

# Il Sussidiario

MARZO 2025

## Indice

1. Quaglia Stefano: SCUOLA/ "Ritorno del latino, non facciamoci incantare dalle false ragioni" (27 febbraio 2025)
2. Quaglia Stefano: SCUOLA/ Latino (e greco), il bello di scoprire un'eredità interiore più grande di noi (1 marzo 2025)
3. Laffranchini Roberto: SCUOLA / Ansia da prestazione, competenze, bolla digitale: uscire di "prigione" si può (3 marzo 2025)
4. Ferlini Massimo: FORMAZIONE PROFESSIONALE/ I dati che smentiscono la narrazione della scuola di serie B (3 marzo 2025)
5. Picano Diego: SCUOLA/ Riscoprire sé stessi finalmente liberi, il dono di Pasolini ai Colloqui Fiorentini 2025 (4 marzo 2025)
6. Gargiulo Pietro: SCUOLA/ "Siamo in regime di apartheid educativa, tocca alle famiglie smuovere i politici" (5 marzo 2025)
7. Artini Alessandro: SCUOLA/ E se fossero i consigli di istituto a "governare" le scuole? (6 marzo 2025)
8. Bagnoli Corrado: SCUOLA/ Ricominciare dal tema: la supplente Margherita contro le teorie di Godot (7 marzo 2025)
9. Benedetto M.B.: SCUOLA/ Istruzione degli adulti, ne va dei giovani: una risposta alla crisi in 5 mosse (10 marzo 2025)
- 10.

## 1. SCUOLA/ "Ritorno del latino, non facciamoci incantare dalle false ragioni"

Stefano Quaglia - Pubblicato 27 febbraio 2025

*Il nostro Paese è rimasto l'unico dove la cultura classica è di casa. Ma perché è davvero importante studiare latino, greco o imparare a memoria? (1)*

In un recente incontro promosso a Verona dalla locale delegazione dell'Associazione italiana di cultura classica (AICC), della quale ho l'onore di essere presidente, Rainer Weissengruber di Linz, fondatore e presidente del *Centrum Latinitatis Europae*, presentando la situazione dell'insegnamento del latino (e del greco) nelle nazioni di lingua tedesca, rilevava come ormai **il latino**, divenuto facoltativo per gli studenti dei licei, di fatto non fosse più insegnato (per non parlare del greco, pressoché assente dalle aule scolastiche di lingua tedesca a nord del Brennero).

Teoricamente ancora previsto come insegnamento nei programmi ufficiali, il latino di fatto è scelto da rari studenti in pochissimi licei (in Germania e Austria il termine per designare quelli che sono i nostri licei classici è però *Gymnasium*). La grande tradizione culturale tedesca di **studi classici** in funzione educativa è ormai una sorgente esausta, in grado di rilasciare poco più che un rigagnolo, forse nemmeno quello.

Per l'occasione il relatore austriaco si espresse positivamente sulla proposta del ministro Valditara, con una saggia e acuta osservazione: sicuramente vi sarà qualcuno – disse – che sosterrà che la proposta nasce da motivazioni ideologiche, da un desiderio, ritenuto di destra, di ridare agli studi classici quel vigore che certe scelte, più demagogiche che democratiche, hanno in passato ridotto o, persino, fiaccato del tutto.

Ma noi classicisti non dobbiamo cadere nella trappola dello scontro ideologico. Prendiamo invece il buono di questa proposta, impegnandoci a valorizzarla anche in una prospettiva di diffusione democratica dello studio di questa lingua, dalla quale tutti, anche i contemporanei, possono trarre sicuri benefici culturali ed educativi.

Naturale che un classicista si esprimesse in tal modo, ma ha colpito un altro suo rilievo. Egli osservava che di fatto la cultura classica è il tratto, si può dire naturale, della cultura italiana.

"Forse non vi rendete conto che l'Italia, dove ancora si insegna bene il latino (e perfino il greco) nel liceo classico e tutto sommato ancora seriamente in una buona parte del liceo scientifico e del liceo delle scienze umane, è ormai il solo Paese al mondo dove la cultura classica è ancora di casa nella formazione dei giovani e che questo, non altro, costituisce davvero quello che possiamo chiamare il *Made in Italy*".

E dunque dobbiamo farcelo dire dagli amici degli altri Paesi che abbiamo un patrimonio del quale, se non vogliamo essere né fieri, né orgogliosi, dobbiamo comunque essere almeno consapevoli e saggi custodi. Il ventunesimo secolo è iniziato ormai da venticinque anni.

Le cose sono cambiate. Il mondo ci è arrivato in tasca. Non possiamo più permetterci di esaltarci per la fòrnica e le sedie di finta-pelle, come negli anni Sessanta, quando le famiglie povere italiane, cominciando ad assaporare una ricchezza imprevista e repentina, pensarono di affermare il loro nuovo status bruciando i mobili di legno che avevano ereditato dalle generazioni precedenti e sostituendo le suppellettili storiche con quella plastica dalla quale oggi non sappiamo più come liberarci.

Orbene, su queste premesse credo sia giunto il momento di una riflessione *sine ira ac studio* su quale sia il senso di una ripresa sia dello studio del latino, sia dell'apprendimento a memoria. Già, perché le due cose sono fra loro intimamente legate.

Se a chi porta ancora gli occhiali del ventesimo secolo le proposte del ministro sembrano rinviare a una cultura vecchia e superata, chi, invece, guarda in faccia la realtà di oggi e vede quali sono le conseguenze di una insensata **delega cognitiva agli strumenti digitali**, ritiene che l'energia culturale e la competenza mnemonica dei soggetti che utilizzeranno l'intelligenza artificiale siano i presupposti perché questo straordinario ausilio rimanga tale e non trasformi in strumenti coloro che *credono* di utilizzarla.

Incredibile, davvero, come la libertà dello spirito passi dal latino, come l'autonomia della dimensione umana, rispetto alla pervasività delle *utilities* digitali, si fondi sulla essenziale consapevolezza etica del pieno dominio sulla sfera linguistica: è quello che cercherò di spiegare in questo intervento. Tucidide non si sbagliava: τὸ ἀνθρώπινον, ovvero il fattore umano, ha delle costanti che vanno, comunque, non solo tenute presenti, ma coltivate.

Confesso che mi hanno sempre fatto tenerezza i tentativi, certamente generosi e sinceri, di quanti hanno cercato di motivare l'importanza dello studio delle lingue classiche con argomenti che definirei "esterni".

A partire da quelli linguistici, come il valore delle etimologie e della conoscenza della genesi delle parole; per passare poi a quelli metodologici, quali il rigore dell'analisi e l'abitudine alla precisione, la cura dei dettagli e l'insofferenza per la genericità; e arrivare infine a quelli culturali come l'identità europea, la consapevolezza di appartenere a un contesto storico, la capacità di cogliere i valori di alterità, non solo di identità, per evitare gli stessi errori del passato.

Ho citato solo alcuni esempi delle consuete affermazioni che si sentono sempre ripetere e che rappresentano una specie di canone condiviso di litanie, per cui il latino (e il greco) vanno studiati e soprattutto vanno considerati come il fattore identificativo della licealità classica e moderna.

Il fatto è che per quanti ritengono che lo studio del latino (forse meno del greco...) sia in realtà tempo perso, tutti questi argomenti risultano speciosi e privi di fondamento. Forse, infatti, che il rigore dell'analisi e l'esercizio alla precisione non sono anche caratteristiche dello studio della matematica, della fisica e dell'informatica?

Forse che la cura dei dettagli e l'insofferenza per la genericità non sono tratti specifici e formativi dello studio delle scienze naturali e delle scienze umane? E poi, non siamo ancora consapevoli dei danni che i nazionalismi del Novecento hanno prodotto proprio in nome dell'Identità Romana, in particolare, e classica in generale?

Dopo le follie del Novecento la consapevolezza di appartenere a un contesto storico che esige di evitare gli stessi errori del passato si forma con lo studio della storia (spesso malcondotto); soprattutto della storia, appunto, del Novecento.

Altro che latino (e greco)! In merito non ci sono solo argomentazioni istintive, ma anche studi rigorosi, condotti da universitari desiderosi di capire perché mai queste due lingue, benché "morte", suscitino sempre da un lato tanto amore, dall'altro tanta paura.

(1 - continua)

## 2. SCUOLA/ Latino (e greco), il bello di scoprire un'eredità interiore più grande di noi

Stefano Quaglia - Pubblicato 1 marzo 2025

*Latino e greco sembrano lingue morte, in realtà vivono negli echi che abitano la nostra storia. La loro complessità è altamente formativa (2)*

È evidente che le ragioni per le quali non sarebbe male ridare energia allo **studio del latino** (e del greco) sono di altra natura e sono quelle che chiamerei "interne", in quanto non hanno a che fare con aspetti pratici o abilità concettuali (peraltro importanti e preziose), ma con la formazione della struttura profonda dell'intelligenza delle persone e della loro fisionomia cognitiva e culturale.

Partirei da una lapidaria affermazione di un grande studioso dei sistemi scolastici, Norberto Bottani, il quale in un libro che costituisce una pietra miliare della pedagogia scolastica (di ogni ordine e grado), in tempi ormai remoti, ma con uno sguardo vertiginosamente oltre le siepi

ideologiche della sua epoca, affermava: "L'istruzione scolastica deve essere considerata come un'esperienza storica che rappresenta un modo particolare d'organizzazione conoscitiva sviluppatosi nelle società caratterizzate da un determinato tipo di organizzazione sociale" (Norberto Bottani, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, 1986, p. 145).

Questa espressione definisce quella che possiamo considerare "l'enciclopedia", il bagaglio non negoziabile di conoscenze che una data società ritiene di dover fornire ai suoi giovani nella prospettiva del futuro. Che è come dire: un presente che non guarda al futuro è destinato a restare sempre e costantemente obsoleto. Possono gli studi classici entrare in questa enciclopedia? Non ci sono dubbi, il nodo è come e per quanto. Quindi si tratta di capire come sarà composto il cocktail disciplinare nel quale saranno immersi i giovani di una data generazione per trarne ogni beneficio possibile e non angosce e inquietudini.

È chiaro che non si può imporre un sapore unico, ma è pur evidente che bisognerà distinguere cocktail analcolici, alcolici e superalcolici, e si tratterà comunque di dare a ogni cocktail un sapore autentico e non spacciare per menta piperita o succo d'arancia surrogati chimici che imitano i sapori naturali.

Fuor di metafora, l'importanza delle esperienze culturali scolastiche è di tale portata che un errore in questa fase ha dei riverberi terribili sull'intero sistema sociale (**Enrico Gori** ne ha parlato diffusamente su queste pagine), il quale sistema non sempre si accorge delle sue fragilità, perché dove manca la cultura è più facile che passino gli inganni e le illusioni. Il fatto è che, secondo i teorici della mente, **le esperienze** hanno un'incidenza straordinaria sulla formazione della mente; le stimolazioni sensoriali e le esperienze cognitive non solo influenzano, ma persino modellano le strutture neuronali al punto che la nostra stessa identità dipende, oltre che da specificità innate, dai contesti esperienziali in cui viviamo.

In particolare, secondo il cosiddetto *darwinismo neuronale* di Edelman, "particolari popolazioni di neuroni, con caratteristiche più adatte a riconoscere alcuni stimoli, codificano le esperienze consolidandole attraverso complessi meccanismi. (...) Le caratteristiche della mente non sono quindi deterministiche, ma individuali e autopoietiche" (A. Oliverio, *Esplorare la mente*, Cortina, 1999, p. 195). Ovvero, per riprendere ancora Bottani: "Mediante lo studio delle conoscenze scolastiche (...) si acquisiscono gli schemi mentali che permettono di organizzare le esperienze conoscitive e di ordinare la costruzione della realtà" (*La ricreazione è finita*, p. 143).

In sostanza la scuola è il luogo e il tempo dove il sapere diviene parte integrante, costitutiva del proprio **modo di essere**, al punto che le sensibilità automatiche reattive alle sollecitazioni dell'ambiente sono il risultato di un'integrazione inscindibile di sapere e di capacità di scelta, e sono generate e configurate dall'esperienza cognitiva intesa come costruzione del sé. Il fatto poi che si tratti di uno studio di lingue vive non parlate (il greco e il latino), storicamente configurate in un tempo definito (quello che i fisici chiamano intervallo T1-T2) e quindi portatrici intrinsecamente nella loro struttura di una dimensione culturale e storica antropologicamente configurata, rende l'esperienza cognitiva fortemente incisiva sulle strutture profonde emozionali, logiche e ovviamente linguistiche.

Non si tratta di un processo meccanico, ma di una graduale evoluzione organica, grazie alla quale le competenze diventano carne e sangue di chi ha incontrato quelle lingue e quelle culture, rendendo esperti gli studenti nel senso tecnico ben definito da Lerida Cisotto in un suo studio di ormai vent'anni fa: "Di fronte a un problema gli esperti impiegano buona parte del tempo nel cercare di inquadrarlo in uno schema risolutivo più generale, per poi passare, spesso per analogia, alla considerazione del caso particolare. I principianti vengono invece assorbiti subito da operazioni e aspetti esecutivi" (Lerida Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, 2005, p. 168).

In sostanza l'incontro cognitivo con strutture linguistiche complesse si configura come una esposizione a sollecitazioni che nelle strutture neuronali si riverberano come confidenza con la "complessità" nelle sue diverse forme, tre delle quali sono definibili come qui di seguito.

1. Incontro con forme espressive diverse e lontane dal quotidiano, difficili da comprendere, ma in grado di veicolare emozioni, sentimenti e stati d'animo assolutamente coerenti con la propria contemporaneità (leggi: profondità storica).
2. Incontro con la complessità strutturale e la necessità di decodificare messaggi non solo in sequenza, ma secondo una logica di sistema (intendi: visione strategica).
3. Sfida con la propria tendenza a cedere di fronte alle situazioni problematiche e assunzione di uno stile di costanza e di resistenza cognitiva (ovvero: dimensione etica della conoscenza).

In altre parole: lo studio delle **lingue classiche** ha come tratto specifico quello di sembrare difficile, inutile e inattuale, eppure proprio per queste caratteristiche è dotato di una potenza formativa che non hanno altre esperienze cognitive. Questa è, in sostanza, quella che possiamo chiamare educazione alla complessità, ovvero l'abitudine a non guardare all'immediato, ma a lanciare il cuore e la mente oltre l'orizzonte limitato della propria esperienza attuale, grazie alla capacità di cogliere in un testo le sfumature più delicate, di ricostruire mentalmente contesti complessi a partire dalle parole, di vivere processi di astrazione arditi e impensabili.

Riconfigurare i significati da un testo di partenza a un testo di arrivo è un esercizio che sta a monte di ogni attività di *problem solving*, perché consiste nella costruzione di una tridimensionalità dello spazio interiore non solo in termini tecnici, applicativi, cerebrali e rigidamente quantitativi, ma logici, emotivi, estetici, qualitativi secondo un processo organico di costruzione della soggettività personale, naturale e fisiologico che porterà la persona a esser pronta ad affrontare ogni tipo di problema. La traduzione nella propria lingua d'oggi di un testo formulato in queste lontane lingue (greco e latino), che non sono morte se non per la mente di chi ha l'anima morta, ma sono vivissime e si agitano dentro di noi con i loro echi concettuali e immaginali, si configura come l'allenamento più efficace all'autonomia critica, alla creatività spirituale, alla libertà del pensiero.

Il nodo che si apre ora, una volta focalizzata la natura di questi studi, è capire *come* insegnarli, *come* proporli, senza che diventino un capestro o un ricatto. Una volta affrontato il problema del "Perché?" adesso dovremmo esaminare il "Per chi?" e il "Come". Di questo parleremo nel prossimo intervento. Ora si tratta, infatti, di affrontare questioni delicate come la formazione degli insegnanti – e quindi la struttura del percorso di studi universitari per arrivare alla legittimazione scientifica nella competenza disciplinare specifica e in quella didattica – e gli strumenti mediante i quali attuare nuove norme di didattica.

(2 - continua)

### 3. SCUOLA/ Ansia da prestazione, competenze, bolla digitale: uscire di "prigione" si può

Roberto Laffranchini - Pubblicato 3 marzo 2025

*La Fondazione svizzera Pro Juventute ha svolto un'indagine sulla salute dei giovani elvetici ricca di indicazioni anche per la scuola italiana*

Uno studio condotto da Pro Juventute (la più grande fondazione svizzera per il sostegno di bambini e giovani), in collaborazione con il Dipartimento di psichiatria e psicoterapia infantile e dell'adolescenza della Clinica psichiatrica universitaria di Zurigo e dell'Università di Losanna, ha voluto indagare sulla salute dei giovani in Svizzera, offrendo dati che riflettono una situazione diffusa anche oltre i confini nazionali.

In esso si rileva che "tra i fattori che contribuiscono maggiormente allo **stress percepito**, rientrano lo stress per la scuola e la formazione con verifiche ed esami, la pressione generale da **prestazione**, la preoccupazione di non avere sufficiente denaro, il confronto con richieste elevate nonché le preoccupazioni legate al futuro professionale".

Questi dati confermano il quadro problematico che abbiamo sotto gli occhi, caratterizzato da **paure, depressione e ansia**. Un'ansia diffusa e permanente che fa male alla salute, ma inevitabilmente incide negativamente sul **gusto per il sapere**, sulla **ricerca di senso**, sulla conoscenza della cultura come necessità esistenziale (basti pensare al rapporto tra ansia e capacità di attenzione).

Il responsabile regionale di Pro Juventute per la Svizzera italiana osserva che siamo noi adulti a trasmettere queste pressioni psicologiche, di cui noi stessi per altro siamo vittime. È un'opinione che condivido e che purtroppo non sembra schiudere né un pensiero alternativo, né un'operatività educativa idealmente coerente.

Lo stesso dirigente formula una questione radicale: "A noi adulti piace il mondo che stiamo 'offrendo' ai bambini e ai giovani?". È giusto che siano i genitori a porsi questa domanda, i quali, tuttavia, se lasciati da soli, ne trarranno solo un motivo ulteriore di inadeguatezza e di

ansia. Ma questa domanda dovrebbe porre anche la scuola e dovrebbero porre gli insegnanti, loro stessi sottoposti alle pressioni dell'impostazione pedagogica oggi egemone.

Questa tendenza ripone nelle competenze la risposta alla diffusa precarietà socio-affettiva-esistenziale, aggravando, di fatto, il problema invece di risolverlo. Un pedagogismo ossessionato dalle **competenze**, dalle valutazioni analitiche e dall'applicazione di modelli pedagogico-didattici illude insegnanti e allievi. Esso trasmette l'idea che i problemi siano risolvibili sul piano tecnico, puntando tutto sull'eliminazione delle fragilità e sul potenziamento delle prestazioni, facendo dell'educazione una scienza applicativa.

La scuola della prestazione si nutre, possiamo dire usando un'espressione del filosofo **Byung-Chul Han**, di un "eccesso di positività" che non tollera l'essere da meno. Lo stesso concetto di inclusione rimanda a una omologazione che pretende di annullare ogni distanza. L'"indisponibilità dell'altro", quella differenza irriducibile che ci impedisce di appropriarci dell'altro, è oggi ritenuta insopportabile. Il divario e il limite sono motivi di frustrazione e bisogna eliminarli, come errori insostenibili.

Il messaggio che giustifica l'impostazione per competenze della scuola è trasmesso più o meno direttamente attraverso domande che prevedono risposte uniche e ovvie. Potremmo formularle in questo modo: "come si fa a vivere senza essere creativi? e senza essere tecnologici, e senza conoscere il pensiero critico? e senza capacità collaborative? e senza sapere l'inglese?".

Intendiamoci bene, sapere l'inglese o essere un abile *problem solver* può essere utile, ma se queste competenze diventano obiettivi da raggiungere attraverso un esercizio volto ancora una volta alla prestazione, è inevitabile che l'ansia per il risultato abbia il sopravvento. La scuola finisce per ridursi a un laboratorio in cui, prima di ogni attenzione al proprio essere e al mondo, prevale la volontà di riuscita individuale e la inevitabile competizione. La devastante sensazione di frustrazione che, al di là delle apparenze, blocca ogni autentico slancio vitale ne è la conseguenza.

Forse bisogna ripensare il compito di educatori e insegnanti: non facilitatori o trainer, ma testimoni di un'esperienza di conoscenza della realtà e perciò maestri che, nell'incontro rispettoso con l'altro, sappiano comunicare una prospettiva interessante per gli allievi.

Dobbiamo porci la domanda: noi insegnanti crediamo di più a quello che una certa mentalità chiede ai nostri allievi o crediamo di più a un'esperienza di conoscenza, di condivisione, di gusto per le cose che noi stessi abbiamo imparato e che rilancia continuamente la nostra ricerca di senso?

Riprendo e parafrao un invito che il responsabile di Pro Juventute rivolge ai genitori, commentando lo studio citato, e lo estendo agli insegnanti: "fidatevi di più di quello che siete; fidatevi di quello che sapete fare, di ciò in cui credete e che giorno per giorno giudicate dentro la vostra viva esperienza umana e trasmettetelo ai vostri allievi. E se pensate di aver poco da dire o vi sentite sopraffatti dalle circostanze rimanete attaccati alle piccole intuizioni, verificandole e sviluppandole soprattutto nel dialogo con colleghi, allievi e famiglie e anche chiamando in causa la politica, e state attaccati alla grande cultura che attesta ciò che vale oltre il tempo ordinario e provvisorio".

I nostri allievi si appassionano allo studio, al gusto per la conoscenza se noi trasmettiamo anzitutto questa passione e questo gusto e se i nostri allievi possono vedere che noi non ci concepiamo da soli ma in una trama di rapporti umani e professionali. Dobbiamo crederci.

Nella mia esperienza scolastica sono sempre sorpreso nel vedere come tutte le circostanze possano essere vissute come apertura alla realtà con cui siamo sempre in relazione e che continuamente provoca il nostro desiderio di comprensione: in questo modo sono nate le scienze (pratiche e speculative), la letteratura, le arti e i mestieri. La realtà non è carente, tuttavia, anche nella scuola, constatiamo una perdita di attrazione verso di essa, favorita dalla chiusura nella **bolla digitale** e nel mondo della tecnica.

Ci si allontana dalla realtà, quella vera, per far posto a quella ridotta al prodotto delle nostre prestazioni, sempre irraggiungibile e perciò angosciante. In ogni circostanza si può guardare avanti, si può guardare al possibile come a ciò che rivela la promessa di bene contenuta nella realtà, anche in situazioni non facili. Il metodo è molto semplice: stare alla realtà.

L'insegnante che guarda la realtà lasciandosi sorprendere da essa e volendo condividere con i suoi allievi la sua esperienza di conoscenza e di significato crea uno spazio di **apertura fiduciosa al mondo**. Nella relazione con un maestro si alimenta l'interesse per le cose e per l'altro. L'accompagnamento educativo forma allievi e allieve intraprendenti, secondo le loro

condizioni. La fatica e le difficoltà non sono cancellate, ma su di esse prevale il desiderio di scoprire che cosa ci attende.

#### 4. FORMAZIONE PROFESSIONALE/ I dati che smentiscono la narrazione della scuola di serie B

Massimo Ferlini - Pubblicato 3 marzo 2025

*Un'interessante ricerca svolta dalla Fondazione Engim sfata alcuni miti riguardanti la formazione professionale italiana*

Il nostro sistema scolastico ha subito molti interventi di riforma, ritocco e la moltiplicazione dei percorsi formativi, ma resta al fondo quello disegnato da Gentile. La gerarchia dei percorsi scolastici è fissata a partire dal liceo classico e poi a scendere fino agli istituti tecnici. Sotto all'insieme dei percorsi secondari superiori **la formazione professionale**. Dopo difficoltà incontrate nel percorso scolastico di prima scelta non si cerca mai una scuola di livello superiore, ma si passa dal livello A al B e così via. Per questo nell'immaginario collettivo i corsi di formazione professionale servono, come diceva Don Milani, a raccogliere gli espulsi dalla scuola ritenuta superiore.

La Fondazione Engim, ente nazionale non profit nato dalla esperienza degli Artigianelli di Torino nella seconda metà dell'800, promuove e gestisce corsi di formazione professionale in 5 regioni italiane con oltre 10mila iscritti. Forte della sua esperienza ha voluto verificare quanto la realtà sia lontana da come ancora adesso i media e l'opinione pubblica tendono a percepire i corsi professionali.

Incaricato un istituto di analisi sociale, ha sviluppato un questionario coinvolgendo 4.000 giovani fra i propri iscritti e 400 studenti di liceo o istituti superiori, oltre a un campione di giovani fino a 34 anni già inseriti nel mondo del lavoro.

Chiariamo subito che i pregiudizi ancora diffusi non trovano nessun riscontro nella realtà. I due terzi degli iscritti alla Istruzione e formazione professionale (Iefp) dichiara che è stata la prima scelta dopo la terza media. È il 33% che arriva alla formazione professionale dopo una o più bocciature lungo altri percorsi scolastici, ma è un dato che caratterizza anche altri corsi formativi.

Anche la composizione sociale ricalca quelle del territorio. Le Iefp di Engim sono in Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna e Lazio. Quasi il 67% degli iscritti proviene da famiglie che per preparazione culturale e professionale sono da considerare di ceto medio alto.

Certo i ragazzi provenienti da famiglie di ceto basso sono in percentuale doppia rispetto a quelli delle altre fasce scolastiche. Dato che viene determinato anche da una presenza di ragazzi di famiglie di provenienza estera comunitaria superiore del 10% rispetto ai corsi scolastici quinquennali. Vi sono quindi differenze, ma non tali da confermare i corsi di Iefp come destinati solo a ragazzi provenienti da classi sociali marginali come invece si tende a ritenere nei commenti pubblici.

La scelta del percorso di formazione professionale viene valutata come soddisfacente da quasi l'80% degli intervistati. È quasi il 20 % in più di quanti lo dichiarano frequentando altri istituti. La maggiore soddisfazione viene dal rapporto con il lavoro. Sono le esperienze di laboratorio, **gli stages** formativi e la prospettiva di provare già la professione che si inizierà a fine percorso scolastico che vengono valutate positivamente dai ragazzi della formazione professionale. Lasciando nell'indeterminatezza le scelte future, non riescono a dare la stessa soddisfazione le esperienze prodotte dai licei e dagli istituti tecnici sempre più licenziati nell'approccio con la realtà produttiva di riferimento.

Insomma, nonostante il boicottaggio delle iniziative di scuola-lavoro è proprio dal rapporto che si viene a creare con il possibile sbocco lavorativo che discende la maggiore soddisfazione fra chi ha occasione di provare il successo pratico del percorso formativo seguito rispetto a chi non ha possibilità di sperimentare esperienze di lavoro mentre frequenta il percorso scolastico.

Alle domande generali sul rapporto con i valori legati al lavoro non emergono differenze fra i giovani che frequentano diversi percorsi scolastici, né con quelli che sono già inseriti nel mondo del lavoro. Viste le risposte alle domande valoriali non sono "tradizionalisti" e nemmeno "ludici". Non vi è nemmeno un impegno sociale spiccato. L'analisi condotta li definisce soprattutto "relativisti", per cui tutto è relativamente importante e diventa una guida a seconda della situazione specifica in cui si è inseriti in quel determinato momento. È una predisposizione all'adattamento rispetto alla contrapposizione caratteristica di altri periodi.

Emerge qui uno dei punti critici che vengono messi in luce dall'analisi dei dati. Manca completamente un orientamento di supporto di fronte alle scelte che nel corso della fase di crescita devono essere compiute. Alla domanda di come sono arrivati alla scelta del percorso scolastico dopo la terza media, la maggioranza dei ragazzi dichiara di avere scelto da solo. Il confronto con il gruppo è già una potenziale attenzione a valutare con qualcuno. La famiglia funziona più per contraddittorio che per la fase di scelta. La minoranza che ammette di essersi appoggiato in famiglia si è per grande maggioranza confrontato con la madre.

**Il tema dell'orientamento** emerge con forza anche sulla scelta del percorso di studio, per chi ha scelto il liceo o altri percorsi quinquennali, e per la professione per chi ha scelto la formazione professionale.

La debolezza storica dei servizi di orientamento pesa nel nostro sistema di politiche attive del lavoro. Lo stesso sforzo intrapreso negli ultimi anni per potenziare la certificazione delle competenze individuali manca di una base solida non avendo alle spalle il confronto con un servizio di orientamento capace di prendere in carico la persona a partire dalle prime scelte che incideranno poi sulla professione che vorrà esercitare nel corso della vita lavorativa.

L'analisi fornita da Engim ci dice che la formazione professionale è già un percorso scolastico, educativo e formativo capace di attrarre giovani a offrire loro sbocchi lavorativi che soddisfano la scelta fatta. Il sistema che mette maggiormente assieme scuola e lavoro è quello che riceve maggiore apprezzamento. Occorre che il Governo usi tutti i poteri sussidiari per intervenire su quelle regioni che non hanno ancora sviluppato a dovere il settore della formazione professionale e il sistema duale.

## 5. SCUOLA/ Riscoprire se stessi finalmente liberi, il dono di Pasolini ai Colloqui Fiorentini 2025

Diego Picano - Pubblicato 4 marzo 2025

*A Firenze si è chiusa la 24esima edizione dei "Colloqui Fiorentini", dedicati a Pasolini. Il nostro io, se libero, è una risorsa e una domanda inesauribile*

"È stata una delle esperienze più formative della mia vita. Io mi rivedo molto in Pasolini, mi affascina molto ciò che ha scritto. [...] Durante il convegno, ho ascoltato attentamente la maggior parte degli interventi dei professori che mi hanno presa moltissimo! Sono arrivata anche a commuovermi!".

Cosa ha spinto una ragazza di soli 16 anni a esprimersi in questo modo, dopo aver partecipato ai **Colloqui Fiorentini** di quest'anno? Quale avventura ha potuto mai vivere un'altra ragazza di 18 anni per arrivare a dire che "Quella dei Colloqui è stata l'esperienza più entusiasmante, interessante e umana che io abbia mai fatto a scuola, in questi cinque anni"? Tanti ragazzi, come gli alunni della mia scuola, sono tornati a casa, dopo aver vissuto l'evento della XXIV edizione dei Colloqui Fiorentini, con una carica di entusiasmo sbalorditiva.

Questi sono solo alcuni dei 2.300 ragazzi che hanno partecipato con vivo interesse all'evento culturale; sono proprio quegli alunni che in classe rimproveriamo spesso perché distratti o con l'attenzione rivolta altrove. Invece, alle lezioni e agli incontri dei Colloqui non erano affatto *distratti*, viceversa erano assolutamente *attratti* da qualcosa che stava accadendo per loro.

Anche tanti insegnanti hanno riconosciuto in queste giornate di convegno un ricco contributo per la propria vita e per il proprio lavoro: "Sono orgogliosa di aver partecipato ad un evento come questo. È stata un'esperienza bellissima. Apprezzare gli interventi degli esperti e vivere il dibattito pomeridiano con i ragazzi sono e saranno fonte di ispirazione per il mio stile di insegnamento". È solo una testimonianza, tra le tante, che mi sono pervenute dai miei colleghi e dai tanti intervenuti a Firenze da tutte le scuole italiane ed europee; sono quei docenti di cui tante volte si sente dire che non hanno a cuore il proprio lavoro, lo studio e l'approfondimento della disciplina che insegnano.

Insomma, studenti e docenti hanno vissuto un avvenimento di vera scuola e di vera cultura, nei tre giorni a Firenze. Anche quest'anno I Colloqui Fiorentini hanno portato una brezza nuova e leggera nel pesante clima che tante volte si respira negli ambienti scolastici. Questo è potuto accadere perché semplicemente si è fatta scuola con al centro **l'interesse per l'umano**, per il destino dei nostri alunni, e non solo per il programma scolastico e per le verifiche da svolgere.

Docenti e studenti hanno sperimentato che “le cose eterne non sono quelle imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono [nel ragazzo] (per esempio, quelle che gli si presentano quando gioca): la passione a creare, la curiosità [...]”, come ha affermato Pasolini in *Scuola senza feticci*. Le pagine dello scrittore di Casarsa, lette dai vari relatori – da Andrea Caspani a Edoardo Rialti, passando per Alessandro D’Avenia e Valerio Capasa – hanno permesso un confronto con le fragilità di tanti nostri allievi, hanno concesso l’incontro tanto atteso con il linguaggio espressivo di un uomo e la scoperta della propria diversità.

In fin dei conti, ci si è resi conto che non ci rende felici conformarci alla mentalità dominante, essere uguali agli altri, come sostenne Pasolini in un’intervista sul *Mondo*: “[...]Ognuno in Italia sente l’ansia, degradante, di essere uguale agli altri nel consumare, nell’essere felice, nell’essere libero: perché questo è l’ordine che egli ha inconsciamente ricevuto, a cui ‘deve’ obbedire, a patto di sentirsi diverso. Mai la diversità è stata una colpa così spaventosa come in questo periodo di tolleranza. L’uguaglianza non è stata infatti conquistata, ma è una ‘falsa’ uguaglianza ricevuta in regalo”.

Forse è proprio questo aspetto che ha spinto i partecipanti ad approfondire i testi dell’autore e ha rappresentato il motivo per cui in tanti si sono lasciati sedurre dalla sua opera. Di sicuro, è emerso che è interessante leggere il testo dell’autore, approfondirlo e condividerlo insieme, per il motivo che ci suggerisce anche la frase di Stokely Carmichael, citata da Pasolini stesso in *Cosa sono gli intellettuali*: “Gli intellettuali non ci interessano per quello che fanno, ma per quello che fanno per noi”. Pasolini aggiunge che “‘Fare’ va inteso nel senso greco di ‘poetare’: non certo nel senso pragmatico di ‘agire’ [...]”.

Anche nell’ora di letteratura a scuola, non è tanto la biografia e le azioni che ha intrapreso lo scrittore nella sua vita che si vuole conoscere, ma si desidera incontrare i suoi testi e con loro si intende aprire un dialogo, perché nell’involucro delle parole e all’interno delle immagini è contenuto un tesoro da custodire gelosamente. I versi e la prosa di Pasolini hanno permesso l’esplorazione dell’immensità e della profondità della nostra “zona d’ombra”, come l’ha definita Javier Marias nell’*Appendice* di *Un cuore così bianco*; hanno offerto l’occasione unica ai giovani e ai meno giovani di non dimenticare che si è molto di più di quello che si mostra al mondo.

È stato interessante, quindi, poter imparare che la “letteratura non serve a fare interrogazioni ma interrogativi, perché solo chi pone domande accurate riceve poi risposte dalla vita”, come ha sostenuto Alessandro D’Avenia.

La società dei consumi dell’epoca di Pasolini e dei nostri tempi non potrà mai cancellare l’**io che pone domande alla realtà** – l’io degli insegnanti e dei loro studenti –; non potrà mai eliminare la libertà dei nostri ragazzi e l’entusiasmo di scoprirsi uomini, attraverso la lettura dei testi di uno scrittore e quindi grazie ad un progetto culturale come questo.

L’incredibile sensibilità di Pasolini per l’essere che è intorno a noi e l’assidua ricerca dell’indispensabile, piuttosto che del superfluo, hanno conquistato tutti. Un uomo che arriva ad affermare, nei *Quaderni rossi*: “[...] Passavo ore di fronte a una foglia o a una mano per capirle cioè per valicare il limite o la sutura dove io terminavo e cominciava l’altro: la foglia, il tronco. Non pensavo direttamente a Dio, ma all’Altro, cosa molto più importante per me. Con la scoperta di questa nuova dimensione, finii col credere al miracolo e alla profezia”, non poteva non interessare tutti!

L’**apparizione epifanica**, negli scritti di Pasolini, implica la perdita del consenso ordinario a favore di una conquista precomprensiva del capire: “[...] No, è un’apparizione, quella che tu vedi alle tue spalle, con le nuvole che si specchiano nell’acqua ferma e pesante delle tre del pomeriggio! ....Guarda laggiù... quella striscia nera sul mare lucido e rosa come l’olio. E quelle ombre di alberi ... quei canneti.... In ogni punto in cui i tuoi occhi guardano, è nascosto un Dio! E se per caso non c’è, ha lasciato lì i segni della sua presenza sacra, o silenzio, o odore di erba, o fresco di acque dolci .... Eh sì, tutto è santo [...]”. (P. P. Pasolini, *Medea*, sceneggiatura del film, 1969-1970).

I Colloqui hanno insegnato che vale la pena salvare l’anima di ognuno di noi; infatti dentro le marionette che lo scrittore ha messo in scena, nell’intima profondità dei suoi personaggi, dietro la sovrastruttura delle maschere omologanti, dentro i corpi nudi che recitano, giace innocente il cuore di ognuno di noi, il nostro grido umano.

Questa anima può crescere solo quando si sente chiamata in causa, quando viene guardata per quello che è, come è accaduto, grazie a Pasolini e ai Colloqui, in questi giorni: “Solo l’amare, solo il conoscere/ conta, non l’aver amato,/ non l’aver conosciuto. Dà angoscia/ il vivere di un



consumato/ amore. L'anima non cresce più./ [...]". (Pier Paolo Pasolini, *Il pianto della scavatrice*).

Pasolini ha invitato tutti ad essere presenti con il proprio essere nel presente che ci viene continuamente donato; ha illuminato la vita; ha permesso di far risplendere i nostri giovani, desiderosi di contribuire alla costruzione di un mondo nuovo e sicuramente più felice. *I Colloqui Fiorentini* hanno permesso il coinvolgimento dei protagonisti della scuola e hanno di nuovo mostrato uno stile di insegnamento vincente per i nostri allievi.

Nella scuola italiana, che ha oggi il grande problema della dispersione, i Colloqui ci stanno insegnando quello che osava affermare Benjamin Franklin: "Dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, coinvolgimi e io imparo". I Colloqui dimostrano che la scuola può essere "inclusiva", offrendo ai ragazzi e ai loro insegnanti l'opportunità di crescere, di valorizzare se stessi e il mondo intero.

## 6. SCUOLA/ "Siamo in regime di apartheid educativa, tocca alle famiglie smuovere i politici"

Pietro Gargiulo - Pubblicato 5 marzo 2025

*Le famiglie sono al bivio tra libertà di educazione e scuola paritaria, da un lato, e apartheid monopolistica dall'altro*

La scuola in Italia è a un bivio. Come ampiamente dimostrato dagli articoli di illustri esperti, **la Costituzione e la legge 62/2000** riconoscono il diritto-dovere dei genitori di educare e istruire i figli, garantendo la pari dignità alle scuole paritarie rispetto alle scuole di Stato. Tuttavia, questi principi continuano a essere penalizzati da una politica che, anche nei rari momenti di maggiore attenzione, si dimostra miope e incapace di attuare la libertà educativa.

Siamo giunti al punto in cui dobbiamo "scomodare" la storia per dare coraggio ai politici e fiducia ai genitori.

Dobbiamo riconoscere, nel 25esimo anniversario della legge sulla parità, che il bilancio è desolante: **un'intera generazione è cresciuta in una democrazia sempre meno reale.**

La libertà educativa è la libertà che fonda tutte le altre: come potrebbe dirsi libero un uomo che non può scegliere come crescere i propri figli? Oggi, in Italia, questa libertà sembra avere meno peso perfino rispetto alla libertà di adottare un animale domestico.

La politica sembra incapace di fare cambiamenti sostanziali. Gli stessi genitori, nella loro maggioranza, non sembrano desiderare questa libertà. Nel mondo della scuola domina una **rassegnazione stanca**, che si trascina di riforma in riforma senza mai affrontare il problema alla radice.

Eppure, la storia insegna che cambiamenti epocali arrivano spesso proprio quando sembrano più difficili, o addirittura impossibili.

Tra la caduta del Muro di Berlino e piazza Tiananmen passano solo 158 giorni: cinque mesi, nemmeno mezzo anno. Se non impossibile, sembrava qualcosa che, chissà, "forse tra qualche anno". E invece, in una sera, il Muro è caduto.

### **Discriminazione ingiustificata**

La storia insegna che, quando un'ingiustizia si perpetua per anni divenendo qualcosa di percepito come scontato e immutabile agli occhi dei più, può letteralmente sgretolarsi in un istante. La politica deve ricordare questa lezione molto bene, perché in una sera si scoprirà dal lato giusto o sbagliato della storia. Deve ritrovare il coraggio di scelte democratiche autenticamente radicali!

Chiamiamo le cose con il loro nome. In Italia vige, apparentemente inattaccabile, **un'apartheid educativa**. Il fascismo approvò una legge che introdusse "ufficialmente" il monopartitismo, senza dover abrogare o modificare lo Statuto Albertino. Allo stesso modo, **l'apartheid educativa ignora la Costituzione repubblicana**: se sulla carta afferma il pluralismo educativo, nei fatti lo soffoca lentamente attraverso uno "strangolamento" economico.

I genitori devono ritrovare la fiducia e la speranza! Devono pretendere che sia riconosciuto il loro diritto prioritario. La vera forza che fece cadere il Muro furono le persone che accorsero in

massa ai checkpoint. La consapevolezza del proprio diritto era sepolta sotto decenni di dittatura, ma al primo sentore di cambiamento è riemersa con forza.

Ridiamo questa speranza ai genitori, la speranza che i figli possano avere un futuro migliore! Consideriamo il **1968**. Con tutti i suoi limiti e deviazioni, è stato un momento di rottura, con il tentativo (spesso maldestro) di ripensare l'educazione. Ha cambiato molto, non sempre in meglio. Oggi siamo di fronte a una nuova sfida: ridefinire la scuola **affinché sia davvero a misura di persona**, valorizzando le esperienze educative migliori, indipendentemente dalla loro gestione statale o libera.

Sempre la storia insegna che, in un'epoca dominata dal "politeismo etico" – per dirla con Max Weber – il **monopolio statale della scuola si trova davanti a un bivio inevitabile**: o sposa una visione culturale ben precisa, oppure, ciò che per certi versi è persino peggio, finge di restare neutrale. In entrambi i casi, si impone come una dittatura di fatto.

Il futuro del Paese passerà, per forza di cose, dalla libertà dei genitori di scegliere la scuola per i figli, siano esse statali o paritarie. Anche le scuole statali devono essere liberate attraverso una reale autonomia.

Le grandi innovazioni non nascono dall'uniformità imposta dall'alto, ma dalla libertà di sperimentare modelli diversi. Le scuole paritarie non sono un problema, ma una risorsa: nella loro capacità di innovare e offrire alternative risiede una parte della soluzione alla crisi educativa.

### **Appello a politica e genitori**

I politici devono trovare il coraggio di agire, perché **il tempo della retorica** è finito. Il sistema attuale è economicamente inefficiente e pedagogicamente miope. Servono misure concrete: il costo standard di sostenibilità per allievo è una strada percorribile, già studiata e proposta da esperti del settore.

Anche i genitori devono prendere coscienza del loro ruolo: difendere la libertà educativa significa battersi per il futuro dei propri figli. Non si tratta di un privilegio per pochi, ma di un diritto per tutti.

La scuola non è solo un luogo di istruzione, ma il cuore della crescita culturale e morale di una società. Se vogliamo un Paese libero, dobbiamo partire dalla scuola. E, come insegna la storia, quando un'idea giusta trova abbastanza persone pronte a sostenerla, il cambiamento diventa inevitabile.

## **7. SCUOLA/ E se fossero i consigli di istituto a "governare" le scuole?**

Alessandro Artini - Pubblicato 6 marzo 2025

*La riforma del 4+2, a cominciare dalle adesioni, innesca problemi di ampia portata il cui punto cruciale è la riforma della governance delle scuole*

Che ricadute hanno le decisioni che prendono le scuole? Che conseguenze ha, ad esempio, l'adozione o meno della **riforma del "4+2"**, che consente di ridurre di un anno il tradizionale percorso quinquennale degli studi tecnici e professionali?

Ogni scelta che influenzi il sistema scolastico ha delle ripercussioni che sono di natura sociale ed economica. Anche politica, precisando che quest'ultima, tuttavia, pertiene alla dimensione educativa ed è intesa in senso alto, come interesse generale.

Se, ad esempio, volessimo individuare le correlazioni tra i progressi educativi e l'aumento della ricchezza di una nazione, non c'è che da prestare attenzione alla vasta letteratura scientifica prodotta dagli economisti e dagli scienziati sociali. Per chi volesse documentarsi in maniera più approfondita, suggeriremmo di dedicarsi al concetto di "capitale umano", definito da Gary Becker, premio Nobel per l'economia o, restando nei confini nazionali, ai saggi dell'ex Governatore della Banca d'Italia, Ignazio Visco.

Se volessimo, inoltre, dei riferimenti più attuali, suggerirei la lettura dell'ultimo saggio di Pier Giorgio Ardeni, accademico bolognese, che ha focalizzato lo studio delle classi sociali, riprendendo coraggiosamente in esame il celebre saggio di cinquant'anni fa di Paolo Sylos Labini.

Ardeni evidenzia come le classi, considerate qualche tempo fa in via di estinzione (occultate dalla formidabile crescita del ceto medio), oggi siano ricomparse in forma esacerbata, stabilmente e visibilmente, dopo decenni di andamento carsico. Esse frantumano la società con

una serie di diseguaglianze che, mentre premiano i vertici sociali di ricchezza e potere, sono altresì foriere, per altri gruppi sociali, di **acuti disagi e dolenti povertà**.

Tutto ciò ha a che fare con l'istruzione, o con la sua carenza, e si tratta di fenditure sociali relative alle opportunità individuali e alla mobilità sociale. In sostanza, le scelte educative influenzano fortemente le dimensioni economico-sociali e politiche che trascendono di gran lunga l'ambito scolastico e influenzano la vita individuale e collettiva.

Nel caso della riforma del "4+2", la riduzione di un anno del tradizionale corso di studi riverbera effetti di vasto raggio, perché comporta l'entrata di molti giovani nel mercato del lavoro un anno prima di quanto avviene oggi. Inoltre quel "+2", cioè la prosecuzione di due anni presso gli ITS Academy, istituti superiori fortemente professionalizzanti, che offrono un tipo di educazione connotata in senso pratico e laboratoriale, avrà senz'altro importanti effetti – benéfici, dal nostro punto di vista – sul piano lavorativo e per il mercato del lavoro. Dunque è chiaro che sussiste un rapporto tra il mondo educativo e la dimensione più generale dell'intera società. Ma, a questo punto, occorre porre una domanda fondamentale e cioè a chi appartengono – o dovrebbero appartenere – le decisioni educative? Alle singole scuole o alle comunità che le ospitano?

Una tale domanda nasce oggi dalla necessità di definire nuovi rapporti tra le molteplici autonomie (comprendendo quelle, per ora prospettate, di livello regionale) e le competenze centrali dello Stato. Il dibattito – com'è noto – trascende la scuola e trae fondamento anche dallo scaricabarile tra regioni e Stato durante la pandemia. Certamente quell'equilibrio (o disequilibrio) va rivisto perché la riforma del Titolo V della Costituzione introdotta nel 2001 manifesta inefficienze e malfunzionamenti.

Tuttavia la revisione del rapporto tra autonomie e Stato non può consistere nella riedizione delle vecchie prospettive centrate sul ruolo di quest'ultimo, così come, nella scuola, non è opportuno tornare al centralismo ministeriale che precedeva il varo, a inizio millennio, dell'autonomia scolastica. Non dovremmo riproporre la "cultura delle circolari" (peraltro mai venuta del tutto meno), perché questo deresponsabilizzerebbe le scuole, affidando allo Stato alcune competenze decisionali che invece possono essere – anche in un'ottica di sussidiarietà – affidate alle singole istituzioni scolastiche.

Dunque la risposta alla domanda è che la decisione debba competere alle scuole. Tuttavia, proprio perché essa ha, sì, una natura educativa, ma contestualmente più generale, dovrebbe prevedere un cambiamento di *governance* nelle scuole stesse. Essa sarebbe dovuta spettare, a nostro avviso, all'organo scolastico che meglio rappresenta le istanze esterne alla scuola e cioè al consiglio di istituto.

Solamente quest'ultimo, infatti, comprende le componenti dei genitori e degli alunni (nelle scuole superiori) oltre a quella dei docenti e del personale amministrativo. Solo quest'organo, dunque, ha una rappresentanza più generale e complessiva, che può rimandare a quella dimensione di interessi che riguarda la società civile.

Al collegio dei docenti, invece, dovrebbero competere solo le scelte didattiche, cioè come fare a sviluppare determinati progetti, non certamente se adottarli oppure no. I collegi dovrebbero deliberare in merito all'implementazione dei percorsi didattici, non al loro accoglimento o respingimento. È evidente, infatti, che la scelta se attuare o non attuare progetti come il "4+2" confligge con alcuni **interessi sindacali** (i posti di lavoro, un eventuale maggior impegno dei singoli insegnanti a fronte delle novità, e altro ancora).

Una tale scelta, dunque, non può essere affidata sostanzialmente ai soli docenti della scuola, come avviene adesso, proprio per la sua generale valenza e per evitare il conflitto di interessi che scaturisce dalla forte sindacalizzazione.

A questo punto, tuttavia, tornando al merito della riforma in questione, è opportuno considerare che solo un quarto delle scuole italiane ha aderito al "4+2". Il ministro Valditara, istituzionalmente versato al "**mezzopienismo**", ha esultato a fronte del recente aumento delle scuole che hanno fatto propria la riforma, rispetto a quelle dello scorso anno (ed è vero che c'è stato un incremento ragguardevole), ma resta il fatto che tre quarti delle scuole italiane non hanno aderito, cioè hanno registrato, al loro interno, la ferma opposizione dei collegi dei docenti, che paventavano sindacalmente **il calo dei posti di lavoro** per la riduzione del quinquennio a quadriennio.

Ciò posto, come intende il ministro Valditara in futuro fronteggiare l'opposizione sindacale dei collegi dei docenti? Probabilmente cercherà di rendere ordinamentale la riforma del "4+2", affidandosi al Parlamento, nella prospettiva di statuirlo istituzionalmente. Questa strada,

senz'altro praticabile, ha tuttavia il torto di riproporre, sul piano scolastico, la precedente architettura *étatiste*, attribuendo sostanzialmente al ministero i poteri decisionali.

L'altra strada, invece, quella cioè di riformare la *governance* delle istituzioni scolastiche, perseguendo la logica di affidare al consiglio di istituto i principali compiti di governo della scuola, arricchirebbe l'autonomia scolastica, attuando contestualmente un principio di sussidiarietà.

L'Associazione nazionale presidi (ANP) della Toscana, lo scorso anno, in occasione della cinquantesima ricorrenza dal varo dei **decreti delegati del 1974**, ha posto – nel contesto di un convegno fiorentino – il problema della obsolescenza di quella normativa, inadatta al governo attuale delle scuole. Riformarla, tuttavia, richiede lungimiranza e coraggio, qualità molto rare.

## 8. SCUOLA/ Ricominciare dal tema: la supplente Margherita contro le teorie di Godot

Corrado Bagnoli - Pubblicato 7 marzo 2025

*Margherita insegna in una scuola professionale e fa una supplenza quantomai incerta. E ha deciso di fare una rivoluzione: assegnare un tema*

**Margherita** tiene duro. Entra in classe ogni mattina nell'istituto professionale in cui ha trovato una supplenza. Mica annuale. Si potrebbe dire una supplenza "dell'assurdo". Come il teatro: una supplenza "Aspettando Godot". Aspettando cioè che la professoressa titolare della cattedra torni. Se torna. Perché pare che non sia il primo anno che succede così: di prolungamento in prolungamento, di certificato in certificato, come ben sappiamo da Beckett, Godot non arriva mai.

E così dopo i **concorsi vinti**, l'abilitazione, il ruolo, il tirocinio e tutta la liturgia continuamente reinventata dai funzionari scolastici, Margherita è lì. Tutte le mattine. Per rispondere all'unica domanda seria che ci si può fare a scuola, studenti e professori: che ci facciamo qui?

Lo so. Non manca giorno in cui ministri, sottosegretari, educatori, pedagoghi, psicologi e compagni non inviino i loro suggerimenti. Ma a Margherita non sembra proprio che siano risposte vere. Anzi, non sembra nemmeno che siano risposte. L'altro giorno al telefono mi ha detto che c'è molto fumo, in giro nella scuola. E **l'arrosto non si vede**. La sua classe le vuole già un po' di bene, mi ha detto. "Anche se lei insegna", gli ha detto il suo alunno Kevin, dal fondo della classe. Che dovrebbe fare?

Il suo collega di sostegno, onnipresente, onniparlante, l'ha rimproverata perché ha fatto scrivere un tema in classe. "Un tema? Ma non sono in grado" – diceva il collega. Che intanto però comunicava mestamente che persino quelli della quinta, un giorno prima, avevano lasciato in bianco il foglio della simulazione della maturità. "Allora i temi cominciamo a farli o no?" gli ha chiesto Margherita.

Margherita insegna, come sa bene Kevin. Che ci fa lì, altrimenti? Così da un paio di mesi ha svolto una serie di **letture**, ha chiesto che ci si facessero delle riflessioni sopra. Ha introdotto un lavoro di scrittura in modo che nessuno, nemmeno Kevin, potesse trovarsi davanti al foglio bianco domandandosi che cosa ci potesse fare. Ha svolto discussioni in classe, preparato slide, invitato un suo amico professore a fare una testimonianza sul tema.

Insomma, ha tirato fuori tutto l'armamentario metodologico costruito in **anni di corsi e lezioni**: *flipped classroom, role playing, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring*. Che poi sono solo inglesismi per nominare quello che i buoni maestri hanno sempre fatto, sapendo che cosa volevano davvero dai loro alunni.

Basta, si è detta Margherita. Basta con i dibattiti su cosa sia più importante tra la conoscenza o la competenza. Basta con indicazioni che ora virano sulla metodologia, ora invece sui contenuti. Basta guerra tra sapere e competenze. Basta teorie su come costruire ambienti sereni in cui sarà possibile apprendere meglio. Basta. Si ricorda del suo vecchio professore che recitava sempre i quattro verbi con cui si doveva avere a che fare se si voleva parlare di studio: apprendere, comprendere, riprendere, intraprendere. Ecco, questo devono fare i suoi alunni. Facendo il lavoro di preparazione e scrivendo poi il tema.

Il collega di sostegno ha visto Margherita dettare il titolo e consegnare i materiali utili per lo svolgimento, compreso un brano della Divina Commedia che gli alunni dovevano parafrasare. È diventato bianco in faccia, non voleva crederci. "Ma non ci pensi all'ansia che gli metti a questi

poveri ragazzi? E lo sai anche tu: evitare l'ansia oggi è il vero, unico obiettivo del percorso formativo", ricorda il prof di sostegno a Margherita.

Ma che ci fa a scuola Margherita ormai lo sa: non si può certo ridurre in una parola, in uno slogan. Non si può incasellare in una strategia, in una metodologia. E sa anche che cosa ci stanno a fare i suoi ragazzi.

Non può negare a sé stessa la possibilità di *insegnare*, non può negare loro la possibilità di *imparare*. *La vie est ailleurs* recita una frase di Arthur Rimbaud, che è anche il titolo di uno dei romanzi più intensi, *Život je jinde*, di Milan Kundera. *La vita è altrove*: André Breton la cita nella conclusione del suo Manifesto del Surrealismo e nel maggio del 1968 gli studenti parigini l'adottarono come slogan e la scrissero sui muri della Sorbonne, come dice lo stesso Kundera nella prefazione al suo romanzo.

Ecco: se la vita è altrove, che ne è della vita di tutti i giorni? Se la scuola è altrove, che ci fanno i ragazzi a scuola? Margherita ha guardato i suoi alunni cimentarsi con il tema. Il prof di sostegno se ne stava lì stupito: persino Kevin nell'ultimo banco ha cominciato a scrivere, a mettere in pratica quelle quattro conoscenze e competenze che in due mesi di lavoro era riuscito a mettersi in tasca.

Perché dovremmo far credere a tutti i Kevin che stanno all'ultimo banco che quello che conta è fare poca fatica, tanto poi nessuno ti chiede niente? Tanto poi nessuno si sogna di bocciare a scuola? Perché dovremmo far credere loro che la vita – e la scuola – sono altrove?

Mi viene invece in mente una frase attribuita al campione dei pesi massimi di pugilato Mike Tyson: "fuori dal ring tutto è così noioso!". Ecco: state dentro il ring, state qui, in una scuola in cui anche la vita può ricominciare ad avere un nome diverso. Margherita ha insegnato ai suoi alunni che bisogna mettere le cose sotto la luce, che bisogna ascoltarne la voce, coglierne l'intimità segreta.

Sembra quasi che abbia ascoltato le parole del poeta **Sebastiano Aglieco** che, in una sua recentissima plaquette dal titolo Altari di riposo fa dire così all'alunno davanti al maestro: "Per questo io ora chiedo a te, maestro/ d'inventare parole potenti che cambino il mondo/ nel battesimo di una luce nuova".

Il maestro, nella sua umiltà, gli andrà sempre incontro, pur riconoscendo che è "solo un poeta disperato e cieco/ un misero maestro buono che non può salvare nessuno". Certo i maestri non possono salvare nessuno. Ma se a scuola ci fossero più maestri e professori come Margherita – gente che sa quello che insegna, tanto per cominciare, e non rinuncia alla possibilità di farlo – forse la scuola non annegherebbe nell'autocommiserazione e nella noia di chiacchiere e teorie che lasciano che la vita sia altrove. Che la scuola stessa sia altrove.

Margherita, giovane e apparentemente fragile, si è messa sul ring. E ha sfidato i suoi ragazzi a salirci con lei. Kevin nel tema ha preso 5. Ed era felice. Sotto il voto, alla fine del commento che lo motivava, Margherita ha scritto questa frase di **Mohammad Ali**, alias Cassius Clay, il più grande campione di pugilato di tutti i tempi: "Dentro un ring o fuori, non c'è niente di male a cadere. È sbagliato rimanere a terra".

La classe ha voluto vedere su youtube tutto quello che c'era su Ali. Poi il film con Will Smith. Hanno fatto riassunti. Kevin ha voluto leggere un libro sul pugilato. Il prof di sostegno, entrando in classe, la mattina "vola leggero come una farfalla", mentre Kevin "lo punzecchia come un'ape". Potenza della scuola. Speriamo che Godot non arrivi neanche quest'anno.

## 9. SCUOLA/ Istruzione degli adulti, ne va dei giovani: una risposta alla crisi in 5 mosse

Maria Beatrice Benedetto - Pubblicato 10 marzo 2025

*A 10 anni dalle Linee guida per i CPIA è tempo di bilanci. È del 35% la quota di adulti che ha frequentato solo il primo ciclo di istruzione*

Sono trascorsi dieci anni dall'adozione delle Linee guida del ministero dell'Istruzione che hanno delineato i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) ed è tempo di bilanci.

Il sistema che da allora governa l'istruzione degli adulti in Italia è poco noto fuori dalla cerchia degli addetti ai lavori. Vale, dunque, la pena di delinearlo per sommi capi. La struttura ha il suo perno nei CPIA, che, attraverso un percorso essenzializzato (400 ore), consentono di concludere il primo ciclo d'istruzione.

Si possono iscrivere ai CPIA gli adulti, i ragazzi che abbiano compiuto i 16 anni e gli adulti stranieri che intendono frequentare percorsi di **apprendimento della lingua italiana**. Per conseguire il titolo di secondo grado da adulti, esistono corsi incardinati nelle scuole superiori, che hanno un orario pari al 70% di quello previsto per i corrispondenti percorsi ordinari.

Nei dieci anni durante i quali si è consolidato questo sistema, l'apprendimento degli adulti ha assunto una crescente importanza in tutte le economie avanzate. Del resto, l'acquisizione di nuove competenze durante tutto l'arco della vita è essenziale nelle fasi di intenso cambiamento tecnologico, come quella che stiamo attraversando. Lo puntualizza assai bene una recente ricerca condotta da Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà, che individua nella formazione continua uno dei tasselli fondamentali per garantire continuità e sviluppo alle carriere lavorative.

Eppure, per tornare ai bilanci, in Europa il panorama non è rassicurante. Nel 2016 ha partecipato a percorsi formativi solo il 37% degli adulti e da allora questa percentuale è rimasta invariata. Per raggiungere l'obiettivo dell'Agenda europea delle competenze, fissato in almeno il 60% degli adulti che ogni anno si formano, dovrebbero formarsi circa 50 milioni di lavoratori in più rispetto al presente.

Il bilancio italiano è altrettanto preoccupante. L'ISTAT in Noi Italia 2023 stima al 34,8% la quota di adulti che ha frequentato solo il primo ciclo d'istruzione. Questa percentuale, drammatica in sé per le conseguenze sulle vite degli adulti a bassa istruzione, lo è anche per ciò che determina nelle giovani generazioni. Non possiamo, infatti, dimenticare che c'è un legame strettissimo tra bassi livelli di istruzione dei genitori e **insuccesso scolastico dei figli**. I dati ISTAT ci dicono che, quando i genitori hanno un basso livello di istruzione, quasi un quarto dei figli (24%) abbandona gli studi.

Il quadro è confermato dai recenti risultati italiani nell'indagine PIAAC dell'OCSE, che analizza le competenze degli adulti tra i 16 e i 65 anni nei tre domini cognitivi di Literacy, Numeracy e Adaptive Problem Solving, domini che consentono alle persone, se posseduti a livelli sufficienti, una piena partecipazione alla vita sociale e lavorativa.

Le prime evidenze sui risultati dell'indagine sono efficacemente sintetizzate nel rapporto INAPP: "il valore medio di competenza ottenuto nel 2023 dalla popolazione residente in Italia, in tutti e tre i domini di analisi, è inferiore in modo significativo a quello ottenuto nella media OCSE".

Rispondere a queste sfide è arduo; si potrebbe iniziare con il ragionare su cinque proposte qui sintetizzate e tutte da sviluppare:

1. costruire raccordi ancor più stretti con il ministero del Lavoro, cui fanno capo i programmi formativi destinati alle persone occupate e disoccupate e che vigila sul sistema della formazione continua;
2. potenziare le sinergie con le Regioni, competenti per l'Istruzione e formazione professionale, e facilitare lo scambio e la costruzione di programmi comuni tra CPIA e istituzioni formative accreditate dalle Regioni per l'IeFP;
3. creare alleanze strutturali tra il sistema d'istruzione degli adulti, le associazioni imprenditoriali e i sindacati per favorire la frequenza da parte dei lavoratori e realizzare programmi di formazione on the job gestiti in partenariato tra CPIA e aziende;
4. rendere possibile nei CPIA la costruzione dei percorsi sperimentali della filiera formativa tecnologico-professionale, il **cosiddetto 4+2**;
5. inserire nell'istruzione per gli adulti l'insegnamento esplicito delle **competenze socio-emotive**. Adulti con competenze fragili hanno bisogno, anche più di altri, di potenziare la motivazione, la capacità d'imparare a imparare e così via. Vale a dire quella "dotazione" umana che rientra nella sfera delle competenze socio-emotive e che le scuole possono e devono promuovere.

Inoltre, quando si tratta di istruzione degli adulti le scuole non dovrebbero trascurare che nei prossimi anni una possibile compensazione alla riduzione del numero di alunni, connessa al declino demografico, potrebbe venire proprio dall'offrire agli adulti nuove opportunità formative. Prepararsi a questi passaggi epocali deve diventare un orizzonte di riflessione per le comunità scolastiche, prima che si traducano solo in chiusure di sedi e dimensionamenti.