

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. Rizzo Vincenzo: SCUOLA/ "Cosa ci chiedono i figli del nichilismo gaio tra finzione, ansia e dislessia" (11 marzo 2025)
11. Cazzola Giuliano: SALARI & LAVORO/ I numeri che smontano i discorsi di Landini (11 marzo 2025)
12. Fabi Gianfranco: PIANO MATTEI/ Quel cambio di rapporti che può giovare all'Italia e all'Africa (12 marzo 2025)
13. Binetti: Abolizione test ingresso MEDICINA/ Programmi, valutazione e graduatoria, le "spine" dei decreti attuativi (13 marzo 2025)
14. Ceresola Giovanna: SCUOLA/ Verità in dialogo, (solo) così i valori diventano esperienza (14 marzo 2025)
15. Gori Enrico: SCUOLA/ Ecco dove e quando il QI dei genitori incide più del reddito (ma non dei docenti) (17 marzo 2025)
16. Santolini Luisa: SCUOLA/ Paritarie, perché 25 anni dopo c'è una libertà di scelta ancora tradita? (18 marzo 2025)
17. Nanni Paolo: SCUOLA/ Se le Nuove indicazioni non dicono perché (vale la pena) studiare la storia (19 marzo 2025)
18. Fornaroli MG.: SCUOLA/ Nuove indicazioni, un "ritorno all'ordine" che non conosce gli studenti (20 marzo 2025)
19. Zappa Gianluca: SCUOLA/ "A chi tocca liberare i giovani dallo Stereotipo che uccide la tenerezza?" (21 marzo 2025)
- 20.

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 esprime 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 formica 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 neurali 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 neurali 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 porsi anche la scuola e dovrebbero porsi 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 parafraso 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, costatiamo 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.

10.SCUOLA/ "Cosa ci chiedono i figli del nichilismo gaio tra finzione, ansia e dislessia"

Vincenzo Rizzo - Pubblicato 11 marzo 2025

Nella scuola, a cominciare da quella elementare, la medicalizzazione è in aumento. Ma spesso i problemi sono il frutto di una vita "avvelenata"

Ha fatto molto discutere nei giorni scorsi un intervento pubblico di Umberto Galimberti. Il filosofo ha sostenuto che la scuola elementare è diventata simile a una clinica psichiatrica. È aumentato in maniera considerevole il numero di certificazioni, che spesso diventano fondamentali per ottenere la promozione. Le famiglie, in tale ottica, tendono a medicalizzare aspetti della vita che prima erano considerati limiti scolastici e/o intrinseci dell'alunno.

Il giudizio di Galimberti, però, non tiene conto delle acquisizioni che sono state fatte in ambito scientifico. **Dislessia, discalculia e disgrafia** sono fatti veri, non inventati. Sarebbe utile a tutti la lettura del bel volume di Giacomo Stella, *La dislessia* (Il Mulino, 2004). E anche la sindrome di Asperger, invisibile a Galimberti, non è un caveat imposto ai docenti, ma un dato di realtà.

Bisogna rilevare, però, che negli altri livelli della scuola – media inferiore e superiore – è cresciuto, effettivamente in maniera enorme, il disagio psicologico. Chi vive la scuola dal di dentro vede cosa sta accadendo. Siamo di fronte a un vero e proprio cambiamento epocale. Molti studenti vivono situazioni complesse e drammatiche da un punto di vista umano.

Prima non era così. Cosa sta succedendo nella scuola? Gli adolescenti di oggi, da un lato, vivono una crisi di passaggio con domande di senso che spesso non vengono sorrette e accompagnate. Ma si trovano, dall'altro, in uno svantaggio reale rispetto alle generazioni precedenti di adolescenti. Sono i figli della generazione del nichilismo gaio. Tale generazione ha comunicato la dimensione del "tutto è facile": sesso a casa, aperitivo garantito, vacanze certe, disimpegno politico ("andrà tutto bene"), rapporti umani di consumo e di piacere. La frustrazione, la difficoltà, l'insuccesso sono da evitare o da negare. Chi nega, poi, l'accesso alla facilità delle cose e del capriccio del godimento lede i diritti della persona.

La generazione che ha vissuto la fuga dalla realtà, chiusa nella **bolla del narcisismo** chiede di conseguenza anche la promozione facile. Scuola senza zaino, senza voto, senza libri: senza vita insomma.

Tanti genitori, perciò, in caso di difficoltà, domandano ai docenti di parlare con lo psicologo del figlio, con l'allenatore della squadra, con il docente privato del British. Quelli meno fortunati economicamente pregano i docenti di incontrare la ragazza neolaureata che aiuta la figlia a fare i compiti (ovviamente nessuno invita i professori a parlare con il prete dell'oratorio, per ovvie ragioni). I colloqui scuola-famiglia diventano, così, una sorta di partita da affrontare intelligentemente per non prendere goal. Bisogna trovare le parole giuste, i modi convenienti, la giusta mediazione: non mettere il dito nella piaga educativa, insomma.

Negli incontri con le famiglie si tratterebbe invece di consolidare il patto educativo con uno scambio leale e veramente utile alla crescita dello studente.

Allora va detto a chiare lettere che la questione della diffusa ed estrema fragilità degli adolescenti **dipende tanto dai genitori**. Amori liquidi, vite opulente e distrazione dai problemi. Una generazione intera ha perso il contatto con la realtà, con il valore della fatica e l'importanza del sacrificio. Perduti tra nuovi smartphone e vacanze da cartolina, abbiamo dimenticato o negato il centro della realtà. Abbiamo comunicato che la vita è un'autostrada senza veicoli, senza code impreviste e senza intoppi.

Oggi occorre incontrare uomini, prima che docenti o genitori, che ci ricordino che siamo sì fragili, ma anche grandi. Che **il nostro io** e quello degli adolescenti non ha bisogno di consulenti, avvocati o sindacalisti, ma di qualcosa/qualcuno che lo faccia sobbalzare e **impegnare in un lavoro**.

Gli uomini, tutti, proprio tutti – anche gli adolescenti – non sono fatti per la comodità, ma per andare oltre.

11.SALARI & LAVORO/ I numeri che smontano i discorsi di Landini

Giuliano Cazzola - Pubblicato 11 marzo 2025

Arrivano dei dati interessanti dal mercato del lavoro che sembrano smentire la narrazione che ne fa Maurizio Landini

Mentre Donald Trump svolgeva il primo Discorso sullo Stato dell'Unione del suo secondo mandato, alcuni parlamentari dell'opposizione democratica sollevavano una specie di racchetta da ping pong su cui era scritto "false". Contestavano in questo modo le fake news presidenziali. Sarebbe utile che qualche volenteroso seguisse Maurizio Landini e, seduto tra il pubblico delle sue apparizioni televisive, trovasse il modo di far capire – a chi segue l'evento – che il Segretario generale della Cgil le sta sparando grosse.

L'impresa in cui è impegnato Landini, in questa fase, è la campagna a sostegno dei quesiti referendari sul lavoro che – a suo avviso – dovrebbero contrastare la "precarietà dilagante" e restituire dignità al lavoro martoriato da salari da fame. Peccato che la realtà non sia proprio come la descrivono in Corso Italia 25.

Negli ultimi anni – ha scritto Francesco Seghezzi a commento dei dati Istat – il mercato del lavoro dell'area dell'euro, e in particolare **quello italiano**, hanno vissuto trasformazioni significative, in gran parte influenzate dai cambiamenti demografici. Secondo un recente studio della Banca centrale europea, il tasso di disoccupazione ha raggiunto il livello più basso dalla nascita dell'euro, attestandosi al 6,3% nell'ottobre 2024. Questo calo, nonostante l'aumento della forza lavoro del 3,5% tra il 2021 e il 2024, suggerisce una stretta relazione tra le dinamiche demografiche e l'occupazione.

L'incremento della partecipazione al mercato del lavoro ha riguardato tre categorie principali: i lavoratori non Ue (+24,7%), i lavoratori più anziani (+9,9%) e quelli con istruzione terziaria (+7,9%). Queste componenti non solo sono cresciute in termini numerici, ma hanno anche mostrato tassi di partecipazione più elevati. Se prendiamo il caso italiano, nello stesso arco di tempo, l'andamento dei lavoratori anziani è leggermente superiore alla tendenza europea ed è su questa componente del mercato del lavoro che è interessante concentrarsi.

Sappiamo che gli over 50, nell'ultimo decennio, stanno prolungando la loro permanenza nel mercato del lavoro grazie a riforme pensionistiche (nel caso italiano la riforma Fornero che ha alzato a 67 anni l'età pensionabile), una maggiore domanda di competenze esperte e un generale miglioramento delle condizioni di lavoro che consentono una permanenza maggiore soprattutto in certi lavori e certe mansioni. Nel caso italiano il tasso di disoccupazione degli over 50 si distacca ancora di più dalla media generale (2,8% rispetto al 5,7%). Questo suggerisce anche un impatto di questa grande crescita di **occupati over 50** su altri aspetti qualitativi del mercato del lavoro.

Uno di questi, sul quale ci si è giustamente concentrati molto, riguarda la forte crescita di occupati a tempo indeterminato. Se prendiamo l'andamento di questi occupati dividendolo per età scopriamo che, dal 2015 a oggi (terzo trimestre 2024), tra i 15 e i 34 anni i lavoratori a tempo indeterminato sono cresciuti di 493mila unità, tra i 35 e i 49 anni sono diminuiti di 629mila unità e in quella degli over 50 anni sono cresciuti di ben 1,88 milioni. In sintesi, gli occupati a tempo indeterminato sopra i cinquant'anni sono cresciuti quasi quattro volte in più di quelli sotto i 35 anni.

Certamente incide una storica concentrazione di contratti temporanei (peraltro in diminuzione) tra i giovani, ma non è sufficiente a spiegare un tale andamento per il quale l'invecchiamento della forza lavoro e la maggior permanenza nel mercato del lavoro restano le spiegazioni principali. Un ulteriore elemento che si lega a questa dinamica è la riduzione dell'inattività sul quale incide, appunto, l'allungamento delle carriere lavorative.

La crescita occupazionale – osserva poi Seghezzi – che deriva in larga parte dal permanere di persone over 60 nel mercato del lavoro, magari impiegati in mansioni che difficilmente riescono a svolgere come in passato o posti davanti a esigenze di riqualificazione professionale che non vengono affrontate, si traduce in effetti negativi sulla produttività con le conseguenze che ben conosciamo, in primo luogo sui salari. Questo dovrebbe interrogare, in uno scenario inedito per il nostro Paese di crescita forte di una certa fascia di occupati, su cosa significhi

rendere sostenibile, sia in termini di attività svolte che in termini di competenze e aggiornamento professionale, il lavoro dei lavoratori più maturi.

Ma il sindacato pensa ad altro. Per Landini il mercato del lavoro rimane una notte in cui tutte le vacche sono nere.

Nei prossimi anni lo svuotamento della coorte anagrafica dei baby boomers avrà un forte impatto sul mercato del lavoro perché non verrà compensato da quelle successive, molto più ridotte come numero anche se con livelli di istruzione maggiori.

Questa dinamica dovrebbe fin da subito orientare le politiche del lavoro e le politiche dell'innovazione sia rispetto al rapporto tra flussi migratori e lavoro sia rispetto al ruolo che l'automazione può avere, senza timori, nella sostituzione di determinati lavori senza che tale dinamica sia totalmente nelle mani di chi sviluppa le tecnologie. In sostanza, se venissero accolte le proposte dei sindacati in materia di pensioni (anticipate) la crisi dell'offerta di lavoro diverrebbe ancora più grave.

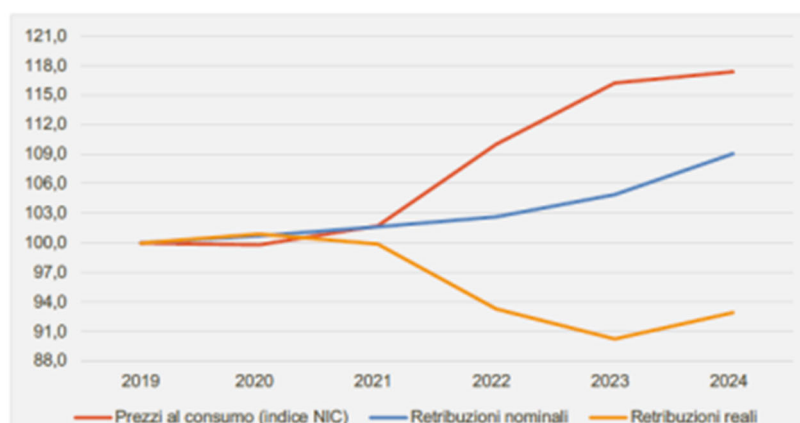
A gennaio 2025, l'Istat attesta che il numero di occupati supera quello di gennaio 2024 del 2,2% (+513mila unità); l'aumento riguarda gli uomini, le donne, i 25-34enni e chi ha almeno 50 anni d'età, mentre per i 15-24enni e i 35-49enni si osserva una diminuzione. Ma su questo dato pesano i buchi della demografia in queste generazioni.

In sostanza non ci troviamo di fronte a un numero maggiore di disoccupati, ma molto più semplicemente a persone che non sono nate. Il tasso di occupazione, in un anno, sale di 1,0 punti percentuali. Rispetto a gennaio 2024, diminuisce sia il numero di persone in cerca di lavoro (-10,7%, pari a -194mila unità), sia quello degli inattivi tra i 15 e i 64 anni (-1,3%, pari a -158mila).

Se qualcuno si azzardasse a interrompere le arringhe di Landini (ormai una Madonna pellegrina dei programmi de La7) per fargli notare questi dati (abbiamo riconosciuto per primi l'incidenza dei flussi demografici), il nostro risponderebbe che i salari restano bassi (magari facendo riferimento alla vertenza contrattuale dei metalmeccanici). Eppure qualche cosa si muove anche in questo campo.

Adapt ha pubblicato fresco fresco un working paper a cura di Jacopo Sala e Silvia Spattini da cui emerge che il 2024 ha segnato una svolta per **le retribuzioni contrattuali** in Italia, con aumenti che finalmente hanno superato l'inflazione dopo anni di perdita di potere d'acquisto. Il recupero resta insufficiente: nel periodo 2019-2024, l'inflazione ha eroso i salari, portando a una perdita di potere d'acquisto pari al 7,1%.

Figura 5. Dinamica dei prezzi e delle retribuzioni contrattuali (nominali e reali) nel settore privato nel periodo 2019–2024 (numeri indici, base 2019 = 100)



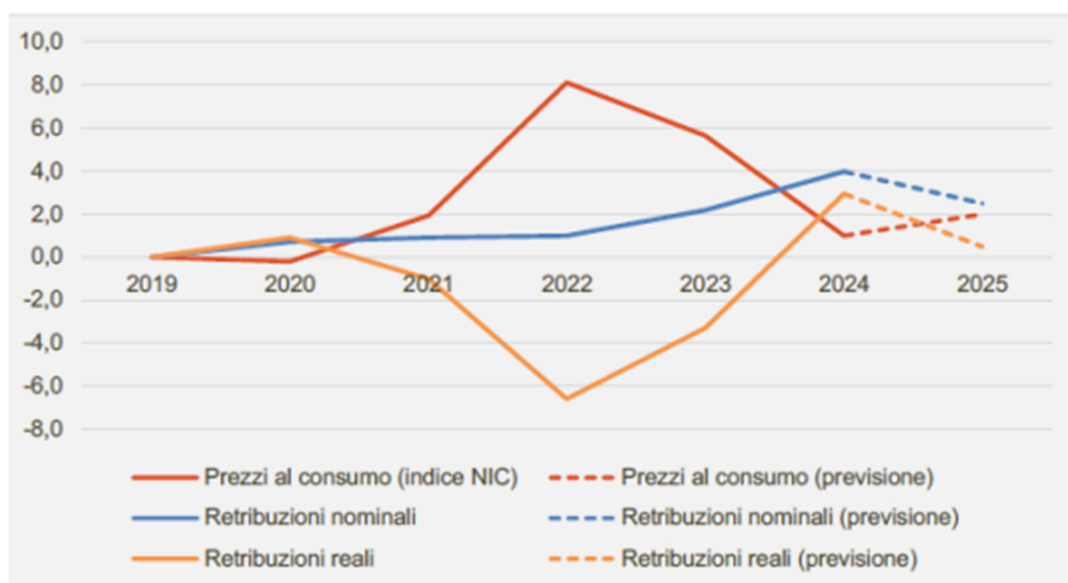
Le cause di questo fenomeno sono principalmente due: da un lato, la straordinaria pressione inflazionistica che nel 2022 ha toccato il picco record dell'8,1% (livelli così elevati non si registravano dagli anni '80); dall'altro, i ritardi nell'adeguamento delle retribuzioni all'inflazione, determinati sia dalla durata dei contratti collettivi – che non vengono aggiornati prima della scadenza –, sia dalle frequenti dilazioni nei processi di rinnovo contrattuale.

Pertanto, sarebbe utile almeno una manutenzione della struttura contrattuale, che continua a dipendere in prevalenza dalla contrattazione nazionale di categoria.

L'industria ha registrato una ripresa più significativa rispetto al settore terziario, ma nessun comparto ha ancora colmato completamente il divario. La crescita salariale è stata trainata dai rinnovi contrattuali, che tuttavia non hanno ancora coinvolto tutti i lavoratori, lasciando scoperto oltre un terzo degli occupati del settore privato.

Le previsioni per il 2025 indicano un rallentamento della dinamica retributiva, con un incremento medio del 2,3% e un miglioramento reale contenuto, pari allo 0,5%. Il contesto contrattuale rimane complesso e frammentato, fondamentale è accelerare il processo di rinnovo dei contratti collettivi scaduti, per provare a recuperare la perdita di potere d'acquisto di altre fasce di lavoratori.

Figura 9. Previsione della dinamica dei prezzi e delle retribuzioni contrattuali (nominali e reali) nel settore dei servizi nel periodo 2019–2025 (variazioni percentuali tendenziali, base 2019 = 100)



In conclusione, l'analisi condotta evidenzia il significativo miglioramento della dinamica retributiva registrato nel 2024, con un incremento delle retribuzioni contrattuali nel settore privato del 4% a fronte di un tasso di inflazione più contenuto e che ha determinato un aumento reale dei salari dopo anni di perdite. Questo trend favorevole è stato trainato soprattutto dal settore industriale e dal comparto del credito, mentre gli altri comparti del terziario hanno mostrato una ripresa più moderata.

Il meccanismo di adeguamento dei minimi tabellari all'**inflazione**, presente in alcuni contratti collettivi del comparto industriale, ha giocato un ruolo determinante, così come l'intensa stagione di rinnovi contrattuali che ha caratterizzato il settore dei servizi nel biennio 2023–2024.

Tuttavia, il divario tra crescita dei prezzi e incrementi salariali, seppur in riduzione, evidenzia l'esistenza di rigidità strutturali nel sistema della contrattazione collettiva che limitano la tempestività degli adeguamenti retributivi. Per il 2025, le previsioni indicano un miglioramento contenuto della dinamica retributiva, con un incremento reale delle retribuzioni stimato intorno allo 0,5%.

In tale contesto, diventa fondamentale accelerare i processi di rinnovo contrattuale per i numerosi lavoratori ancora in attesa di rinnovo (circa il 37% dei dipendenti del settore privato), al fine di estendere i benefici della ripresa a tutte le categorie di lavoratori e sostenere il recupero del potere d'acquisto.

12.PIANO MATTEI/ Quel cambio di rapporti che può giovare all'Italia e all'Africa

Gianfranco Fabi - Pubblicato 12 marzo 2025

L'Africa è un continente importante e per l'Italia è cruciale sviluppare un rapporto costruttivo con i Paesi sull'altra sponda del Mediterraneo

A metà febbraio oltre mille giornalisti erano impegnati a seguire e raccontare le vicende pubbliche e private del Festival di Sanremo. Forse per questo non c'era nessun giornalista italiano a seguire e raccontare il vertice dell'Unione Africana che si apriva negli stessi giorni ad Addis Abeba. Eppure **L'Africa** è tra le realtà più importanti che potranno condizionare nel bene o nel male il nostro futuro.

Dazi Usa, il Canada annuncia ritorsioni per 20,7 miliardi di dollari

È vero che l'Unione africana è ancora un mosaico confuso e disordinato che riunisce i 55 Paesi del continente con ancora limitati poteri di intervento e di coordinamento effettivo delle politiche economiche e dei rapporti con l'estero. Ma è altrettanto vero che molti passi avanti sono stati compiuti nella direzione di una maggiore incisività a livello politico ed economico.

L'assemblea dei capi di Stato o di governo, eleggendo come Presidente della Commissione, Mahamoud Ali Youssouf, 59enne attuale ministro degli Esteri del Gibuti, ha ribadito l'impegno per la pace e la sicurezza, condannando i colpi di Stato e promuovendo la tolleranza zero contro i cambiamenti incostituzionali di governo. È stata sottolineata l'importanza di risolvere le crisi attraverso il dialogo e la diplomazia, evitando soluzioni violente. Parole impegnative mentre continuano le devastanti guerre civili nel Nord Est del **Congo** e nel Sud Sudan.

Molto importante, tuttavia, è la progressiva attuazione dell'Area Continentale Africana di Libero Scambio (AfCFTA), che sul modello europeo punta a creare un mercato unico per beni e servizi, facilitare gli investimenti e rafforzare gli scambi commerciali tra i Paesi africani, al momento carente. L'obiettivo ambizioso è di realizzare l'area di libero scambio più grande al mondo.

In questo scenario le presenze occidentali sono altrettanto importanti, quanto controverse, soprattutto perché sono ancora presenti gli effetti del colonialismo e del più recente tentativo delle grandi potenze di creare e mantenere sfere di controllo e influenza.

Per l'Italia è indispensabile un rapporto corretto e costruttivo con molti Paesi africani, soprattutto quelli del Mediterraneo e della fascia subsahariana. Un rapporto di cooperazione anche nella prospettiva di una politica migratoria utile ad entrambe le parti.

Il Piano Mattei in questa prospettiva non è solo un insieme di iniziative economiche, ma vuole essere soprattutto una filosofia del tutto nuova che permetta di passare da un rapporto "estrattivo", cioè sfruttare le risorse materiali e umane dell'Africa, a un rapporto "collaborativo" con vantaggi su entrambi i fronti.

Il libro *Piano Mattei. Come l'Italia torna in Africa* a cura di Mario Giro (Guerini e associati, 2024) costituisce così un'analisi approfondita, attraverso una serie di interventi di esperti e ricercatori, del nuovo approccio a una realtà estremamente dinamica, giovane, desiderosa di superare le politiche di vecchie classi dirigenti in gran parte corrotte e legati ai vecchi metodi coloniali.

Giro, già sottosegretario e poi viceministro agli Esteri nei Governi Letta, Renzi e Gentiloni, spiega come sia indispensabile un progetto sociale ed economico a lungo termine negoziando con pazienza e tenacia con gli africani. E quindi progetti imprenditoriali, infrastrutture, sanità, istruzione e formazione.

Non sarà una strada facile anche perché si tratta di sviluppare politiche attive sul fronte dell'immigrazione con "un fruttuoso scambio – scrive Giro – basato sull'esperienza dei corridoi umanitari ideati dalla Comunità di Sant'Egidio e dei successivi corridoi lavorativi che rispondono a quell'esigenza di manodopera che abbiamo nel nostro Paese e che esiste in tutta Europa".

13.ABOLIZIONE TEST INGRESSO A MEDICINA/ Programmi, valutazione e graduatoria, le "spine" dei decreti attuativi

Paola Binetti - Pubblicato 13 Marzo 2025

Ok della Camera alla legge delega al governo per il superamento del test di accesso a medicina. Ci sono ombre e luci. Molto sta nei decreti attuativi

Test di accesso a medicina: una vera e propria rivoluzione copernicana, con molte ombre e qualche luce, molto poca per la verità. Dopo il Senato, anche l'aula della Camera ha approvato la legge delega al Governo per il superamento del modello precedente e il

provvedimento è diventato legge, sia pure in attesa dei decreti attuativi indispensabili per la sua applicazione, dal momento che sono ancora molte le cose da chiarire.

E probabilmente non sarà facile farlo, anche se una commissione è già da tempo allo studio. L'unica cosa chiara è che verrà abolito l'attuale test di accesso a favore di un **semestre-filtro con esami caratterizzanti**, i cui risultati saranno riconosciuti per altri percorsi formativi alternativi.

L'attuale provvedimento è composto da tre articoli e prima di provare a darne una valutazione, sia pure sommaria, vale la pena ripercorrerne i contenuti.

Come sempre, il primo articolo chiarisce finalità e principi generali del provvedimento e afferma: "La finalità indicata è quella del potenziamento del Servizio sanitario nazionale in termini di numero di medici chirurghi, odontoiatri e medici veterinari, da stabilire sulla base delle esigenze del SSN medesimo, nonché della qualità della loro formazione...". Tre punti chiave contenuti in poche righe: il SSN stabilisce di quanti medici ha bisogno e qual è il livello di formazione atteso.

Il secondo articolo, molto più ampio e articolato, delega il governo la revisione delle modalità di accesso ai corsi di laurea magistrale in medicina e chirurgia, in odontoiatria e protesi dentaria e in medicina veterinaria. Fissa una data, 12 mesi, e stabilisce alcuni criteri, per la verità non del tutto chiari nella loro concreta applicabilità, rimandando al rispetto degli articoli 32 e 34 della Costituzione. L'articolo 32: "La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività", mentre l'articolo 34 ha un incipit ben noto: "La scuola è aperta a tutti...".

Al comma seguente appare come affermazione perentoria: "Prevedere che l'iscrizione al primo semestre dei corsi di laurea magistrale in medicina e chirurgia, in odontoiatria e protesi dentaria e in medicina veterinaria sia libera". Una libertà comunque condizionata dalla disponibilità dei posti **dichiarata dalle università**.

Nel passaggio successivo la norma delega al governo il compito di individuare le discipline qualificanti che saranno oggetto di insegnamento nel primo semestre dei corsi di studio di area biomedica, sanitaria, farmaceutica e veterinaria, garantendo per ciascuno di essi programmi uniformi e coordinati, con un numero complessivo di crediti formativi universitari (CFU) stabilito a livello nazionale. In genere ogni semestre ha 30 crediti, 60 per ogni anno di corso.

Le difficoltà poste da questo comma sono tutt'altro che irrilevanti. Dato per scontato che l'accordo sulle discipline di base potrà essere trovato con una certa facilità, molto meno ovvio risulta l'accordo sui programmi, sulla loro estensione e profondità, che dovrà diventare oggetto di una valutazione unica per tutti gli aspiranti medici, dentisti e veterinari. L'ammissione al secondo semestre, infatti, è subordinata al conseguimento di tutti i CFU stabiliti per gli esami di profitto del primo semestre "svolti secondo standard uniformi", perché da questo dipenderà la collocazione in posizione utile nella graduatoria di merito nazionale.

Due quindi gli ostacoli da dirimere con i prossimi decreti attuativi: chiarire cosa si debba intendere per "standard uniformi" e soprattutto quale sarà il *break point* della graduatoria nazionale. Il che equivale a definire chi entrerà realmente a medicina, odontoiatria o veterinaria e chi resterà fuori.

Come è stato ripetutamente detto: il numero chiuso non è stato abolito, è solo cambiato il meccanismo della selezione. L'espressione: "posizione utile" però va chiarita in base al numero di medici, odontoiatri e veterinari attesi anno per anno, secondo le indicazioni fornite dal SSN e dalla potenzialità ricettivo-formativa delle università.

Le università, dal canto loro, potrebbero anche potenziare le loro capacità ricettive, ma sempre e solo nel rispetto di standard innovativi relativi alla qualità della formazione. Anche questo passaggio non è scevro di difficoltà interpretative, dal momento che, ad esempio, medicina e odontoiatria debbono prevedere una formazione clinica a forte impatto relazionale e strutture cliniche adeguate al raggiungimento di competenze non solo teoriche.

Il sistema formativo del futuro medico include, già oggi, un numero considerevoli di crediti da acquisire nelle strutture clinico-universitarie e ospedaliere di alta qualità. Rinunziare a questo aspetto della loro formazione significa avere un personale che non sarà affatto in grado di tutelare la salute come diritto fondamentale dei singoli e come interesse della comunità.

Proprio per questo sono necessari tutori clinici, competenti e disponibili, in numero adeguato, per garantire l'acquisizione delle competenze necessarie. Dal canto loro gli studenti che non avranno raggiunto una posizione utile nella famosa graduatoria nazionale, vedranno comunque

riconosciuti i crediti acquisiti con le prove d'esame, purché abbiano raggiunto tutti i crediti previsti. Potranno continuare gli studi in un altro corso di laurea, per cui avranno già manifestato una loro seconda opzione.

Anche il passaggio successivo pone dei criteri molto precisi ai prossimi decreti attuativi, soprattutto per il corso di laurea in medicina: al numero degli studenti che si iscriveranno a medicina deve corrispondere un numero adeguato di posti nelle scuole di specializzazione. Perché il ciclo degli studi del futuro medico include la sua specializzazione e ha una durata media di almeno dieci anni.

Giudicare questa legge senza sapere quale sarà il numero di medici, odontoiatrie veterinari, che il SSN definirà come *gold standard* e come le università fisseranno la propria capacità ricettivo-formativa è molto difficile. La vera libertà degli studenti sarà sempre e solo quella di studiare il più possibile nel miglior modo possibile per superare una selezione, che conserva comunque un elevato grado di competitività.

Probabilmente utilizzeranno la loro libertà iniziale iscrivendosi in quelle università in cui ritengono che potranno ottenere la migliore preparazione possibile per collocarsi in posizione utile nella graduatoria nazionale. E le università dal canto loro dovranno garantire agli iscritti al primo semestre la miglior qualità formativa possibile, e saranno in competizione tra di loro, per essere sicure che gli studenti iscritti nella loro sede supereranno nel miglior modo possibile questo filtro selettivo.

La sfida oggi come ieri resta quella di saper insegnare e quella di saper imparare nella classica dialettica della relazione professore-studente. Se il sistema funzionerà avremo guadagnato una migliore classe medica, altrimenti sarà stato l'ennesimo esperimento pasticciato e confuso. Non basta aver cambiato la legge; occorre, come sempre, cambiare stile e modo di affrontare la grande avventura dello studio. Nella speranza che i ricorsi non soffochino anche questo tentativo di aggiornamento e di miglioramento nelle università.

I nodi da sciogliere sono davvero ancora tanti e non riguardano solo gli studenti. Riguardano i docenti, le modalità di insegnamento e di verifica, le risorse disponibili e le strutture ricettive. È un sistema che deve cambiare e deve cambiare all'unisono in tutta Italia, cosa tutt'altro che facile e scontata. E ci vorrà tempo, se non si vuole banalizzare questo tentativo di cambiamento del sistema universitario, coraggioso anche se non del tutto condivisibile, almeno sulla carta. Perché il vero banco di prova saranno i fatti e per quelli occorrerà aspettare ancora un po' di tempo: vale la pena definire bene, chiaramente, tutti i nodi che emergono dalla lettura del testo di legge delega. Servono i decreti attuativi... ma serve anche capire come il SSN fisserà il numero dei medici di cui ha bisogno e come le università definiranno la loro capacità ricettivo formativa. Agli uni e agli altri va chiesta trasparenza e sostenibilità reale.

Infine, bisogna essere realisti: Serviranno almeno 10 anni per capire se avremo ottenuto medici migliori o no.

14.SCUOLA/ Verità in dialogo, (solo) così i valori diventano esperienza

Giovanna Ceresola - Pubblicato 14 marzo 2025

Il recente concorso di filosofia delle Romanae Disputationes 2025 è stato un momento di autentica riflessione e ricerca comune, dialogica, della verità

Lunedì 10 e martedì 11 marzo oltre 800 studenti e docenti si sono riuniti da tutta Italia nel Teatro Duse di Bologna per le giornate conclusive di **"Romanae Disputationes"**, concorso nazionale di filosofia per scuole superiori. Ecco il racconto di una docente.

Volti, sorrisi, zaini, il teatro che prende vita. File di poltrone brulicanti di sguardi che cercano posto, i "prof" come compagni di avventura durante ore piene di impegno, presenza e batticuore per l'eventuale nomination, al culmine di due mezze giornate da leoni, comunque vada.

Il palco del Duse spalanca il suo sorriso su un puzzle colorato di tessere dal cromatismo dissonante, entro cui è campita una figura dai tratti *adò*, che accenna passi verso lo spazio che le si apre di fronte: basterebbe la copertina del convegno finale delle *Romanae Disputationes 2025* per giungere al cuore della "pratica filosofica" agita da studenti e studentesse provenienti da tutta Italia, in numero ogni anno impressionante.

Il tema inaugurato a settembre, la questione dei valori, della loro genesi ed esperienza, non poteva essere risolto sul mero piano teoretico, attraverso la sola analisi oggettiva, poiché

chiamava a posizionarsi nello spazio etico e nel tempo presente delle relazioni fattuali, come possibilità di cambiamento, di intervento nel mondo, di riconfigurazione dei termini di discussione. E infatti, lo sciame di interventi a seguito della *lectio magistralis* di Mario De Caro (Università di Roma Tre) – un’acuta disamina sull’oggettività o soggettività dei valori come contrapposizione dialettica tra **normatività universale e libertà particolare** – mostra subito quanto la prassi del porre in questione norme e criteri di orientamento nel reale non possa prescindere dal confronto, anche molto serrato, con l’alterità.

In effetti si può dire che tutte le proposte operative lanciate dal concorso (dagli *Age Contra* ai monologhi, agli elaborati scritti e video) li abbiano tradotti in attualità esperita nel suo farsi, ad opera di ciascuno dei partecipanti, docenti più o meno blasonati e discenti appassionati e per nulla inibiti, anzi confortati, dall’autorevolezza delle suggestioni ricevute.

Come sottolineato da Bruno Mastroianni, a chiosa delle istanze emerse da alcune osservazioni dei ragazzi, ad essere in gioco è il rispetto, inteso come ri-guardo per la posizione dell’altro, che è molto più di un confronto, è la ricerca di ciò che è sensato attraverso lo sguardo su ciò che è proprio tramite una prospettiva differente. È un radicamento nella realtà attraverso un orizzonte affettivo, come sottolineato nelle conclusioni da **Marco Ferrari**, direttore di *Romanae Disputationes*. Al Duse abbiamo fatto esperienza di *ciò che vale*, di ciò che nella vita è come un ritmo che vibra e ne orienta le parti dissonanti a stringere amicizia.

Perciò il suggello delicato della bellezza che il valore permette di gustare, scongiurando facili aggiustamenti di passaggi anche aspri della vita, ce lo ha offerto **Luca Carboni**, durante l’intenso dialogo musicale, al cospetto di un pubblico commosso: situazione per nulla scontata, affatto programmata, potentemente condivisa, dalle molteplici risonanze e implicazioni che, in quel frangente, ciascuno ha potuto effettivamente *agire*.

15.SCUOLA/ Ecco dove e quando il QI dei genitori incide più del reddito (ma non dei docenti)

Enrico Gori - Pubblicato 17 marzo 2025

Nell’apprendimento a scuola, in condizioni di reddito medio-elevato, le interazioni genitoriali hanno un ruolo chiave. In esso pesa il QI dei genitori (4)

“Il buon senso c’era, ma se ne stava nascosto, per paura del senso comune” (Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*)

Nella **terza puntata** abbiamo richiamato le teorie e gli studi empirici di Hanushek, il principale economista dell’istruzione. Le sue ricerche mostrano che, su scala macroeconomica, le competenze avanzate in matematica e scienze sono strettamente legate alla crescita del PIL e alla capacità innovativa di una nazione.

Tuttavia, la crescita del PIL non risulta correlata agli investimenti monetari in istruzione. Questo significa che una nazione più ricca non ha necessariamente studenti più competenti in matematica e scienze, mentre il contrario è vero: maggiori competenze sviluppate a scuola favoriscono la crescita economica.

Questo dato si collega alla nostra tesi. A livello micro, il ruolo delle condizioni socioeconomiche familiari (ovvero la ricchezza) è spesso sopravvalutato come fattore determinante negli apprendimenti degli studenti. Alcune teorie, infatti, collegano le differenze economiche tra le famiglie a possibili differenze fisiologiche e biologiche.

Alcuni studi suggeriscono che le capacità cognitive, come il quoziente intellettivo (QI), possano influire sulle disuguaglianze economiche (ChatGPT cita Heckman, J.J. & Kautz, T.; Plomin, R., Deary, I.J. & Shakeshaft, N.G.; Nisbett, R.E., et al.; Murray, C. & Herrnstein, R.; Richardson, K.).

Se fosse vero, come sostiene Lareau (2003), che le “interazioni genitoriali” incidono più del reddito, allora la correlazione tra condizioni socioeconomiche e apprendimento potrebbe essere interpretata come una correlazione spuria, cioè non indicativa di un nesso causale.

Queste interazioni genitoriali possono sostanzarsi nell’aiuto nella comprensione di argomenti trattati a scuola, il che si aggancia perfettamente alla ben nota teoria della Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotsky).

La Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) rappresenta la distanza tra ciò che un bambino può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto (genitore, docente o compagno di scuola) o di un pari più esperto.

Circa il "pari più esperto", probabilmente la pedagogia italiana non ha compreso il trade off tra l'effetto benefico derivante da una classe disomogenea (in cui i più bravi aiutano i meno bravi, in una visione idilliaca un po' irrealista), e l'effetto deleterio derivante dalla teoria della ZSP vista dal punto di vista di Ausubel.

Ciò che più importa per l'apprendimento successivo è il punto a cui lo studente è arrivato, e del quale il docente deve tenere conto. Ed è ovvio che per un docente possa risultare difficile "parlare" in maniera adeguata a ZSP molto diverse. Ma su questo torneremo successivamente. Ovviamente le interazioni genitoriali saranno tanto più efficaci quanto maggiore è il livello di istruzione ed il QI dei genitori, ma se il QI avesse una base in parte genetica, il QI genitoriale influirebbe anche, in maniera indiretta sugli apprendimenti, attraverso l'eredità genetica lasciata ai figli, il cui QI potrebbe influenzare l'apprendimento. Ecco pertanto spiegata la correlazione con le variabili socioeconomiche: questa correlazione, in realtà, rifletterebbe la correlazione del QI dei genitori con l'apprendimento, sia in termini di aiuto all'apprendimento che di eredità genetica.

È importante notare che il QI dei genitori, a differenza delle condizioni socioeconomiche, non viene generalmente inserito nei modelli di regressione sugli apprendimenti. Per cui se QI e condizioni socioeconomiche fossero correlati (come indicato dalle citazioni riportate), l'effetto del primo verrebbe "catturato" dalle seconde, nei modelli statistici. Questo contribuirebbe alla sopravvalutazione del ruolo delle condizioni socioeconomiche negli studi empirici, ruolo che invece dovrebbe essere attribuito al QI.

Per cui anche questo argomento evidenzia come coloro che sottolineano l'effetto dei fattori socioeconomici sull'apprendimento rischiano di guardare il dito che indica la luna: politiche di uguaglianza sociale, pur ovviamente del tutto giuste, non possono purtroppo redistribuire il QI genitoriale (ed eventualmente la eventuale parte genetica trasmessa ai figli).

Fatto salvo ovviamente che risultano di fondamentale importanza le politiche di obbligo scolastico ed uguale accesso alle risorse educative, specie nella prima infanzia: è ben noto che i bimbi che giungono al primo anno della primaria hanno una marcia in più se hanno avuto accesso alla scuola pre-primaria.

In sintesi: puoi redistribuire il reddito quanto vuoi, ma certe disuguaglianze di apprendimento sarebbero ineliminabili, senza un forte e impegnato ruolo della scuola.

I risultati dello studio "Dalla differenza, l'equità"

Vorremmo qui portare un contributo concreto e personale ad un aspetto spesso trascurato, forse per timore di essere tacciati di razzismo, ma siamo in buona compagnia, citiamo solo Charles Spearman, psicologo britannico, inizi XX secolo, *The Abilities of Man* (1927).

Ovvero che, almeno in contesti economici non particolarmente svantaggiati, potrebbe essere proprio il QI dei genitori a determinare in modo diretto (tramite fattori genetici) e indiretto (attraverso il supporto fornito ai figli nella comprensione di argomenti scolastici) le differenze di apprendimento, che comunemente vengono attribuite a fattori socioeconomici (che a loro volta potrebbero essere correlati con il QI).

A supporto di questa ipotesi, citiamo i risultati di uno studio condotto nel 2004 su circa 2mila studenti della Lombardia, una delle regioni più ricche del mondo (secondo ChatGPT, a parità di potere d'acquisto, la Lombardia si colloca subito dopo Singapore e Germania, ma prima di Svezia e Paesi Bassi).

Lo studio ha seguito questi studenti dalla prima alla seconda media e i risultati sono riportati alle pagine 104 e seguenti (di cui sono l'autore) del rapporto di ricerca **Dalla differenza, l'equità. Misurare gli apprendimenti disciplinari nella scuola dell'autonomia** (Cod. IReR 2003C009 ID, Progetto FSE: 154633).

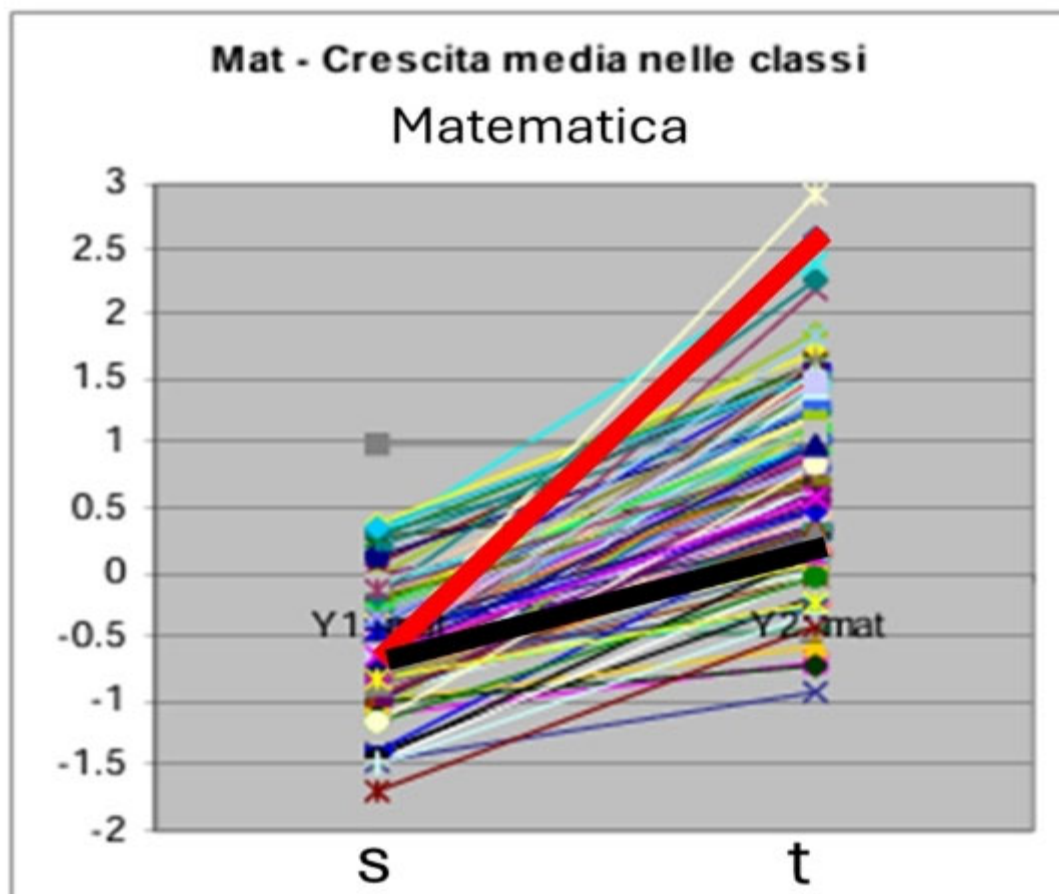
Questo studio rappresenta uno dei pochi esempi di analisi sul valore aggiunto dell'apprendimento che non risulta distorta dagli errori di misura nella variabile esplicativa degli apprendimenti iniziali (ex ante). Di conseguenza, esso offre una stima più affidabile dell'effetto dei fattori socioeconomici, evitando le distorsioni evidenziate nella nostra precedente analisi della **seconda puntata**.

Nel dettaglio, nell'aprile 2003 circa 2mila studenti di prima media, distribuiti in 177 classi di scuole lombarde, furono sottoposti a test standardizzati di matematica (denominati test ex

ante, indicati come $Y(s)$). Dopo 12 mesi, nell'aprile 2004, gli stessi studenti effettuarono un secondo test di matematica (test ex post, indicato come $Y(t)$).

I risultati furono analizzati utilizzando la metodologia di Rasch, permettendo di collocare entrambe le prove su una scala comune e progressiva. Naturalmente, i punteggi ottenuti nella seconda prova $Y(t)$ risultarono mediamente più elevati rispetto a quelli iniziali $Y(s)$, riflettendo l'apprendimento avvenuto nel periodo. La figura 1 seguente illustra la crescita media registrata nelle 177 classi esaminate.

Fig. 1. Crescita media delle conoscenze di matematica nelle classi della ricerca in Lombardia



Fu quindi calcolata per ogni studente la differenza $Y(t) - Y(s)$ e questa differenza (che rappresenta il valore aggiunto nei 12 mesi) fu usata come variabile dipendente (da spiegare) in un modello di regressione molto semplice del tipo:

$$Y(t) - Y(s) = b_0 + b_1 \text{ SES} + u + e$$

dove

SES: erano tutti i fattori socioeconomici considerati nelle indagini OCSE-PISA;

u: l'effetto della classe,

e: l'errore aleatorio.

Orbene, i risultati furono i seguenti.

1. Di tutte le variabili SES a livello familiare, considerate nelle indagini OCSE-PISA, ne risultava significativa e positivamente correlata con la crescita dell'apprendimento una sola: il fatto che il padre avesse, in ordine crescente di importanza, in base ai coefficienti stimati, un titolo di studio di scuola elementare (valore 0 del coefficiente scelto come base), di scuola media inferiore (+0.331 con errore standard 0.128), di scuola media superiore (+0.403 con errore standard 0.128), e universitario (+0.432 con errore standard 0.132).

2. La percentuale di variabilità del valore aggiunto $Y(t) - Y(s)$ spiegata dalle classi (si noti la grande differenza di crescita tra la curva rossa e quella nera, a parità di livello di partenza: in quale classe preferireste che fosse inserito vostro figlio?), e quindi dagli insegnanti, era ben del 57%, evidenziando una volta per tutte il ruolo fondamentale dell'insegnante nella crescita dello studente.

Cosa ne pensa ChatGPT

Ora, se chiediamo a ChatGPT (in corsivo le risposte):

1. Qual è il ruolo delle condizioni economiche e del QI nel successo educativo, soprattutto per quanto riguarda il conseguimento di titoli di studio superiori, negli studi internazionali?

Sebbene le condizioni economiche spieghino leggermente di più la variabilità nel conseguimento di titoli di studio superiori, tuttavia il QI è cruciale, specialmente in contesti con poche barriere economiche.

Non credo, sinceramente, che in Lombardia, la regione più ricca d'Italia, i 2mila ragazzi e le loro famiglie, in quel periodo (tra l'altro probabilmente più ricco di adesso), siano stati sottoposti a particolari stress derivanti dalla condizione finanziaria delle famiglie.

Pertanto, esasperando i risultati di questa ricerca, possiamo affermare che l'impatto dei fattori socioeconomici sull'apprendimento di matematica (nel periodo considerato) è legato *in gran parte* all'intelligenza dei genitori, che non è trasferibile come i redditi, lasciando un margine di disuguaglianza che solo la scuola può compensare.

Per inciso posso personalmente testimoniare che, in prima media, se non avessi avuto l'aiuto di mia madre (che aveva appena la licenza elementare, figlia di un mezzadro toscano certamente molto intelligente) non avrei superato l'ostacolo di alcuni teoremi, la cui comprensione, da quel momento in poi, mi spianò la strada all'apprendimento della matematica: e posso garantire che la nostra famiglia, nel 1966, era piena di stress da problemi economici.

Ovviamente una rondine non fa primavera, ma lo studio lombardo, costato milioni di euro e condotto con le tecniche di misura più sofisticate, che ha coinvolto migliaia di studenti e centinaia di professori e classi penso che faccia primavera, e contribuisca a convalidare empiricamente tutto quanto stiamo esponendo in queste puntate e che vogliamo lasciare in eredità ai giovani ricercatori interessati ad andare contro corrente.

2. Ma questo cosa comporta nei confronti delle politiche che concentrano l'attenzione sulla relazione tra reddito e apprendimenti in Paesi relativamente ricchi?

Il fatto che, oltre una certa soglia di reddito, l'incremento non migliori significativamente l'apprendimento implica che le politiche educative nei Paesi ricchi dovrebbero concentrarsi su fattori non economici. Piuttosto che focalizzarsi solo sul reddito, le politiche dovrebbero investire in qualità educativa, e supporto socioculturale. Benessere, capitale sociale e risorse educative diventano determinanti più rilevanti per il miglioramento dell'apprendimento rispetto ad aumenti salariali, suggerendo un cambiamento di approccio per affrontare le disuguaglianze educative.

3. Le analisi statistiche nei Paesi ricchi, che enfatizzano eccessivamente la relazione tra apprendimento e condizioni socioeconomiche, stanno sbagliando target?

*Le analisi non sbagliano target, poiché esiste una relazione tra apprendimento e condizioni socioeconomiche, ma nei Paesi ricchi, dove il reddito medio è già elevato, l'aumento del reddito oltre una certa soglia non porta a miglioramenti significativi nell'apprendimento [vedi Fig. 1 e Fig. 2 della **terza puntata**]. Qui, politiche che si concentrano solo sul reddito rischiano di trascurare aspetti fondamentali come la qualità dell'insegnamento e la personalizzazione dei percorsi educativi. È essenziale che le scuole offrano istruzione di alta qualità, con un focus su metodi didattici innovativi, l'accesso equo alle risorse educative e un sostegno psicologico adeguato.*

Nei Paesi poveri, invece, un miglioramento del reddito può contribuire a garantire un accesso di base all'istruzione. Tuttavia, anche in questi contesti, non basta solo incrementare il reddito: è cruciale che si investa nella formazione degli insegnanti, nella creazione di percorsi differenziati che rispondano alle esigenze di ogni studente e nella disponibilità di risorse educative per tutti. L'educazione deve essere personalizzata per permettere a ciascun studente di sviluppare il proprio potenziale. In sintesi, mentre nei Paesi ricchi il reddito ha un impatto marginale, la qualità dell'insegnamento e la diversificazione dei percorsi educativi sono fattori determinanti.

Nei Paesi poveri, un aumento del reddito è fondamentale, ma deve essere accompagnato da un forte investimento nella qualità educativa e nella creazione di opportunità per ogni studente.

4. Riassumendo, possiamo dire che in pratica oltre una certa soglia di benessere non esiste relazione tra condizioni economiche e livelli di apprendimento?

Sì, riassumendo, possiamo dire che oltre una certa soglia di benessere, in contesti di reddito elevato, la relazione tra condizioni economiche e livelli di apprendimento diventa marginale. In

questi Paesi, fattori come la qualità dell'insegnamento, l'accesso alle risorse educative e i percorsi personalizzati sono molto più determinanti per il successo educativo rispetto al reddito.

Quello che qui risulta completamente chiaro è che il tema dell'istruzione e della sua valutazione deve essere affrontato in maniera diversa nei Paesi "ricchi" rispetto a come deve, invece, essere affrontato nei Paesi "poveri".

Ma qui sottolineiamo che il modo in cui dovrebbe essere affrontato nei Paesi ricchi, di cui parleremo più avanti, non esclude che possa essere applicato anche nei Paesi poveri, nelle nicchie tipicamente rappresentate dalle scuole private, a cui hanno accesso studenti non "stressati" dalla mancanza di risorse economiche. Questo non per creare ulteriori disuguaglianze, bensì per potenziare al massimo le possibilità di sviluppo di giovani cervelli, di cui i Paesi poveri hanno altrettanto bisogno che i Paesi ricchi, se non forse di più.

Nella prossima puntata, sgombrato il campo dal fardello delle condizioni socioeconomiche, che in realtà potrebbe nascondere un effetto del QI parentale, non redistribuibile, ci dedicheremo a capire ciò che veramente conta nel processo formativo e come questi fattori potrebbero essere combinati al meglio per favorire quella crescita delle conoscenze, specie matematiche e scientifiche, di cui Hanushek parla come il motore dello sviluppo economico.

16.SCUOLA/ Paritarie, perché 25 anni dopo c'è una libertà di scelta ancora tradita?

Luisa Santolini - Pubblicato 18 marzo 2025

Marzo 2000, marzo 2025. 25 anni dopo nella scuola c'è una parità ancora da attuare. Le famiglie non possono consentire che venga disatteso un loro diritto

10 marzo 2000; 10 marzo 2025. Sono passati esattamente 25 anni da allora e il mondo non è più lo stesso. È cambiato proprio tutto, nella politica, nella società, nei rapporti umani, nei rapporti tra le nazioni, nella scala dei valori, nei mezzi di comunicazione, nelle capacità tecnologiche, nell'economia, nella demografia, nella scuola. Una pandemia e due guerre vicino a noi, più una serie di rivoluzioni e sconvolgimenti che ha dell'incredibile!

È cambiato proprio tutto, tanto che molti fanno fatica a riconoscersi in questo mondo che ha riscritto tutte le regole del gioco e a volte non sa più neanche a che gioco gioca... Tutto è cambiato, tranne la possibilità per le famiglie italiane **di scegliere la scuola** che ritengono migliore per i loro figli. Sembra incredibile ma è così.

10 marzo 2000; cosa è successo in quel giorno di 25 anni fa? Sono stati fissati i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, assicurandone piena libertà e garantendo ai loro alunni un **trattamento scolastico equipollente** a quello degli alunni delle scuole statali.

Fu un grande giorno non solo per chi lo ha vissuto in prima persona, perché finalmente si dava attuazione agli articoli 30, 31 e 33 della Costituzione, ci si avvicinava all'Europa (in tutta Europa le scuole non statali sono finanziate dallo Stato con sistemi diversi), si concretizzava quanto scritto all'art. 118 Cost. in tema di sussidiarietà, si individuavano le famiglie come soggetti operativi nella scelta della scuola (la legge impone, nel secondo comma, che le istituzioni scolastiche non statali siano "coerenti con la domanda formativa delle famiglie"), si riconosceva la rilevanza della scuola nello svolgimento dei compiti affidati alle famiglie, primo fra tutti quello di istruire ed educare i figli.

Fu un grande momento, perché la **legge 62/2000** sembrava avesse recepito la grande rivoluzione della Costituzione del '48: fino ad allora la scuola era stata concepita in funzione del potere politico e come catena di trasmissione della cultura dominante. Ora invece la Costituzione ribaltava i termini del problema e veniva inventato un sistema scolastico in cui le scuole statali e non statali formavano un unico sistema nazionale di istruzione. Una grande, profetica novità che la legge sulla parità sembrava ribadire in modo netto e trasparente.

10 marzo 2025: cosa succede oggi? Succede che ancora oggi le famiglie meno abbienti **non possono accedere alle scuole paritarie** perché non se lo possono permettere, succede che le scuole paritarie, loro malgrado, sono diventate le scuole "dei ricchi e dei preti", succede soprattutto che questi principi sanciti dalla Costituzione e dalla legge 62/2000 non sono passati

nella cultura corrente, non solo in quella laica o laicista che sia (da sempre contro le scuole non statali), ma anche in quella cattolica.

Siamo tutti d'accordo sulla centralità della persona umana, ma quando questa centralità deve essere declinata in campo educativo scattano le ideologie, i rifiuti, le riserve, scatta soprattutto uno statalismo esasperato per cui lo Stato decide, gestisce, propone e realizza. Sempre. Invece le parole "scuole paritarie, educazione, istruzione, formazione", sono parole patrimonio di tutti e di cui tutti si debbano occupare, se è vero che la Costituzione costituisce una eredità e un mandato che tutti dobbiamo custodire e difendere.

La scuola è patrimonio di tutti, prima di tutto delle famiglie e le famiglie per prime devono difendere i loro diritti ed accettare i propri doveri nel campo dell'educazione. In altre parole, lo spazio di azione della società non è quello della sfera privata ma quello della sfera pubblica e la società proprio per questo deve avere un riconoscimento totale, dal punto di vista dei principi, delle regole, della dignità, ma anche dal punto di vista economico.

Occorre comprendere che le famiglie non sono assolutamente sostituibili nei loro compiti, sono una necessità e che la battaglia per la libertà di scelta educativa è una battaglia di civiltà, di libertà e di progresso che riguarda tutti, proprio tutti. Quanti sono convinti che sia così? Quanti sono pronti a lottare e a spendersi per una questione così decisiva? L'Art. 118 della Costituzione parla di "cittadinanza delle formazioni sociali, tra cui le famiglie" ed è da qui che occorre partire.

Ricordo che, negli anni, svariati ricorsi – anche presso la Corte Costituzionale – contro le richieste di annullamento di disposizioni a favore del diritto alla libera scelta di genitori per la frequenza dei loro figli nella scuola paritaria, quasi sempre formulate dalle CGIL, hanno sempre avuto un'accoglienza molto diversa e positiva rispetto a quello che sarebbe successo se il ricorso fosse stato fatto dalle scuole paritarie non statali; proprio perché le argomentazioni a favore della possibilità di scelta delle famiglie sono considerate quasi ovvie e, quindi, facilmente difendibili. Quella sentenza ha fatto giurisprudenza ed è apparsa in tutte le riviste specializzate.

La tutela della libertà di scelta educative delle famiglie è un vezzo di pochi addetti ai lavori? No! È un passaggio costituzionale **ancora disatteso** e attuarlo significa passare da una scuola prevalentemente statale e centralista ad una scuola della società civile che è in grado non solo di "ricevere" ma di "produrre" scuola. I tempi sono maturi per un passaggio del genere e le famiglie sono chiamate a testimoniare con i fatti che la formazione e l'educazione dei loro figli passa anche attraverso la loro libertà di scelta.

17.SCUOLA/ Se le Nuove indicazioni non dicono perché (vale la pena) studiare la storia

Paolo Nanni - Pubblicato 19 marzo 2025

La nozione di "storia" che sta al centro delle nuove indicazioni nazionali si presta a qualche rilievo con importanti ricadute sulla didattica

La recente pubblicazione delle "Nuove Indicazioni 2025" per la scuola, elaborate dalla commissione voluta dal ministro Valditara, ha suscitato una pioggia di reazioni specialmente nel mondo degli storici. Sarà perché gli storici hanno facilità a polemizzare, ma forse la ragione sta nel fatto che proprio la storia è cartina tornasole di alcune linee di fondo. Lo stesso Valditara, intervistato sulle pagine del *Corriere della Sera* (12 marzo), ha ribadito che la volontà di **restituire centralità alla storia** e alla poesia dell'Occidente è uno dei punti cardine della proposta.

Considerando che il documento pubblicato si presenta come "Materiali per il dibattito pubblico" (così recita il sottotitolo), credo che valga la pena raccogliere l'invito. La scuola e le nuove generazioni rappresentano il nostro futuro ed è sempre bene tenere aperte le porte della discussione, vincendo lo scetticismo che nasce di fronte alla capacità della scuola di ingoiare e depotenziare ogni indicazione dell'ennesima riforma. E soprattutto senza dimenticare che la risorsa della scuola sta soprattutto **nei suoi protagonisti**, ovvero un corpo di insegnanti che scelgono un mestiere non per convenienza e le nuove generazioni che non sono contenitori da riempire di saperi.

Ricordo innanzitutto che le "Nuove Indicazioni" sono rivolte alla scuola dell'infanzia e alle medie di primo grado, e dopo una "Premessa culturale generale delle nuove indicazioni" scendono nel

merito dei due percorsi formativi. Considerando le mie competenze, mi limiterò a qualche rilievo relativo all'insegnamento della storia alle medie, ovvero lì dove le "Nuove Indicazioni" parlano del "perché si studia storia".

Già le prime frasi, come accennavo, hanno suscitato immediate levate di scudi: "Solo l'Occidente conosce la Storia. Ha scritto Marc Bloch: 'I greci e i latini, nostri primi maestri, erano popoli scrittori di storia. Il cristianesimo è una religione di storici'". A parte la decontestualizzazione della citazione del noto studioso francese su cui non mi dilungherò, è fuor di dubbio che Erodoto e Tucidide abbiano introdotto le categorie essenziali della conoscenza storica come noi le conosciamo. Ma che altre culture abbiano prodotto solo "compilazioni annalistiche", senza "alcuno sviluppo" e pertanto "non segnando in alcun modo la propria cultura" è inaccettabile.

Basterebbe considerare la storia della Cina, l'impero del "mandato celeste", per confrontarci con un'altra civiltà millenaria che ha stabilito un diverso rapporto con le origini e la continuità storica. Ogni cultura, ogni "noi" in qualunque forma, si fonda sempre sulla memoria di avvenimenti, di origini e memorie di fatti vissuti e condivisi.

Altri punti discutibili nascono poi di fronte all'affermazione che la "cultura occidentale" si sia fatta **"intellettualmente padrona del mondo"**. Oltre alla supponenza delle "magnifiche sorti e progressive", non si dovrebbe mai dimenticare che l'"Europa" non si identifica con "Occidente", ma, come si diceva un tempo (e io continuo a ripeterlo), va "dall'Atlantico agli Urali". Senza contare che queste forme di orgoglio occidentale e nazionalistico alzano trincee laddove invece dovremmo imparare a riflettere (fenomeni come la *cancel culture* o il *decolonising classics* sono alle nostre porte).

Potrei proseguire queste osservazioni parlando della persistente compressione nei programmi proposti dei mille anni di medioevo (ma, come medievista, sarei facilmente accusabile); oppure della riproposizione di Machiavelli come campione della "riflessione teorica" sulla politica (cosa che ho fatto in altra sede). Ma credo che il punto più critico su cui fermare l'attenzione sia un altro, ovvero là dove le "Nuove Indicazioni" affermano come cosa acquisita che "la Storia consiste nel *pensare i fatti*" (il corsivo è mio).

La cosa mi ha talmente provocato che la mattina dopo sono andato in aula (matricole del corso di storia medievale), ho letto questa frase e ho aggiunto: "se alla fine del corso non avrete trovato nella vostra esperienza di vita, di lavoro in aula e di studio qualcosa che contesta questa idea, io avrò fallito". Se studiare storia non fa emergere il senso che i fatti si incontrano e non si pensano, che ne rimane della storia? "Io cerco per sapere qualcosa, non per pensarla" diceva sant'Agostino.

Concludo queste brevi note dicendo che non basta affermare principi sui quali possiamo essere tutti d'accordo, come la crescita della persona o il pensiero critico, perché con le stesse parole si possono ottenere risultati molto diversi e i nodi vengono al pettine quando si entra nella pratica delle discipline. La storia non è solo contenuti o fatti "da pensare", ma è l'occasione (aggiungerei privilegiata) per la costruzione condivisa di un sapere sulla realtà umana che impegna la ragione e interpella l'esperienza. E le sfide con cui dobbiamo confrontarci non si risolvono costruendo identità nazionali che producono solo bigottismi "pro" e fanatismi "contro".

18.SCUOLA/ Nuove indicazioni, un "ritorno all'ordine" che non conosce gli studenti

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 20 marzo 2025

Le nuove Indicazioni nazionali sono state offerte al dibattito della scuola "reale". Che sembrano per molti aspetti non intercettare

L'intento dichiarato del ministero dell'Istruzione e del Merito è che alla pubblicazione delle **"Nuove Indicazioni 2025"** per il primo ciclo di Istruzione segua un ampio dibattito fra le parti interessate (associazioni professionali, esperti, parti sociali) perché si possa procedere a una stesura definitiva.

Si tratta di un documento particolarmente impegnativo, di ben 154 pagine, la cui elaborazione ha coinvolto un team di esperti, prevalentemente docenti universitari, con un numero che arriva a coinvolgere 112 persone.

Le precedenti Indicazioni, emanate nel 2012 (DM 254/2012) avevano coinvolto un team di 40 persone con un nucleo redazionale di soli 4 esperti e presentavano questa struttura: dopo una breve introduzione si sottolineavano le finalità generali con un'attenzione particolare alla relazione fra scuola, Costituzione e dimensione europea, coerentemente alle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa e alle otto competenze chiave; si delineava il profilo dello studente e si procedeva con un indice molto essenziale (1. Dalle indicazioni al curriculum, 2. Le aree disciplinari, 3. Continuità e unitarietà del curriculum, 4. Traguardi per lo sviluppo delle competenze, 5. Obiettivi di apprendimento, 6. Valutazione con particolare attenzione al Sistema nazionale di valutazione).

Ricordiamo che nel 2017 il documento è stato arricchito da un testo sui Nuovi scenari, altre 19 pagine centrate in particolare sui temi della sostenibilità e della cittadinanza, e nel 2023 a seguito del DM 184 è stato pubblicato un altro breve documento sulle Linee guida relativo alle discipline STEM.

Come si è già sottolineato, si tratta non tanto di una bozza ma di un documento aperto a indicazioni, proposte di correzione o integrazioni che il mondo della scuola vorrà offrire.

Certo è che l'impianto appare molto discutibile, esprimendo un contesto – mi si perdoni il gioco di parole – in cui la parola d'ordine sembra essere il ritorno all'ordine.

Già la lunghezza del testo, in una società che promuove l'essenzialità nella comunicazione, appare parzialmente sconcertante, ma quello che a chi scrive sembra meno convincente è che, ad una prima lettura, il lavoro non riesca a cogliere il **contesto** in cui la scuola italiana oggi si trovi ad operare.

La struttura del documento ha questo tipo di impianto: dopo un'ampia premessa relativa all'organizzazione dei lavori nella commissione e alla cultura che fa da sfondo alle **nuove Indicazioni**, troviamo un capitolo specifico per la scuola dell'infanzia, un capitolo riservato al passaggio alla scuola primaria e i successivi relativi alle discipline (perché si studia quella particolare disciplina, le finalità dell'insegnamento, le competenze attese, gli obiettivi specifici, le conoscenze, esempi di moduli interdisciplinari, suggerimenti metodologico-didattici per l'ibridazione tecnologica).

Il testo si chiude con alcuni report europei e il testo preliminare della commissione di studi.

Ovviamente si rimanda alla lettura approfondita ed integrale del testo stesso.

L'impressione è che la prospettiva sia prevalentemente accademica, di un contesto cioè sicuramente colto e preoccupato di porre la formazione al centro delle attenzioni, anche politiche, ma assai distante dall'attuale ambiente di apprendimento; caratterizzato – soprattutto nel primo ciclo di istruzione – anche dall'alto numero di studenti neo-arrivati o di recente immigrazione, con enormi problemi di carattere linguistico, senza i quali molte aule nelle nostre scuole sarebbero ormai vuote e che, vogliamo ricordarlo, in questi anni hanno determinato uno sviluppo particolarmente significativo della didattica dell'italiano come L2.

Ci saremmo inoltre aspettati, almeno in premessa, un'attenzione particolare a quanto la pandemia ha drammaticamente modificato dinamiche psicologiche, relazionali e quindi anche cognitive dei nostri bambini e preadolescenti, a quanto la disgregazione dei nuclei familiari abbia prodotto non solo nuove fragilità, ma sia all'origine di gravi conflitti fra scuola e genitori; a quanto, per l'incremento dei disturbi di apprendimento, siano aumentate le diagnosi che impongano alle scuole, soprattutto a quella primaria e alla secondaria di primo grado, una rivisitazione dei curricula in termini di personalizzazione e/o differenziazione.

Ci saremmo anche attesi un maggiore riconoscimento di quanto la scuola, certamente anche in collaborazione con le università, abbia messo in campo in termini di innovazione, magari con precisi richiami a esperienze passate o presenti che dicono di una realtà capace di inclusività ma anche di ricerca e innovazione, di attenzione reale ai bisogni e alla ricchezza di ciascuno studente.

Ci saremo aspettati un richiamo forte alle potenzialità che l'introduzione all'educazione civica ha offerto in questi anni, come apertura alla dimensione di approfondimento della ricchezza delle prospettive di questa disciplina in termini di partecipazione attiva alla vita del Paese, anche in relazione al rapporto con l'ambiente e alle competenze digitali.

Last but not least, avremmo gradito un'attenzione particolare delle Indicazioni al tema dell'orientamento alla scuola superiore, un'altra sfida che la scuola secondaria di primo grado si trova costantemente ad affrontare.

Il testo ci appare sostanzialmente ripiegato, soprattutto nelle parti introduttive, su aspetti di tradizionalismo, di ritorno all'ordine, di toni in alcuni casi fortemente sanzionatori rispetto ad

eventuali trasgressioni, che non solo rischiano, come già accaduto nelle prime dichiarazioni, di scatenare una fortissima opposizione di quella parte della scuola (e soprattutto nella scuola statale si tratta di una presenza maggioritaria) che non si riconosce nelle linee dell'attuale Governo, ma anche di coloro che, con toni più moderati, non vedranno riconosciuti anni di ricerca e innovazione didattica.

Il registro dei paragrafi, definiamoli pure di natura epistemologica – “Perché si studia l'italiano”, “Perché si studia il latino”, etc.) presenta un tono tra il profetico e il didascalico che poco si addice a un pubblico di professionisti, che da anni quotidianamente studia e paragona i propri studi teorici con la fatica ma anche la bellezza di un quotidiano lavoro con occhi e orecchie di bambini e ragazzi che chiedono ancora, fortunatamente, di essere accompagnati nella comprensione della realtà. Un tono che tra l'altro rischia di impedire un dibattito sereno e non conflittuale, di carattere tecnico e non immediatamente politico.

Attendiamo da chi vorrà intervenire un più approfondito esame di quello che sarà destinato maggiormente ad essere oggetto del dibattito pubblico, il capitolo sull'**insegnamento della storia**, autorevolmente coordinato dal prof. Galli della Loggia, stimatissimo esperto, a cui tuttavia chiediamo di riflettere su alcune palesi incongruenze dell'ipotesi ora pubblicata.

Mi permetto solo di cogliere una certa forzatura nella prospettiva quasi esclusivamente occidentale, nel ritorno a una storia proposta in alcuni casi come catalogo di grandi personalità e nell'incongruenza della contemporanea **reintroduzione del latino** nella scuola secondaria di primo grado senza che la storia romana (proposta anche nelle precedenti Indicazioni negli ultimi anni della primaria) possa costituire il necessario sfondo di contesto.

Trovo assai semplificatori e anche talvolta irriverenti della professionalità docente alcuni passaggi del documento relativi a ipotesi di percorsi interdisciplinari e i suggerimenti per le cosiddette “ibridazioni tecnologiche”. In questi casi la scuola reale ha tanto in più da insegnare al legislatore e pertanto si tratta di paragrafi davvero poco coerenti alle attese dei docenti e degli studenti.

Ci saremmo attesi un approfondimento degli aspetti relativi alla **valutazione**, anche in collaborazione con l'INVALSI e gli altri istituti europei, e un richiamo esplicito a quanto si sta facendo nelle scuole anche grazie ai fondi del PNRR, che nei casi più illuminati stanno modificando profondamente la didattica quotidiana.

Si attendono dagli interventi degli esperti dell'area scientifica e matematica valutazioni più approfondite in materia; ad una prima lettura queste sembrano più coerenti alle precedenti e contemporaneamente più ricettive di alcune innovazioni sia metodologiche che didattiche.

Veniamo, per concludere, ad alcune sezioni del testo particolarmente positive ed interessanti, capaci di recepire in modo più proficuo l'innovazione didattica, già da tempo patrimonio della scuola: gli allegati di carattere internazionale, la sezione dedicata alla scuola dell'infanzia, quella indirizzata alla didattica delle lingue straniere (ma qui viene in aiuto il Framework europeo), quella relativa alle scienze motorie (molto sobria ma anche molto ricca di spunti interessanti) e quella musicale, e qui il coordinatore era addirittura il maestro Uto Ughi, pertanto non c'è storia.

In cauda venenum (ma al ministero auspicano il ritorno del latino, e latino sia): si richiede alle scuole di studiare il documento e di far pervenire nelle sedi opportune riflessioni e suggerimenti. Ma lo fanno, al ministero, che nelle scuole si è quasi a fine anno e soprattutto la scuola primaria è stata travolta, dal ministero stesso, dall'obbligo di cambiare in corso d'anno la scheda di valutazione?

Sarebbe anche questo un importante tema di dibattito, non se ne ravvisava certo la necessità impellente e soprattutto in corso d'anno.

19.SCUOLA/ “A chi tocca liberare i giovani dallo Stereotipo che uccide la tenerezza?”

Gianluca Zappa - Pubblicato 21 marzo 2025

Il tema di Giada, il disagio per un modello di uomo e di donna imposto e soffocante. A scuola si vede benissimo: l'amore vero non ha spazio

“Nell'amore le nuove generazioni non credono più, ci si vergogna a fare i romantici, l'amore e tutto ciò che lo riguarda è per i deboli. L'uomo non è più 'sottomesso' dalla figura femminile in tutta la sua bellezza e le sue qualità, mentre la donna, dal canto suo, è focalizzata su altro e non si fa molti scrupoli sull'argomento. Le relazioni sono blande, per stare con un'altra persona

non è necessario essere innamorati. Leggendo una poesia antica mi sono fermata a riflettere che ormai l'amore non è niente, non è né gioia né dolore.

È un passatempo, una valvola di sfogo. Essere talmente innamorato da sopportare anche i grandi dolori che l'amore provoca è da stolti. Fare la corte a una donna è ridicolo, sia per lei che per lui. Ho nostalgia di un'epoca lontana, in cui esprimere i propri sentimenti era normale, e ringrazio che al mondo ci siano ancora persone che la pensano come me".

La lunga citazione proviene dal compito di una mia studentessa, Giada, invitata ad analizzare una lirica d'amore di qualche secolo fa e a dare un giudizio sulla realtà contemporanea. Mi colpisce questa nostalgia di un mondo che non c'è più, come anche la critica spietata e piena di dolore al mondo attuale.

Quante Giada ci sono in giro, **a scuola, intorno a noi**? Forse non poche, forse più di quante pensiamo, ma stanno nascoste. Si tratta di adolescenti che chiedono qualcosa di più nei rapporti umani con l'altro sesso, che chiedono tenerezza, profondità, che non si rassegnano a stare **dentro gli schemi** e gli stili di vita imposti dalla società.

Nelle recenti manifestazioni per la giornata della donna, la parola più diffusa e proposta è stata di sicuro "stereotipo", sempre e solo collegata ad un passato "patriarcale", ma, come al solito, si è parlato di qualcosa che, pur persistendo, non è il vero problema. C'è infatti un ben altro **stereotipo invasivo e pervasivo**, dominante, violento e totalitario, che impone alla donna di essere "stilosa", come si dice, disinvolta, disponibile, aggressiva, provocante.

È una donna che non deve essere corteggiata ma corteggiare, farsi avanti lei per prima, ribellarsi alla figura angelica di un passato (che ovviamente in pochi hanno conosciuto davvero) ed assumere la posizione della conquistatrice dominante. Questo è il nuovo stereotipo, quello con cui fare i conti, imposto dalle attrici, dalle cantanti, dalla moda, dai media, dai social. Gli atteggiamenti elencati da Giada sono naturalmente connessi a questo stereotipo.

Potremmo definirlo il modello *Grease*. Ricorderete il mitico film e ne ricorderete la scena finale, in cui Sally, la brava ragazza impersonata da Olivia Newton John, si trasforma in una bomba sexy, cedendo finalmente, dopo tante esitazioni, al modello imposto dal mondo giovanile nel quale si trova a vivere, dalle sue amiche, dal suo ragazzo. Nessuno ha mai seriamente riflettuto che quella scena finale, che sembra quasi una liberazione, un trionfo, è in realtà una vera sconfitta, un doversi adeguare a qualcosa che si "deve essere" se si vuole semplicemente esistere.

Il personaggio di Sally deve in qualche modo rinnegare sé stessa, le proprie convinzioni, il proprio stile di vita nel quale è cresciuta, ed "essere come le altre", subendo una trasformazione che la mette in maschera, come in un carnevale. Il problema è che il carnevale finisce, mentre la vita continua e nessuno ci narrerà la storia di Sally dopo quel giorno glorioso. In ogni caso il messaggio alle ragazze è passato e lo stereotipo è stato fondato. Ora la vita di una giovane non sarà più la stessa. *Grease* è la parabola di una conversione a uno stereotipo. Quando il film uscì non potevamo prevedere il trionfo totale di quello stereotipo.

L'analisi di **Pier Paolo Pasolini** sull'omologazione dei giovani qui ci aiuta moltissimo. La necessità di sottomettersi allo stereotipo genera ansia, frustrazioni, senso di sconfitta, mali mortali che si annidano presto nella psiche delle ragazze (e anche dei ragazzi), soprattutto di quelle che si accorgono di non essere adeguate, di "non essere abbastanza", come dicono oggi. Questo essere disinvolta, disponibile, pronta alle avventure, sempre in tiro, sempre al top è qualcosa che collide con la riservatezza, la delicatezza, il desiderio di amore vero e profondo. Tutte cose di cui vergognarsi, roba vecchia, antica, ridicola. Nel nostro mondo contemporaneo, come nel "Brave New World" di Huxley, le ragazze devono essere "solo carne", per i maschi, ed esse stesse devono imparare a considerarsi "solo carne". Sarà un caso che la stragrande maggioranza di *creators* su OnlyFans è costituita da giovani donne?

Spiace dirlo e probabilmente questa verità risulterà urticante a chi la ascolta, ma se questo accade è perché si tratta appunto di una verità, si è davvero colpito al cuore qualcosa che non è un relitto del passato, ma di vivo e vegeto oggi intorno a noi, dentro di noi. Provate a parlarne con i giovani e notate le reazioni.

Lo stereotipo impone quell'amore "niente" di cui parla Giada. La ragazza rimpiange il corteggiamento in un'epoca in cui si corteggia con un "ehi" o, variante, un "ohi" su Whatsapp (è la stessa modalità utilizzata sia dai ragazzi che dalle ragazze). Queste interiezioni dovrebbero significare "mi interessi, vorrei conoscerti, stare con te" eccetera eccetera. Ma basta un'interiezione, forse in futuro anche un'onomatopea, per farsi presente: manifestazioni

adatte ad una generazione di afasici, come li definiva già profeticamente negli anni Settanta Pasolini, che usano non un pensiero ma un suono, qualcosa di emesso da chi è "solo carne". Dopo un "ehi", o addirittura un *like*, inizia spesso un rapporto.

Il problema è che dentro questo stereotipo si sta stretti, molto stretti, e Giada, e le poche o tante invisibili come lei, ne è testimonianza. La persona, quella almeno cosciente di esserlo, chiede qualcosa di più, ma si guarda bene dal chiederlo, dall'esprimerlo, perché verrebbe derisa, se non criticata, se non addirittura insultata. Non è facile dire che il re è nudo, quando il potere sostiene il contrario e il pensiero dominante è col potere. Non è facile mettersi contro tutti e tutto.

Come uscirne? Prendendo coscienza dello stereotipo dominante e mettendolo a tema, a nudo, facendone oggetto di discussione senza esitazioni, senza mezzi termini; opponendogli il proprio no e ridicolizzando tutti quelli che lo sostengono e contribuiscono a imporlo, influencer, star, social; soprattutto svergognando i peggiori di tutti, i mistificatori, quelli che presentano lo stereotipo come una via per liberarsi, ribellarsi, disobbedire e realizzare sé stessi, mentre in realtà sono i testimonial di un "obbedire disobbedendo", per citare ancora Pasolini.

Questa "generazione sfortunata" di oggi riuscirà a liberarsi davvero? Riuscirà a pronunciare il suo no, il suo basta? Troverà **compagni di viaggio** che la aiutino in questo difficile compito? Ma, soprattutto, avrà la forza, l'autostima, la dignità e la voglia di cercare chi, nell'inferno, non è inferno e dargli spazio?

20.SCUOLA/ "Indicazioni nazionali e grammatica, non facciamo l'errore di buttare la teoria"

Daniela Notarbartolo - Pubblicato 24 marzo 2025

Nelle nuove Indicazioni nazionali la parte relativa alla grammatica contiene aspetti positivi e altri meno. Fare a meno della teoria è un errore

Sarà certamente aspro ma anche interessante il dibattito sulle nuove Indicazioni nazionali, stante che il "documento, sui cui contenuti si può essere d'accordo o meno (...) comunque possiede una sua robusta fondazione culturale e un solido impianto strutturale" (*Tuttoscuola*).

Se il focus del dibattito è l'insegnamento della storia, con la grande questione se approfondire lo studio dell'Italia e dell'Occidente sia scelta "sovranista-nazionalista" oppure scelta di realismo, anche tutto il resto merita attenzione. In particolare l'insegnamento della grammatica, di cui mi sono occupata più volte su queste pagine, perché negli ultimi mesi è stata oggetto di ampia discussione fra gli studiosi (centrali gli interventi sulla rivista *Il Mulino* di Mirko Tavoni, che ha posto il problema, e di Michele Prandi, che ne ha già dato una sintesi propositiva), senza tuttavia coinvolgere la "massa critica" degli insegnanti.

Gli studiosi non soltanto hanno chiarito i punti deboli della tradizione scolastica, ma hanno avanzato una inedita proposta di consenso su alcuni punti comuni alla riflessione teorica per rendere l'insegnamento scolastico più coerente e ragionevole (nel senso di "ispirato all'uso della ragione").

E allora ecco alcune osservazioni sul documento, che spero possano essere utili al dibattito.

Un aspetto positivo è quello di ribadire che il centro della riflessione sulla lingua non sono le regole, come era parso dalle prime indiscrezioni sulla stampa, ma "il valorizzare con scelte consapevoli e appropriate le possibilità espressive che la lingua ci mette a disposizione", in funzione di quella chiarezza e correttezza comunicativa che sta a cuore alla commissione.

Buono l'accento alla necessità di padroneggiare anche la lingua medio-alta, che è necessario potenziare oltre quella dell'uso ordinario, una preoccupazione che il compianto prof. Luca Serianni aveva manifestato in più occasioni. Interessante che ci siano anche due esempi concreti di punti critici dell'insegnamento tradizionale: il fatto che il soggetto può non trovarsi in prima posizione, e che il verbo non necessariamente indica "azione".

L'accento sulla comunicazione rappresenta una svolta rispetto alla "ossessione per la norma" e alle tassonomie, vero freno per qualunque riflessione funzionale sull'uso della lingua. Già la versione 2012 delle Indicazioni aveva messo in guardia dalla riduzione della grammatica a terminologia, aspetto ripreso dal documento, che propone invece una riflessione condotta non

"attraverso definizioni teoriche o attraverso codificazioni e tassonomie formali" ma attraverso "esempi pratici", specialmente nella primaria.

Tuttavia una lacuna del documento, a mio parere, consiste nel fatto che la teoria in grammatica è consustanziale da subito, e che il grave limite dell'insegnamento tradizionale non sta solo nell'eccesso di tassonomie e nell'ossessione per la norma, ma nell'incoerenza del modello, che "scoraggia proprio le menti aperte al ragionamento attivo" (Michele Prandi).

Non viene riconosciuto che è cruciale per qualunque disciplina definire i concetti in modo rigoroso e coerente sulla base di criteri verificabili (non "dogmatici", direbbero Colombo e Graffi), conforme all'osservazione dei fatti e alla ragione.

Per rimediare all'incoerenza della grammatica tradizionale non basta il riferimento alla grammatica implicita e alla "grammatica naturale", perché la grammatica "non è una faccenda di significati", e non è quindi interpretabile in base a meri criteri nozionali, "ma di forme e di relazioni fra forme e significati" (ancora Colombo e Graffi).

Su questo punto a mio avviso il testo risulta debole, perché da un lato rimanda alle personali propensioni degli insegnanti ("al di là del modello concettuale adottato"), dall'altro si sbilancia molto poco nell'indicare punti di riferimento concreti: i "suggerimenti" del modello valenziale, per fortuna non assolutizzato come in altri documenti ("laddove risultano maggiormente utilizzabili"), e il modello dei costituenti, che compare però riferito soltanto a un possibile superamento dell'analisi logica.

Si prende atto che la teoria linguistica è andata molto avanti rispetto agli standard scolastici ("L'insegnante terrà conto delle riflessioni degli studiosi che negli ultimi anni si sono impegnati nel riesame critico dei concetti tradizionalmente accettati e offerti dalla manualistica") e che sarà necessaria una formazione dedicata, ma lasciando il dubbio che la teoria sia in sé negativa o almeno contrapposta agli "esempi pratici".

Nella mia esperienza (condivisa da molte decine di insegnanti, specialmente di coloro che hanno partecipato alla Bottega dell'Insegnare dell'associazione DIESSE), il rapporto fra esempio pratico e teoria è fondamentale: l'esempio è utile se viene poi letto in chiave formale, per arrivare alla definizione di un concetto che superi l'esempio e possa essere applicato anche ad altri esempi meno chiari e meno "prototipici": come nel caso del soggetto che può essere facile (soggetto che è anche agente e in prima posizione nella frase), oppure non prototipico, dove serve il più univoco concetto sintattico di soggetto come "padrone" della concordanza con il verbo (e questa è teoria, checché se ne dica).

Non è possibile nemmeno trattare le parti del discorso (programma previsto per la primaria) senza passare da un modello teorico. Per fare qualche esempio, come distinguere un aggettivo possessivo da un pronome possessivo, senza il concetto di gruppo sintattico?

È nel gruppo sintattico che si riconosce se il "capo" del gruppo è un nome (e allora il possessivo sarà aggettivo) oppure se è il possessivo stesso (e allora è pronome). È nel gruppo sintattico che si riconosce se la parola giovane è aggettivo (in un gruppo con a "capo" un nome) o se è sostantivo.

È ancora all'interno di un gruppo sintattico che si riconoscono le famigerate preposizioni improprie (l'argomento più cliccato nel mio sito www.insegnaregrammatica.it) in quanto reggono un gruppo nominale, allo stesso modo delle preposizioni semplici. In questo senso il modello dei costituenti, cui si fa un rapido accenno appunto solo parlando della vecchia analisi logica, può essere proposto in modo intuitivo e alla portata anche dei bambini della scuola primaria.

Non bastano poi né la valenziale né i gruppi sintattici: "ogni tentativo di imporre un modello monocratico è condannato a fornire uno strumento parziale e inadeguato" perché "la grammatica non è una monarchia assoluta ma una confederazione" (Prandi), e ciascun ambito ha bisogno di un angolo visuale adeguato.

Anche la semantica va considerata, facendo leva in questo caso sulla competenza implicita: attenzione a non buttare via l'analisi logica (il bambino) con le tassonomie eccessive (l'acqua sporca): l'analisi logica è analisi della "struttura dei concetti che alimentano il pensiero coerente (...). In quest'ultimo caso, si serve delle stesse abilità cognitive impegnate nella comprensione di un testo" (Prandi).

C'è da sperare che il dibattito sulla grammatica possa coinvolgere finalmente anche un numero maggiore di insegnanti, molti dei quali si rendono ben conto della necessità di un cambiamento, ma non trovano supporto, strumenti e soprattutto compagnia nel tentare la non facile traversata. È anche questa la funzione dell'associazionismo, perché non bastano le leggi

per innescare un movimento virtuoso nella scuola, mentre la formazione e soprattutto l'accompagnamento reciproco possono farlo.