

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. Ferlini M.: SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ "La produttività è il tassello che manca per non fermarci a slogan vuoti" (06.03.2023)
6. Salerno M. G.: AUTONOMIA/ Il fronte del "no" vuole usare Comuni e Province contro il governo (senza riuscirci) (07.03.2023)
7. Foschi Fabrizio int.: SCUOLA/ Un nuovo viaggio nell'epoca moderna? Il "miracolo" è possibile (07.03.2023)
8. Baldassin Diego: SCUOLA/ "Caro Leopardi": quando la lezione è un dialogo privato (senza schemi) (08.03.2023)
9. Ribolzi Luisa: EDITORIALE/L'epoca delle competenze tristi (09.03.2023)
10. Zanda Daniel: SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ Il "come" e la domanda chiave prima di arrivarci (09.03.2023)
11. Marinozzi Francesco: SCUOLA/ Paritarie a convegno, la tradizione alla prova dell'emergenza educativa (09.03.2023)
12. Bortolozzo Carlo: SCUOLA/ "Il desiderio e l'allodola": un viaggio affascinante dalle parole al senso (10.03.2023)
13. Conti Claudia: SCUOLA/ Da Geppetto a Ulisse, i bambini non chiedono bigini ma avventure integrali (13.03.2023)
14. Maltagliati Paolo: SCUOLA/ Da Auschwitz al "Michelangiolo", solo lo stupore ci salva dal pensiero unico (14.03.2023)
15. Cazzola Giuliano: Lavoro e falsi miti/ Caro Landini, davvero l'Italia deve copiare la Spagna? (14.03.2023)
16. Marrone Andrea: SCUOLA/ Così i maestri "figli" di Gentile salvarono le elementari dal fascismo (15.03.2023)
17. Merlini Pier Paolo: SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ Il coraggio che serve a imprese e sindacati (15.03.2023)
18. Prando Riccardo: SCUOLA/ I sospetti (legittimi) dietro quella festa del papà cancellata a Viareggio (16.03.2023)
19. Iacoviello Antonino: AUTONOMIA REGIONALE/ "Buona spesa e attuazione Pnrr: così si riduce il gap Nord-Sud" (17.03.2023)
20. Baldassin Diego: SCUOLA/ Interrogare, far lezione e valutare: il "dono" di una ricerca comune (17.03.2023)
21. Petrolino Antonino: SCUOLA/ Precari, nomine, posti vacanti: una proposta per superare il caos (20.03.2023)
22. Ribolzi Luisa: EDITORIALE/Soft skills a scuola, si può già fare qualcosa (23.03.2023)
23. Delfino Ezio: SCUOLA/ Prof, alunni e AI: come non farsi manipolare da una rivoluzione "virtuale" (23.03.2023)
24. Neagu Deria Beatrice SCUOLA/ Alle Romanae Disputationes: abbiamo bisogno di realtà, senza "prefissi" (24.03.2023)
25. Bottai Monica: SCUOLA/ Leggere, un'esperienza di bellezza gratuita che comincia in aula (27.03.2023)
26. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ Studenti gifted (dotati): ai danni dell'"inclusività" forse si può rimediare (28.03.2023)
27. Baldassin Diego: SCUOLA/ Lezione dialogata, via maestra per una ricerca comune di studenti e prof (29.03.2023)
28. Ballabio Silvia: SCUOLA/ Docente tutor, pregi e limiti di una figura che in cerca d'autore (30.03.2023)
29. Terzoli Nora: SCUOLA/ Il vero antidoto a ChatGPT sono gli uomini liberi (e non omologati) (31.03.2023)

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 è edulcorato, 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 genietti. 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. SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ "La produttività è il tassello che manca per non fermarci a slogan vuoti"

Pubblicazione: 06.03.2023 - Massimo Ferlini

Si sta parlando molto di settimana lavorativa corta, dimenticando però un tassello importante: la necessità di aumentare la produttività

Nella mia collezione di gadgets storici c'è un orologio a cipolla che sotto alla figura del mitico operaio della fonderia porta la scritta "8 ore". È la riproduzione di un orologio fatto a fine Ottocento dai lavoratori socialisti per sostenere la campagna per le 8 ore lavorative, e all'epoca era per 6 giorni alla settimana.

Il dibattito sulla diminuzione dell'orario di lavoro è ripreso nel periodo post Covid prima come un'opzione da considerare nella riorganizzazione del lavoro agile, poi come possibile piattaforma generalizzata proposta dalla Cgil.

Le reazioni che si registrano dopo la fase del lavoro durante la pandemia hanno a poco a poco lasciato il tema delle grandi dimissioni viste come fuga dal lavoro. Il fenomeno è tornato a essere visto come un profondo cambiamento della visione del lavoro con in più l'essere sintomo di un cambiamento strutturale.

In questo senso incomincia a emergere il fattore demografico e ciò, soprattutto per alcune qualifiche lavorative, porta ad aumentare la capacità contrattuale di molti lavoratori. Si aggiunge poi un **cambiamento di senso assegnato al lavoro**. Insieme al fattore salariale sempre di più appaiono due criteri nella scelta di dove lavorare che portano a una nuova e crescente mobilità. Da un lato, si valuta la conciliazione fra condizioni di lavoro e vita privata. Se le condizioni di lavoro, orari, stress, ecc. non sono ottimali si cerca velocemente un cambiamento. In secondo luogo, si cerca un'occupazione che permetta di vedere e perseguire un percorso di crescita professionale. Anche in questo caso, in assenza di chiarezza su cosa offre l'azienda, o anche solo perché incappati in un settore a bassa potenzialità futura, si sceglie di cercare velocemente altre posizioni lavorative.

In questo schema di ricerca di percorsi di crescita professionale che si concilino con le aspettative della vita privata, la flessibilità degli orari di lavoro e le possibilità di smart working diventano una delle forme richieste. Posto fisso e contratto a tempo indeterminato passano in seconda fila rispetto alle priorità assegnate ad altre variabili che devono caratterizzare il lavoro desiderato. Se poi il sistema di welfare e del credito fossero adeguati a questi cambiamenti del lavoro saremmo già in presenza di un cambiamento di fondo sui sistemi di protezione e tutela dei lavoratori. Un sistema di diritti e tutele che si basa sul lavoro subordinato diventa obsoleto e

anche controproducente in un sistema dove il lavoro è prevalentemente organizzato per obiettivi lasciando molta flessibilità organizzativa a favore del lavoratore.

Questa lunga premessa alla questione della riduzione dell'orario di lavoro, ovviamente a parità di salario, è per portare il dibattito dentro a quanto sta avvenendo nei rapporti di lavoro in questo periodo. Un po' come succede per lo slogan sul salario minimo, si rischia di semplificare la realtà a colpi di slogan, si lanciano scorciatoie, ma non si offre così una reale soluzione. Si avanzano proposte che radicalizzano lo scontro bloccando ogni capacità di avanzare riforme reali delle condizioni lavorative.

La tesi di "lavorare meno per lavorare tutti" è stata smentita dai tentativi attuati in vari Paesi negli anni passati. Se l'economia fosse composta da risorse fisse e definite, e in sistemi chiusi fra di loro, la tesi potrebbe aver un senso. Ma le realtà economiche sono esattamente il contrario. Nuovi bisogni portano a nuove risposte, nuove imprese e nuovi lavori. E lo scambio con altri è la base dello sviluppo di nuovi mercati, nuove merci e nuovi modi di produrre.

Allora è chiaro che **lavorare meno** è oggi proposto per poter vivere meglio. Per affrontare il tema a livello di sistema si deve perciò sempre ricordare che ci saranno lavori che si dovranno fare quando altri si divertono e viceversa altri che lavorano per permettere agli altri di lavorare. Non è un gioco di parole, ma rendere chiaro che poi ci saranno più lavori a turni, più lavoratori impegnati in giorni "festivi", insomma si sta ridisegnando l'orologio sociale.

A fronte di questo dobbiamo poi valutare cosa comporta tutto questo per il nostro Paese. Abbiamo da poco impresso una crescita del tasso di occupazione, ma restiamo ancora indietro rispetto a quello dei Paesi europei più sviluppati. Abbiamo inoltre un tasso di crescita della produttività che è fermo da troppi anni e che vincola la possibilità di ricorrere alla spesa pubblica per sostenere nuovi deleteri sussidi al lavoro. Alcuni articoli di giornale hanno portato acqua alla tesi della diminuzione dell'orario di lavoro mostrando come vi siano già imprese italiane, in particolare nella motor valley emiliana, che funzionano già con orario ridotto a parità di salario. Essendo i titoli sempre più slegati dai contenuti degli articoli bastava leggere tutto per vedere che non tutto è così semplice e soprattutto non replicabile ovunque. Gli esempi trattano proprio quel sistema di imprese che, perché capaci di competere con la concorrenza estera, hanno saputo investire in ricerca e sviluppo e hanno tenuto una crescita della produttività in linea con i competitor e molto al di sopra della media del sistema Italia.

Ecco allora come potremmo definire lo slogan di supporto. "Più produttività per salari migliori e per lavorare meno". Sarebbe una sfida per tante piattaforme contrattuali che si devono preparare per il rinnovo contrattuale. In molti settori industriali potrebbero da subito concordare come distribuire i risultati della crescita. In molti settori, dalla **Pubblica amministrazione**, alla scuola, alla sanità, alla giustizia, ma anche per molti settori privati, sarebbe l'avvio di una modernizzazione e una rivoluzione del modo di lavorare che oggi non avviene perché si preferisce tutelare le forme burocratiche e corporative invece di cercare di lavorare meglio e meno ma per produrre di più.

6. 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.

7. 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 vogliono – 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)

8. 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)

9. 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).

10.SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ Il "come" e la domanda chiave prima di arrivarci

Pubblicazione: 09.03.2023 - Daniel Zanda

Partendo dall'articolo di Massimo Ferlini sulla settimana lavorativa corta, su queste pagine si apre un dibattito che va oltre gli aspetti tecnici della proposta

L'articolo di Massimo Ferlini pubblicato su questo quotidiano il 6 marzo offre un'analisi lucida e articolata del contesto e delle dinamiche del mercato del lavoro. Il tema della cosiddetta "settimana corta" è occasione per riflettere del lavoro e della sua concezione e percezione ai giorni d'oggi. Per quanto attiene al merito della questione, ovvero lavorare quattro giorni alla settimana, deve tenere in considerazione alcuni aspetti ineludibili.

Innanzitutto c'è il tema "a che prezzo", cioè con cosa "scambio" un giorno in meno di lavoro: premesso che per la stragrande maggioranza dei lavoratori la minore prestazione dovrà essere a parità di retribuzione di base – essendo queste ultime già tra le più basse d'Europa – bisogna provare a incidere su altri fattori. La Cisl ha, per esempio, posto come centrale il recupero di produttività. La riduzione della quantità lavorativa deve comportare necessariamente un incremento delle produttività per essere appetibile per le imprese.

Già oggi gli incrementi di produttività possono essere riconosciuti economicamente ai lavoratori attraverso la contrattazione aziendale, laddove viene riconosciuta ed esercitata. Nell'ultimo periodo molte somme elargite come premi di risultato (o di produzione) vengono "welfarizzate", ovvero da un riconoscimento meramente monetario si passa alla loro erogazione mediante

prestazioni o servizi: pertanto un prossimo passo potrà essere quello di una nuova "traduzione" del valore del premio in "tempo", ovvero maggior tempo a disposizione dei lavoratori, riducendo il periodo di lavoro.

Questa impostazione presuppone una considerazione non secondaria: solo i lavoratori dipendenti di quelle aziende dove si negoziano i contratti integrativi possono essere interessati a questa declinazione, pertanto, pur essendosi sviluppata la contrattazione di secondo livello nelle aziende, restano maggioritarie le imprese dove questo diritto non viene riconosciuto, oltre alla definizione di importi comunque generalmente modesti. Inoltre, molti lavoratori sono esclusi in quanto impiegati in attività lavorative altamente frammentate e parcellizzate. Ad esempio, nei servizi di assistenza e cura della persona, serve assistenza 24 ore su 24: la riduzione del numero di ore per lavoratore, non può che comportare un aumento del numero di dipendenti, rendendo così complicato ridurre di un giorno la settimana lavorativa a parità di retribuzione.

Non potendo quindi generalizzare e omologare l'ambito e le modalità di applicazione, giusto sarebbe procedere con una campagna di sperimentazione, provando a negoziare a livello aziendale questa nuova modalità organizzativa di collocazione delle prestazioni di lavoro con orari inferiori ai classici modelli contrattuali.

Intravediamo un ulteriore elemento di riflessione su come cambia la concezione del lavoro, del "**vivere per lavorare o lavorare per vivere**", di che ruolo ha il lavoro nelle nostre vite, se come semplice forma di sostentamento o lambisce anche altre dimensioni dell'essere umano. Anche qui non è opportuno generalizzare, perché è sicuramente più difficile e meno immediato vedere nel lavoro più faticoso, mal retribuito e non gratificato, svolto in condizioni spesso insalubri, qualcosa che vada oltre il mero scambio tra prestazione e denaro. Tuttavia, è ineludibile che il lavoro abbia perso la sua dimensione centrale e prioritaria all'interno della società. Oggi non si cambia domicilio per seguire un lavoro, ma si cambia lavoro in base a dove ciascuno sceglie di vivere; oggi il "quando" lavorare assume forse più importanza del "come" lavorare, partendo dal presupposto che non ci sarà più un periodo socialmente identificato di lavoro e di non lavoro: sempre più persone lavoreranno mentre altre si godranno il loro tempo libero o viceversa; un tempo emanciparsi significava svincolarsi da una determinata condizione familiare e il lavoro ne era lo strumento principale, oggi invece la tentazione è quella di svincolarsi dal lavoro stesso. Infatti, quest'ultima considerazione appare come esito scontato se i giovani di oggi hanno la possibilità di ricevere un reddito senza lavorare, e dall'altra sono messi nell'angolo di un lavoro che non offre un sostentamento economico sufficiente per uscire da una condizione di povertà.

Occorre sottolineare altresì come le distinzioni classiche di lavoro subordinato e **lavoro autonomo** stanno lentamente venendo meno, nei fatti contaminandosi reciprocamente: il lavoro dipendente cerca spazi di maggiore autonomia, in particolare nel definire quando, dove e come svolgere la prestazione lavorativa; mentre il lavoro autonomo richiede ora, dopo troppo tempo perso, analoghe tutele sociali e previdenziali attribuite esclusivamente al lavoro subordinato.

È opportuno pertanto provare a collocare questa questione della settimana lavorativa spalmata su quattro giorni all'interno di un quadro articolato e complesso di riflessione sul tema del lavoro, sia in termini di "sfida" contrattuale, ovvero com'è realmente possibile introdurre questa importante innovazione, tenendo conto del contesto produttivo e organizzativo, senza però eludere la domanda di cosa oggi rappresenta il lavoro per la vita delle persone e per la loro realizzazione umana.

11.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.

12.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.

13.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.

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.

14.SCUOLA/ Da Auschwitz al "Michelangiolo", solo lo stupore ci salva dal pensiero unico

Pubblicazione: 14.03.2023 - Paolo Maltagliati

Oggi a scuola il primo muro negli studenti non è l'indisciplina ma la noia e l'indifferenza. Occorre aiutare i cuori a stupirsi del mondo

La locuzione "fare memoria", nel mondo della scuola, è sempre sulla bocca di tutti. Oltre alla classica **Giornata della memoria**, ci sono i "viaggi della memoria", gli "spettacoli teatrali della memoria", i "cineforum sulla memoria" e via discorrendo. Da ingenuo professore di storia, ho sempre pensato che "fare memoria" fosse il mio compito. Tra tutti gli insegnanti di un consiglio di classe chi è più indicato per – appunto – tramandare un ricordo ai posteri?

Eppure vi confesserò una sconcertante e terribile verità: qualcosa non funziona in questo gioco. Per diverso tempo ho pensato di essere io il problema, di essere un insegnante di storia pessimo, che non entusiasma, non commuove, non sa rendere partecipi i ragazzi di questa benedetta "memoria". Poi però, ferma restando l'intima convinzione di avere dei limiti personali, ho capito che qualche ingranaggio rotto a livello più generale da qualche parte ci deve essere.

Con i miei studenti, in occasione della Giornata della Memoria, invece di parlare del genocidio degli ebrei e delle nefandezze dei campi di concentramento ho proprio chiesto loro, come un mendicante in cerca di risposte che non avevo, cosa voleva dire per loro quel momento. Un meccanismo, ecco cosa percepivano: campanella che suona, minuto di silenzio, pezzi di qualche film ormai più o meno conosciuto – ironia della sorte – a memoria (*Il bambino con il pigiama a righe* impera, tallonato a poca distanza da *La vita è bella*). That's all, folks. Un istante di contrizione a comando, il più delle volte finta, e via. Noia, ecco quel che resta.

Niente di eclatante, la noia nei nostri studenti impera pressoché sempre; quei pochi, troppo pochi, minuti di fascino strappati titanicamente al nulla in un'ora di lezione sono rari e preziosi diamanti, che conserviamo gelosamente nello scrigno del nostro cuore.

La storia – mi sottolineano i ragazzi con un certo cinismo, condito da una scrollata di spalle – dopotutto, **non insegna proprio niente**, se non ad ammazzarci in maniera più efficiente e inventare menzogne sempre più raffinate per giustificare la necessità del genocidio di un popolo piuttosto che un altro. I perseguitati di ieri diventano i persecutori di domani, per calcolo, potere o vendetta. Parafrasando il loro pensiero in termini forse un po' troppo poetici, sfruttati e sfruttatori si cambiano continuamente di posto come in un eterno gioco di sedie musicali.

Rincorrendo i pensieri insieme, si arriva naturalmente al "cosa serve". Cosa serve studiare, cosa serve votare, cosa serve... tutto. La vita è come una scatola di cioccolatini, ma in fondo tutti dello stesso, stantio sapore e colore. L'importante è mangiarne quel tanto che basta da essere sazi e stare bene. O non stare troppo male, forse.

L'aggressione davanti al Liceo Michelangiolo di Firenze e tutta la gigantesca polemica che ne è seguita mi ha dato ulteriormente da pensare. Cosa dovrei provare? Sconcerto? Sdegno? Paura? Tutti sentimenti giusti, per carità, ma non colgono appieno il punto, temo. E chi crede che il punto sia il fascismo e di evitare che torni, gratta solo la superficie del problema. La questione è che noi "vecchi" dobbiamo imperativamente tornare (o iniziare) a insegnare ai giovani ad essere di nuovo "giovani".

Così cantava Giorgio Gaber nel lontano 1996: "Questa strada non sarebbe disperata/ Se in ogni uomo ci fosse un po' della mia vita/ Ma piano piano il mio destino/ È andare sempre più verso me stesso/ E non trovar nessuno".

E aveva ragione da vendere: vedere la bellezza del mondo è difficile se tutto sa di cenere. Non si tratta di nascondere le brutture, non si tratta di mascherare la verità. Ma di credere che valga la pena lasciarsi sorprendere dal mondo che ci circonda, aprirsi all'altro **non perché serve**, ma **perché affascina**. E non chiudersi nella disincantata solitudine e nella triste e stupida indifferenza, che tanto spesso sfocia nella paura, nell'odio e nella violenza. E quelle sì, che portano alle peggiori dittature del pensiero unico.

15.LAVORO E FALSI MITI/ Caro Landini, davvero l'Italia deve copiare la Spagna?

14.03.2023 - Giuliano Cazzola

La Cgil, la Uil e il Pd guardano al modello spagnolo per le politiche del lavoro italiane. Ma tra i due Paesi esistono differenze importanti

Se qualcuno si prendesse la briga di consultare il programma del XIX Congresso della Cgil, che inizierà il 15 marzo a Rimini e si concluderà il 18 dello stesso mese, potrebbe avvertire una curiosità: come mai tra tanti ospiti è inclusa anche un ministro del Governo spagnolo, precisamente la titolare del Lavoro Yolanda Diaz? È il solo caso di esponente di un governo di un altro Paese dell'Unione.

Chi in questi mesi si è guardato attorno nel Campo di Agramante del movimento sindacale trova subito la risposta. Facendo il verso a Carlo Rosselli e al suo "Oggi in Spagna, domani in Italia", i sindacalisti nostrani rivendicano dal Governo una disciplina dei contratti a termine simile a quella varata in Spagna. E del medesimo tenore sono le richieste dei partiti della sinistra, ora pentiti delle misure adottate dai precedenti Governi di cui facevano parte (almeno il Pd). Nella Mozione di **Elly Schlein** la rivendicazione era molto chiara: "Bisogna limitare il ricorso ai contratti a tempo determinato a partire da quelli di brevissima durata, come hanno fatto in Spagna coinvolgendo organizzazioni datoriali e sindacali, e rendere strutturalmente più convenienti per le imprese i contratti stabili".

Collettiva, il giornale on line della Cgil rilancia: "A diffondere i risultati è stato il Sepe, il Servizio Pubblico Spagnolo per l'Impiego, che ha messo in evidenza anche i dati sull'occupazione giovanile. Il tasso dei senza lavoro per gli under 25 – che negli anni successivi al 2008 aveva toccato punte del 55% – è sceso al 31,5. Ora, e finalmente per questa fascia d'età, aumentano anche i posti fissi +142% negli ultimi undici mesi. Ma non è un caso: il 2022, infatti, per il mercato del lavoro spagnolo è stato l'anno della riforma ottenuta grazie a un accordo raggiunto alla vigilia di Natale 2021 tra sindacati, Governo e imprenditori. L'intesa ha stravolto – e alla luce delle statistiche ormai smentito – i paradigmi neoliberalisti". Non è da meno PierPaolo Bombardieri nel ricordare ad ogni occasione il caso spagnolo.

In realtà, il ragionamento è più complesso. La situazione di **quel Paese** è molto diversa dalla nostra, in quanto la quota di lavoro a termine è ora pari al 25% dei rapporti di lavoro subordinato (l'Italia è in linea con la media europea). Poi le assunzioni a termine fanno parte della fisiologia del lavoro per sostituire lavoratori o affrontare lavori stagionali e picchi produttivi. È quanto si è stabilito in Spagna, su impulso della Commissione europea che aveva condizionato l'erogazione della prima tranche (12 miliardi) del Recovery fund a una riforma del mercato del lavoro. Dal 1° gennaio i contratti a termine non possono durare più di sei mesi (o un anno in presenza di accordi collettivi) e potranno essere utilizzati dalle imprese per non più di 90 giorni in un anno. Come si vede, sembra eccessivo parlare di abolizione, anche se il ridimensionamento è evidente, con riguardo però a una disciplina precedente che non aveva riscontri attendibili con quella italiana. La differenza tra la disciplina del rapporto di lavoro spagnolo con quello italiano riguarda in via prioritaria le norme del licenziamento. Se il Giudice del lavoro, su ricorso del lavoratore, ritiene e il licenziamento come "improcedente" (illegittimo) condanna l'azienda a pagare al dipendente licenziato un'indennità pari a 33 giorni di salario per anno di servizio, fino a un massimo di 24 mensilità. Non sembrano necessarie molte spiegazioni per individuare le differenze con l'ordinamento del recesso vigente in Italia (compreso quanto previsto nel contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti di cui al d.lgs n. 23/2015).

Da noi – prima della legge n.604/1966 (che introdusse il giustificato motivo) e della legge n.300/1970 (che stabilì l'obbligo di reintegra) – quando vigeva il licenziamento ad nutum ex articolo 2118 del codice civile (vi era solo l'obbligo del preavviso), il ricorso al lavoro a termine era fortemente limitato dalla legge n.230/1962 in cui erano delle rigide causalità. Come stabiliva l'articolo 1: "Il contratto di lavoro si reputa a tempo indeterminato, salvo le eccezioni appresso indicate. È consentita l'apposizione di un termine alla durata del contratto:

- a) quando ciò sia richiesto dalla speciale natura dell'attività lavorativa derivante dal carattere stagionale della medesima;
- b) quando l'assunzione abbia luogo per sostituire lavoratori assenti e per i quali sussiste il diritto alla conservazione del posto, sempre che nel contratto di lavoro a termine sia indicato il nome del lavoratore sostituito e la causa della sua sostituzione;
- c) quando l'assunzione abbia luogo per l'esecuzione di un'opera o di un servizio definiti e predeterminati nel tempo aventi carattere straordinario od occasionale;
- d) per le lavorazioni a fasi successive che richiedono maestranze diverse, per specializzazioni, da quelle normalmente, impiegate e limitatamente alle fasi complementari od integrative per le quali non vi sia continuità di impiego nell'ambito dell'azienda;
- e) nelle scritture del personale artistico e tecnico della produzione di spettacoli.

L'apposizione del termine è priva di effetto se non risulta da atto scritto. Copia dell'atto scritto deve essere consegnata dal datore di lavoro al lavoratore. La scrittura non è tuttavia necessaria quando la durata del rapporto di lavoro puramente occasionale non sia superiore a dodici giorni lavorativi".

Peraltra, l'articolo 2119 c.c. prevede (tuttora) che il contratto a tempo determinato possa essere risolto prima del termine soltanto per giusta causa.

Tra pochi giorni sarà ricordato il XXI anniversario dell'assassinio di Marco Biagi per mano delle Br. Biagi riteneva, giustamente, che la frammentazione esistente nella realtà del mercato del lavoro potesse essere affrontata in modo adeguato e pertinente – e utile alle imprese e ai lavoratori – solo attraverso la previsione di una gamma di contratti specifici mirati a regolare le diversità dei rapporti di lavoro, anziché imporre loro, per via legislativa, una sorta di *reductio ad unum* nell'ambito di un contratto a tempo indeterminato (non più "unico", anche se a lungo si era pensato che questa fosse una soluzione possibile) sia pure meno oppressivo e poliziesco per quanto riguarda la tutela del licenziamento.

La legislazione più recente, fino al decreto Poletti e al Jobs act, ha seguito la strada indicata da Biagi. I tentativi di deviazione – come il c.d. decreto Dignità – sono miseramente falliti, perché una maggiore flessibilità del lavoro non è un attacco della Reazione in agguato, ma un'esigenza del mercato del lavoro. La tabella sottostante svela le reali dimensioni di ciò che viene definito il "preariato dilagante" da Maurizio Landini.

Tipologia contrattuale	Numero lavoratori (in migliaia)	Retribuzione media nell'anno (in euro)	Retribuzione media giornaliera (in euro)	Numero medio giornate retribuite nell'anno
TOTALE				
Lavoratori pubblici a tempo determinato	438	14.960	85	176
Lavoratori settore privato a tempo determinato	3.255	9.402	65	144
- di cui somministrati	502	10.425	70	148
- di cui intermittenti	286	3.630	53	69
Lavoratori settore privato stagionali	576	6.433	68	94
- di cui somministrati	14	6.942	72	96
- di cui intermittenti	35	4.095	63	65
Totale lavoratori pubblici e privati a termine	4.269	9.571	68	140
Totale lavoratori pubblici e privati a termine e a tempo indeterminato	19.268	24.097	98	245

Fonte: Inps 2021

Quanto meno sarebbe più serio e utile aggiornarsi sui trend del mercato del lavoro. Riassumiamo di seguito la consueta sintesi effettuata, per Adapt, da Francesco Seghezzi. In tutto l'anno trascorso gli occupati sono cresciuti di 334 mila unità. Nel 2022 i disoccupati sono diminuiti di 242 mila unità mentre gli inattivi di 225 mila unità. In tutto il 2022 (a proposito della "precarietà dilagante") sono cresciuti di 270 mila unità gli occupati a tempo indeterminato e diminuiti di 30 mila quelli a termine. Sempre nell'anno scorso il tasso di occupazione è cresciuto di 1,4 punti per gli under 25, di 1,8 tra i 25 e i 34 anni, di 0,7 tra i 35 e i 49 e di 1,2 tra i 50 e i 64. Depurati dalla componente demografica i dati mostrano una crescita degli occupati under 35 marcata (+3,6) seguiti dagli over 50. La demografia ha un peso sempre più crescente sul mercato del lavoro: nel 2022 la popolazione in età da lavoro (data dalla somma forze lavoro + inattivi) è diminuita di 133 mila unità.

Su *Il Foglio* del 4 marzo scorso, Maurizio Del Conte ha fornito i dati provvisori Istat sull'**occupazione** – a gennaio – che disegnano un quadro molto più ottimistico rispetto alla retorica disfattista e pessimista che troppo spesso affligge il dibattito italiano sul mondo del lavoro, descritto come impossibile da creare, trovare, sempre più precario, povero, discriminatorio. Secondo le rilevazioni, a gennaio prosegue l'aumento del numero degli occupati che arriva a superare i 23 milioni e 300 mila. Rispetto a gennaio dell'anno scorso la crescita di 459 mila unità è caratterizzata quasi totalmente da dipendenti assunti in modo permanente (+464 mila) e in parte dagli autonomi (+42 mila), mentre il numero di contratti a termine è diminuito di quasi 47 mila unità. Per quanto riguarda le classi di età, il tasso di occupazione della fascia di età 15-64 anni sale al 60,8 per cento (+1,4), quello di disoccupazione scende al 7,9 per cento (-0,7) e quello di inattività al 33,9 per cento (-1,1). Per i giovani tra 15-24 anni, il tasso di disoccupazione scende di 2,5 punti arrivando al 22,9 per cento. Il tasso di occupazione cresce per tutte le fasce d'età, soprattutto tra 34 e 49 anni: +1,9 per cento. Un quadro così positivo del lavoro – conclude Dal Conte – registrato dal rapporto dell'Istat non era affatto scontato. E soprattutto risulta essere il migliore da quando si raccolgono i dati della serie storica.

16.SCUOLA/ Così i maestri "figli" di Gentile salvarono le elementari dal fascismo

Pubblicazione: 15.03.2023 - Andrea Marrone

Nel suo ultimo lavoro "Il fascismo e i maestri" G. Chiosso cambia il modo (consolidato ma infondato) di vedere il rapporto tra scuola italiana, regime fascista e Gentile

Tra il 1922 e il '23 un piccolo gruppo di studiosi **guidati dal ministro Giovanni Gentile** preparò la più importante e discussa legge scolastica del Novecento italiano, ancora oggetto di ricerche, dibattiti e sentimenti contrastanti. Pur approvata dal primo governo a maggioranza fascista, la Riforma del 1923 aveva poco a che spartire con la visione educativa di Mussolini. Rappresentò, infatti, la realizzazione di un progetto messo a punto dalla corrente neoidealista nei primi quindici anni del secolo, perlopiù ispirato ad una visione liberale, conservatrice e meritocratica della scuola. Non a caso, la legge si rivelò per il Regime una scomoda antagonista, che, dopo varie correzioni, il ministro Bottai provò a superare definitivamente alla fine degli anni Trenta.

A cento anni dall'approvazione della legge, Giorgio Chiosso, autorevole studioso di storia della scuola, già noto ai lettori del *Sussidiario*, ha arricchito la sua produzione saggistica con la pubblicazione di un prezioso volume intitolato *Il fascismo e i maestri* (Mondadori, 2023). Alla luce di un'ampia documentazione, il volume si occupa del rapporto instauratosi tra il Regime e il mondo magistrale, con l'obiettivo di ricostruire l'effettivo impatto del fascismo sulla scuola elementare e sui suoi insegnanti.

Si tratta di un argomento su cui la storiografia si è già soffermata, ma, come ricordato da Roberto Sani nella prefazione, varie ricostruzioni sono state "talora irrimediabilmente segnate da pregiudizi ideologici". Sulla base di numerose fonti inedite e una completa ricognizione degli studi sul tema, le ricerche presentate da Chiosso hanno il merito di superare letture semplicistiche o pregiudiziali, offrendo un quadro più completo e dettagliato. Il volume sembra dunque destinato a diventare un punto di riferimento per chiunque voglia approfondire la storia della scuola italiana negli anni della dittatura fascista.

La ricerca si dipana in quattro capitoli attraverso cui l'autore presenta una nitida fotografia del mondo magistrale prima e durante il Ventennio. Il libro prende avvio dalle trasformazioni culturali che segnarono il Paese nel primo Novecento, mettendo in luce la diffusione di una nuova visione del maestro elementare, non più solo alfabetizzatore, ma anche **araldo del patriottismo tra le giovani generazioni**. Questa narrazione si diffuse ben prima del fascismo, sostenuta da un nuovo clima culturale condizionato dalle imprese coloniali e poi, più diffusamente, dalle manifeste fragilità ideali della società italiana rivelatesi durante il Primo conflitto mondiale: per esempio la grande lezione di Caporetto.

Il secondo capitolo si sofferma sull'ascesa del gruppo neoidealista, che, specie attraverso le opere e l'attivismo di Giuseppe Lombardo Radice, continuò a condizionare la vita della scuola elementare nei decenni successivi. Com'è noto, dopo l'omicidio Matteotti, il pedagogista siciliano, che aveva collaborato alla Riforma per il grado elementare poi stendendone gli innovativi programmi, interruppe i rapporti con il Governo, opponendosi "indirettamente" al Regime. Negli anni successivi, la sua influenza sul mondo magistrale fu tuttavia difficile da scardinare e il suo pensiero continuò a condizionarne lo spirito e le pratiche dei maestri. Alla faziosa militarizzazione dell'educazione, molti continuarono a preferire la "scuola serena" lombardiana, custode di un'infanzia creativa e libera.

Se i maestri che si opposero esplicitamente al Regime furono pochi (di alcuni di questi l'autore dà conto alla fine del terzo capitolo), in tanti limitarono con la loro didattica la penetrazione ideologica del fascismo. Non a caso, dagli anni Trenta la dittatura si impegnò per trasformare radicalmente la scuola. Le politiche del ministro Giuseppe Bottai furono l'esemplare espressione di questo tentativo totalitario. Il quarto e ultimo capitolo si sofferma anche su questa ultima stagione del fascismo, ben rappresentata dalla *Carta della scuola* e dalle leggi razziali.

Per concludere, si può senz'altro sostenere che il libro di Giorgio Chiosso ha il merito di restituirci un quadro ampio e realistico del mondo magistrale sotto la dittatura fascista, che si scopre più sfaccettato e disomogeneo di come il Regime (e poi qualche storico) ha preferito far credere. Come sostenuto dall'autore, oltre alle resistenze di vari insegnanti e circuiti culturali (tra cui pedagogisti e uomini di scuola cattolica), la penetrazione ideologica del fascismo fu ostruita – eterogenesi dei fini – dagli ancestrali difetti della scuola italiana, tra cui il conservatorismo delle pratiche didattiche, l'idea dell'aula come sacrario inaccessibile ove celebrare i riti del sapere, ma anche la diffusa indifferenza politica dei maestri.

17.SETTIMANA LAVORATIVA CORTA?/ Il coraggio che serve a imprese e sindacati

Pubblicazione: 15.03.2023 - Pier Paolo Merlini

Prosegue il dibattito relativo alla possibilità di introdurre nel nostro Paese la settimana corta lavorativa: va cambiato modello organizzativo

La conciliazione dei tempi di vita e lavoro rappresenta un'evoluzione intrinseca di una società e di un mondo del lavoro in continua evoluzione. In questo contesto si inserisce il dibattito, **affrontato anche su queste pagine**, relativo alla "settimana corta". In termini organizzativi, definire un modello che riesca a coniugare produttività, sviluppo professionale e soddisfazione nel proprio lavoro appare un esercizio complesso anche in un settore come quello del credito decisamente all'avanguardia in materia.

L'articolo 104 del Contratto collettivo nazionale di lavoro disciplina la possibilità di svolgere l'attività lavorativa su 4 giorni, per 9 ore al giorno per un massimo di 36 ore settimanali, dal lunedì pomeriggio al sabato mattina. Una previsione datata ma rimasta inutilizzata se non in casi sporadici.

Il mancato accordo tra le organizzazioni sindacali e la più grande banca del Paese per l'introduzione massiva del cosiddetto 4x9, ha riaperto l'interesse su una tematica che, oltre al fattore organizzativo, deve essere necessariamente affrontata anche, e soprattutto, a livello culturale.

Le rigidità nell'organizzazione del lavoro riscontrate nella quasi totalità delle banche domestiche si scontrano, inevitabilmente, con gli interessi, le tutele e i diritti delle lavoratrici e dei lavoratori del settore. Introdurre il lavoro agile, regolato anch'esso nel Ccnl, e poi pretendere che il lavoro venga svolto contemporaneamente a quello svolto in ufficio, rappresenta una sostanziale contraddizione.

Allo stesso modo, l'abbandono delle postazioni fisiche di lavoro senza impegno a prevedere forme di co-working o di qualsivoglia clausola a garanzia di un futuro rientro è un'ulteriore preoccupazione.

Se la parte datoriale sembra arroccata sulle proprie posizioni, quella sindacale deve trovare il coraggio di affrontare le nuove situazioni attraverso l'utilizzo di strumenti e metodi nuovi, adeguati a un nuovo modo di progettare il lavoro.

L'evoluzione tecnologica che vede, per esempio, l'introduzione degli **algoritmi** – le cui variabili sono esclusivamente a conoscenza della controparte – per determinare le caratteristiche dimensionali delle filiali, portando a una desertificazione preoccupante diverse zone del Paese, definisce un sistema decisionale unilaterale rivolto solo al profitto.

Come rapportarsi all'algoritmo e determinarne gli obiettivi rappresenta una nuova sfida che, però, deve coinvolgere tutti i soggetti interessati e svilupparsi attorno a quella responsabilità sociale oggi forse dimenticata. Una sfida difficile e complicata ma necessaria.

Il settore del credito, essenziale per lo sviluppo socio-economico del Paese, nel passato è stato capace di grandi gesti, efficaci e lungimiranti: l'istituzione del Fondo di sostegno al Reddito che in questi anni ha accompagnato alla pensione circa 45.000 lavoratori senza incidere sulle casse dello Stato e il Fondo per l'Occupazione finanziato interamente dai lavoratori e dalle lavoratrici del settore come strumento di politiche attive nella categoria.

Oggi va recuperata quella lungimiranza, figlia di una coscienza comune di essere uno snodo fondamentale per lo sviluppo e la tenuta del Paese, ovvero riacquistare quel senso del bene comune che sa andare oltre il semplice risultato economico o rivendicativo.

Un progetto, una visione futura comune e, per fare questo, servono uomini e donne, banchieri e sindacalisti, coscienti di quali sia la posta in gioco e capaci, finalmente, di dare il via a una reale e concreta partecipazione dei lavoratori quale strumento di "elevazione" della società, sia dal punto di vista economico che etico, così come la Cisl andrà proponendo nelle prossime settimane.

18.SCUOLA/ I sospetti (legittimi) dietro quella festa del papà cancellata a Viareggio

Pubblicazione: 16.03.2023 - Riccardo Prando

La dirigente di un istituto comprensivo di Viareggio ha deciso per equanimità e "rispetto" di abolire la Festa del Papà. È davvero l'affermazione di un diritto?

Le **nuove frontiere e progressive** della democrazia italiana hanno deciso di lasciar perdere (per ora) le battaglie contro le icone sacre (**ricordate il crocifisso nelle aule** o nei seggi elettorali da togliere perché **"discriminava" i non credenti?**) per passare a quelle laiche. Il 19 marzo è la Festa del papà e dal momento che non tutti hanno la fortuna di avere un padre, facendo festa si mettono in difficoltà gli alunni che ne sono privi. È questo il ragionamento della dirigente di **un istituto comprensivo di Viareggio** che fa il paio con l'ondata (piccola, per la verità) di insegnanti e genitori che una decina di anni fa si stracciarono le vesti e vollero togliere i crocifissi e i presepi nelle aule.

La loro battaglia sbatté il naso contro le sentenze laiche della giustizia italiana ed europea e rimase isolata per la mancanza di solidarietà dei non credenti o di chi apparteneva ad altre religioni. Vedremo se le mamma e i papà (soprattutto questi ultimi) e i docenti della scuola viareggina faranno passare il provvedimento, magari perché della stessa opinione o più semplicemente per amor di quieto vivere; ma intanto registriamo che in mezzo al mare di guai in cui versa il nostro sistema scolastico, la presenza di una festa popolare e di derivazione religiosa (per la Chiesa cattolica il 19 marzo è, come noto, festa liturgica di **San Giuseppe**, padre putativo di Gesù) urta certi animi preoccupati di non ledere presunti diritti di una piccola minoranza piuttosto che quelli della maggioranza.

Ma più che di diritti, dovremmo parlare di doveri: quelli di rispettare tutti, anche i bambini che, proprio perché privi di un babbo noto, hanno tutto il diritto di festeggiarlo lo stesso.

Naturalmente niente da dire circa altre feste laiche che più laiche non si può. **Halloween**: perché festeggiare se non tutti lo fanno? Carnevale: perché mascherarsi se c'è qualcuno che non ha i soldi per farlo? Di questo passo qualunque cosa sarebbe opinabile, perché non esiste niente che possa andar bene davvero a chiunque. E addio cultura, radici, socialità, senso di comunità. Viene il sospetto che la dirigente di cui sopra abbia preso il provvedimento guardando alle coppie lesbiche che hanno adottato un bimbo. In tal caso ci aspettiamo che entro maggio vieti per coerenza (se non altro, di sesso) pure la Festa della mamma.

19.AUTONOMIA REGIONALE/ "Buona spesa e attuazione Pnrr: così si riduce il gap Nord-Sud"

Pubblicazione: 17.03.2023 - Antonino Iacoviello

L'autonomia regionale, se ben intesa ed utilizzata, potrebbe giocare un ruolo strategico per l'attuazione del Pnrr e la riduzione del divario

Il sistema istituzionale è impegnato nella sfida di realizzare riforme e interventi strutturali per il rilancio dell'economia e per la riduzione del divario tra il Nord e il Sud del Paese.

Diverse circostanze straordinarie, per la prima volta dopo decenni, consentono di affrontare il tema della riduzione del divario senza il problema delle risorse; sono disponibili le risorse del Pnrr, quelle dei fondi strutturali europei, i finanziamenti aggiuntivi statali (obbligatori), e le risorse del fondo di perequazione previsto dalla legge sul federalismo fiscale (di cui si parla poco).

In questo contesto si pone con forza il tema della "buona spesa". Tenendo conto del cronoprogramma previsto per **la realizzazione del Pnrr**, la parte maggiore delle risorse disponibili dovrà essere impiegata nel periodo tra il 2023 e il 2026. Siamo quindi nella fase più delicata; è necessario uno sforzo per liberare tutte le energie possibili per favorire il raggiungimento degli obiettivi. Il decreto legge sulla governance per l'attuazione del Pnrr prevede interventi radicali di riorganizzazione degli uffici e di semplificazione delle procedure.

Gli strumenti per correggere i casi di inerzia o di inefficienza dell'azione amministrativa sono sicuramente importanti; ma vengono dopo il funzionamento "ordinario" del sistema istituzionale, anche mediante la massima valorizzazione del contributo delle istituzioni regionali e locali che restano "soggetti attuatori" di diversi interventi.

Per avere una misura, basti considerare che circa il 36% delle risorse previste dal Pnrr sono riferite a **progetti e programmi localizzabili a livello regionale e locale**; considerando specificamente le missioni 5 e 6, la percentuale degli interventi affidati alle autonomie territoriali e locali sale rispettivamente a 88,5% e 60% .

Questo significa che Regioni e Comuni dovranno svolgere le attività amministrative necessarie all'avvio delle opere (ad esempio adempimenti per assicurare il rispetto delle regole in materia di contabilità pubblica e di programmazione della spesa, progettazione esecutiva, direzione dei lavori, collaudi eccetera). La "buona spesa" presuppone un efficace funzionamento del modello

di governance multilivello, che prevede specifici ruoli del governo, delle Regioni e delle autonomie locali. Dobbiamo chiederci se l'autonomia territoriale è una risorsa o un limite per l'attuazione del Pnrr.

La funzione regionale di indirizzo e controllo, se bene orientata, consente di mettere a sistema tutte le risorse disponibili, comprese quelle della politica di coesione, e di programmare gli interventi favorendo la concentrazione degli investimenti per lo sviluppo del territorio.

Con riferimento alle funzioni amministrative, l'autonomia regionale consente la creazione di strutture di supporto alle autonomie locali per l'adempimento di tutte le funzioni ad esse attribuite; ad esempio, in concreto, mediante le società partecipate dalle Regioni si potrebbero creare strutture agili di supporto agli enti locali per evitare il ricorso al commissariamento per l'esecuzione delle opere, favorendo anche il coinvolgimento delle università e dei centri di ricerca insistenti sul territorio.

L'autonomia regionale, se ben intesa ed utilizzata, potrebbe giocare un ruolo strategico per l'attuazione del Pnrr e dare un contributo essenziale per vincere la sfida della riduzione del divario.

20.SCUOLA/ Interrogare, far lezione e valutare: il "dono" di una ricerca comune

Pubblicazione: 17.03.2023 - Diego Baldissin

L'interrogazione dialogata offre al docente svariate opportunità di valutazione per un numero consistente di alunni. Occorre però una disciplina supplementare (4)

L'interrogazione dialogata offre al docente svariate opportunità di valutazione per un numero consistente di alunni. È il **quarto tipo di lezione dialogata**, al quale è dedicata questa puntata.

La valutazione

Chiamando tre o quattro ragazzi (preferibilmente volontari), li si può ascoltare dal posto o portare alla cattedra rivolti verso la classe perché l'interrogazione non sia una questione privata ma coinvolga tutti.

Se si ha l'abitudine di raccogliere dagli alunni domande di chiarimento, giudizi e intuizioni all'inizio della lezione, l'interrogazione potrebbe partire da lì ponendo quesiti di questo genere: "Tu come risponderesti a questa domanda?"; "Come ti poni rispetto al giudizio del tuo compagno? Ti pare sia coerente? Dove funziona bene? Quali fattori invece trascuri?", oppure "Quale passaggio stride con la realtà?".

Si può anche cominciare col verificare che gli interrogati abbiano acquisito le conoscenze e le scoperte delle precedenti lezioni, ampliando poi il discorso degli interrogati stessi o di altri che rispondano dal posto alle domande del docente. Questo può avvenire a patto che i quesiti posti non abbiano risposte compilatorie (giusta e sbagliata) o non esigano una mera restituzione di contenuti. Oppure si può partire affrontando direttamente argomenti nuovi con le competenze acquisite in precedenza. Per esempio appurato che gli alunni interrogati conoscano il territorio di uno Stato e la sua posizione nel globo si potrebbe chiedere: "In una tale area quale clima ci aspetteremmo? Perché?". "Quali altre variabili potrebbero modificare il clima? Perché?". Oppure si potrebbe domandare: "Quale tipo di settore primario potrebbe aver sviluppato un popolo che vive in quel preciso territorio? Perché?" e "Quale settore secondario legato alla trasformazione agroalimentare sarà stato sviluppato? Pensa ai prodotti della cucina o a quelli che si trovano sugli scaffali dei supermercati". Si potrebbe anche chiedere: "Quali vie di comunicazione ci si aspetterebbe di trovare in un territorio di quel genere? Perché?" o "Per quali ragioni le città principali si trovano in determinate aree e non in altre? Perché?".

Queste domande tendono ad aprire un dialogo nel quale l'alunno inizi a fornire ipotesi di risposta o di ragionamento che il docente possa guidare incalzando con ulteriori quesiti, precisazioni o correzioni. L'obiettivo non è solo trovare la risposta corretta (quando esiste), ma gli indizi di risposta, il procedimento, anzi, i procedimenti possibili con cui far parlare la realtà osservata (in questo caso una carta fisica).

Durante un'interrogazione sugli aspetti fisici del Brasile, che si svolge davanti a una carta murale dello Stato sudamericano, con il plauso del docente un alunno descrive il tratto terminale del Rio delle Amazzoni come un grande delta capace di formare con i propri detriti l'isola di Marajo (estesa quanto la Svizzera). Dal posto un compagno chiede la parola facendo notare che il testo scolastico usa il termine "foce a estuario" e allora domanda: "Chi ha ragione?". Esempio chiaro di come non sia la correttezza della risposta il fulcro dell'interrogazione dialogata, ma la ricerca

comune alla scoperta del dato. Scoperta che vale per l'allievo così come per il docente; il quale viene provocato ad approfondire la propria ricerca e ad ampliare la conoscenza del dato osservato. Infatti la conoscenza dell'insegnante progredisce insieme e grazie al lavoro con i propri studenti e non è mai completamente esaurita.

Per quanto riguarda la gestione dell'interrogazione possiamo dare la precedenza agli interrogati, lasciando però che chiunque possa provare a rispondere, cosa che favorisce una partecipazione massiccia e vivace alla lezione, anche se essa chiede una fatica supplementare nel mantenimento dell'ordine. Questa prassi permette di valutare un numero anche importante di alunni in ogni incontro, purché non ci si limiti alla mera misurazione delle conoscenze, dando valore invece al ragionamento, all'approfondimento, alla scoperta dell'argomento affrontato, per il quale qualsiasi contributo potrebbe rivelarsi utile ad illuminare un particolare o un percorso che potrebbe persino sfuggire al docente. Così la valutazione diventa occasione di stima reale e valorizzazione dello studente, il quale rende unica e nuova la lezione col proprio protagonismo.

Coinvolgere un numero importante di studenti nel dialogo, tendenzialmente tutti. Valutare la capacità di esposizione, la proprietà di linguaggio, la capacità di ragionamento su quesiti noti o non noti. Valutare la capacità di porre domande opportune all'argomento e ricavarne risposte sono le ampie possibilità che fornisce l'interrogazione che parte dal dialogo con la classe durante l'ora di lezione.

Chiunque risulta soggetto alla valutazione. Tutta la lezione e tutti gli studenti sono potenzialmente sempre valutati. L'abitudine ad una lezione dialogata contribuisce a moderare la loro apprensione per il voto; il dialogo col docente e tra studenti si fa più naturale portando ad una sovrabbondanza di domande, magari non sempre pertinenti o consone, ma rivelatrici di un punto di interesse, di un punto vivo, di un modo di muoversi davanti all'argomento affrontato cui vale la pena prestare attenzione perché rivela il luogo in cui si trovano e da cui partono i ragazzi. Questa conoscenza diventa necessaria per riuscire a metterli in rapporto con la materia. E l'ora di lezione può diventare **un avvenimento sempre nuovo e diverso** per il docente stesso oltre che per i discenti.

Certamente c'è il pericolo di perdere tempo allontanandosi dal percorso più rapido pensato a tavolino. In questo caso la discrezionalità del docente risulta decisiva nel reindirizzare la classe perseguendo le strade che aiutino a chiarire l'argomento e tralasciandone altre; oppure rimandando ad altri tempi le risposte, quando il bagaglio degli studenti conterrà gli attrezzi necessari per comprenderle; oppure provando a rispondere alla curiosità senza dare seguito al discorso qualora risulti eccessivamente divergente rispetto all'obiettivo. Talvolta accade che neppure il docente conosca le risposte, oppure che si astenga dal fornirle quando si accorga che gli studenti le acquisirebbero per fede non avendo ancora i mezzi per comprenderle pienamente. Invece lo scopo è quello di contribuire a fondare in loro un metodo razionale di indagine sulla realtà, cui ogni materia scolastica contribuisca fornendo i suoi particolari strumenti di indagine.
(4 - continua)

21.SCUOLA/ Precari, nomine, posti vacanti: una proposta per superare il caos

Pubblicazione: 20.03.2023 - Antonino Petrolino

Nomine annuali e reclutamento centralizzato dei docenti: il sistema è ingolfato e senza una riforma è destinato al collasso. Ecco come intervenire

Un recente studio della rivista *Tuttoscuola* aggiorna i numeri di un'emergenza che ormai non è più consentito ignorare, quella del **precariato docente** nella scuola italiana. Non si tratta di un problema nuovo, come nuove non ne sono le cause: che si possono ricondurre, come abbiamo già avuto modo di ricordare, all'effetto combinato di due vere e proprie forzature, logiche oltre che giuridiche. Da una parte, il diktat sindacale secondo cui ogni docente ha un diritto illimitato di scelta **su tutti i posti disponibili in una provincia**; dall'altra, la pretesa ormai irrealistica dell'amministrazione scolastica di **effettuare centralmente le nomine** di tutti gli insegnanti precari.

Si tratta di due rigidità entrambe irragionevoli di per sé, anche se ostinatamente aggrappate ad astratte motivazioni formali. Ma rese ancor più assurde oggi dai numeri in gioco: oltre 225mila precari su 900mila posti di docente. Un docente su quattro deve essere nominato *ex novo* ogni anno: e queste nomine devono procedere sequenzialmente, attraversando un collo di bottiglia unico in ogni provincia, che "lavora" un posto alla volta, in ordine di graduatoria.

Né basta: siccome i movimenti del personale di ruolo hanno la precedenza, prima occorre provvedere a sistemare quel 20% circa di titolari che muta sede ad ogni anno scolastico. Un calcolo prudenziale porta a stimare in un 40% minimo del totale la percentuale di coloro che si spostano ad ogni nuovo anno scolastico.

A gestire questo flusso imponente, governato da regole che sembrano scritte da Ionesco (con ordinanze di centinaia di articoli), siede immobile un'amministrazione che ha visto falciati negli anni i propri organici dalle politiche di taglio nella spesa pubblica: e che, in aggiunta, ha perso per motivi anagrafici e pensionistici proprio i funzionari più esperti. A pagare il conto sono gli studenti, soprattutto quelli che più avrebbero bisogno di continuità e di una scuola che funzioni a regime fin dal primo giorno.

Alcuni mesi fa avevamo già fatto un'analisi della situazione e formulato una proposta minimale, che almeno alleggerisse l'amministrazione dal carico delle nomine annuali, trasferendole alle scuole. Ovviamente, non se ne è fatto nulla ed oggi i numeri sono ancora più fuori controllo. È giunto ormai il momento di pensare ad un cambio strutturale delle logiche sottostanti al reclutamento dei docenti. Se non si intaccano le prassi fino ad oggi seguite, è evidente che i numeri sopra richiamati continueranno a salire e che lo faranno con un andamento non lineare ma esponenziale, visto il numero delle variabili che si intrecciano ad ogni passaggio.

La prima mossa da fare è quella di trasferire in via permanente alle scuole il compito di nominare i supplenti annuali, cioè coloro che annualmente sono assunti fino al 30 giugno. Si tratta di poco meno di 70mila posti, su cui non possono essere assegnati titolari, dato che sono giuridicamente coperti da docenti di ruolo che svolgono altri compiti (comandi presso l'amministrazione, distacchi sindacali, mandati politici o amministrativi e simili).

Come avevamo già avuto modo di proporre, le scuole dovrebbero utilizzare per la chiamata le attuali graduatorie provinciali, facendo salve le aspettative degli interessati. L'unica differenza è che a nominare sarebbero tutte le scuole in parallelo, anziché un solo soggetto per ogni provincia: il che consentirebbe di esaurire le operazioni in una decina di giorni al massimo, dato che ogni scuola deve nominare di regola non più di 15-20 docenti.

Per essere realmente efficace, questa misura dovrebbe essere accompagnata da un'altra: i docenti sarebbero liberi di accettare le chiamate o di lasciarle cadere, scommettendo su una sede migliore. Ma, una volta accettata una proposta, non potrebbero più cambiare idea, a pena di decadenza. Solo così si può fermare il carosello iniziale delle nomine, che vede migliaia di docenti per provincia cambiare sede, magari più volte, nella ricerca continua di una sistemazione più gradita. È tempo di affermare senza complessi che i posti di insegnamento disponibili devono tornare ad essere una risorsa per gli studenti e le scuole e non per i singoli aspiranti.

Ma, posto che si trovasse il coraggio – che poi sarebbe semplice intelligenza organizzativa – per fare questo, si sarebbero coperti meno di un terzo dei posti vacanti: i quali, nel frattempo, per effetto dei pensionamenti, saranno lievitati almeno a 240mila per il 2023-2024.

Occorre allora fare un passo in più: intaccare l'enorme serbatoio dei posti privi di titolare, che l'amministrazione non riesce a coprire con il sistema dei concorsi gestiti centralmente. Con questi numeri (oltre 150mila) e con questi ritmi di crescita, non ci riuscirà mai. Anche qui occorre adottare una logica di sussidiarietà e chiamare le scuole ad essere parte della soluzione, anziché vittime del problema.

Si dirà: esiste il vincolo costituzionale del concorso per l'accesso ai pubblici impieghi. Ora, a parte il fatto che – nei decenni scorsi – tale vincolo è stato sistematicamente aggirato con i più vari espedienti ogni volta che si è ritenuto utile farlo, niente nella Costituzione o altrove vieta che ad espletare le procedure concorsuali possano essere le scuole. Basterebbe stabilire per legge che il concorso consiste non nella chiamata, ma nel superamento di un tirocinio guidato, magari biennale, per ridurre i margini di errore. Molto più probante – sia detto per inciso – di un reclutamento caotico basato su un singolo scritto e su un'ora di colloquio.

E quindi, ogni scuola chiamerebbe sui posti vacanti, sia quelli fino al 30 giugno che quelli fino al 31 agosto. Sui primi – che non possono avere titolare – chiamerebbe anno per anno; sui secondi chiamerebbe il primo anno e farebbe effettuare un tirocinio guidato da un tutor. Al termine del primo anno, ci sarebbe una valutazione interna che, se positiva, si concluderebbe con l'offerta del rinnovo del tirocinio per un altro anno. L'offerta dovrebbe essere vincolante per l'aspirante: nel senso che, se non l'accetta, dovrebbe ricominciare l'iter in altra scuola che gli offra un posto. Se accetta, al termine del secondo anno, previa nuova valutazione positiva, si vedrebbe offrire la stabilizzazione sul posto. Questo biennio prenderebbe il nome di concorso: e, se proprio si vuole essere tranquilli, il terzo anno sarebbe il periodo "di prova".

Dopo tre anni, se un insegnante sa fare il suo lavoro, si vede. Si potrebbe pensare ad un ulteriore meccanismo di garanzia, che vincolasse la nomina all'impegno reciproco a prorogare per ulteriori due anni il rapporto scuola-insegnante. Così, vi sarebbero sufficienti garanzie che la scuola non conceda con troppa leggerezza la stabilizzazione, visto che poi il docente rimarrebbe per un totale di minimo cinque anni. Trascorsi i quali, acquisirebbe il diritto all'eventuale mobilità verso altre sedi, come tutti i titolari.

Un tale processo, che si potrebbe ulteriormente affinare, avrebbe il vantaggio di intaccare, da subito ed in modo significativo, il numero dei posti vacanti. Avrebbe anche il risultato di far crescere nei fatti l'autonomia delle scuole, senza timore di clientelismi, visto che la chiamata avverrebbe sempre su graduatorie provinciali. Alla scuola spetterebbe mettere alla prova l'idoneità (operativa e non teorica) degli aspiranti, assisterli con un tutor e fornire loro un incentivo a rimanere, se risultano funzionali ed utili al progetto di istituto. Nel peggiore dei casi, torneranno sul mercato dei precari: dal quale peraltro non si sarebbero mai mossi se non si adottasse uno strumento di questo tipo.

I primi a beneficiare di questo approccio sarebbero – insieme alle famiglie ed agli studenti – gli stessi precari, che potrebbero sperare di entrare in ruolo almeno cinque anni – e forse più – prima che con i meccanismi attuali. Parafrasando un celebre appello di un secolo e mezzo fa, essi, per questa via, non avrebbero da perdere altro che le loro catene, mentre avrebbero un mondo da guadagnare.

22. Soft skills a scuola, si può già fare qualcosa

Pubblicazione: 23.03.2023 - Luisa Ribolzi

Dalle esperienze già realizzate in altri Paesi è possibile trarre alcune considerazioni utili nel dibattito relativo alle competenze non disciplinari socio-emotive

Nel dibattito sull'importanza delle **competenze non disciplinari socio-emotive**, una delle osservazioni che viene fatta più spesso è la difficoltà – reale – di introdurre nella scuola senza forzature e tenendo conto del già gravoso carico di lavoro previsto. In occasione di un seminario su questo tema organizzato dalla Fondazione per la Sussidiarietà ho ricavato dalle esperienze già realizzate in altri Paesi alcune considerazioni che possono forse essere utili e che propongo alla discussione.

1) Non esiste un modello unico che vada bene dovunque, anzi, un approccio che ha avuto esito positivo può essere del tutto inutile in un'altra situazione o con allievi diversi: se si esaminano le esperienze "gemmate" da precedenti casi di successo, per esempio, emerge sistematicamente che nessuna si pone come modello predefinito da seguire pedissequamente, come *template*, direbbero gli informatici, e ciascuna scuola o gruppo di scuole crea, modificando quelle esistenti o inventandone di nuove, le proprie pratiche e, eventualmente, il proprio curriculum. Questo non vuol dire inventare tutto da capo: riprendendo Troisi, possiamo dire "ricomincio da tre", cioè dal confronto con chi ha già lavorato, ma dopo aver ben chiarito che cosa si vuole ottenere.

2) L'identificazione degli obiettivi, infatti, dovrebbe essere preliminare a qualsiasi progetto. Posto che la quasi totalità delle esperienze che ho esaminato avevano lo scopo comune di lottare contro gli insuccessi, potenziando le capacità complessive dei ragazzi più fragili (non è casuale che le migliori esperienze si trovino in Italia nella IeFP, e in America in scuole charter con una popolazione prevalente o esclusiva di *hyphenated Americans*, Americani con il trattino: afro-americani, latino-americani...), ogni scuola o rete di scuole è partita dall'identificazione di quel che il contesto considera importante, incluse le famiglie (che vanno informate con chiarezza, perché tendono a pensare che formare questo tipo di competenze sia esclusivamente compito loro, o all'opposto non le considerano meritevoli di essere insegnate), tenuto conto delle caratteristiche degli allievi. Le probabilità di riuscita aumentano se ci si concentra sulle competenze che insegnanti, genitori e decisori politici locali e centrali considerano importanti. Resta aperto il problema di capire in che misura gli obiettivi sono stati raggiunti, cioè della **valutazione**, e da questo punto di vista il lavoro della ricerca promossa dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di san Paolo e dalla Fondazione per la Sussidiarietà sta elaborando strumenti efficaci e di applicazione relativamente semplice.

3) Ci si pone allora il problema se sia preferibile concentrarsi su di una sola competenza, o prenderne in considerazione un certo numero. L'esperienza nelle scuole seguite dalla Fondazione

per la Sussidiarietà ha mostrato che è meglio concentrarsi su di una o due competenze, anche perché è emerso che in genere sono connesse tra di loro, e partire privilegiandone una non vuol dire trascurare le altre, e allo stesso tempo consente di sviluppare la sperimentazione in profondità. Howard Gardner, lo psicologo americano noto da noi per la sua teoria delle "intelligenze multiple" propone il modello delle 3E, che però in italiano sono solo due: etica, eccellenza e impegno (*engagement*), segnalando che l'obiettivo di una scuola è quello di raggiungere la qualità in modo etico, attraverso l'impegno. Nei diversi progetti, queste tre competenze sono presenti in misura diversa, ma nessuna può mancare.

4) Un altro punto di dibattito è quello che si chiede se le competenze socio-emotive sono/debbono essere trasversali alle materie o richiedano uno spazio specifico. Anche qui, le ipotesi sono diverse, con una predilezione, anche nostra, all'approccio trasversale. Il tempo nella scuola è una risorsa scarsa, e i programmi specifici si aggirano intorno alle quaranta ore, non poche in una scuola come quella italiana affollata di contenuti e di "educazioni". Un modello sperimentato con esito positivo in una scuola milanese propone di realizzare una *learning week* in cui concentrare il lavoro con i docenti e i ragazzi, e in una prima raccolta di buone pratiche, che ha preceduto la ricerca vera e propria, avevamo visto che di fatto alcune scuole avevano collocato questo tipo di insegnamento (che prevede una consistente parte di esperienze pratiche) in momenti a fianco delle ore di scuola, sia concentrati nel tempo che diluiti. Quanto all'approccio trasversale, un'importante rete di scuole charter americane, KIPP (*Knowledge is power program*) ha messo a punto un programma definito *dual purpose*, che "in un'unica lezione, quando è possibile, si pone obiettivi di contenuto e di carattere". Dappertutto si rilevano due caratteristiche, che una scuola desiderosa di far partire la sperimentazione deve tenere presente: da un lato, tutti gli insegnanti vanno coinvolti, perché comprensibilmente sono riluttanti ad impegnarsi in un lavoro alla cui progettazione non hanno collaborato, e dall'altro serve un coordinamento centrale che, a seconda della dimensione della scuola e del numero di classi impegnate, può essere di una o due persone, o di un piccolo gruppo: semplicemente inserire un nuovo tema nelle lezioni, senza nessun tipo di programmazione, è, oltre che inutile, disturbante.

5) Infine, fondamentale domanda a cui rispondere, per che scopo mettere in piedi tutto questo ambaradan, come si diceva un tempo? Un motivo lo abbiamo detto, ed è ridurre gli insuccessi: come scrive Angela Duckworth, una psicologa americana che insegna "grinta e autocontrollo" (e poi ci lamentiamo della creatività dei corsi universitari in Italia!) "passione e perseveranza (grinta) sono la strada maestra per acquisire le competenze accademiche". C'è però un secondo obiettivo fondamentale, ed è lo sviluppo della persona nella sua interezza: un altro americano, questa volta un pedagogista, Ron Ritchart, scrive che l'obiettivo di questo tipo di formazione è di consentire ai ragazzi di pensare con la propria testa e di agire di conseguenza, ragazzi che sono "curiosi, aperti, riflessivi, finalizzati all'obiettivo, dotati di senso critico e cercatori della verità". Un programma ambizioso, potremmo dire parafrasando la famosa risposta di de Gaulle a chi gli proponeva di abolire i cretini ("*Vaste programme!*"), ma, scherzi a parte, un obiettivo che sfida **gli insegnanti** a dare il meglio di sé. Quegli insegnanti che, come sempre, costituiscono lo snodo fondamentale di ogni sperimentazione e di ogni valorizzazione degli ordinamenti.

23.SCUOLA/ Prof, alunni e AI: come non farsi manipolare da una rivoluzione "virtuale"

Pubblicazione: 23.03.2023 - Ezio Delfino

Lezioni e curricula devono tenere conto sempre più delle nuove tecnologie. Come? Se ne parla nel convegno di Disal che si terrà a Bergamo dal 30 marzo al 1 aprile. Gli studenti di oggi sono una generazione immersa nel **mondo digitale** e non possono essere lasciati soli **nella gestione dei profondi cambiamenti** offerti dalle tecnologie di informazione e comunicazione.

Le nuove istanze di una società sempre più globale e complessa impongono, ben prima della pandemia, e ancor più oggi, una profonda rivisitazione della didattica e dell'organizzare le scuole. Esse rappresentano luoghi nei quali porre le basi affinché i giovani acquisiscano, oltre conoscenze, anche competenze personali, sociali, di cittadinanza e culturali che li rendano autonomi, motivati e orientati ad affrontare problemi.

Corrispondere ai nuovi paradigmi educativi implica creare ambienti di apprendimento adeguati, in grado di porre al centro non la tecnologia – presente, nella misura in cui è necessaria – ma la pratica didattica, a favore dello sviluppo delle competenze, della collaborazione e della didattica attiva, per problemi e progetti secondo nuove logiche di gestione delle informazioni, improntate

alla partecipazione ed alla condivisione dei saperi, all'acquisizione di competenze digitali, cioè di capacità di utilizzare in maniera sicura, critica e responsabile le nuove tecnologie. Esse potranno diventare determinanti anche per rimuovere gli ostacoli dalle problematiche relative alle disabilità, ai bisogni educativi speciali, al superamento dei divari generati dalle differenze territoriali, sociali ed economiche.

Tecnologie a scuola, dunque, come valore aggiunto, in grado di modificare l'ambiente di apprendimento e di potenziare l'attività che in esso si svolge: al centro della classe c'è sempre l'insegnante – che governa i processi e fa da guida e da riferimento per gli allievi – chiamato ad un nuovo modo di fare didattica che genera cambiamento e innovazione. Gli spazi e gli strumenti tecnologici aiutano a generare modalità di apprendere che accompagnino i ragazzi per la vita, rendendoli da subito più protagonisti attivando processi di apprendimento di tipo collaborativo che valorizzano la costruzione sociale della conoscenza.

E come evolverà **l'educazione nell'era dell'IA**? Da una parte gli studenti avranno sempre più la necessità di acquisire competenze sul funzionamento dell'IA, per poterla utilizzare a proprio vantaggio, ma anche per saperne distinguere eventuali usi impropri; dall'altra, essa potrebbe aprire nuovi scenari per le pratiche didattiche.

Non si tratta di mettere in discussione la relazione insegnante-alunno: ciò che invece è richiesto alla ricerca e alle politiche educative è di interrogarsi su come l'IA possa favorire l'apprendimento a scuola e fare in modo che siano gli educatori stessi a guidare la trasformazione, offrendo indicazioni alle aziende dell'EdTech. Un intento espresso sia dalla Commissione europea nel Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) sia nella Strategia italiana per **l'Intelligenza Artificiale**, pubblicata dal ministero dello Sviluppo economico, che sottolineano come sia necessario riprogettare il curriculum delle scuole includendo anche le competenze in materia di IA e di dati, ripensando una didattica "al tempo del digitale".

Ed è questo il tema del convegno internazionale promosso dall'associazione professionale Disal (Dirigenti scuole autonome e libere), che si terrà a Bergamo, capitale della cultura 2023, nei giorni 30-31 marzo e 1 aprile 2023 al quale parteciperanno dirigenti scolastici, coordinatori didattici, dirigenti tecnici e docenti delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado. "La scuola al tempo del digitale. Tra ricerca educativa e nuovi apprendimenti": è questo il titolo del convegno per aprire scenari che aiutino a guardare la realtà presente in vista di quella che sarà, con la disponibilità e la curiosità di chi interpreta la scuola come luogo di **ricerca educativa** e intende offrire agli studenti proposte all'altezza delle nuove sfide.

Ricchissimo e molto qualificato il gruppo di relatori, esperti e studiosi del mondo accademico e della ricerca didattica: Costantino Esposito, con una prolusione dal titolo "L'io e il digitale: l'impensabile invito"; Pier Cesare Rivoltella e Chiara Panciroli, esperti di didattica e tecnologie dell'istruzione; Giulia Guglielmini, presidente della Fondazione per la Scuola di Torino; Dario Nicoli, sociologo dell'organizzazione dell'Università di Brescia; Fabio Mercurio, ricercatore alla Bicocca di Milano sulle applicazioni dell'intelligenza artificiale nell'istruzione; Damiano Previtali, della direzione generale per gli ordinamenti del ministero dell'Istruzione e del Merito; Sandra Kučina Softić, presidente di Digital Learning Europe e ricercatrice all'Università di Zagabria; Stefano Moriggi e Luca Botturi per approfondire il tema dell'educazione alla cittadinanza digitale.

24.SCUOLA/ Alle Romanae Disputationes: abbiamo bisogno di realtà, senza "prefissi"

Pubblicazione: 24.03.2023 - Lettera firmata

L'autrice non solo ha raggiunto la finale del concorso di filosofia "Romanae Disputationes", ma si è aggiudicata la vittoria. Ecco la sua esperienza

Le Romanae Disputationes rappresentano, per chi decide ogni anno di parteciparvi, **un modo diverso di concepire la filosofia**, la testimonianza di una sete di coinvolgimento che va ben al di là di una mera applicazione scolastica. Iscriverti, per noi studenti, significa mettersi in gioco, re-interpretare, approfondire e nel contempo arricchirsi internamente, realizzando un paper scritto, filmando un video o recitando un monologo.

Per molti, però, significa anche partire la mattina presto (o addirittura la sera prima) col treno pur di arrivare in orario per la prima giornata ed è proprio qui che comincia la mia esperienza con le Romanae Disputationes. Partenza da Roseto degli Abruzzi e un lungo viaggio per arrivare a Bologna e, finalmente, lasciare i bagagli in hotel per non portarseli dietro durante una breve visita alla Rossa.

Il Teatro Duse, dove l'evento è stato ospitato il 22 e 23 marzo, ha visto avvicinarsi oltre mille studenti e docenti, a metà tra l'agitazione per le premiazioni e l'estrema curiosità scaturita dalla lectio magistralis del professor **Costantino Esposito** sul tema "Ai confini della realtà". **La domanda fondamentale** "Che cos'è la realtà?" era il tema del concorso che quest'anno ci ha accompagnati.

La prima giornata ha portato sul palco non solo gli ospiti, ma soprattutto la curiosità che si annida in noi, nei ragazzi delle scuole superiori: ci siamo messi, in tantissimi, in fila per poter porre una domanda o offrire la nostra prospettiva sul tema della lezione. Forse è proprio lì che la pigrizia, il disinteresse e la noia che vengono sempre attribuiti a noi giovani sono scomparse e hanno lasciato posto ad altro: l'amore per il sapere, e la condivisione della conoscenza, una vera e propria φιλο- (phílos) σοφία (sophía).

Nel tardo pomeriggio, invece, ci sono state le esibizioni – tra cui la mia – degli studenti che hanno partecipato con un monologo. Tra discorsi che spaziavano da Epicuro ad Heidegger e Baudrillard, tutta la platea ha ascoltato interessata le argomentazioni con le quali junior e senior hanno deciso di partecipare, per poi avere del tempo libero fino all'esibizione serale dell'Orchestra Senzaspine.

La mattinata del secondo giorno è stata vissuta con ansia, perché, finalmente, tutti i concorrenti avrebbero scoperto le rispettive posizioni nelle varie categorie. Ma, prima di arrivare a questo, non potevano mancare le finali "Age Contra", nelle quali i partecipanti si sono sfidati in una disputa riguardante diversi topics, sempre derivati dalla complessità della realtà. Questo momento ha particolarmente coinvolto anche il pubblico che, tra un passaggio e l'altro, commentava ed esprimeva accordo o disaccordo e si scatenava in fragorosi applausi.

E poi, finalmente, l'annuncio dei vincitori, tra felicità, applausi, tante tante foto, ambite targhe e un clima di vittoria collettiva, condivisa da tutti i presenti, non solo da coloro che hanno sentito pronunciare il proprio nome.

Quando è arrivato il momento della categoria dei monologhi mi sono trovata a stringere il braccio del mio amico, Luca Di Diomede, altro monologante della mia scuola, per poi non riuscire davvero a crederci quando mi hanno chiamata per il primo posto, seguita ancora dallo sguardo fiero delle due professoresse (Claudia Ettore e Maria Casolino) del mio liceo (Polo liceale "Saffo", Roseto Degli Abruzzi).

Al terzo anno di partecipazione alle Romanae Disputationes ce l'ho finalmente fatta.

Il tre, un numero simbolico per la letteratura, non si è smentito nel permettermi di tornare a casa con un attestato che premiava proprio **"L'iperrealtà, sostituto della realtà"**.

Torniamo a casa soddisfatti e auguriamo alla prossima generazione di partecipanti di lasciarsi toccare da questa meravigliosa realtà, continuando a desiderare e domandare.

Ad Maiora.

Neagu Deria Beatrice

Polo Liceale Statale "Saffo", Roseto degli Abruzzi (Teramo)

25.SCUOLA/ Leggere, un'esperienza di bellezza gratuita che comincia in aula

Pubblicazione: 27.03.2023 - Monica Bottai

Oggi gli studenti non leggono perché non amano più leggere. È da qui che la scuola deve ricominciare: dal suscitare l'amore per la lettura. Come?

Perché **gli studenti non amano leggere**? Come offrire loro una possibilità *reale* di **diventare lettori per la vita**? In ogni serio docente di italiano, questa bruciante domanda sorge spesso davanti alla disaffezione dei nostri ragazzi verso la lettura, ma altrettanto spesso tale esigenza non riesce a cambiare paradigmi, impostazioni, forme, che resistono e si perpetuano nelle nostre aule, anche quando nessuno ce le chiede più – nemmeno il Ministero –, ed anche quando sono evidentemente inefficaci.

Noi sicuramente facciamo leggere e diamo da leggere, ma non basta, ormai nemmeno per un buona verifica finale (riassunti e commenti a profusione su Internet, la **chatGPT che spopola sempre più**, eccetera). Che fare?

Carlo Bo parla della letteratura come di "una strada, e forse la strada più completa, per la conoscenza di noi stessi (...) una misura di coscienza in un esame che ha i limiti della nostra vita ma è inesauribile come un movimento di verità (...)” (in *Letteratura come vita, Il Frontespizio*, settembre 1938). Questa è la dimensione da riscoprire, altrimenti leggere e far leggere non sono

più proposte credibili agli occhi dei nostri adolescenti, che le vivranno come l'ennesimo compito da svolgere o come qualcosa che già fanno, ma spesso non grazie alla scuola.

La vera natura dell'atto del leggere è un'esperienza di gratuita bellezza al servizio del significato, *in service of meaning*, scrive Frank Serafini, maestro di **Reading Workshop**. Innanzitutto, quindi, dobbiamo svincolare la lettura da uno scopo immediato, che sia didascalico o storicistico o valutativo, riconoscendole la sua vera sostanza, cioè quella di essere cornice estetica di un possibile incontro fra l'esperienza di chi scrive e quella di chi legge. L'abisso dei significati diventa così lo spazio in cui immergersi e di cui dialogare, dentro lo spazio fisico dell'aula, in cui inizia a vivere una vera comunità di lettori, ove il docente è maestro, cioè "mostra mentre fa", come nelle botteghe artigiane di un tempo. L'aula diventa luogo.

Come leggere? La lettura ad alta voce e la lettura individuale sono i due cardini essenziali per creare una vera *reading zone*. Nella prima, si vede il maestro-artigiano in azione e ci si sperimenta nell'imitarlo, con routine e strategie adeguate e coinvolgenti: dal taccuino su cui scrivere durante l'ascolto, alle domande di qualità, con cui il docente alimenta la discussione, all'eventuale mini-lesson su una certa strategia da sperimentare e su cui poi riflettere collettivamente. Tutto vissuto insieme, tutto vissuto personalmente, tutto finalizzato all'unico grande obiettivo: parlare di libri e letteratura, per assaporare e gustare le parole, le storie, nelle quali ognuno rintraccerà qualcosa di sé, in una specie di "contemplazione condivisa" (Aidan Chambers).

Invece, per quanto riguarda la lettura individuale, ogni studente ha il proprio testo, scelto liberamente dentro una vasta gamma di proposte curate dal docente; ognuno legge a casa, ma innanzitutto si legge in classe, insieme, in un silenzio condiviso, accanto ai nostri taccuini personali. Anche in questo caso, non possono mancare momenti di condivisione orale, con i *book talk* o i *book speed date*, o i gruppi di lettura.

E qui sorge l'altra domanda cruciale: cosa leggere? No brani antologici, no scritture a tema: in tal modo, il testo diventa infatti un pretesto e perde la sua vera natura di proposta totalizzante per un'esperienza estetica, rispetto alla quale gli studenti devono compiere un personale cammino di interpretazione. Dobbiamo dunque scegliere opere letterarie, intere, di alta qualità, le cui pagine non spiegano la vita, ma la mostrano, in tutta la sua provocante complessità.

Diversamente da quanto molti credono, queste caratteristiche non sono presenti soltanto nei "classici" ed è anzi sempre più urgente che i docenti amplino le proprie conoscenze di letteratura contemporanea, per essere ben attrezzati a fare proposte adeguate, oltre che significative, ai ragazzi delle proprie classi. È necessario esplorare il mondo dell'editoria e saremo sorpresi di scoprire che, a fianco di molte pagine che rubano soltanto vita agli alberi, esistono moltissimi testi validi, di ogni genere. Tuttavia non basta offrire agli studenti un elenco di titoli: è necessario parlare di ogni libro, evidenziando il focus tematico, o le caratteristiche specifiche adatte ad un certo target di lettori o, ancora, quel personaggio che non si può non conoscere, o il contrasto fra la copertina ed il contenuto... insomma, il libro *chiama*, ma i nostri lettori devono essere educati a rispondere; infatti, non si legge perché si deve leggere, ma si legge perché qualcuno lo fa con te e si coinvolge con te nel dettaglio di come scegliere o, anche, di come abbandonare quel libro che proprio non ti piace!

Ma oltre alla narrativa contemporanea e al genere *young adult*, c'è un altro mondo vivacissimo, ossia quello degli albi illustrati (*silent* e non), con titoli e autori pluripremiati davvero utili per introdurre alla discussione guidata ed alla negoziazione di significati, oltre che per sperimentare le varie azioni intrinseche al leggere: visualizzare, inferire, prevedere, creare connessioni, porre domande. Ed anche in questo caso, ogni docente deve costruirsi la sua valigia degli attrezzi, esplorando l'editoria e documentandosi sulle numerose esperienze e buone pratiche già sperimentate. Magari qualche indicazione la troverete anche qui prossimamente.

26.SCUOLA/ Studenti gifted (dotati): ai danni dell'"inclusività" forse si può rimediare

Pubblicazione: 28.03.2023 - Tiziana Pedrizzi

L'inclusivismo come mantra omologante va superato al più presto. Da un recente convegno in Israele alcune indicazioni e uno stimolo alla scuola italiana

Nel silenzio del mondo della scuola italiano dal 5 al 7 marzo si è tenuta ad Haifa (Israele) la terza conferenza tematica on line della European Council of High Ability (Echa) su Teaching High

Ability Students, ovvero sugli studenti Gifted (da *gift*, dono) termine che in Italia viene tradotto spesso con superdotazione.

Nel nostro paese nonostante il **dibattito (?) sul merito**, per ora non sembra muoversi molto. Anche il ministero Bianchi, probabilmente assediato da altre emergenze, non è sembrato avere mosso foglia. Vaghi accenni criptici in circolari, un Cts del 2018 triennale ormai de iure scaduto, un fiorire di iniziative di agenzie legate a cattedre e scuole di pensiero universitarie che si rivolgono a genitori e scuole avvedute con attività extrascolastiche più o meno scientificamente avvalorate. Negli ultimi tempi sono usciti ben cinque libri sul tema e sono spuntati articoli di prima informazione meritoriamente divulgativi anche su siti dedicati ai temi della scuola. Ma il mondo interno, non solo delle scuole, ma anche delle associazioni insegnanti e dirigenti scolastici che dovrebbero esprimere un livello di consapevolezza maggiore – a parte rare eccezioni come un Progetto europeo in partenza dell'Associazione docenti e dirigenti italiani (Adi) – non sembra gettarsi sulla tematica.

Si sono già fatte su queste pagine **considerazioni sulla tematica Gifted** e sulle diverse politiche scolastiche in proposito a livello internazionale. Potremmo sintetizzarle così: i paesi dell'East Asia ed alcuni di quelli in cerca di sviluppo – compresa l'Europa dell'Est – si impegnano senza molte remore alla ricerca di strumenti appunto di sviluppo, quali possono essere ad esempio gli studenti particolarmente dotati. Il mondo occidentale, e soprattutto i governi europei, sono paralizzati dai timori relativi alle accuse di mancanza di equità e cercano di fare qualcosa sotto la spinta soprattutto delle famiglie, ma in modo molto blando. Come in Italia ma molto di più, si muove soprattutto la società civile ed il mondo accademico.

Ma il convegno di Haifa non ha trattato tanto temi di politica scolastica, quanto è entrato nel merito di specifiche esperienze, anche per quanto riguarda la didattica.

Cosa se ne può dedurre? Una prima impressione è che le proposte non siano sostanzialmente diverse da quelle che da più di 20 anni sentiamo qui presentare dagli esperti di pedagogia e didattica.

Dal punto di vista delle metodologie prevalgono quelle che potremmo definire le metodologie attive: lavoro su progetti, interdisciplinarietà, *problem solving*, analisi di caso, sviluppo della critica, dibattiti fra diversi punti di vista, collaborazione, pensiero creativo, *flipped class*. Naturalmente nessuno postula di metterle tutte assieme, ma la base è questa, volta a volta scegliendole per applicarle a diversi contenuti. In questo caso si vogliono utilizzare modelli più ricchi e problemi che richiedono maggiore creatività. E che vengono anche ulteriormente perfezionati e sofisticati.

Un esempio: partendo dalla base dell'ormai abbastanza diffuso anche in Italia *debate*, una esperienza in Israele definita *moral dilemma based* si struttura nel seguente modo: **presentazione di un breve caso con dilemma** morale, assegnazione casuale (molto importante) a 5 diversi gruppi che debbono rispettivamente: 1) presentare i fatti, 2) dichiarare come comportarsi secondo valori dichiarati, 3) sostenere la posizione opposta secondo opposti valori, 4) descrivere le emozioni generate dalla situazione, 5) individuare una soluzione in modo creativo. Tanta roba, come si dice adesso... L'impressione è che in questi casi finalmente queste metodologie possano funzionare.

Nonostante quanto spesso se ne dice, infatti, gli apprendimenti basati sulla trasmissione costituiscono un indispensabile punto di partenza per tutti, soprattutto per chi non è particolarmente dotato nei diversi campi del sapere, e sono il presupposto per progressi più significativi quali quelli richiesti da tale tipo di metodologie "attive", oggettivamente più impegnative. Il problema sta nel fatto che vengono per lo più applicati sempre e con tutti, con questo screditandoli come esercizi mentali indispensabili. A quando una bella discussione su vantaggi e svantaggi dell'apprendimento a memoria? Si capisce, non come metodologia prevalente.

Quanto al non secondario problema se i cosiddetti Gifted debbano lavorare insieme agli altri o separati, la risposta non è semplice. In via preliminare è importante sottolineare che a tutt'oggi mancano evidenze, anche perché la ricerca in proposito non è stata certo sostenuta ed incoraggiata. La necessità della eterogeneità è sostenuta con forza non solo per ragioni psicologiche di equità, ma anche sulla base della convinzione che fare diversamente abbasserebbe il livello complessivo del sistema.

Tuttavia non bisogna neanche dimenticare che, soprattutto ai livelli di età più bassi, il livello di frustrazione e di conseguente disagio dei Gifted è tale che la preoccupazione delle famiglie per la loro situazione è stato uno dei pochi motori che hanno spinto i governi occidentali a quel poco

di interventi che hanno realizzato. Ed infatti una relazione ha sintetizzato quelli che sono i rischi e le occasioni perse dalle società se questi giovani non trovano modalità di realizzazione: frustrazione, noia, ribellione anche a fronte di pressioni sociali soprattutto dei coetanei.

Nel Convegno, ad avviso di chi scrive, uno dei momenti più significativi è stata l'intervista a cinque adolescenti, i cui occhi sprizzavano intelligenza, che hanno manifestato il loro entusiasmo di trovarsi infine – anche se a tempo determinato – fra simili, che condividevano i loro interessi ed il loro desiderio di approfondire. Nessun disdegno o senso di superiorità dichiarato, ma il sollievo di trovarsi infine in "più spirabile aure". Non mancano neppure studi che parlano di situazioni conflittuali dovute al fatto che questi ragazzi si possono sentire sfruttati e magari sottovalutati in un lavoro fra pari il cui obiettivo sia l'inclusività e non il risultato. Tutto questo per dire che la questione ha molte facce e che non tutto si può risolvere con l'inclusivismo.

Dal punto di vista dei contenuti grande interesse ha riscosso la presentazione di una decana Usa che propone sostanzialmente un curriculum di *social sciences* approfondito e problematizzato. Non è cosa da poco vedere rientrare in gioco le buone vecchie *humanities*, perché la plusdotazione è stata ed è in larga parte identificata con la logica, la matematica e le scienze. La ragione non è solo che le misurazioni in questi campi sono fattibili più che in altri, ma anche che il grande sviluppo della nostra ricchezza e civiltà attuali ha quelle basi. E che pertanto le vocazioni in quel senso sono più ricercate ed apprezzate anche dal punto di vista utilitaristico. Nella relazione si è ripercorso l'itinerario di un intervento sul curriculum di *social sciences* particolarmente sviluppato negli anni 70 e soprattutto 80, mentre l'attenzione, a partire dagli anni 90, per la valorizzazione dei livelli bassi ne avrebbe (si intuisce) attutito l'impatto e l'espansione. Oggi però si ha l'impressione di una ripresa, anche attestata dalle reazioni in chat dei partecipanti. In sintesi, usando un po' le nostre categorie, si tratta di un'analisi delle grandi strutture della storia e della letteratura usando modelli e sistemi basati sull'analisi del contesto, sulla presentazione di multipli punti di vista, sull'utilizzo però anche della biografia, sull'uso dell'ottica politica, economica, culturale e sulla focalizzazione sui modelli e sui loro cambiamenti. Tanta roba anche qui, anche se per noi europei non del tutto nuova.

Le associazioni mondiali ed europee che si dedicano allo studio della plusdotazione realizzano periodicamente incontri internazionali, ora anche online, per garantire la circolazione delle idee ed anche la sopravvivenza di mondi che nei loro Paesi lamentano comunque, anche nelle migliori situazioni, un certo isolamento. Sarebbe utile anche in Italia cominciare a darci un'occhiata.

27.SCUOLA/ Lezione dialogata, via maestra per una ricerca comune di studenti e prof

Pubblicazione: 29.03.2023 Ultimo aggiornamento: 21:20 - Diego Baldissin

La lezione dialogata è sempre un appello alla libertà dello studente. E cambia anche i prof, suscitando, se ci sono l'interesse e la disponibilità, una ricerca comune (5) Con quest'ultima parte si conclude il percorso compiuto **nelle precedenti puntate**.

Il valore della lezione dialogata

L'insegnamento non corrisponde tanto **a una trasmissione di contenuti** o di competenze didattiche, perché ha una finalità educativa. In fondo il suo scopo non è insegnare qualcosa a qualcuno, ma è quello di attivare l'io dello studente grazie all'attrattività del reale attraverso la disciplina di insegnamento. Il docente propone e guida all'osservazione di un oggetto chiamando in causa la libertà dello studente, la sua capacità di comprensione critica, la sua ragione e curiosità, provocandolo a porsi in rapporto attivo con l'oggetto tramite la lezione dialogata.

Non sempre questo avviene, perché c'è in gioco la libertà dell'individuo e non è detto che la provocazione riesca a muovere l'interesse del ragazzo, né che questo si attivi in modo razionale, propositivo e pertinente all'oggetto osservato.

Ma è evidente e si percepisce con certezza quando accade, perché **la lezione diventa sorprendente**: si aprono strade impreviste e lo stesso docente, stupito, diviene a sua volta ricercatore sulle piste aperte dell'attivarsi dei suoi studenti. Così la lezione si trasforma in avvenimento (solo parzialmente prevedibile e programmabile) e l'insegnante ne esce incuriosito e rilanciato nel desiderio di approfondire taluni aspetti dell'argomento trattato che riteneva secondari o che conosce solo parzialmente.

Questa modalità di approccio chiamata lezione dialogata, secondo qualcuno andrebbe rinominata con più precisione *ricerca comune guidata* poiché, sotto la guida del docente, la classe diventa una comunità ermeneutica alla scoperta e in rapporto con l'oggetto analizzato, il quale travalica

ma unisce mettendo in dialogo tra loro i protagonisti, lanciando i discenti alla scoperta del nuovo e i docenti alla riscoperta di ciò che già si insegna ma che non si finisce di conoscere, perché la conoscenza resta sempre parziale e incompiuta.

La lezione dialogata dunque ravviva l'attenzione della classe ma soprattutto attiva lo studente provocandolo ad un approccio vivo allo studio; inoltre rinnova la curiosità del professore, il quale entra in un rapporto di comunanza con i propri alunni rivivendo e riscoprendo ogni volta come nuovo e originale ciò che insegna.

28.SCUOLA/ Docente tutor, pregi e limiti di una figura che in cerca d'autore

Pubblicazione: 30.03.2023 - Silvia Ballabio

Nella scuola secondaria di secondo grado arrivano due nuove figure: il docente tutor e l'orientatore. Ma non mancano le criticità. Molti i punti da definire

La bozza di decreto che istituisce le figure **del docente tutor e del docente formatore** per il triennio della scuola è stata **presentata in data 21 marzo 2023** ai sindacati, ed è ora in attesa di parere da parte del Cspi. Il decreto prevede anche lo stanziamento di risorse derivanti dal Pnrr e dal Pon per remunerare attività didattiche di potenziamento sulle discipline (soprattutto per le discipline Stem e con metodologie innovative) e relative all'orientamento come misura di contrasto alla dispersione scolastica.

Sono candidabili a diventare docenti tutor e orientamento, a partire dall'anno scolastico 2023/24, da parte delle istituzioni scolastiche i docenti in ruolo da cinque anni e che abbiano preferibilmente svolto già il compito di funzione strumentale in campo di tutoraggio o orientamento. Solo per il docente tutor è previsto un corso di formazione di 20 ore, erogato online da Indire da aprile (praticamente da dopodomani). Entrambe le figure saranno retribuite; più consistente la retribuzione per il docente tutor (da 2.850 a 4.750 euro lordo) di quella del docente orientamento (da 1.000 a 2.000 euro lordo). Il docente tutor o orientamento dovrà mantenere la funzione per almeno tre anni.

Al **docente tutor** sarà affidata la "personalizzazione degli insegnamenti"; coordinerà e svilupperà attività didattiche con un duplice scopo, il recupero per le studentesse e gli studenti che manifestano maggiori difficoltà, e il potenziamento delle abilità particolari per quelle studentesse e studenti che, nelle parole del ministro Valditara, in classe "si annoiano". Dalle varie sottolineature fatte la finalità primaria sembrerebbe essere limitare la **dispersione scolastica**, con buona pace di chi in classe si annoia. Il tutto sarà limitato al solo triennio della scuola superiore e con un tutor ogni raggruppamento di studenti (da 30 ai 50 studenti per raggruppamento). Quanto al docente orientamento, le sue funzioni dovrebbero essere quelle di elaborare dati e informazioni relative al contesto e porsi come figura di raccordo con i docenti tutor, gli studenti e le famiglie.

Il ministro dell'Istruzione e del merito Giuseppe Valditara ha descritto le nuove figure come il primo passo di un cambiamento radicale della scuola, e anche il presidente del Consiglio Giorgia Meloni ha lodato la misura. Più critiche le varie sigle sindacali, che hanno evidenziato i limiti, anche evidenti, del provvedimento che verrà.

Entrambe le figure sono innovative, o perlomeno "nuove" in senso formale; come altre necessità reali del mondo della scuola, sostenere gli studenti in difficoltà, valorizzare le eccellenze e guidare a una scelta consapevole relativa al proprio percorso presente e futuro sono attività intrinsecamente strutturali alla funzione docente. Svolgerle in modo compiuto, responsabile, e pedagogicamente adeguato è un altro paio di maniche.

Le difficoltà di apprendimento, oltre quelle certificate e per le quali viene redatto da tempo un Piano didattico personalizzato, il Pdp, hanno sempre più a che fare con situazioni di disagio personale delle studentesse e degli studenti. Le cause di questo disagio sono molteplici; comprendono fenomeni sociologicamente nuovi, come il dilagare dell'isolamento fisico e della dipendenza dal virtuale (con tutti i fenomeni collegati, quali il cyberbullismo) e meno nuovi, quali la dissoluzione dei nuclei familiari, o per separazione/divorzio dei genitori o per la difficoltà oggettiva di questi a occuparsi dei figli, garantendogli loro un tempo genitoriale, se non abbondante, perlomeno sereno e non convulso.

Qualsiasi azione intrapresa dal singolo docente o da un gruppo di docenti è come il tentativo di camminare su cocci di bottiglia aguzzi a piedi nudi. Diremmo: "Se non puoi curare, non fare danni", col rischio tuttavia che l'inazione comporti tanti, o più, danni dell'azione. Ciò non significa

che il docente si ritiri, ma solo che se ha coscienza del proprio "essere" (ruolo o mestiere sono termini inadeguati) sa che intervenire sulle difficoltà è complesso, e anche rischioso. Se non teme (ancora) il rischio (professionale e umano) per sé, certo lo teme per i possibili effetti della sua azione/inazione.

Inutile quasi sottolineare che per il tutor orientamento l'azione nel triennio potrà quasi esclusivamente orientarsi alla scelta post-scuola secondaria, visto che il cambio di percorso comporta prove integrative che non tutti gli studenti desiderano o possono affrontare.

La figura del tutor, su cui si sono concentrate le energie creative del ministero, risponderà alle reali necessità? Il primo limite è innanzitutto il fatto che sia previsto solo nel triennio. Si spera che questo sia dovuto a limiti di fondi e alla scelta di immagine di garantire "fino al termine degli studi" la presenza di questa figura, e non alla cecità di fronte alla evidente accelerazione delle problematiche sopra descritte (e altre) che si presentano **ben prima del triennio finale**, anche alla scuola media di primo grado.

Un secondo limite è legato alla vaghezza della funzione stessa del docente tutor, ideale coordinatore di attività didattiche volte a recuperare chi è in difficoltà; si parla di corsi di recupero? Di tutoraggi individualizzati? Di gruppi di lavoro fra studenti? Il tutto sarà forse svelato con l'inizio dei corsi di formazione (e quindi a brevissimo, sembrerebbe), anche se – terzo elemento di criticità – la brevità del corso e soprattutto il suo essere **solo online** non lascia ben sperare.

Il rischio è che poi il docente, pur "formato" e testato con una prova finale, peschi nel noto di quanto fatto nell'istituto dove presta servizio, sia in termini di ideazione che di risorse umane. Un altro limite è l'ampiezza del raggruppamento (non classi ma raggruppamenti, con quali criteri? anche questo sarà trattato nel corso di formazione, o lasciato alla iniziativa del docente tutor?) delle studentesse e degli studenti (da 30 a 50 studenti).

Se questo provvedimento è il primo tassello di un disegno complessivo già definito, verrebbe da farsi una domanda semplice: quale è il disegno complessivo? Se esiste, perché non è stato "svelato", se non proprio dettagliato in tutti i suoi passaggi? E a quali linee pedagogiche si ispira?

29.SCUOLA/ Il vero antidoto a ChatGPT sono gli uomini liberi (e non omologati)

Pubblicazione: 31.03.2023 - Nora Terzoli

Nella sfida contro ChatGPT l'uomo appare improvvisamente perdente. Invece una soluzione c'è: una scuola fatta di maestri capaci di educare alla libertà

In un articolo comparso sul *Corriere della Sera* del 12 febbraio dal titolo *Intelligenza artificiale. Ho il sospetto di aver perso*, il giornalista Federico Rampini racconta di quella che lui stesso definisce una sorta di gara con **ChatGPT, l'intelligenza artificiale** che è in grado di scrivere articoli e saggi su qualsiasi tema.

Rampini riferisce di avervi fatto ricorso per la stesura di un saggio su un argomento che ben conosce e di aver ottenuto un prodotto di buona qualità sia per la cura linguistica sia per il contenuto documentale.

L'articolo continua riferendo che ChatGPT è imbattibile in termini di velocità: riesce infatti a scrivere in cinque minuti quello che il giornalista avrebbe redatto in tempi decisamente più lunghi ed è in grado di produrre un testo non standardizzato, ma con uno stile specifico, per esempio, "nello stile di *The Atlantic*".

Alcuni docenti negli Usa, come riferisce l'articolo, si pongono dunque il problema di come distinguere un testo redatto dai loro studenti da quello elaborato da ChatGPT. A quanto si sostiene nel testo sembra essere un'impresa irrealizzabile: "Nelle università Usa i prof impazziscono perché – a differenza di quando gli studenti facevano copia e incolla da Google o Wikipedia – un testo redatto dal software ChatGPT è praticamente impossibile da identificare". L'articolo continua infatti riferendo l'esperienza di un docente universitario che negli Stati Uniti "chiede alle sue classi di far scrivere un saggio all'intelligenza artificiale per poi andare a caccia di punti deboli (luoghi comuni, conformismo, stereotipi, per esempio) e così esercitare il proprio spirito critico, esaltare la creatività individuale".

L'articolo, che ha destato molto interesse, come lo stesso Rampini riferisce in un nuovo testo apparso sull'inserito *Sette* del *Corriere* del 10 marzo, si chiude con un interrogativo sull'immagine di un futuro in cui si avrà molto tempo libero, perché diversi compiti saranno assolti dall'intelligenza artificiale e sull'organizzazione sociale che andrà dunque a costituirsi.

Lasciando ad altri le analisi relative al futuro, si vuole in questa sede provare a riflettere invece su un presente, in parte anche nel nostro Paese, già interpellato dalla prospettiva dell'intelligenza artificiale e interrogarsi sul ruolo della scuola in questa sfida.

Qual è il compito insostituibile della scuola nel cammino di apprendimento? A che cosa deve educare? Che cosa resta di proprio della capacità umana che nessuna intelligenza artificiale potrà mai raggiungere? Sono domande esigenti, che richiedono risposte complesse, ma che non possono essere eluse, a meno che non si voglia recedere dal compito proprio della scuola: generare personalità capaci di essere protagoniste della loro vita e aiutare la crescita di cittadini consapevoli.

In un testo del 2022 edito da Marsilio dal titolo *La cappa* Marcello Veneziani sostiene quanto segue: "Va denunciata pubblicamente la scomparsa dell'Oppure. [...] L'intelligenza si esercita sugli oppure: l'automa, l'imbecille, il gregge non conoscono l'oppure, procedono lungo il percorso prefissato, seguono l'input o l'impulso ricevuto. L'intelligenza, invece, è la capacità di studiare e provare varianti e alternative. L'intelligenza collega il possibile al reale, comprende che le possibilità eccedono sui fatti, e le seleziona, le mette in campo. Per congiungere due punti non c'è solo la linea retta: la vita, il tempo, l'umanità, la storia e la natura non camminano nello spazio puro e vuoto delle linee geometriche; riconoscono l'intensità, la durata, la qualità, l'efficacia, la curiosità, l'emozione, la relazione, la logica, il ricordo, l'aspettativa, la fantasia e altro ancora. Oltre alla direzione lineare ci sono le dimensioni sferica e circolare, la curvatura e la poligonizzazione del mondo, con le sue tante facce. La vita è complessa e richiede l'esercizio dell'intelligenza".

Verrebbe da dire, in una sintesi estrema, che è necessario riappropriarsi di un'antropologia che abbia questa concezione della ragione, dell'intelligenza. Un'intelligenza che sappia *intus legere* nella varietà del reale, mossa dalla sete della curiosità, perché si trovano soluzioni diverse e si esce dallo stereotipo dell'unica risposta solo se ci si lascia interrogare dalla multiformità della realtà, dalla sua poligonizzazione. Non esistono risposte univoche, ci si può liberare dal conformismo e dall'omologazione solo riconoscendo alla ragione la categoria della possibilità che eccede sui fatti, che non si ferma alla spiegazione del singolo elemento, desiderosa di ricongiungerli in un insieme e all'interno di una dimensione di senso.

Occorre dunque coltivare i diversi stili di apprendimento, le diverse intelligenze. Il saggio commissionato da Rampini in un secondo momento differisce dal primo, ma non riesce a dare una "curvatura" che risponda a una reale personalizzazione, all'espressione originale e non replicabile di mente e cuore di un essere umano che, pur nella sua fragilità e perfettibilità, ha una visione del reale che è unica, generata da un vissuto e dalla molteplicità di esperienze, che non sono riproducibili.

Le grandi espressioni dell'arte, della musica, le geniali intuizioni matematiche e scientifiche sono espressione della singolarità di **un essere umano che si interroga sul senso** della sua presenza nel mondo e sull'esistenza di ciò che lo circonda. Per questo è impossibile non chiedere alla ragione la necessità di riconoscere un significato. Questa in realtà è la grande differenza tra ChatGPT e l'intelligenza umana. Senza la dimensione del senso non c'è reale conoscenza, ma solo un'articolazione più o meno ordinata di informazioni. Solo il maestro, che ha fatto e che continua a fare esperienza di una conoscenza generata dalla ricerca del senso, può condurre i suoi studenti verso l'avventura del sapere.

Fermarsi al fenomeno, a ciò che immediatamente appare, alla singola informazione vuol dire non dare ragione della complessità, della molteplicità della vita in cui l'uomo si trova quotidianamente immerso, come ci ricorda **Florenskij nel suo epistolario Ai miei figli**, ritornando alla sua passione per il mare di quand'era bambino: "A me, alle mie domande, i grandi fornivano una qualche spiegazione che poco aveva a che fare con quel che chiedevo, ma che non ho mai ritenuto necessario confutare: i grandi mi volevano molto bene, ma capivano molto poco, o così mi sembrava, del senso vero delle mie domande. Ogni domanda presupponeva una determinata risposta o, per lo meno, una certa *direzione* nella risposta. Le spiegazioni degli adulti, però, non ne tenevano conto o, più semplicemente, essi non comprendevano il fulcro della mia richiesta: ciò facendo invalidavano la mia domanda fondamentale *sulla vita del Mare*" (pag. 91).

La domanda di senso trova terreno fertile in un'umanità ferita, capace di riconoscere la propria finitezza e di accoglierla come espressione non di una limitazione, ma di una tensione al superamento continuo dell'istante e della fattualità verso un'esperienza più matura e mai chiusa alla categoria della possibilità.

Non può dunque essere estranea alla scuola la ricerca del significato, unica risorsa in grado di generare quella criticità e creatività richiamate dall'esperienza del docente universitario, di cui riferisce Rampini nel suo articolo. Si tratta insomma di prendere atto che il compito fondamentale della scuola è quello di educare alla consapevolezza, alla criticità, a una ragionevolezza che non dia nulla per scontato e che sia appassionata nella ricerca del senso e delle ragioni profonde di quanto il pensiero è in grado di elaborare.

Ancora nell'articolo su *Sette* Rampini scrive: "L'I.A. può essere allenata a distinguere il vero dal falso? Sì, col tempo può imparare a selezionare, distinguere, perfino censurare: ma qui intervengono dei vigilantes umani, e sono loro che le trasmettono pregiudizi, distorsioni, ideologie". ChatGPT quando deve o dovrà selezionare, quando non si limita o non si limiterà a una funzione compilatoria, attingendo alle numerosissime informazioni presenti in Internet, offrirà il punto di vista dei vigilantes umani che l'ideologia di turno più potente renderà dominanti. Solo uomini liberi saranno in grado di difendersi da questa omologazione, di conservare criticità e creatività, di esercitare l'intelligenza dell'oppure, ma la cura e la pratica continua della libertà hanno bisogno della guida di docenti, di adulti appassionati e competenti. L'esercizio e l'educazione della libertà restano le risorse più proprie e affascinanti dell'essere umano di oggi e di sempre.