 febbraio, poi, il Consiglio dei ministri ha **approvato il testo del disegno di legge-quadro** in cui sono state apportate non poche modifiche rispetto alla formulazione originaria. Questo testo è stato poi sottoposto al necessario parere sia della Conferenza dove sono rappresentate le Regioni e le Province autonome, sia della Conferenza unificata dove, oltre alle Regioni e alle Province autonome, sono rappresentati anche Comuni, Città metropolitane e Province.

Dai rappresentanti dei Comuni è stata chiesta una pausa di riflessione, richiesta che è stata accolta dal Governo che ha rinviato le Conferenze a venerdì scorso, quando la Conferenza delle Regioni ha espresso il parere positivo a larghissima maggioranza (solo 4 Regioni hanno votato in senso contrario, cioè Emilia-Romagna, Toscana, Campania e Puglia), mentre nella Conferenza unificata l'associazione rappresentativa dei Comuni e Città metropolitane (Anci) e quella rappresentativa delle Province (Upi) hanno presentato due documenti con alcune osservazioni, considerazioni e proposte emendative. Il ministro, conseguentemente, ha dichiarato

“l'intenzione di portare all'attenzione del Consiglio dei ministri alcune delle richieste espresse dagli enti locali”. Ciò significa che, a breve, e anche apportando correttivi coerenti con le osservazioni e le proposte prospettate da Anci e Upi, il Governo approverà la versione definitiva del disegno di legge-quadro che, previa autorizzazione del Capo dello Stato, sarà trasmesso al Parlamento per il relativo procedimento di esame e approvazione.

Nei documenti che le associazioni rappresentative dei Comuni e delle Province hanno presentato durante la Conferenza unificata, soprattutto chi si oppone all'autonomia differenziata ha visto l'emersione di ostacoli decisivi per il prosieguo di questo procedimento. In verità, così non è. Innanzitutto, infatti, se il testo dell'Anci appare senz'altro più critico rispetto a quello dell'Upi, entrambi i documenti non si concludono né con la proposta di parere contrario, né, tanto meno, con la richiesta di ritirare il disegno di legge-quadro.

Se poi si guarda al contenuto dei due documenti, quello dell'Upi presenta, in conclusione, una decina di proposte modificative assai circoscritte nel merito, e che, in buona sostanza, sono rivolte a valorizzare e salvaguardare il ruolo degli enti locali nel procedimento di attuazione dell'autonomia differenziata, e non a impedire quest'ultima. Circa il documento dell'Anci, seppure sia più ampio e incisivo il complesso delle osservazioni formulate in senso critico, il ventaglio delle proposte emendative appare sempre numericamente limitato – nel complesso, una decina – e risulta parimenti teso a difendere il ruolo degli enti locali, e non certo a precludere tout court l'autonomia differenziata.

Un aspetto che è stato particolarmente sottolineato dall'Anci – e non poteva essere altrimenti – è quello del destino delle funzioni amministrative che saranno trasferite a seguito dell'attribuzione delle ulteriori competenze: saranno esercitate prevalentemente dalle Regioni o dai Comuni? Questo, a ben vedere, è il vero punto di attacco del documento dell'Anci: tenere ferma l'impostazione del prevalente “municipalismo amministrativo” che è stato sancito nella riforma costituzionale del 2001, e porre un argine nei confronti della possibile introduzione – nelle materie oggetto del regionalismo differenziato – di un modello simile al “federalismo di esecuzione” che vedrebbe le Regioni diventare il pivot del sistema amministrativo. È la *vexata quaestio*, sinora irrisolta, del ruolo da assegnare alle Regioni: organi di legislazione e programmazione, o anche vertici dell'azione amministrativa decentrata?

Tecnicamente, è una questione facilmente risolvibile una volta che sarà adottata, a monte, la relativa scelta politica. In ogni caso, è una questione per così dire “interna” al processo di autonomia differenziata, ormai instradato dal Governo nel momento in cui si è deciso di affrontare con decisione il primo e indispensabile passo, quello cioè della redazione e dell'approvazione della legge-quadro. E con i due passaggi nelle Conferenze e le posizioni ivi espresse dalle rappresentanze degli enti territoriali, l'abbrivio si è complessivamente accelerato: il Governo non si è sottratto al confronto con le Regioni, mostrando anche duttilità; nelle Regioni il fronte favorevole si è dimostrato molto compatto; e le associazioni dei Comuni e delle Province si sono mosse nella logica del contributo che, certo, per alcuni aspetti è stato critico, ma non pregiudizialmente negativo e comunque improntato alla correzione del testo.

Spetterà adesso al Parlamento, nel confronto tra le forze politiche e anche migliorando l'atto governativo di iniziativa della legge-quadro, dare il primo e fondamentale via libera per procedere poi alla stipulazione delle intese con le Regioni e alla conseguente approvazione delle singole leggi di attribuzione delle competenze “differenziate”. Occorrerà saper cogliere questo momento per una discussione davvero seria e trasparente, e auspicabilmente non condizionata da strumentalizzazioni, anche perché, è evidente, nessun dettaglio sarà irrilevante e ogni specifico aspetto della legge-quadro sarà decisivo per garantire un'attuazione equilibrata e nell'interesse del Paese tutto.

## 6. SCUOLA/ Un nuovo viaggio nell'epoca moderna? Il “miracolo” è possibile

Pubblicazione: 07.03.2023 - int. Fabrizio Foschi

È in uscita il saggio di Fabrizio Foschi **“Una storia dell'epoca moderna. Spazi, trame, personaggi. Alle radici del nostro presente”** (Rubbettino). Ne abbiamo parlato con l'autore. Fatta forse eccezione per la Riforma protestante e le due Rivoluzioni, quella americana e quella francese, chi si ricorda la storia moderna? Pane per gli specialisti, gli appassionati e i prof. Sei secoli di intrecci complicati tra poteri sempre più secolari, fedi religiose, alleanze, confini, guerre civili e non. Eppure, sono proprio lì le “radici del nostro presente”. È in uscita per i tipi di

Rubbettino il saggio di Fabrizio Foschi *Una storia dell'epoca moderna. Spazi, trame, personaggi. Alle radici del nostro presente*, con prefazione di Franco Cardini.

L'autore è stato per anni docente nei licei, presidente dell'associazione Diesse dal 2006 al 2014 ed è **collaboratore del Sussidiario**. Stanco del grande "buco nero" rappresentato – nelle nostre scuole – dalla storia moderna, ha deciso di sviluppare un approccio nuovo. Non è un nuovo manuale. Occorreva – spiega Foschi – "ritrovare la modernità nella concretezza del tempo contingente". Ecco cosa ci ha detto.

**Professore, sappiamo che la storia – la disciplina storica, almeno, perché il tempo continua a scorrere, per tutti – è in crisi. È una crisi definitiva? La storia è "finita"?**

È forse troppo presto per decretare "la fine della storia" – per riprendere il controverso saggio del '92 di Francis Fukuyama – nella scuola italiana, ma i sintomi di ciò che potrebbe accadere sono preoccupanti. La storia insegnata dipende nella sua sostanza contenutistica dal livello della ricerca storiografica e dall'importanza che l'intera società attribuisce alla conservazione del passato. Entrambe le dimensioni si sono indebolite, salvo nobili eccezioni: non mancano programmi televisivi di qualità, percorsi artistico-museali eccellenti, opere specialistiche. Gli storici, gli opinionisti, i docenti universitari non bastano a evitare un declino al quale non riescono ad opporsi nemmeno le reti informatiche, i cui dati deperiscono e richiedono una sempre nuova interpretazione.

**A proposito di declino. Ha fatto discutere un recente editoriale sul Corriere di Galli della Loggia, "La Chiesa che sta perdendo l'Europa", sulla perdita delle radici europee del cristianesimo. Che ne pensa?**

Se a Galli della Loggia si può imputare una inadeguata messa a fuoco dell'oggetto (il cristianesimo **non ha una genesi europea**), non c'è dubbio che sul versante dello smarrimento di una qualche coscienza delle radici ebraico-cristiane dell'Europa abbia ragioni da vendere. Altri studiosi contemporanei di diversa estrazione culturale – da Luciano Canfora a Adriano Prosperi a Marcello Veneziani – hanno più volte denunciato l'assottigliarsi di una memoria condivisa del nostro passato.

**D'accordo. Ma le cause?**

Metterei ai primi posti la prevalenza di una certa stanca retorica su fatti e contesti trascorsi che andrebbero temporalizzati diversamente. Il libro si propone appunto di inquadrare i fondamenti di una storia che non dovrebbe essere dimenticata.

**Ecco, veniamo a *Una storia dell'epoca moderna*. Non è un manuale. Nondimeno, è corretto dire che nasce dall'esperienza dell'insegnamento?**

Sì. La scuola ha indubbe responsabilità in questa specie di dramma culturale collettivo: tempi ridotti, manuali scolastici che dialogano con l'online più che con gli studenti, le famose tracce scomparse all'esame di maturità. Ma non la si può mettere sempre sul banco degli imputati. Gli insegnanti fanno quello che possono.

**Quindi?**

Sembra più grave un certo ristagno dell'ambito storiografico, che ripete una certa vulgata e dal punto di vista comunicativo subisce la concorrenza della video-storia, non certo disprezzabile, ma infruttuosa se l'obiettivo è quello di costruire una "coscienza" storica. L'intenzione che anima il testo in uscita è, dunque, quello di fare parlare la storia, cioè ridare voce e spessore a un lungo periodo di oltre 500 anni, dal XIII secolo all'inizio del XIX, così da fornire all'insegnante o a chi si interessa di storia uno strumento agile che serva anzitutto a prendersi cura di un certo tempo storico definito come modernità.

**Torniamo in classe. Quali sono, in dettaglio, le manifestazioni più acute della crisi che l'hanno indotta ad intraprendere il lavoro? La difficoltà a trattenere qualcosa del**



## **periodo preso in considerazione, così complicato e lontano dai giorni nostri? O un deficit culturale documentabile negli studenti all'ingresso nella contemporaneità?**

Della storia moderna non si trattengono, generalmente, le tensioni umane poste tra memorie precedenti e grandi aspettative. È trattata nell'insieme come *Ancien régime*, l'antico regime che le rivoluzioni hanno superato. Invece, a mio parere l'epoca moderna consegna alla contemporaneità elementi sui quali vale la pena riflettere con gli alunni, per esempio il valore dei legami comunitari che permangono anche se lo Stato moderno li combatte. Nello stesso tempo lo Stato è una entità che si afferma poco alla volta, non è subito "assoluto" come si suole dire. È poi interessante fare un raffronto tra l'Est e l'Ovest del mondo per capire che esistevano interconnessioni insospettabili. La globalizzazione con tutti i suoi vantaggi e limiti è un'invenzione dell'uomo moderno.

## **Ma perché una storia dell'epoca moderna?**

La categoria del "moderno" è stata affrontata da vari punti di vista che ne hanno esaltato o criticato l'apporto antropologico o filosofico. Nel libro in questione si parla anzitutto di "epoca" moderna che, come sottolinea il prof. Franco Cardini che ha curato la presentazione, non è necessariamente lo stesso che parlare di "età moderna" o di "era moderna". Ora, discutere di modernità in termini filosofici ha un indubbio interesse, ma ritrovare la modernità nella concretezza del tempo contingente è un lavoro non meno entusiasmante che non può prescindere dagli "esempi" di modernità che **ci vengono proposti dalle vicende storiche.**

## **Ci spieghi bene questo punto, per favore.**

I secoli in questione sono ricchi di fenomeni che messi a confronto con il precedente apporto medievale e il successivo filone della nascita degli Stati nazionali evidenziano il carattere dell'uomo moderno, specialista di grandi salti: grandi fratture, grandi scoperte, grandi ambizioni. Durante la "lunga modernità", posta tra la fine dell'universalismo medievale e la rivoluzione francese che sfocia nell'assolutismo napoleonico, la superiorità del fattore religioso nell'esistenza dell'uomo è sostituita dal successo individuale nei vari campi dell'agire umano: scambio di beni, costruzione di ambienti sociali, elaborazione delle norme giuridiche. Sulla scena della storia si succedono grandi individualità che devono decidere se porsi al servizio di una idealità non solo temporale (Las Casas per esempio), se fidarsi esclusivamente dei propri progetti (Napoleone) o vivere nel dramma dell'essere intermedi tra l'una e l'altra dimensione (Carlo V).

## **Che struttura ha dato al lavoro?**

È articolato in quindici capitoli e altrettante brevi "focalizzazioni". Ogni capitolo, in cui si cerca di ragionare sulle cause degli eventi senza abbandonare la forma narrativa, parte da una domanda. Nel capitolo sulla riforma protestante, per esempio, ci si chiede: perché la Chiesa cattolica non si riformò prima che Lutero facesse esplodere la sua Riforma? La domanda è diversa dalla curiosità che porta lo studioso a interessarsi di un dato periodo.

## **Perché questo approccio?**

Ma perché la domanda rivolta al passato nasce dalla consapevolezza che il passato può rispondere, se interrogato nella maniera opportuna. La domanda giusta, che nasce da un'esperienza personale calata nel presente, può fornire la documentazione testimoniale corrispondente. Questa modalità di sviluppare i temi trattati può essere fonte di approcci creativi negli ambiti della istruzione o della stessa ricerca (come d'altra parte dimostrano molti storici svincolati da un'ansia dimostrativa dal sapore ideologico).

## **A chi è rivolto esattamente il suo saggio?**

Questo è un aspetto importante. È opportuno sottolineare che il volume non è propriamente un manuale scolastico, anche se può presentarne alcune caratteristiche, come la disposizione cronologica degli argomenti, lo stile il più possibile narrativo-discorsivo, l'abbondanza delle informazioni. Pur privo di apparato didattico, intende fornire alcune linee interpretative delle

diverse sequenze. Si rivolge pertanto ad insegnanti, educatori, persone impegnate nel sociale o semplici cultori di storia, affinché ritrovino gli spunti originari che consentono di parlare ai più giovani e a chiunque sia attirato dalla materia. Per gli insegnanti il volume può essere un sussidio utile ad approfondire e a reinterpretare il personale patrimonio di conoscenze, nell'ottica di una formazione permanente.

### **È anche alla portata di un bravo studente appassionato di storia?**

Mi auguro di sì, ai ragazzi piace la storia se viene affrontata ponendo domande che nascono dal presente. La storia non offre facili soluzioni e non si ripete, perché è il luogo in cui si realizza – quasi sempre – l'imprevisto. In questo senso presenta un alto valore educativo.

### **Il suo libro non potrebbe essere visto o utilizzato come una scorciatoia, soprattutto – non ce ne vogliano – dai suoi colleghi che hanno un background più filosofico che storico? Dopotutto, la storia moderna è molto faticosa...**

Il libro non è scritto da uno specialista di storia moderna. È scritto da un insegnante (ex) in modo serrato senza pretese di onnicomprensività. Alcuni temi e alcune focalizzazioni accennano velocemente ai problemi relativi. Se fare storia significa "comprendere" più che "spiegare", la filosofia può certo servire, ma serve anche la pazienza di chinarsi sugli eventi per coglierne il senso.

### **Un'ultima considerazione. Perché oggi a suo avviso occorre tornare ad una esposizione che ha chiamato "narrativo-discorsiva"?**

Riprendo il tema molto delicato del senso della storia. Se badiamo alla superficie, a ciò che l'apparenza ci restituisce, sembra che la storia non abbia senso. Ritengo invece che le cose non stiano in questi termini. La storia è un luogo in cui un "senso" talvolta accade, occorre coglierlo. La forma narrativo-discorsiva è un modo di porre gli eventi in una disposizione testuale che presenta un orientamento. La sfida che impegna chi scrive di storia, in qualche modo, è di verificare se questo orientamento "tiene" rispetto a ciò che è rappresentato. Altrimenti è meglio cambiare.

(Max Ferrario)

## **7. SCUOLA/ "Caro Leopardi": quando la lezione è un dialogo privato (senza schemi)**

Pubblicazione: 08.03.2023 - Diego Baldissin

Un terzo modo di fare lezione dialogata esce dal più scontato impianto del dialogo verbale tra prof e studente. Che rimane ugualmente protagonista (3) C'è un **terzo esempio di lezione dialogata**, e si tratta di un apparente controsenso. Vediamo perché.

### **La lezione dialogata nel tema in classe**

Potrebbe apparire un paradosso, ma la lezione dialogata è possibile anche in modalità asincrona (per usare un neologismo didattico post-Covid), cioè senza un dialogo diretto. Accade un dialogo ogni volta che un alunno si rende disponibile o si lascia attrarre da una materia, un argomento, un autore e vi si paragona anche tramite un proprio testo scritto.

A seguito di un lavoro su Leopardi, in un tema in classe impostato come una lettera immaginaria da indirizzare al poeta: "**Caro Leopardi**/ ciò che scrivi nel *Canto notturno* è profondo e vero, infatti...", una ragazza risponde "[il pastore] è come se fosse ancora un bambino che deve scoprire il mondo. Mi ci ritrovo un po', chissà quante cose belle o brutte ci sono là fuori e io non me ne accorgo neanche. I grandi invece sì. Per 'grandi' mi riferisco ai genitori che sanno cosa c'è là fuori. [...] Nella poesia [tu] usi parole profonde per far capire com'è la vita. Io, alcune volte, mi siedo e guardo mio fratello, così piccolo, indifeso, stupido... non sa neanche parlare. Alcune volte mi fa ridere per quanto è buffo. Sai Leopardi, una parte di me vuole crescere, innamorarsi, scoprire, essere indipendente. L'altra invece vuole rimanere 'buffa e stupida', senza stress, senza problemi, senza pensieri. Ovviamente non si può scegliere, la vita va avanti. Ogni secondo mi chiedo cosa succederà. [...] E torniamo al punto di prima. La vita è triste e ingiusta. Non dico che non abbia senso, anzi tutto ha un senso, ma non sempre trovi la risposta. Io cerco di divertirmi, di fare più cose possibili, di scoprire cose nuove; sul momento, forse, sono anche

felice. Ma appena esse finiscono mi travolgono ancora una volta i miei pensieri. Caro Leopardi, ho tanto da dire, ma credo che le mie parole siano inutili, per il semplice motivo che tu sai già come è la vita”.

Dunque una lezione dialogata accade a chiunque si lasci **provocare dai contenuti, dalla materia, dall’argomento** o, come in questo caso, dalle parole dello scrittore, indipendentemente dalla preparazione didattica e dalla corrispondenza dei giudizi dell’allievo all’idea del docente. Da parte dell’alunno serve la sincera disponibilità a lasciarsi provocare e confrontare la propria esperienza con l’argomento didattico.

Certo, nel tema in classe il dialogo è ristretto ad alunno scrivente e docente lettore, ma sappiamo come sia possibile riversare la ricchezza di un testo individuale sulla classe intera con tutta la straordinaria potenza delle parole di un coetaneo, così come è sempre possibile avviare un dialogo scritto tra docente e allievo.

Non è dunque la meccanicità del dialogo orale a rendere tale la lezione dialogata che, come si è visto, può assumere mille risvolti. Infatti un dialogo vivace si avvia qualora gli alunni si sentano personalmente interpellati ad attivarsi contribuendo con proprie intuizioni, riflessioni, comparazioni con l’esperienza, domande di chiarimento, persino domande di semplice curiosità; tutte manifestazioni, queste, di un risveglio individuale che non si azionerebbe se si richiedesse allo studente unicamente di fornire la risposta esatta, di barrare la casella corretta tra le tante possibili, di restituire quanto avesse capito di ciò che spiega il docente.

Sono la presenza viva dell’alunno carico della stima del proprio docente e la presenza viva del docente messi entrambi davanti all’oggetto analizzato a rivelarsi oltremodo interessanti. È chiaro che una conferenza o una lezione frontale indirizzerebbero più rapidamente al traguardo, con il rischio però che l’insegnante ci giunga solo, in compagnia della propria perenne preoccupazione di “portare a termine il programma”.

Invece la lezione dialogata rende protagonista lo studente, qualsiasi sia il suo intervento (purché vero e sincero). Anzi essa non può letteralmente esistere senza lo studente, il quale contribuisce a fare della propria classe (almeno per il tempo della lezione) una compagnia guidata dal docente lungo il sentiero culturale che questo ha pensato per i propri allievi.

(3 - continua)

## 8. L’epoca delle competenze tristi

Pubblicazione: 09.03.2023 - Luisa Ribolzi

Il 2023 è l’anno europeo delle competenze. Ma la definizione che l’Ue stessa dà di questo termine appare piuttosto riduttivo. Il 2023 è l’Anno europeo delle **competenze**, che, secondo il sito dell’Unione europea, “porterà nuovo slancio all’apprendimento permanente, dando alle aziende e ai singoli la capacità di contribuire alla transizione verde e digitale attraverso il sostegno all’innovazione e alla competitività”.

Nulla da eccepire: perché allora questa citazione mi ha suggerito di intitolare questo editoriale, parafrasando Benasayag, “l’epoca delle competenze tristi”? Perché mi sembra che banalizzi un tema particolarmente interessante per chi si occupa di educazione. Il concetto di “competenza” è ben più ricco di quanto non comporti la definizione che lo lega alla capacità dei singoli e delle imprese di contribuire alla transizione verde e digitale eccetera eccetera. Con questo non intendo dire che la trasmissione e la misurazione delle competenze disciplinari, di cui PISA è probabilmente la più nota, siano inutili: a quasi 25 anni di distanza dalla prima indagine, che si svolse nel 2000, si può affermare che le analisi sulle competenze acquisite a scuola servono a valutare l’efficacia del funzionamento dei diversi sistemi scolastici, quali siano i fattori che determinano le prestazioni scolastiche, e come i sistemi stessi possano essere migliorati per preparare efficacemente i giovani al passaggio all’età adulta.

Riconosciuta l’importanza di disporre di informazioni attendibili e aggiornate, serve però capire in che modo le competenze, comunque acquisite (quindi anche in età adulta), siano collegate alle dimensioni non economiche, considerate essenziali per una “vita realizzata” e per il buon funzionamento della società: questo interrogativo si pone in particolare per il gruppo di competenze variamente definite come socioemotive, non cognitive, tratti di personalità (o, come dice spiritosamente un collega di Trento, *whatever you want skills*).

A mio avviso, e questa non è solo un’ipotesi, ma una delle prime acquisizioni delle ricerche in corso, le competenze sono strettamente collegate allo sviluppo complessivo della persona e alla qualità della vita, in una prospettiva che filosofi e pedagogisti definiscono *olistica*, e che io

traduco come orientata a cogliere la complessità della persona, che non può essere ridotta a una sola dimensione, per importante che sia: una dimensione unica è oltretutto soggetta a essere manipolata e sottoposta alle logiche di potere.

Una competenza, per dirlo in estrema sintesi, è la capacità di rendere operativo un sapere, per far fronte alle sfide che la vita quotidiana ci offre. Risulta subito chiaro che non ha senso vederla come contrapposta ai saperi, come se venissero svalutati, dal momento che costituiscono la base dell'azione, di quell'*agency* che una traduzione dall'inglese che mi piace molto definisce "capacità di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà". Per una presenza attiva e critica nella vita sociale servono *competenze tecniche*, come potrebbero essere saper leggere, scrivere e far di conto, come si diceva un tempo, ma anche conoscere le basi dell'informatica e dell'inglese, *competenze di base o trasversali*, come saper lavorare in gruppo, risolvere i problemi, prendere decisioni..., e infine *competenze socioemotive*, o tratti della personalità, come i "big five", che sono estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva e apertura mentale.

In realtà ci sono altre tassonomie, che comprendono un maggior numero di caratteristiche o le dettagliano in modo più specifico: uno dei motivi per cui mi piace la dizione di "big five", i cinque grandi, è che prima di essere utilizzata dagli psicologi indicava cinque "grandi animali" della fauna africana (leone, leopardo, rinoceronte, elefante e bufalo) che erano sì molto grandi, ma soprattutto difficili da catturare, e quindi costituivano un trofeo particolarmente ambito per i cacciatori e oggi, fortunatamente, per i safari fotografici. Mi piace pensare che avere sviluppato queste caratteristiche della persona costituisca un successo, tanto quanto avere voti alti in matematica o in italiano.

Un'adeguata strumentazione culturale comprende dunque le competenze disciplinari e tecniche che riducano il rischio di marginalità, di lasciare fuori i più deboli: questo si può fare accrescendo la quantità ma soprattutto la qualità dell'istruzione. Ma la scuola non può limitarsi a questo pur essenziale compito, e deve porsi un obiettivo più ambizioso, cioè quello di mettere in condizione gli alunni di prendere parte alla costruzione sociale dell'identità, in altre parole di diventare adulti consapevoli all'interno di un determinato contesto, in cui (oltre all'acquisizione delle competenze e delle **qualificazioni richieste dal mercato del lavoro**) il ruolo del sistema di valori a cui la scuola fa riferimento è sempre più determinante per consentire a ogni persona di esprimere tutte le sue facoltà e realizzarsi pienamente.

La trasmissione educativa si basa sul fatto che ciò che si insegna non fornisce solo un apprendimento specifico, ma la capacità di generare apprendimenti successivi: è quel che tradizionalmente nella scuola si indica con l'espressione "valore formativo di una materia", intendendo che può anche prescindere da un'utilità immediata – per esempio il latino –, in quanto il suo valore sta nel fatto che genera o sviluppa l'attitudine ad apprendere.

In una società come la nostra che cambia rapidamente e spesso in direzioni imprevedibili, la formazione non può avvenire una volta per tutte all'inizio della vita, per lunga che sia (la formazione, non la vita!): non solo è importante la "manutenzione" delle competenze acquisite a scuola, ma è necessario accrescerle e modificarle. Per questo nella definizione dell'Unione europea mi sembra meritevole di attenzione il riferimento all'**apprendimento permanente**, punto su cui ho ripetuto fino a diventare molesta che il nostro Paese è in grave ritardo. Ma per potenziare la formazione nel corso della vita non serve solo un'offerta di occasioni, oggi del tutto inadeguata, ma soprattutto *la capacità di imparare*, che si acquisisce a scuola, consente di controllare le situazioni nuove anziché subirle, ed è un elemento determinante della motivazione e dell'autostima.

Non consiste, in sé, nell'imparare cose nuove, ma nella capacità di indirizzarle ad un fine specifico (risolvere problemi, adattarsi a situazioni che cambiano, aggiornare le proprie competenze già acquisite) in un contesto di complessità crescente in tempi sempre più brevi, ed è composta in misura variabile dalla padronanza delle tecniche e dall'orizzonte di senso di quel che si impara, senso la cui finalizzazione varia nel tempo e nello spazio: utilità, autorealizzazione, vicinanza alla verità...

È allora quantomeno riduttivo, oltre che inesatto, limitare le competenze alla possibilità di "sostenere l'innovazione e la competitività": esse sono, piuttosto, gli strumenti per diventare adulti. Come diceva Alanna, studentessa diciottenne di una scuola charter di una zona periferica di Boston, "quando esci dalla scuola, trovi la vita, ed è dura, e devi imparare un certo numero di cose che ti insegnano qui a scuola" (citata da Seider, *Character compass*, pag. 117).

## 9. SCUOLA/ Paritarie a convegno, la tradizione alla prova dell'emergenza educativa

Pubblicazione: 09.03.2023 - Francesco Marinozzi

Dal 10 al 12 marzo a Lazise (Verona) il convegno annuale di Cdo Opere educative, che coinvolge quasi 800 paritarie. Focus su come il presente investe la sfida educativa. Il Congresso Nazionale di Cdo Opere Educative giunge alla XXIII edizione: dal 10 al 12 marzo 2023, a Pacengo, nella splendida cornice della sponda veronese del Lago di Garda, avrà luogo il momento più significativo dell'associazione a cui aderiscono oltre 200 enti gestori di scuole paritarie, che si occupano della conduzione di quasi 800 scuole (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado), frequentate da oltre 60mila ragazzi.

Molte di queste realtà sono istituti di ispirazione cristiana gestite da laici, ma, al contempo, fanno parte di questo network anche realtà di diversa tradizione educativa (Steineriani, Montessoriani, Scuole ebraiche, ecc.), oppure storiche opere di enti religiosi. La maggior parte di queste organizzazioni sono guidate da consigli di amministrazione di volontari, spesso genitori di figli che frequentano le scuole e che si assumono la responsabilità dell'opera per diversi anni. Nel corso delle sue varie edizioni, il convegno annuale è sempre stato un'importante occasione di approfondimento e di confronto su problematiche e su temi legati alla **gestione delle opere educative**.

Tali opere hanno a che fare con l'esigenza fondamentale dell'uomo di educare ed essere educato, nel tentativo di rispondere, al contempo, ad un bisogno specifico (l'istruzione scolastica). La responsabilità degli adulti che formulano e sostengono la proposta educativa si confronta con un contesto in rapida e profonda evoluzione.

Quotidianamente, nel mondo della scuola, ci si imbatte in sfide di grande portata: nuove esigenze imposte dall'organizzazione del lavoro, difficoltà a reperire risorse finanziarie ed umane e le richieste, più in generale, di un contesto umano e produttivo che richiede un ripensamento delle proposte, delle metodologie e degli strumenti didattici.

Di fronte a queste sfide, la tradizione che si è ricevuta in dote può rappresentare un aiuto per affrontare tali cambiamenti, oppure è una sorta di reperto archeologico da difendere dagli attacchi del tempo? Come chi conduce la scuola può vivere la responsabilità nel tempo immanente, senza timore di introdurre cambiamenti o fare scelte innovative di cui forse non vedrà i frutti? Queste e altre domande saranno a tema in queste giornate e, nel dialogo con i vari relatori, si apriranno nuovi spunti di lavoro e di riflessione.

Il Convegno inizierà venerdì 10 marzo con il contributo di Fr. José Medina, docente presso la Brookewood School di Kensington, in Maryland. Fr. José, che opera in un contesto che, per certi aspetti, si è confrontato in anticipo con alcune sfide che la scuola italiana solo oggi si trova ad affrontare, porterà la sua personale esperienza di docente e si confronterà con il tema del convegno "Proposta educativa e nuovi bisogni in mondo che cambia".

Altro tema scottante, che purtroppo da anni attanaglia la scuola (e non solo) è l'emergenza educativa, dove per emergenza, ormai, non si intende più la punta di un iceberg che appena affiora sulle onde del vasto mare, ma sempre più appare come una montagna invalicabile. Da qui la pretesa di riuscire a sanare con un rimedio tanto risolutivo, quanto impossibile da realizzare, tutto il dolore, l'ansia, la paura che si genera nei giovani e sempre di più anche negli adulti. Questa la provocazione lanciata a Silvio Cattarina, presidente della Cooperativa Sociale "L'Imprevisto" di Pesaro, realtà attiva dal 1996 nell'accompagnamento e nel recupero di ragazzi devianti e con tossicodipendenze, che interverrà sabato pomeriggio sul tema "Emergenza educativa. Un imprevisto è la sola speranza".

Proprio sulle pagine di questo quotidiano, il relatore è recentemente intervenuto guardando con grande paternità e bonarietà **la fatica dei genitori**, il loro smarrimento (soprattutto quando i figli vivono situazioni di fragilità), affermando che la loro attesa è che "l'indicibile vissuto dei loro figli possa essere ascoltato, considerato, possa incontrare un amore gratuito e incondizionato". Questa provocazione è colta dalla scuola in tutta la sua radicalità. Come non desiderare luoghi di educazione che si offrono come "un porto, una compassione, un'amicizia"?

Il sabato mattina sarà invece proposto il racconto di alcuni tentativi in atto, provenienti da luoghi lontani e collocati in contesti sociali molto diversi fra loro. Interverranno Fr. Abdel Masih Fahim, Ofm, segretario generale delle scuole cristiane in Israele; Alberto Raffaelli, presidente del Festival nazionale dell'innovazione scolastica; don Paolo Zago, rettore Istituto G.B. Montini di Milano;

Andrea Leonello, presidente Fondazione Santa Caterina di Pescara, ente gestore della prima "scuola primaria Cambridge" in Abruzzo, e a seguire numerosi workshop e tavoli di lavoro.

Domenica mattina, nel tentativo di approfondire come l'innovazione parta sempre dalla persona, sono stati invitati Carlo Carabelli, direttore generale di Aslam e Fondazione Its Lombardo-Mobilità sostenibile e Giovanni Giovannelli, President English Language Learning di Pearson PLC, i quali si metteranno in gioco sul tema proposto e racconteranno come, nel loro contesto lavorativo, davanti alle sfide e ai cambiamenti, si lasciano interrogare su potenzialità e ostacoli che le trasformazioni introducono, provando a guadagnare nuove prospettive di lavoro. Un augurio di buon lavoro agli oltre 400 partecipanti che interverranno.

## 10.SCUOLA/ "Il desiderio e l'allodola": un viaggio affascinante dalle parole al senso

Pubblicazione: 10.03.2023 - Carlo Bortolozzo

*"Il desiderio e l'allodola" di Roberto Filippetti: un viaggio attraverso le etimologie, proposto a prof e studenti, per cogliere il segreto della vita*

Si potrebbe dire che *Il desiderio e l'allodola. Etimologie: l'attrattiva delle parole* (Itaca 2022), l'ultimo lavoro di Roberto Filippetti, sia stato fortemente voluto e quasi richiesto dai suoi numerosissimi lettori, che lo seguono fedelmente da decenni, leggendo i suoi libri di letteratura e di arte, ma anche assistendo alle migliaia di conferenze o di visite guidate che Filippetti, instancabile apostolo della bellezza, ha accumulato nei suoi tours su e giù lungo la Penisola e anche all'estero, a cui si aggiungono in questi ultimi anni le risorse del web.

Prova ne sia che il libro ha presto esaurito la prima edizione, andando ad aggiungersi a tanti altri fortunati titoli dell'autore, che spaziano da Ungaretti a Pirandello, a Foscolo, a Leopardi e a Manzoni, alle fiabe, agli studi sulla letteratura italiana ed europea, raccolti ne *Il per-corso e i percorsi*, utilissimo sussidio didattico per tanti docenti; e soprattutto, in questi ultimi anni, ad artisti quali **Giotto** (a cui ha dedicato il fondamentale *L'Avvenimento secondo Giotto*, poi declinato in vari approfondimenti fino alla recente completa guida iconologica *Giotto, la Cappella degli Scrovegni*), Caravaggio e Van Gogh.

Appassionato fin da ragazzo di etimologia, Filippetti ha disseminato le sue osservazioni lessicali in tutti i suoi libri, non certo per mera erudizione o accademica filologia, ma come chiave interpretativa di tante opere d'arte. Tutte queste folgoranti osservazioni si trovavano però sparse in tanti volumi: ora le leggiamo ordinatamente raccolte in un prontuario, vero *livre de chevet*, come dice l'autore stesso nella prefazione, dal quale l'insegnante, lo studente o il semplice curioso possono attingere come da un pozzo inesauribile.

Attraverso la parola, possiamo "guardare la profondità del reale e sapervi 'cogliere dentro' l'intimo segreto": scandagliare l'etimologia significa allora "rendere *patente* la verità che era *latente* al fondo della parola", chiosa ancora lo studioso. Fra le tante etimologie proposte, scegliamo quella più nota e affascinante che Filippetti ha insegnato in migliaia di occasioni: *desiderio*, mancanza e quindi bisogno di stelle: "mi sono allontanato dalle stelle, quelle stelle da cui provengo e a cui anelo".

Felice scelta dell'autore è stata quella di concludere ogni capitolo con una pagina di poesia. L'analisi linguistica, nel suo ricchissimo dispiegarsi, potrebbe lasciare quasi storditi, ma sono i poeti a dare intensità e incanto alle parole, rivelandone l'infinita risonanza, come nel caso di **Ungaretti**: "Quando trovo / in questo mio silenzio / una parola / scavata è nella mia vita / come un abisso". Filippetti riprende in esergo una frase del suo maestro di fede e di cultura don Luigi Giussani, secondo cui "le parole sono l'unica sorgente del vero pensiero": potente attrattiva della bellezza che ci conduce alla verità.

La sapienza educativa di Roberto Filippetti ci fa pensare al **maestro Manzi**, che negli anni 60 strappò all'analfabetismo milioni di italiani attraverso una famosa trasmissione televisiva, *Non è mai troppo tardi*: si tratterebbe oggi di far gustare al nostro popolo la gioia e la bellezza della nostra lingua e della nostra poesia.

## 11.SCUOLA/ Da Geppetto a Ulisse, i bambini non chiedono bigini ma avventure integrali

Pubblicazione: 13.03.2023 - Claudia Conti

*La lettura di un libro integrale nella scuola primaria è un momento insostituibile. L'adulto non dà solo spiegazioni, ma si mette in gioco, e i bambini con lui*

Qualcuno mi ha chiesto una volta a cosa non rinuncierei tra le tante attività che svolgo in classe con i miei alunni di scuola primaria. Non ho avuto alcuna esitazione a rispondere: la **lettura integrale di un libro bello**. Nella scuola dove lavoro non l'abbiamo interrotta nemmeno nel periodo di lockdown, durante la discussa eppur provvidenziale Dad. È un momento speciale, un appuntamento settimanale atteso e desiderato dai bambini, anche se richiede la loro attenzione e il loro impegno.

**Pubblicità 1 di 1 - 0:13**

Di conferme ne ho avute tante. Quella che più mi è rimasta impressa riguarda una classe quinta dove stavamo leggendo la *Divina Commedia Pocket*. L'ora successiva era quella di educazione motoria e quando il maestro bussava alla porta, tutti mettevano via i quaderni per avviarsi velocemente in palestra, com'è giusto che sia. Una volta però, eravamo al sesto o settimo capitolo, quando il maestro ha bussato si è alzato un coro di: "Nooo...". Dante preferito a ginnastica, e da bambini di 10 anni! Occorre capire perché.

È da quindici anni ormai che, con le colleghe, scegliamo un testo da leggere in classe durante l'anno. Lo stesso libro per classi parallele, così da poter condividere l'ipotesi di lavoro all'inizio e in itinere. Alcuni titoli: *Pinocchio*, **le Fiabe di Andersen**, *Il leone la strega e l'armadio*, *Il mago di Oz*, *l'Odissea*, *Magellano*, *La Divina Commedia Pocket* .... E tanti altri. Preferiamo i cosiddetti "classici", quelle storie che raccontano l'Avventura con la A maiuscola, il viaggio della vita alla scoperta del perché vale la pena.

Quest'anno ad esempio nelle classi prime si legge *Emil*, nelle seconde *La regina delle nevi*, nelle terze *Pinocchio*, nelle quarte *L'epopea di Gilgamesh* e nelle quinte *La Divina Commedia Pocket*. Non è una lettura relegata alla fine di un'ora di lezione, per intrattenere, perché si sa, ai bambini piace ascoltare le storie. No. È un tempo stabilito settimanalmente, in cui non solo si ascolta, si disegna, si impara a conoscere le parole nuove, ma soprattutto ci si immedesima con il protagonista, si prova a paragonarsi con ciò che vive e si dialoga scambiandosi riflessioni, pensieri, domande.

La maestra a volte lancia delle domande. Ad esempio a una classe seconda la maestra che legge ***Pinocchio*** chiede: "Se voi foste quel pezzo di legno, con chi vorreste andare, con Geppetto o Mastro Ciliegia? Perché?". La maggior parte ha risposto: "Con Geppetto! È molto più bello fare il burattino, girare il mondo ... Vorrei fare cose belle, che triste diventare la gamba di un tavolo!". La maestra sintetizza: "È proprio vero bambini, tutti noi siamo fatti per cose belle e grandi!". La maestra poi: "È sempre sorprendente come le osservazioni dei bambini superino quello che avevo pensato io. In quel momento scopro anche io qualcosa di nuovo per me".

Forse il segreto sta proprio qui: la maestra in quel momento è in attesa di **scoprire qualcosa insieme ai suoi alunni**, anche quelli di classe prima. Un'altra maestra dice: "In quell'ora tutti alzano la mano per intervenire. Non c'è la preoccupazione della performance. Ognuno ha qualcosa da dire ed è curioso di ciò che diranno i compagni e alla fine la maestra".

Sì, perché la sintesi finale della maestra, che parte dalle parole dei bambini, fa sentire la stima che lei ha nei loro confronti, la stima del loro pensiero che arricchisce tutti, anche lei stessa. Così la comprensione del testo, oggetto di grande preoccupazione visti i risultati Invalsi, avviene in modo attivo. Sono i bambini stessi che hanno l'esigenza di andare alla ricerca del significato profondo di ciò che si legge. "Perché Gilgamesh cerca il segreto della vita? Tanto il suo amico è morto, non può farlo rivivere" chiede una bambina. L'insegnante rilancia alla classe, quarta primaria: "Voi cosa dite?". Un compagno risponde: "Perché la sua vita non aveva più senso, aveva perso il gusto di vivere ed era molto triste. Cercava quello!". Il dialogo è continuato e sono emerse le loro esperienze di tristezza, da chi cercano aiuto, come ne vengono fuori.

C'è una grande ricchezza che emerge dai dialoghi e che non va perduta. Ciascuno infatti ha un quaderno dove si scrivono brevi riassunti dei capitoli, competenza importante per la lingua italiana e lo studio, dove si illustrano le scene più significative con tecniche pittoriche diverse e dove le riflessioni personali e le sintesi vengono registrate.

A seconda del testo scelto vengono coinvolte altre discipline. Penso alla geografia con *Magellano* o *l'Odissea*, oppure la storia con *Gilgamesh*. Ma soprattutto questa proposta di lavoro offre la possibilità di educare ad un uso consapevole del linguaggio, competenza trasversale ad ogni disciplina e alla costruzione del pensiero critico che deve, e può, iniziare fin da piccoli.

Ecco, si potrebbe continuare, per documentare che ciò che accade attraverso la lettura di un libro "bello", quando l'adulto si mette in gioco nel suscitare domande e riflessioni piuttosto che dare spiegazioni, è l'accendersi dell'interesse per la scoperta. Accompagnare i bambini ad usare il loro pensiero per affrontare la conoscenza della realtà chiede a noi adulti la disponibilità a lasciarci interpellare da ciò che accade. Non c'è dubbio: è un'esperienza irrinunciabile.