

Il Sussidiario

GIUGNO 2023

Indice

1. Soffientini Enrica: SCUOLA/ Bilancio dell'educazione civica: il metodo suggerito dalle soft skills (01.06.2023)
2. Fiore Brunella: SCUOLA/ Riconoscere i talenti senza omologarli: la lezione delle Fiandre (05.06.2023)
3. Bartolozzo Carlo: SCUOLA/ Pnrr, modello Dada, tutor & co.: ma il vero "orientamento" è un altro (06.06.2023)
4. Artini Alessandro: SCUOLA/ Don Milani contro sindacati e docenti: il paradosso (ancora) da risolvere (07.06.2023)
5. Palmerini Giancamillo: LAVORO E POLITICA/ L'esempio di Sure da rendere strutturale in Europa (08.06.2023)
6. Bagnoli Corrado: SCUOLA/ Montale e Mansfield a 11 anni per onorare la presenza delle cose (08.06.2023)
7. Chiosso Giorgio: SCUOLA/ Media unica, dopo 60 anni "l'anello debole" chiede una riforma (09.06.2023)
8. Capasa Valerio: SCUOLA/ Il "paradiso" è possibile anche in giugno: appunti per chi non crede (12.06.2023)
9. Ragazzini Giorgio: SCUOLA/ Per educare alla legalità non servono le "stragi" ma un'epica nuova (13.06.2023)
10. Faldi Michele: SCUOLA/ E orientamento: non basta lo sportello psicologico, parola di Wilde e Dickens (14.06.2023)
11. Triggiani E.: SCUOLA/ Omologarci no, prendere il buono sì: lezioni europee per cambiare in meglio (15.06.2023)
12. Del Bravo Fulvia: SCUOLA/ Esame di terza media, prof alla prova delle competenze: serve il portfolio (16.06.2023)
13. Campagnoli: Maturità 2023/"Per non soffocare, serve una felicità più grande della nostra performance" (19.06.2023)
14. Paliotta Achille: AI ACT/ L'obiettivo geopolitico del regolamento Ue sull'intelligenza artificiale (19.06.2023)
- 15.

1. SCUOLA/ Bilancio dell'educazione civica: il metodo suggerito dalle soft skills

Pubblicazione: 01.06.2023 - Enrica Soffientini

L'educazione civica, data la sua trasversalità, può essere insegnata e valutata come le altre materie? Alcuni cortocircuiti ne stanno pregiudicando l'insegnamento

Negli ultimi anni, grazie al diffondersi delle teorie che danno importanza alle non cognitive skills, a livello generale si sta riflettendo sull'opportunità di rivedere l'approccio eccessivamente funzionalista che ha dominato negli ultimi decenni la scuola, basato sulla rilevazione delle competenze misurate da test.

Oggi c'è interesse per un approccio al tema della formazione completa di una personalità istruita, basata sullo sviluppo di dimensioni quali il saper combinare le conoscenze con un ragionamento critico; mostrare la volontà e la capacità di considerare i problemi globali da più punti di vista; saper interagire con culture diverse; viverci come membri attivi e responsabili della società dimostrando di saper rispondere alle situazioni locali, globali o interculturali.

Nella scuola italiana degli anni Cinquanta, in realtà, l'allora ministro Aldo Moro aveva introdotto esplicitamente nei programmi l'educazione civica che, pur presentando contenuti propri, era collegata all'insegnamento di storia. Tuttavia, tale insegnamento si concepiva in modo non meramente teorico, bensì quale spinta per collegare le classiche materie di insegnamento con elementi di vita reale (allegato al DPR 285/1958).

Questa ispirazione però non è stata adeguatamente sviluppata nelle sue implicazioni didattiche e metodologiche. Da una "sudditanza" alla storia si è cercato più volte di uscire anche editando testi specifici sui contenuti dell'educazione civica; tuttavia, essa restava di pertinenza del docente di lettere e veniva intesa come disciplina con contenuti da apprendere. Successivamente si è passati a considerare anche la geografia, soprattutto quella europea ma non solo, come ambito nel quale affrontare le diverse organizzazioni statali con le loro caratteristiche, ma anche il nascere e lo svilupparsi di organizzazioni sovranazionali e delle loro caratteristiche e modalità di funzionamento (Onu, Ue, ecc.).

L'educazione civica comunque restava una materia da conoscere, studiare e le cui conoscenze erano verificate e misurate con un voto.

Oggi, leggendo le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, adottate in applicazione della **legge 20 agosto 2019, n. 92**, si osserva nel quadro normativo dell'allegato A che "la Legge, ponendo la conoscenza della Costituzione Italiana a fondamento dell'Educazione Civica, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del paese".

La norma richiama il principio di trasversalità di tale insegnamento anche a causa della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese.

Se la sottolineatura al principio di trasversalità apre alla prospettiva di cui si diceva, si possono evidenziare **alcune criticità** che vanno sicuramente affrontate affinché non invalidino l'intero processo, come l'esperienza di alcune scuole ha mostrato.

Mentre nei principi ispiratori infatti si afferma che "L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole e dei doveri", ci si sofferma poi su un lungo elenco di contenuti espressi nell'art. 3, comma 1 molto eterogenei anche se tratti dalla Costituzione italiana, i quali, in mancanza di un lavoro strettamente interdisciplinare, possono far perdere di vista il significato complessivo della Costituzione stessa.

Si tratta di contenuti molto ricchi per i quali le 33 ore annue previste, soprattutto quando nei consigli di classe si delega la parte fondante dell'intervento al docente coordinatore, non forniscono un adeguato spazio e si finisce semplicemente per affrontare queste tematiche non in modo complementare ma come giustapposizione di contenuti presentati dai docenti delle diverse discipline in vari periodi e anni del percorso didattico. In tal modo decade la positività delle intenzioni e il tutto finisce per tradursi nella trasmissione di abilità e conoscenze "su un po' di tutto", facendo di fatto fallire l'obiettivo di educazione alla cittadinanza globale **come non cognitive skill**.

Vorrei ricordare che il Consiglio superiore della pubblica istruzione, in fase di parere, aveva indicato l'opportunità che fosse superato il voto in decimi, ritenuto poco plausibile data la trasversalità di tale insegnamento, a favore di un giudizio descrittivo; tuttavia tale indicazione non è stata recepita, con il rischio che l'educazione civica finisca per essere una materia come le altre.

Esiste però una possibilità interpretativa che consideri l'educazione civica quale fonte strutturante di modi diversi di pensare e di concepire se stessi e se stessi in relazione agli altri. In tal caso occorre partire dal concetto di cittadinanza, facendo riferimento a due elementi fondamentali: il legame tra individuo e Stato e il cittadino quale membro di una comunità politica. I diritti acquisiti all'accettazione di doveri costituiscono il nucleo del concetto di cittadinanza. Dato che una società può essere fondata non solo da vincoli utilitaristici ma anche da solidarietà come profonda relazione che lega gli uomini tra loro, è sul legame tra diritti/doveri che, a mio avviso, occorrerebbe incentrare l'insegnamento dell'educazione civica. I contenuti che si selezionano dovrebbero avere come obiettivo la formazione della persona come scoperta dell'Io in relazione al mondo a partire da quello più vicino, cioè l'ambito di vita di ogni alunno: la famiglia, la scuola, il gruppo di coetanei e amici, il proprio quartiere, comune, paese, ecc., via via sempre più allargando l'orizzonte con il crescere dell'età, senza mai tuttavia perdere di vista la propria crescita personale.

Prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente; agire secondo criteri di solidarietà, uguaglianza, rispetto della diversità: non basta studiare tali principi, occorre che essi siano appresi e messi in atto nell'esperienza.

Si tratta infatti di veicolare i contenuti **attraverso momenti esperienziali**, dove, con il termine esperienza si intenda far vivere situazioni di studio e riflessione sulla Costituzione e sulle regole e legami da essa derivanti ma anche momenti aggreganti di vita comunitaria, giudicati, cioè riflettuti e condivisi tra coetanei e con adulti di riferimento.

Non a caso, giustamente, nelle Linee guida si chiede che si rafforzi la collaborazione con le famiglie perché ci si aiuti reciprocamente nel far emergere e consolidare comportamenti positivi nei giovani.

Lavorando in tal modo l'adulto, il docente, ha la possibilità di osservare e conoscere più a fondo i propri ragazzi, le loro caratteristiche, le unicità e i loro comportamenti, in un'ottica di collaborazione e crescita personale e di gruppo classe.

La progettazione dell'educazione civica non deve poi prescindere dalla storia sociale e nazionale e dalla consapevolezza (non scontata) che l'Io possa essere educato e che la percezione di adulti interessati ha il potere di far crescere e maturare la consapevolezza che i giovani hanno di sé e del loro valore.

Costituzione quindi come fine e mezzo per fare esperienza delle regole che sono alla base di ogni rapporto, regole che facciano crescere nella valutazione dei processi e quindi nell'autovalutazione. È lo sguardo del docente che determina la percezione del singolo e della classe e lo svilupparsi della creatività.

2. SCUOLA/ Riconoscere i talenti senza omologarli: la lezione delle Fiandre

Pubblicazione: 05.06.2023 - Brunella Fiore

A causa del duo deleterio egualitarismo omologante, la scuola italiana tratta i talenti come studenti con disabilità cognitive. Occorre voltare pagina

Ci sono studenti con Bisogni educativi speciali (Bes) che solo recentemente stanno ricevendo l'attenzione di una parte crescente di insegnanti, decisori politici e ricercatori.

In Italia gli studenti *gifted* (o **di talento o con plusdotazione**) rientrano all'interno della categoria Bes (*Students with Special Needs*). Fin qui nulla di male, anche in molti altri Paesi gli studenti di talento vengono considerati studenti Bes. In Italia, però, quando si parla di studenti con bisogni educativi speciali frequentemente si sottende un approccio inclusivo ma "livellante". Il talento è trattato al pari di una disabilità: obiettivo è **omologare per non far sentire "diversi"**.

In questo modo, però, l'adeguamento può solo avvenire andando incontro a quegli studenti che non ce la fanno; ciò distoglie l'attenzione dall'offrire volani di sviluppo per questi studenti speciali. Eppure, saper riconoscere e valorizzare i talenti è sia una questione di giustizia ed equità verso il pieno sviluppo delle identità personali, sia un'importante occasione di potenziamento con ricadute sul benessere complessivo dei sistemi sociali, economici e culturali di ciascun territorio. Non è così semplice identificare la plusdotazione tra ragazze e ragazzi. Non si tratta sempre di studentesse e studenti eccellenti sotto il profilo delle valutazioni scolastiche. Anzi. Soprattutto in un sistema come il nostro che, per approccio e/o mancanza di strumenti, **fatica a riconoscerli**, questi studenti sono in sofferenza. Tra i segnali principali vi sono la noia in classe (ma al contempo la capacità di afferrare anche quando si sembra distratti), il mancato riconoscimento – se non vera e propria ostilità – di compagni e insegnanti per i comportamenti devianti, la demotivazione. Proprio perché le ragazze *gifted* sono capaci di adattarsi di più al contesto, sono meno riconoscibili rispetto alla controparte maschile; lo stesso accade agli studenti *gifted* con background migratorio e ai cosiddetti 2E (*double exceptional*) ossia quegli studenti che sono al contempo *gifted* e con, in più, qualche forma di disturbo dell'apprendimento. Vi è quindi una quota di potenziali talenti che non viene riconosciuta e che è a rischio di demotivazione e, non infrequentemente, dispersione.

Attualmente l'individuazione dei *gifted* (soprattutto in Europa) passa attraverso test di natura psicologica e di rilevanza cognitiva. Tra i test più noti e utilizzati vi sono i test di Renzulli ma sono anche utilizzati test home-made a livello scuola o di sistema regionale/nazionale. Ricordiamo la necessità di distinguere tra eccellenza e talento: a questo proposito, l'esperienza di una scuola secondaria delle Fiandre insegna che un modello più articolato è possibile. Dopo una prima scrematura sulle eccellenze sulla base delle valutazioni scolastiche e che avviene nella prima parte dell'anno scolastico, si prosegue con un approfondimento dello stato dello studente che comporta un colloquio personalizzato con lo/la studente/essa, con i genitori, con il collegio dei docenti. Come si procede poi? Si decide se e dove "compattare" il programma per quello studente/studentessa offrendogli la possibilità di saltare le lezioni di una materia di studio per il rimanente anno scolastico.

A questo punto, lo studente può gestire il suo tempo per svolgere approfondimenti su altri contenuti concordati con il referente per la plusdotazione, a cui dovrà far seguire la compilazione di diari nei quali deve indicare cosa ha fatto in ciascuna ora, cosa ha imparato e come intende procedere. Alla fine dell'anno scolastico c'è un piccolo esame per monitorare l'acquisizione dei contenuti della materia lasciata indietro. Per gli studenti *outstanding*, la legge del sistema scolastico delle Fiandre consente (da qualche mese) un percorso di accelerazione anche su più anni.

Dieci anni fa il Belgio era al punto zero che oggi constatiamo sulla questione *gifted* in Italia, ma in realtà la nostra legge sull'autonomia consentirebbe ampi margini di manovra in questo senso, se il cambiamento culturale sulla percezione dei *gifted* e la preparazione degli insegnanti facessero la loro parte.

A proposito di insegnanti: quali strumenti? Ancora il modello delle Fiandre offre indicazioni. È necessario essere capaci di identificare in classe i segnali anche oltre le valutazioni cognitive: i *gifted* sono quegli studenti che fanno non solo più domande ma anche interventi *out of the box*; i *talented* sembrano distratti ma poi colgono più facilmente il senso di quello che si sta facendo. Infine, è necessario fare un lavoro di demolizione dei miti. La letteratura sta iniziando ad evidenziare come questi studenti siano spesso emotivamente più sensibili: un percorso che

differenza, compatta, arricchisce e/o accelera non solo non rende disadattati rispetto ai pari ma, al contrario, fa sentire riconosciuti, valorizzati o, in parole più semplici, fa stare bene.

3. SCUOLA/ Pnrr, modello Dada, tutor & co.: ma il vero "orientamento" è un altro

06.06.2023 - Carlo Bortolozzo

Modello Dada e Piano per l'orientamento: la scuola si prepara alla rivoluzione tecnologica. Ma c'è qualcosa di molto più urgente e necessario

Le scuole italiane sono impegnate in questi giorni nell'esame del Piano Scuola 4.0 – Azione Next Generation per la trasformazione delle aule in ambienti innovativi di apprendimento, un progetto previsto dal Pnrr che, se approvato dagli organi collegiali dei singoli istituti, costituirà la più grande innovazione didattica, pedagogica e organizzativa che abbia finora interessato la nostra scuola. Fra le tipologie più innovative del Piano, finanziato da **fondi specifici del Pnrr**, vi è il Modello Dada (Didattica per ambienti di apprendimento) destinato a rivoluzionare negli anni la scuola dalle fondamenta: prevede la costruzione di aule specificatamente attrezzate a seconda delle esigenze didattiche dei diversi settori disciplinari, tecnologicamente aggiornate, in cui saranno gli studenti, non i docenti, a spostarsi.

Il paradigma su cui si fonda è quello dell'insegnamento-apprendimento per rendere i giovani attori responsabili della loro formazione: si cerca così di fronteggiare i risultati scoraggianti **delle indagini Pisa**, che attestano un grave gap dei nostri studenti rispetto alla media europea. Si farà leva sull'interazione mente-corpo e sulle dinamiche motivazionali dei ragazzi, grazie ad ambienti più piacevoli e coinvolgenti, "fluidi e dinamici", in cui gli allievi saranno stimolati ad apprendere attraverso strumenti tecnologici molto avanzati. I modelli culturali e pedagogici di riferimento sono quelli del costruttivismo di Vygotskij e di Bruner, della pedagogia attiva di Dewey, con una spruzzatina di Montessori e **di don Milani**, delle teorie di C. Rogers sulla centralità dello studente. Il sito **scuoledada.it** spiega in dettaglio il progetto, con tanto di "Manifesto delle scuole Dada", elaborato in gran parte da Ottavio Fattorini, dirigente tecnico del ministero dell'Istruzione e del Merito, e anticipato in via sperimentale da qualche istituto.

All'ordine del giorno vi è poi un altro discusso provvedimento lanciato dal ministero, il "Piano per l'orientamento", che prevede l'introduzione di nuovi moduli curriculari e l'istituzione di due nuove figure, **il tutor e l'orientatore**, a "supporto di studenti e famiglie per consentire loro di fare scelte consapevoli per il futuro, nello studio e nel lavoro", leggiamo dal sito del ministero.

Queste novità dovrebbero già andare in porto per il prossimo settembre, anche se si ha ragione di dubitare sull'attuazione nei tempi previsti. Analoghe perplessità riguardano l'utilizzo degli spazi e delle strutture, considerato lo stato dei nostri edifici scolastici, in gran parte vetusti, fatiscenti e inadeguati rispetto alle moderne esigenze didattiche. In Italia, come accade spesso, prima si pensa alle leggi e poi si adattano spazi e strutture, quando ragionevolmente dovrebbe essere il contrario.

Di fronte a tali radicali proposte di rinnovamento, i docenti si sono divisi. Gli insegnanti italiani, tradizionalmente conservatori al di là dei loro orientamenti politici, tendono a rifiutare qualsiasi novità che comporti qualche temuto cambiamento; inoltre, bisogna considerare che la proposta arriva a fine anno scolastico, senza che vi sia stato il tempo necessario per esaminarla a dovere. Altri spingono invece per approvare il Piano, *sic et simpliciter*, all'insegna del "Prendi i soldi e scappa": non possiamo perdere questa ghiotta occasione, si dice; dobbiamo allinearci con la rivoluzione digitale in atto, in caso contrario la scuola resterebbe inevitabilmente indietro rispetto alla rapidissima evoluzione della società.

Evidentemente nelle proposte ministeriali vi sono delle zone d'ombra che autorizzano dubbi tra chi le boccia, così come suscitano perplessità le motivazioni di coloro che ripongono una fiducia acritica sulle novità, specialmente tecnologiche, che dovrebbero rispondere ai mali antichi e nuovi della nostra scuola, in primis il disagio dei nostri giovani. Preoccupazioni entrambe legittime e anche giustificate, ma che danno per scontato il cuore dell'educazione, che è sempre il rapporto tra **studente e insegnante**. Raramente questo tema rientra nella prospettiva del legislatore, e non è detto che sia sempre un male. Accade invece che uno studente colga acutamente il nocciolo del problema. In un tema, scrive: "Lo si vede appena entra in classe, se uno è un professore. Si vede da come parla, da come si muove, da come riesce a carpire l'attenzione degli studenti e dalla dignità che dimostra quando ci guarda negli occhi. Di professori così ne ho trovati, ma sono sempre stati due o tre su un corpo docenti composto da dieci".

Stupisce come un ragazzo dei nostri giorni abbia un'intuizione che richiama il famoso giudizio di Pasolini sul suo maestro di Storia dell'Arte Roberto Longhi. E pensiamo alle pagine altrettanto celebri di Recalcati ne *L'ora di lezione*, dedicate alla supplente di italiano del suo ultimo anno di scuola superiore, che lo strappò dalle tentazioni del nichilismo e della violenza; a *Il primo uomo* di Albert Camus, eternamente grato al suo maestro, di cui si ricorderà fino all'attribuzione del Premio Nobel; a Daniel Pennac, nel suo memorabile *Diario di scuola*, da cui ricaviamo questa perla: "È immediatamente percepibile, la presenza del professore calato appieno nella propria classe. Gli studenti la sentono fin dal primo minuto dell'anno, lo abbiamo sperimentato tutti: il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra. Non si è disperso per timore delle loro reazioni, non si è chiuso in sé stesso, no, è a suo agio, da subito, è presente, **distingue ogni volto**, la classe esiste subito davanti ai suoi occhi".

Ed ancora, pensiamo al Pasolini delle *Lettere luterane*, soprattutto al trattatello pedagogico *Gennariello*, scritto negli ultimi mesi di vita del poeta, tutto centrato sull'importanza della sacralità e dei sentimenti. Nel volume *Pasolini e la pedagogia*, che raccoglie gli atti di un convegno organizzato da Centro Studi Pasolini di Casarsa, leggiamo questa folgorante riflessione di Fabio Pierangeli: "La vita comincia quando vi irrompe una novità bella e felice, una cosa imprevedibile e inaspettata. Allora la vita comincia nuova e tutto quello che c'era prima diventa subito irrimediabilmente vecchio, passato, nostalgia. Finisce. Ecco perché la vita finisce dove comincia. È un augurio. Che la vita cominci! Che accada un inizio". Questa è la riforma che vogliamo.

4. SCUOLA/ Don Milani contro sindacati e docenti: il paradosso (ancora) da risolvere

Pubblicazione: 07.06.2023 - Alessandro Artini

Anche se "Lettera a una professoressa" riguarda alunni, genitori e bocciature, don Milani tocca anche il nodo docenti. Il problema oggi è il loro "salario invisibile" Lettera a una professoressa non dedica neppure un paragrafo, esplicitamente, ai docenti, intesi come categoria professionale. Addirittura si precisa che il libro, frutto dell'elaborazione dei **ragazzi di Barbiana guidati da don Milani**, "non è scritto per gli insegnanti, ma per i genitori", perché imparino a organizzarsi e creino "il sindacato dei babbi". Ma, se è pur vero che l'intento dello scritto è quello di favorire una presa di coscienza di questi ultimi, ciò nondimeno ha come interlocutore, appunto, una professoressa.

Gli insegnanti, dunque, sono chiamati in causa costantemente, in un dialogo crudo, costruito con parole semplici di nitidezza adamantina e spesso acuminata. Don Milani non fa sconti con la sua logica impietosa verso i potenti, a favore degli ultimi. Per lui quel che conta è la difesa dei poveri e il loro diritto all'istruzione, ben al di là della politica che, quando viene menzionata, lo è con toni critici o di esecrazione. Ma all'interno della sua visione, che è e rimane sostanzialmente religiosa, la "professoressa" e con lei tutti i suoi colleghi dei vari ordini di scuola non fanno una bella figura. Forse, al di là dell'agiografia politica che tutt'oggi costruisce le sue retoriche sul modello di Barbiana, attualizzare il suo pensiero, distinguendo "**ciò che è vivo e ciò che è morto**", significa proprio parlare della categoria dei docenti.

Il problema di fondo per don Milani è **quello delle bocciature**, che escludono dall'istruzione la massa dei diseredati: "la scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde". In questa prospettiva, il discorso si indirizza agli insegnanti, i quali purtroppo, in questo universo dicotomico che comprende i ricchi e i potenti da un lato e la massa dei poveri, particolarmente dei contadini analfabeti, dall'altro, stanno dalla parte dei primi e operano quella selezione iniqua. La bocciatura o la "non promozione", come si dice oggi in modo edulcorato, ha effetti sociali devastanti ed esclude una parte consistente della popolazione dalla cultura e dalla possibilità di emancipazione sociale.

Si rivolge, quindi, agli insegnanti e difende i bocciati: "(...) gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tornate a cercarli". Più avanti: "bocciare è come sparare in un cespuglio. Forse era un ragazzo, forse era una lepre. Si vedrà a comodo". Aggiunge che, nonostante le raccomandazioni, anche giuridiche, "la maestrina" non si pone tanti problemi: "boccia e parte per il mare". Quanto ai professori, essi, invece di cercare di rimuovere gli ostacoli sociali, "fanno ripetizioni a pagamento". Dunque "la mattina sono pagati da noi per fare scuola eguale a tutti. La sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola ai signorini". Anche i loro orari di lavoro sono oggetto di critica. Nel corso di un dibattito pubblico, un insegnante, di fronte a una platea

di genitori operai, si lamenta del suo orario di ben diciotto ore settimanali: "cinquanta sguardi impenetrabili lo fissavano in silenzio". Qualche docente sindacalizzato propone uno sciopero. Don Milani commenta: lo sciopero "è un diritto sacro del lavoratore. Ma con l'orario che fate il vostro sciopero fa schifo".

Lettera a una professoressa è stato pubblicato nel 1967 e da allora i cambiamenti intervenuti nella società italiana sono stati molteplici. Al netto di essi, è il caso di rimarcare che il tasso di abbandoni scolastici è ancora oggi elevato, in termini comparativi europei. Infatti, l'abbandono scolastico precoce, che riguarda i giovani tra i 18 e 24 anni (quelli che hanno completato solamente la scuola media), nel 2021, era del 12,7%.

Dunque, al di là dei decenni trascorsi, il problema mantiene una pressoché inalterata attualità e si inserisce in una trama di elementi che compongono un quadro complesso di concause. Certamente occorrerebbe favorire lo sviluppo dell'autonomia scolastica, tutt'oggi affievolita dalla permanenza di tendenze ministeriali centralistiche. Senz'altro sarebbe necessario rivedere la governance delle scuole, che risale quasi a cinquanta anni fa (**ai decreti delegati del 1974**) e rappresenta un modello obsoleto. Una maggiore efficienza delle scuole potrebbe contrastare la dispersione scolastica. Tuttavia, fra le tante riforme auspicabili, c'è da mettere in conto anche quella relativa alle funzioni dei docenti.

Il ruolo degli insegnanti, infatti, è avviluppato in una serie di contraddizioni che, a prima vista, paiono disegnare un puzzle insolubile. Il loro orario settimanale è minore di quello dei docenti di altri Paesi, ma il basso stipendio (soprattutto a fine carriera) segna un punto a sfavore della professione. A esso si aggiungono altri elementi negativi, quali il tasso di burocratizzazione crescente e la perdita di prestigio sociale, che è ragione di delusione soprattutto per coloro che sono dediti al lavoro. Tuttavia, quasi con un paradosso logico, nelle varie indagini molti insegnanti si dichiarano soddisfatti, al punto che, se tornassero indietro, rifarebbero la stessa scelta.

I sociologi spiegano questo paradosso con la categoria di "salario invisibile", che consiste nella disponibilità di alcuni vantaggi impliciti, quali la mancanza totale di una valutazione delle performance (da cui discende indirettamente la sostanziale illicenziabilità), la grande autonomia professionale (nelle scuole superiori si dice che, quando un insegnante chiude la porta dell'aula, fa quello che gli pare), la debole competizione professionale (che ha il pregio di non nuocere a nessuno, ma non stimola al miglioramento) e l'orario di servizio, che impegna non più di mezza giornata. Gli insegnanti, inoltre, possono spostarsi da una scuola all'altra senza vincoli, se solo vi sono posti disponibili.

Il ruolo dei docenti, dunque, è disfunzionale soprattutto per coloro che considerano quella professione come essenziale e prioritaria. Per costoro il "salario invisibile" rappresenta una magra consolazione, a fronte della quale le insoddisfazioni sul piano economico e di sviluppo di carriera sono preponderanti. Quanto contano quei docenti? Poco, anche se nei fatti essi sostengono l'intero sistema scolastico. **I sindacati si oppongono** a qualsiasi cambiamento di questo disequilibrio fondato sull'egualitarismo. Hanno necessità di tessere. Don Milani, a cent'anni dalla nascita, avrebbe qualcosa da dire.

5. LAVORO E POLITICA/ L'esempio di Sure da rendere strutturale in Europa

Pubblicazione: 08.06.2023 - Giancamillo Palmerini

Il fondo Sure creato dall'Ue dopo il Covid è stato molto efficace e dovrebbe rappresentare un'esperienza da replicare

Come noto, la pandemia legata al Covid-19 ha, negli anni scorsi, avuto un impatto diretto, connesso ad esempio ai lockdown, sul quadro economico complessivo con, nel nostro continente, un'intensità più accentuata negli Stati membri meridionali dell'Unione europea, tra cui anche il nostro Paese.

Si ritiene, infatti, che il virus abbia messo a rischio milioni di posti di lavoro. Il Centro europeo per lo sviluppo Cedefop, ad esempio, ha stimato nel 2020 che circa 45 milioni di posti di lavoro, ossia il 23% della forza lavoro del mercato del lavoro dell'Europa a 27 (Regno Unito compreso quindi), sono stati esposti a un rischio molto elevato legato al Covid-19 e che un ulteriore 22% (per lo più lavoratori mediamente o poco qualificati del settore dei servizi) era stato esposto a un rischio significativo.

In tale contesto l'Europa ha istituito, sebbene solo a titolo temporaneo, **lo strumento Sure** per aiutare i Governi a far fronte all'impatto della pandemia sui rispettivi mercati del lavoro. Lo strumento sostiene, sostanzialmente, l'estensione, o l'implementazione, di nuove misure di mantenimento dei posti di lavoro esistenti come accaduto, ad esempio, con la cassa integrazione guadagni, nelle sue varie forme, in Italia. Tutte queste misure, di fondo, consentono alle imprese in difficoltà economica di beneficiare di un sostegno pubblico al reddito in compensazione delle ore non lavorate.

Un recente rapporto di monitoraggio della Commissione, pubblicato solo pochi giorni fa, evidenzia, nel quadro delineato sopra, che sono stati ben 31,5 milioni i lavoratori dipendenti e autonomi e oltre 2,5 milioni le imprese che nel 2020 sono state sostenute attraverso lo strumento Sure. Secondo i dati raccolti, Sure si è dimostrato, quindi, efficace sia per mitigare l'impatto della pandemia nel 2020, sia per facilitare una più rapida ripresa economica nel 2021.

Nel 2021 Sure ha continuato poi a tutelare l'occupazione, in particolare nella prima metà dell'anno, quando la pandemia ha continuato ad avere un forte impatto negativo, sostenendo circa 9 milioni di persone (15% dell'occupazione totale) e oltre 900.000 imprese (15% delle imprese) nei 15 Stati membri beneficiari. Nel 2022, con solo riferimento ai quattro Stati membri che hanno prorogato le misure, il sostegno nell'ambito di Sure ha continuato ad interessare ben 350.000 persone e 40.000 imprese.

La politica, italiana ma non solo, che ha iniziato già a parlare di **elezioni europee** e di scenari dopo il 2024 potrebbe, e dovrebbe, quindi, guardare con interesse a esperienze, che sembrano essere sostanzialmente positive, come quella di Sure. L'Europa, infatti, si costruisce anche sul piano sociale iniziando a definire, ad esempio, misure di welfare e di sostegno alle persone senza lavoro valide per tutti ovunque si viva nel "nostro" continente europeo e non solo con un approccio tecnocratico che sembra a molte persone lontano.

L'auspicio è, quindi, che da esperienze come Sure si riparta per iniziare a costruire un primo nucleo di tutele comuni per tutti i lavoratori europei.

6. SCUOLA/ Montale e Mansfield a 11 anni per onorare la presenza delle cose

Pubblicazione: 08.06.2023 - Corrado Bagnoli

Niente strofe, sillabe, figure retoriche e altre malattie del genere. La poesia è un nuovo modo di guardare la realtà. Più vero. Anche alla scuola primaria

I settanta alunni delle classi quarte della scuola primaria sono radunati nella biblioteca della scuola, tutti in cerchio, con i loro maestri. In mezzo il vecchio prof chiede attenzione per la spiegazione del gioco. Una roba che si faceva all'oratorio tanti anni fa, rivisitata e corretta: sacco pieno! diceva il prete e i bambini si sedevano o si rannicchiavano a terra; alle parole sacco vuoto! invece, si mettevano belli dritti in piedi. Lui, **il prof Giuseppe** chiamato lì per una **lezione sulla poesia**, dice invece semplicemente: giù! E tutti si devono alzare; su! e tutti si devono sedere. Fare il contrario di quanto viene ordinato, insomma. Ma bisogna stare attenti: ascoltare con attenzione, perché su e giù si confondono. Bisogna anche guardare, perché a un certo punto Giuseppe non dice più nemmeno su e giù, ma alza le braccia o le abbassa.

È una strage, rimangono pochi in gioco e poi, all'ennesimo ordine, tutti insieme vengono eliminati. Nemmeno un vincitore. I ragazzi sono un po' delusi, ma bisogna concentrarsi, riprendere la lezione. Chi fosse entrato in biblioteca in quel momento si sarebbe chiesto cosa potesse c'entrare un gioco così con la riflessione sulla poesia che era stata chiesta al professore. Lui era arrivato chiedendo per tempo di stampare i testi di Whitman, Rilke, Mansfield, Quasimodo provocando non poche perplessità nelle maestre: roba difficile, poco adatta ai ragazzi delle quarte e delle terze della primaria.

Ma Giuseppe le aveva rassicurate e adesso, dopo un'ora di incontro e dopo quel su e giù in cui erano stati eliminati più velocemente dei loro alunni, avevano capito che dovevano avere altre preoccupazioni. Whitman aveva aperto le danze: "Credo che una foglia d'erba non sia meno di un giorno di lavoro delle stelle,/ e ugualmente è perfetta la formica, e un granello di sabbia,/ e l'uovo dello scricciolo,/ e una raganella è un capolavoro dei più alti,/ e il rovo rampicante potrebbe adornare i salotti del cielo,/ e la più stretta linea della mia mano se la può ridere di ogni meccanismo,/ e la mucca che rumina a testa bassa supera ogni statua,/ e un topo è un miracolo sufficiente a far vacillare miriadi di miscredenti".

Ma come, si saranno chiesti alunni e insegnanti, questo qui è venuto per spiegarci cos'è la poesia e ci legge una cosa che parla dell'erba, della raganella, della formica e dello scricciolo? E dove stanno le rime? E dove sono i sentimenti e tutte quelle robe lì?

Giuseppe allora ha dovuto constatare di essere ignorante e bisognoso di informazioni. E i ragazzi si sono lanciati, elencando strofe, rime, sillabe, figure retoriche e altre malattie del genere. Non si è perso d'animo e ha chiesto che cosa avessero fatto per arrivare lì, nella biblioteca: abbiamo fatto l'appello in classe, siamo scesi dal primo piano lungo le scale, siamo entrati qui e ci siamo seduti ad aspettarti. Bene, dice Giuseppe. Questo mi interessa. E li ha invitati a tirare fuori il foglio con i testi, a seguire la sua lettura de *I limoni* di Montale. Il suo cavallo di battaglia, la sua spalla ideale.

Certo, qualche parola difficile, ma vedrete che non siamo noi che dobbiamo spiegare la poesia, ma è la poesia che spiega noi, il mondo. E anche la poesia. E lo farà in modo inaspettato: con parole che sono immagini. O meglio con delle parole che dipingono le cose. Come se il poeta in realtà fosse un pittore, o meglio ancora un po' come se fosse un regista: prende in mano la sua telecamera e ci accompagna a vedere delle cose.

Immaginiamolo così, allora, Montale: come un regista che ci guida a guardare quello che lui sta vedendo dentro il suo obiettivo. S'infervora Giuseppe, arrotola il foglio con su le poesie e lo tiene come un cannocchiale. Montale dice che bisogna camminare. E cercare cose semplici, che non c'è bisogno di nomi complicati.

C'è un moto, c'è un cammino da compiere per entrare nella realtà. Fare poesia è *andare incontro, muoversi verso*: il pensare poetico si muove **dentro il mondo cercando i dettagli**, le piccole cose. Bisogna mettersi in viaggio per scoprirlo davvero. E allora: cosa vuole fare la poesia? Cosa vuole fare il poeta? Sarà così diverso da quello che vogliamo fare noi? Non è quello che abbiamo fatto per arrivare qui oggi?

Giuseppe vuole un volontario, si alza Gabriele che con il suo binocolo di carta viene spedito nei corridoi della scuola e su un foglio annoterà quello che vede. Gli altri lo aspettano invidiosi. Lui arriva e impacciato elenca: piastrelle, appendini, giacche, finestre, porte, disegni alle pareti, bidelle e chiacchiere. Tutti li trascrivono sul loro quaderno. Cosa ha fatto Gabriele? Quello che suggerisce Montale, che dice la Dickinson: ha acceso una lampada sulle cose. Perché il compito della poesia è quello di mostrare il mondo, o più semplicemente quello di onorare la presenza delle cose.

Come dice ancora Rilke: "Forse noi siamo qui per dire: casa/ ponte, fontana, porta, brocca, albero da frutti, finestra/ al più: colonna, torre... Ma per dire, comprendilo bene/ per dirle le cose così, che a quel modo, esse stesse, nell'intimo,/ mai intendevano d'essere... Tra i magli resiste/ il nostro cuore, come resiste/ la lingua tra i denti/ che resta, tuttavia, tutto malgrado, per lodare. Vi sembra poco? chiede Giuseppe. Poi riprende la lettura di Montale: bisogna fare silenzio, mentre si cammina nel mondo. Perché se non fai silenzio non ti accorgi delle cose che parlano. O, come dice la Mansfield, "non vedi la conchiglia iridescente che giace eternamente nella profondità del mare e canta silenziosa".

Ecco, tutti i tasselli si mettono a posto: i testi che sembravano difficili sono diventati gradini utili non solo per capire la poesia, ma per capire che quello che serve per la poesia serve ancora di più per la vita. Devi fare attenzione, ascoltare. Ma è già passata un'ora e bisogna essere realisti: non si può essere concentrati per così tanto tempo a undici anni. Bisogna fare un gioco. Siamo tornati lì, da dove eravamo partiti. Ma anche il gioco diventa una tessera del puzzle che si può costruire insieme.

Poi ci si avvia alla conclusione e c'è tempo ancora per Quasimodo e il suo *Specchio*: "e sono quell'acqua di nube/ che oggi rispecchia nei fossi/ più azzurro il suo pezzo di cielo,/ quel verde che spacca la scorza/ che pure stanotte non c'era". La metafora, certo. Ma viva, che graffia il cuore di ciascuno di noi. Impariamo da Quasimodo che tutto quel silenzio, tutto quello stupore, ci aiutano a capire la realtà, e in modo ancora più utile ci fanno comprendere meglio chi siamo. Chi sono io? Cos'è il mondo? Come possiamo vivere dentro questo spettacolo che si apre davanti e dentro di noi? E dove andiamo noi?

Giuseppe non può dimenticare di essere un prof, non può non lasciare un compito. Mica di imparare le rime. Ma di buttarsi nel mondo, di dare un nome alle cose. Come Gabriele in corridoio. Come i ragazzi adesso faranno, aiutati dai loro maestri. Perché è il modo più umano di vivere. È di questa poesia di tutti i giorni che gli insegnanti dovrebbero davvero occuparsi. Anche senza rime.

7. SCUOLA/ Media unica, dopo 60 anni "l'anello debole" chiede una riforma

Pubblicazione: 09.06.2023 - Giorgio Chiosso

La scuola media unica cambiò il modello ideato da Gentile optando per l'uguaglianza scolastica. Nel 1967 il tasso di scolarità era già raddoppiato. Ma poi...

Mentre sulle spiagge italiane i jukebox ripetevano all'infinito le canzoni più gettonate del momento, *Abbronzatissima* e *Sapore di sale*, nell'estate del 1963, proprio 60 anni fa, la scuola italiana si preparava a una storica svolta: abbandonare il modello scolastico selettivo ed elitario tracciato dal ministro **Giovanni Gentile** con la riforma del 1923 (e appena ritoccata da Bottai nel 1940) e intraprendere una nuova stagione all'insegna del principio di eguaglianza scolastica, a partire dai ragazzi tra gli 11 e i 14 anni. La creazione della scuola media unica approvata dal Parlamento nel dicembre 1962 cancellava infatti la tripartizione degli istituti preesistente (la scuola media con il latino, la scuola di avviamento al lavoro e il triennio delle classi post-elementari) e prevedeva un'unica modalità di frequenza.

La riforma giungeva al termine di un acceso dibattito che aveva visto battaglia i sostenitori della scuola media con il latino obbligatorio e quanti, invece, ritenevano che una scuola destinata a tutti i preadolescenti non potesse restare prigioniera di un omaggio più formale che sostanziale alla tradizione classicista del nostro Paese.

Non erano inoltre mancati anche quanti erano convinti che dovessero e potessero coesistere due tipologie di scuole, prevedendo a fianco del triennio medio anche un ciclo scolastico di tipo post-elementare. Questa soluzione sembrava più coerente con la doppia Italia che persisteva a metà secolo scorso nel nostro Paese: un'Italia abbastanza scolarizzata e, specie al Nord, già sulla via di una forte industrializzazione, ed un'Italia dei piccoli borghi, ancora rurale, fortemente legata alle tradizioni, che mentre si riconosceva pienamente nel maestro elementare nutriva timore e diffidenza verso il "signor professore", percepito come espressione di una cultura "altra" rispetto a quella che si respirava nei ceti popolari.

Questa coraggiosa riforma, voluta dalla Democrazia cristiana dietro le pressioni dell'associazionismo cattolico, e condivisa dal Partito socialista nel nuovo contesto della svolta di centrosinistra che nel frattempo si era insediato al governo, guardava al futuro del Paese non solo in termini di una piena coerenza dell'istruzione fino al 14esimo anno con il principio costituzionale, ma anche con un occhio attento alle necessità di disporre di una forza lavoro più preparata e pronta a integrarsi nei cambiamenti tecnologici che già si intravedevano.

L'attuazione della nuova scuola media non fu tuttavia facile e richiese tempo per entrare a regime. Mancavano nei centri minori i locali e le attrezzature necessarie, ma soprattutto **mancavano i docenti**. Per colmare il deficit furono ingaggiati farmacisti, veterinari, commercialisti, ingegneri, avvocati, laureati disoccupati che, senza alcuna specifica preparazione, si unirono a numerosi studenti universitari che, ancor prima del conseguimento della laurea, si trovarono in cattedra.

Sotto il profilo pedagogico e organizzativo la questione di maggior rilievo fu la gestione della disomogeneità della docenza e cioè come far collaborare i professori reduci dell'antico ginnasio inferiore di gentiliana memoria (ancora in servizio) e gli spaesati insegnanti più o meno improvvisati che erano stati inviati nella trincea della nuova scuola. Questa difficile convivenza ne rese complessa la vita quotidiana e spesso inizialmente determinò un approssimativo raggiungimento delle finalità indicate dal legislatore. Questo aspetto è stato poco esplorato e in genere sottovalutato dalla storiografia, che ha invece sopravvalutato la gran messe pamphlettistica che denunciava i limiti del nuovo modello scolastico (ritenuto ancora troppo simile alla vecchia scuola media), talvolta con qualche ragione, ma più spesso in seguito ad analisi che non tenevano conto della difficile realtà quotidiana.

Un riverbero di questa incomprendenza si registra tuttora in gran parte della memorialistica apparsa più o meno recentemente, che mitizzando alcune delle esperienze realizzate da chi pensava che la nuova scuola dovesse svolgere un'azione radicale in nome dell'equità, ha finito per restituire soltanto parzialmente un passaggio storico andato a buon fine grazie, invece, soprattutto all'attività equilibratrice delle élite associative e sindacali (ancora esterne al sindacalismo confederale), affiancate dai pedagogisti più avveduti e da quella parte dell'editoria che seppe rapidamente fornire agli allievi nuovi testi. Gli uni gli altri unirono le forze per procedere con gradualità e prudenza e contrastare le spinte di chi, in nome di un frettoloso

radicalismo, avrebbe voluto trasformarla in una scuola antisistema (il mito della vera scuola se concepita come "controsuola").

Nonostante le critiche la nuova scuola manifestò in poco tempo **i suoi positivi effetti**. Nel 1967, dopo il primo completo ciclo di funzionamento, il tasso di scolarità tra gli 11 e i 14 anni raddoppiò rispetto a pochi anni innanzi e, per la prima volta, i dati indicavano che le differenze di frequenza tra le diverse zone del Paese (in precedenza assai vistose), erano ormai quasi annullate e infine che la scolarità femminile, per quanto ancora inferiore a quella maschile, era in netto e costante aumento.

Ma nonostante i risultati positivi la scuola media unica (oggi frequentata pressoché al 100% degli allievi in età di obbligo) si portò dietro una immagine problematica e talora ingiustamente negativa purtroppo ormai entrata – come si dice oggi – nella narrazione corrente, che la descrive come il cosiddetto "anello debole" del sistema scolastico.

Da Pasolini a **don Milani**, dalle critiche sessantottine alla graduale perdita della funzione orientativa che era stata posta come finalità primaria fino al malessere che si respira oggi nelle aule affollate da preadolescenti infinitamente più smaliziati e informati di quelli di qualche decennio orsono, i punti di fragilità sembrano sovrastare quello che ha realmente e virtuosamente rappresentato la scuola secondaria di primo grado (così rinominata nel 2003): il tassello iniziale di quella scuola inclusiva che costituisce uno degli obiettivi principali del ciclo formativo di base, secondo alcuni addirittura la trave portante del destino della scuola italiana.

Da più parti ci si sta interrogando se non sia il caso di porre mano a questo segmento scolastico, ripensandolo alla luce anche del fatto che il limite dell'obbligatorietà formativa fino al 14esimo anno è stato da tempo superato. Ma al momento non c'è traccia di un piano riformatore su cui avviare la discussione politica, ci sono solo riflessioni serie e ricerche utili (ad esempio il Rapporto 2011 della Fondazione Agnelli) ancorché finora restate negli scaffali delle biblioteche.

Tutto sembra fermo alle ipotesi formulate 20 anni fa: agganciare il triennio medio all'istruzione primaria, come prospettava il progetto Berlinguer-Vertecchi e come porterebbe a pensare la successiva moltiplicazione degli istituti comprensivi? Oppure pensarlo piuttosto, pur nella sua autonomia, con lo sguardo rivolto ai successivi livelli d'istruzione secondaria, come indicava il piano di Moratti-Bertagna del 2003? Entrambe le tesi riprese e contrapposte, ad esempio, nei saggi di Cesare Cornoldi e di Giorgio Israel raccolti nel volume del 2015 dal provocatorio interrogativo *Abolire la scuola media?* Il governo al momento appare impegnato su altri fronti. La tormentata storia della scuola media unica sembra non finire.

8. SCUOLA/ Il "paradiso" è possibile anche in giugno: appunti per chi non crede

Pubblicazione: 12.06.2023 - Valerio Capasa

Gli ultimi giorni di scuola disertati da chi ha già tutti i voti e frequentati solo da chi deve sistemare la media. Ma un altro giugno è possibile

Almeno tre scene sono oscure tra le aberrazioni della scuola di giugno, visibili a occhio nudo per i corridoi e dentro le aule.

La scuola semivuota. I ragazzi si ritirano. Spesso neanche per andare al mare: rimangono a casa, dormendo della grossa e vegetando sui social. È l'idea della libertà come sottrazione anziché moltiplicazione, la fuga della realtà: togliersi davanti le cose, siano esse le interrogazioni o i figli o i problemi, purché ce li togliamo davanti, fino ad azzerare tutto, a farci una bara di vuoto. Chi non viene a giugno non ha un motivo per venirci: non ce l'ha oggi e, a dirla tutta, non l'ha avuto mai. Somiglia a chi frequenta una salumeria, dove compra quello che gli serve e poi va via. Cosa dovrebbe rimanerci a fare? I voti li ho già tutti, cos'altro avrei da spartire con questa gente?

La scuola semipiena, o anche la prostituzione intellettuale. Qualche superstite c'è ancora, agli sgoccioli dell'anno. Sono quelli che in salumeria stanno ancora in fila, che non sono stati ancora serviti. Cosa vuoi, c'erano altri prima di loro. Non possono ritirarsi senza portare il pane a casa. L'8 giugno sono qui perché hanno da aggiustarsi le medie. Siccome all'insegnante risulta sul registro elettronico la media di 8,49, che ogni notte gli tormenta l'anima nel dubbio se potersi legittimamente sbilanciare nientemeno che verso il 9 in pagella o se lasciare prudentemente l'arrotondamento per difetto dell'8, a risolvere il lacerante dilemma sarà una verifica rivelativa. I ragazzi, dal canto loro, smaniano per questi ritocchi, che quasi sempre migliorano il voto ma non il gusto né la fame di conoscenza. E ne discutono con l'insegnante, contrattano. Quanto un

chilo di Nietzsche? E mezzo litro di avanguardie? Di Pirandello quanto facciamo? Uno, nessuno o centomila? Due etti, tre etti, Ungaretti. Meglio gli integrali, per tenersi leggeri. Me lo fai a 25 centesimi di voto?

Occorrerebbe mandare all'aria questo mercato dentro il tempio, bandire i simoniaci che fanno compravendita di ciò che intrinsecamente non è un mezzo ma un fine: poesie, pensieri, sculture, eventi storici non possono essere in balia dei mezzi voti e degli arrotondamenti perché sono invece occasioni di conoscenza senza prezzo. Possiamo ammorbarci con tutte le perle di saggezza che ci pare, ma finché le dinamiche scolastiche saranno dominate dalla logica del prezzario e del bilancino, non ci sarà verso di smarcare un contenuto culturale dal suo asservimento nei confronti del risultato e del *do ut des*. Togli il ricatto e vediamo a quanti importa davvero.

L'imbarazzo. Guarda poi che guaio va a capitare a chi è perseguitato dalla malasorte! C'è l'insegnante che ha diligentemente concluso il giro delle interrogazioni ben 24 ore prima, e il 9 giugno si ritrova inspiegabilmente in classe quattro adolescenti. Cosa diavolo ci son venuti a fare, con questo caldo? Non ce l'hanno una scopamica? Interrogarli no, spiegare figuriamoci... Potrei sfangarla con tre o quattro minuti di chiacchiere vacanti del tipo "dove andate di bello quest'estate?". Domande di cui, ovviamente, non ci frega assolutamente niente, mai formulate nei giorni degli affanni per il programma, e che ora cadono nella loro bava di retorica, nel loro stagno di inutilità.

Più che una salumeria, viene in mente un ascensore in cui si entra beatamente da soli, e mentre sta per chiudersi spunta un piede che intercetta il sensore, le porte si riaprono e s'intrufola lo sconosciuto. "A che piano va?". "Diciassettesimo". Fatteli adesso, diciassette piani con lo sconosciuto. La salita è di una lentezza estenuante, il gelo palpabile, non si sa cosa dire, si guarda per aria. Così è la scuola di giugno, uno sfumato eccessivamente lungo in coda a una canzone, che ti fa scalpitare per saltare alla successiva. Cos'avresti da dirti ancora con l'estraneo in ascensore o col salumiere di cui sei un habitué? **Manzoni** non è roba per l'estate, della vita non s'è mai fatta menzione e tu per me non esisti, al di là della prestazione richiesta o fornita: gli studi umanistici dovevano umanizzarci, e invece.

Chiudiamola prima del 10 giugno la scuola, molto prima! Eutanasia, per favore. Risparmiamoci la sua metamorfosi in un covo di sfaticati, commedianti e poveracci. È un sogno collettivo, dopotutto: terminato un anno di oppressione, finalmente adesso ci si sentirà più leggeri. In questo caso la scuola non è né salumeria né ascensore: piuttosto è una tazza del cesso, da cui ci si alzerà, cacata l'ultima interrogazione, con un sospiro di sollievo. Quel "posso andare in bagno?" ripetuto ossessivamente nelle ore di lezione trova, al suono dell'ultima campanella, il boato liberatorio del suo plof pacificante.

Non è così che dovrebbe andare. Immaginate, per un attimo: "L'unica gioia al mondo è cominciare. È bello vivere perché vivere è cominciare, sempre, ad ogni istante": avere in cuore questa osservazione di Pavese il 10 di giugno. "Trovare l'alba dentro l'imbrunire": il desiderio, a giugno, di alzarsi presto, di leggere, di scoprire, di incontrarli. Spiegare all'ultima ora dell'ultimo giorno, mentre nei corridoi belano. Leggere *Colombo* e *Gutierrez* di Leopardi e sentirsi come naviganti nell'oceano alla ricerca di una terra sconosciuta, in mezzo alla diffidenza generale. Le ultime lezioni, una più bella dell'altra, tenute dai ragazzi, senza il ricatto del voto: solo libri e commozione, angoli d'osservazione inediti, parole che fanno scintille a contatto con le giornate, bagno di realtà nella melma della finzione.

Prendersi il ponte dal 2 al 4 giugno per studiare insieme. E finalmente poter chiedere, concedersi il lusso di capire: argomenti, mondo, se stessi. Recitare il *Canto notturno* sabato sera alle 23, sopra un terrazzo e sotto la luna piena, con 75 ragazzi. O trentatré canti del **Paradiso** per un anno intero, una volta alla settimana, con quelli che si sono maturati l'anno scorso e ora non sarebbero più nulla. Alla fine di tutto, o c'è il nulla o c'è il Paradiso, no? Liberi, finalmente liberi. Nella salumeria che ci siamo costruiti noi. O meglio: nel rapporto che abbiamo scoperto frequentando la stessa salumeria. Meglio ancora, nello spazio fuori dalla salumeria, che non sapevamo quanto fosse bello. Forse, più precisamente, nell'esserci accorti che non si trattava di una salumeria, ma del gusto delle cose buone, dello spazio della verità.

Parlare all'infinito delle questioni che **ci hanno acceso** durante l'anno scolastico, perché infiniti sono i sussulti dell'intelligenza quando la realtà provoca. Scriversi, cercarsi, confrontarsi. Non la rituale pizza di fine anno perché è l'ultima volta che ci vediamo, ma una clandestina, carica di inizi. Non gli scatti, i ringraziamenti, gli auguri strappalacrime pieni di congiuntivi esortativi e di un avvenire disneyano, ma lo struggimento perché io non ti perda, perché non ti perda tu, perché

il mondo non spazzi via la promessa che si è accesa in te e possiamo essere insieme per sempre, tesi verso l'oltre. Senza chiudere il cerchio, ma aprendo i cuori, tracciando una retta, una strada. Alle 10 gelato al parco? Ci vediamo domani. Al mare mercoledì o sabato? A luglio in montagna, solo con chi non vuole buttare a mare il suo cuore. "A che piano va?". "Guarda che abitiamo insieme". Sarebbe un altro giugno, un'altra scuola, un altro mondo, sarebbe il paradiso. Ed è quello che mi è successo.

9. SCUOLA/ Per educare alla legalità non servono le "stragi" ma un'epica nuova

Pubblicazione: 13.06.2023 - Giorgio Ragazzini

Educazione civica e cultura della legalità a scuola: non basta ricordare gli omicidi eccellenti, né fare "navi della legalità". Si studi ciò che hanno fatto gli uomini dello Stato

La promozione nel Paese e in particolare nella scuola di una cultura della "legalità" (intesa come impegno almeno morale contro tutte le mafie) passa soprattutto attraverso la commemorazione delle vittime dei delitti e delle **stragi di Cosa nostra**. Certo, è importante e doveroso ricordare con gratitudine l'esempio di chi ha messo i propri talenti al servizio della collettività, spesso sapendo di rischiare la vita. Però sul piano che possiamo chiamare pedagogico sarebbe bene riflettere sull'effettiva efficacia di una "memoria" intesa come riproposizione in dosi massicce di tremendi spettacoli di morte e distruzione o delle numerose scene di omicidi "eccellenti" che si sono susseguiti nei decenni.

E questo non tanto per il rischio di assuefazione, che è sempre dietro l'angolo anche per gli argomenti più coinvolgenti della nostra storia, quanto piuttosto per il pericolo di creare, soprattutto nei ragazzi, un senso di impotenza e pessimismo di fronte all'efficienza criminale della mafia; e tanto più se a questo si aggiunge (come nel caso della presunta "trattativa") l'evocazione di collusioni dello Stato con la mafia, date per sicure da inchieste giudiziarie e da organi di stampa, e poi **clamorosamente smentite di recente**.

È certamente per questo che nelle scorse settimane il Presidente della Repubblica ha sentito la necessità di dire, fra l'altro, che "fare memoria però non è soltanto un omaggio doveroso a donne e uomini di grande valore. La memoria di Falcone e di Borsellino comprende, per noi, la ribellione civile all'oppressione mafiosa che, da quei drammatici giorni, da Palermo e dalla Sicilia, ha avuto un enorme sviluppo. Comprende la reazione dello Stato che ha condotto a successi importanti. Comprende le riforme legislative e ordinamentali che sono state adottate proprio seguendo le intuizioni e le proposte di Falcone e Borsellino".

Con queste parole Mattarella prende chiaramente le distanze sia da una memoria a una sola dimensione (con gli effetti indesiderabili richiamati sopra), sia dall'idea che le istituzioni a cui spetta la lotta alla criminalità debbano per forza essere oggetto di diffidenza da parte dell'opinione pubblica; e ne rivendica invece i "successi importanti".

Si spera che questo richiamo non venga lasciato cadere, ma orienti in una direzione più utile sia i media che la scuola, in modo da dare rilievo soprattutto a quello che si è fatto e che si sta facendo contro la mafia, ovviamente anche sulla scorta del prezioso lavoro svolto dai tanti che proprio per questo sono stati assassinati. Lasciamo perdere le iniziative solo di parata, tra cui le "navi della legalità", che coinvolgono una microscopica percentuale degli studenti e per di più costano molto.

Facciamo conoscere invece, solo per fare qualche esempio, le eccellenti indagini del vicequestore **Ninni Cassarà** e dei suoi collaboratori che fruttarono il primo organigramma completo di Cosa nostra; le intuizioni e l'iniziativa legislativa di **Pio La Torre**, che indicò la strada dell'illecito arricchimento come via maestra per le indagini sulla mafia; e naturalmente le idee innovative e il grande lavoro di Giovanni Falcone, che riuscì a ottenere dal suo rapporto con Tommaso Buscetta rivelazioni di incalcolabile importanza; sulla base delle quali metterà in piedi il processo in cui furono condannati 346 imputati, per un totale di 19 ergastoli e 2.265 anni di carcere. Presentiamo ai ragazzi la lotta contro la mafia per quello che, di fatto, è: un'epica dei nostri giorni, con battaglie vinte e perse, con eroi vittoriosi che poi soccombono, ma dopo aver colpito duro e aver lasciato, per chi viene dopo, una preziosa eredità di idee e di esperienze.

10.SCUOLA/ E orientamento: non basta lo sportello psicologico, parola di Wilde e Dickens

Pubblicazione: 14.06.2023 - Michele Faldi

La scelta dell'università dopo la scuola superiore è un momento decisivo per la vita. Ma l'istituzione non aiuta. E il mondo è diverso da 2 anni fa. Serve un aiuto vero

Il tema delle relazioni fra scuola e università è certamente uno dei più sensibili nell'ambito educativo ed emerge prepotente soprattutto in questo periodo, quando al termine della scuola, tra esame di Stato e scelta del dopo, i giovani sono chiamati alla prima grande scelta della vita. Soprattutto dopo quello che abbiamo vissuto con la pandemia, la vita dello studente che si appresta a lasciare la scuola media superiore e ad affrontare l'avventura del post-diploma non si è semplificata ma, anzi, si è ulteriormente complicata.

In un recente **articolo di Camillo Bartolini** veniva acutamente fatta notare, tra i tanti fattori di difficoltà, una sistematica complessità di relazione e di dialogo (se non addirittura una vera e propria incapacità) tra ministeri che si dovrebbero occupare dei percorsi educativi e formativi dei giovani, quello dell'Istruzione (e del merito) da un lato e quello dell'Università dall'altro. Da tempo si riflette più o meno coscienziosamente su che cosa occorra ai giovani che stanno terminando la scuola e devono affrontare la realtà del dopo (e qui poco interessa se tale dopo è già il lavoro, la formazione professionale o quella universitaria) per poter realizzare sé stessi.

È il grande territorio dell'orientamento, la grande occasione, forse l'ultima che è lasciata per poter seriamente riflettere su sé stessi, sulle proprie passioni, sugli interessi, su quello che desiderano essere da grandi, su quello che piacerebbe loro diventare. Assistiamo purtroppo oggi a una tragica *mise au rôle* da parte di tutti coloro che dovrebbero essere gli attori di questo processo: nella scuola pochi **si occupano di orientamento** e sempre più spesso tale attività è vissuta come un peso non riconosciuto professionalmente dagli insegnanti e inutile dagli studenti; nell'università si assiste poco a poco alla mutazione dell'orientamento verso i modelli anglosassoni, per cui ciò che conta è il prodotto che si deve vendere e su cui si cerca di catturare l'interesse del cliente. "Nel destino di moltissimi giovani – come scriveva Oscar Wilde al termine del XIX secolo – c'è qualcosa di tragico: iniziare la vita con un grande ideale e finire abbracciando qualche utile professione".

Tutto quello che è accaduto **durante il periodo pandemico** non ha certamente facilitato il lavoro di assunzione di responsabilità da parte degli studenti. Questa nuova generazione ha storie, esperienze, motivazioni di gran lunga diverse da quelle dei loro compagni di qualche anno fa; chiedono di poter essere accompagnati ed accolti in un modo adeguato. Oggi, ormai fuori dal tunnel della pandemia dal punto di vista sanitario, appaiono le rovine di quello che il Covid ha lasciato: in questa nuova situazione non è possibile dare per scontato che si possa tornare a quello che c'era prima, magari con qualche verniciatura di *counseling* o di sportelli psicologici.

Il Pnrr tra le tante cose che prevede dedica ingenti risorse alle azioni di orientamento e di accompagnamento a una scelta consapevole per gli studenti; potrà essere un miglioramento di quanto già viene realizzato nelle scuole e nelle università? Tra qualche tempo avremo l'ardua risposta e capiremo se tutte le risorse (umane e no) e tutta la progettualità immaginata e messa in opera avranno contribuito ad invertire il trend che vede il nostro paese leader in Europa per il più alto numero di Neet e per il più basso tasso i laureati.

Nel frattempo scuola e università, ognuna con le sue caratteristiche e le sue responsabilità, tornino a dialogare tra loro non per il bene proprio, ma per il bene dello studente. Siamo in un momento che ricorda quello già descritto da Dickens oltre un secolo fa: "Era il migliore dei tempi, era il peggiore dei tempi, era l'età della saggezza, era l'età della follia [...], avevamo tutto e niente davanti a noi, stavamo andando tutti direttamente in Paradiso e tutti direttamente dalla parte opposta". In tale momento occorre vivere e raccogliere l'ennesima formulazione della sfida educativa che continuamente ci raggiunge.

11.SCUOLA/ Omologarci no, prendere il buono sì: lezioni europee per cambiare in meglio

Pubblicazione: 15.06.2023 - Emanuele Triggiani

Nuove "competenze" si sono sommate al vecchio impianto della nostra scuola, creando un patchwork e aumentando il disagio negli alunni. Come uscirne?

Erasmus non è soltanto il nome originario del celebre umanista, poliglotta e cosmopolita, nato a Rotterdam nel 1466, ma anche l'acronimo di un progetto dell'Unione Europea (*EuRopean*

community Action Scheme for the Mobility of University Students) a sostegno della mobilità di docenti e studenti, finalizzato alla reciproca conoscenza, all'incremento dei valori democratici, alla valorizzazione dell'inclusività.

Dopo l'emergenza pandemica, gli stage rimasti nel cassetto sono stati rispolverati e si è tornato a viaggiare, come è capitato a me e ai colleghi del liceo in cui insegno. Di certo il Covid non è trascorso senza lasciare ferite indelebili, mostrando limiti e fragilità già presenti nel nostro sistema scolastico, adesso maggiormente evidenti, talvolta con drammatici risvolti: apatia, demotivazione e affaticamento nello studio, discontinuità nella frequenza, fino alla dispersione (*dropout*).

Affrontando il problema tra colleghi, alcuni tendono a minimizzare il fenomeno, altri a ritenerlo passeggero o, al contrario, a tratteggiarlo a tinte fosche. Per quanto mi riguarda, le esperienze vissute all'estero possono favorire un giudizio più equilibrato, confrontando metodologie e modelli organizzativi. Nello scorso mese di maggio ho visitato una scuola a Helsinki, capitale della Finlandia, che vanta i primi posti nelle graduatorie di merito per prevenzione del *dropout* e per successo formativo, come rilevabile dall'Ocse-Pisa, mentre l'Italia si posiziona al 35esimo posto (dati ufficiali del 2018), praticamente in coda a tutti i Paesi europei ad avanzata industrializzazione.

Chiariamo subito: non sostengo che la scuola italiana o i suoi insegnanti siano di pessima qualità. Al contrario, il valore dei nostri ricercatori universitari attesta la bontà dei loro studi; si tratta tuttavia di una scuola ancora per pochi, con un sistema ancora profondamente selettivo che spesso lascia ai margini chi, non raggiungendo gli standard prefissati, è consegnato – come accade nel Meridione – ad un futuro nebuloso. Bisogna aggiungere che l'estrema volatilità dell'odierno mercato del lavoro, con professioni che mutano rapidamente sotto la spinta dell'innovazione tecnologica, impone un'attenta considerazione di **quelle competenze trasversali** – creatività, carattere, capacità d'intrapresa e di collaborazione – che nel futuro conteranno quanto o di più di un cospicuo bagaglio di conoscenze.

È vero che la scuola italiana sta facendo grandi sforzi per innovarsi con **nuove metodologie didattiche**, dalla *flipped classroom* (la classe rovesciata), al *debate*, attingendo quindi alla pedagogia dello *student-centred learning* – l'apprendimento basato sulla centralità dell'allievo e sul suo contributo attivo a discapito della desueta lezione frontale, dove l'insegnante recita il ruolo d'assoluto protagonista. Tuttavia il tentativo si è svolto finora in modo "additivo", aggiungendo di anno in anno qualcosa di nuovo alla **vecchia impalcatura** "gentiliana", **mai definitivamente messa in soffitta**.

Si è giunti così ad un sistema di estrema complessità, dove alla tradizionale dozzina di discipline già impartite si aggiungono progetti pomeridiani, certificazioni linguistiche, alternanza scuola lavoro (l'attuale **Pcto**), **educazione civica**, uscite didattiche, stage all'estero e... chi più ne ha, più ne metta! Tranne poi verificare imprevisioni, assenze e tante altre espressioni del disagio studentesco a cui ho precedentemente accennato. La recente ristampa del saggio di A. Calvani e R. Trincherò (*Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci 2021) conforta la mia riflessione, a proposito della "teoria del carico cognitivo" affermando che "gran parte delle difficoltà di apprendimento sono dipendenti dalla limitatezza (della memoria di lavoro, ndr) e dalle condizioni di sovraccarico a cui è facilmente sottoposta". In altri termini non è detto che studiando molto si ricordi tutto e bene. L'idea propugnata da certi studiosi di affrontare la complessità del mondo contemporaneo, facendo studiare un po' di tutto, in modo "reticolare" (come se al posto del cervello potessimo impiantare un *browser* collegato a internet), non è quindi confermata dai dati di fatto.

Quali suggerimenti allora provengono dalle scuole europee? Provo ad elencarne alcune, sperando di suscitare un ulteriore dibattito: innanzitutto non si superano le 6 lezioni al giorno, ciascuna della durata di 45 minuti, con mezz'ora di ricreazione a metà mattinata e una pausa pranzo verso mezzogiorno; si dà molto spazio alle attività fisiche, ricreative, al lavoro manuale e alla socializzazione; non si studiano più di 5-6 materie alla settimana e più di tre al giorno; non ci sono classi ma corsi, della durata bimestrale, a cui lo studente si iscrive anche attuando opzioni personali, come nelle nostre università; la valutazione è trasparente e concordata con studenti e famiglie; si studia prevalentemente a scuola; i progetti extracurricolari non sono frutto del protagonismo individuale di alcuni docenti, ma sono concordati sulla base delle priorità e vengono svolti in determinati periodi dell'anno interrompendo il regolare orario scolastico.

Ovviamente qualcuno obietterà dicendo che in Italia non ci sono strutture adeguate, che il percorso di studi è radicalmente diverso, che la nostra tradizione è profondamente differente.

Faccio solo notare che la Finlandia non è un'eccezione: lo siamo noi rispetto a tutti gli altri Paesi europei, compresa la Spagna, nostra gemella non solo per distanza dall'Equatore. Omologarci forzatamente ad un modello continentale non è opportuno; abbiamo anche una nostra identità da tutelare, ma sarebbe altrettanto miope non accettare il confronto e ostinarci a perpetuare le nostre abitudini senza cogliere nel disagio dei nostri studenti una reale richiesta d'aiuto.

12.SCUOLA/ Esame di terza media, prof alla prova delle competenze: serve il portfolio

Pubblicazione: 16.06.2023 - Fulvia Del Bravo

L'esame finale della scuola media è una prova importante. La vera difficoltà per i docenti è la compilazione del certificato delle competenze

Nonostante insegni nella **scuola secondaria di primo grado**, da molti anni riconosco al momento dell'esame conclusivo un valore significativo. È il primo vero "**scoglio**" che i ragazzi e le ragazze si trovano ad affrontare, un banco di prova importante per capire aspetti di sé e della propria crescita. Cerco di presentarlo non come un ostacolo ma come un'occasione per dimostrare ciò che si è appreso e come si sono affinati i propri strumenti del conoscere. L'articolazione attuale prevede tre prove scritte: italiano, matematica e lingue straniere. Le tipologie sono stabilite da una circolare ministeriale, ma la stesura delle prove avviene ad opera dei docenti di materia, i quali modulano anche le griglie di correzione (compresi gli alunni con diagnosi e Dsa).

La prova orale può avere la forma di un colloquio multidisciplinare dove al candidato, che partendo da un argomento a scelta dimostra la propria padronanza nell'espone contenuti e approfondimenti, vengono poi proposte dai vari docenti domande sul programma dell'ultimo anno. In altri casi viene esposta la cosiddetta "tesina", un elaborato che collega argomenti delle varie discipline accomunate da un titolo esplicativo, spesso presentato attraverso un power point. È evidente che optare per il colloquio assume un certo livello di complessità e permette di rilevare molteplici abilità del candidato che si trova a gestire tanti argomenti e dimostrare una prontezza di risposta sostenuta da uno studio costante ed efficace.

Se alle prove scritte disciplinari i discenti sono abituati da tutto il triennio, l'orale crea preoccupazione ed ansia: le interrogazioni non sono certo una novità, ma trovarsi dinanzi tutti i docenti ed esporre su ciascuna disciplina di studio non è proprio l'abitudine. È opportuno accompagnare gli studenti a questo momento, motivandoli e creando relazioni positive senza metterli volutamente in difficoltà ma lasciando il più possibile loro la parola per concedere di esprimersi con una certa serenità. Il compito più complesso per i docenti non è tanto quello di formulare il **voto finale**, che viene calcolato mediando il voto di ammissione (risultato della media del triennio) con quello delle prove scritte e la prova orale, ma la compilazione del **certificato delle competenze** di ciascun alunno, che generalmente avviene in sede di scrutinio.

Ogni scuola ha un modello proprio in cui compaiono le otto competenze in chiave europea (approvate nel 2018 nella forma attuale). Alcune sono prettamente disciplinari e scolastiche (lingua italiana, lingue straniere, matematica e scientifica, informatica, consapevolezza culturale sottoarticolata in religione e tradizioni, geografia, motoria e sportiva, artistica e musicale), altre sono invece generali e trasversali vale a dire "imparare ad imparare", spirito d'iniziativa e **competenze civiche e di cittadinanza**.

Come vengono valutate? Si stabiliscono dei livelli di acquisizione, in genere tre: iniziale, intermedio e avanzato. Non sempre corrispondono ai voti numerici delle discipline, in quanto le competenze non si riconoscono attraverso le verifiche scritte e orali (ovvero i compiti in classe che siano essi strutturati, a domande aperte o temi) ma tramite delle "prove" che possono essere multidisciplinari e se ne dà valutazione attraverso una rubrica strutturata. Si tratta di attività in cui si possono riconoscere i livelli di collaborazione, *problem solving*, accuratezza dell'elaborato o della prestazione finale o altre voci ritenute qualificanti.

Il fatto è però che quando viene compilato il certificato delle competenze sono davvero pochi i professori che hanno seguito gli alunni durante tutto il triennio e, non essendo le scuole dotate al momento di un archivio di rubriche che renda memoria dei progressi del singolo, **succede che si valutino le competenze "a senso"**, cioè dopo una breve consultazione e basandosi su alcuni eventi verificatisi nella vita scolastica e ricordati in sede di compilazione. E pensare che è proprio questo il certificato che accompagna l'ingresso dei ragazzi alla scuola di grado superiore!

Ogni volta che sono chiamata a compilare questo documento mi trovo a riconoscere che **non esiste un corredo di informazioni compilate in itinere che tenga conto del reale percorso formativo dei ragazzi e che renderebbe una "immagine completa" su cui fare affidamento.**

L'idea circolata molti anni fa del **portfolio (riforma Moratti)** della vita scolastica dell'alunno forse non era poi così insensata; fu però molto osteggiata, sia per la mancanza di criteri appropriati e condivisi, sia per il rifiuto da parte della maggior parte dei docenti di "incasellare" i discenti in livelli al di là delle valutazioni disciplinari. Forse era prematuro, visto che ci si stava ancora avviando verso una scuola basata sulla centralità della persona (come ricordano le Indicazioni nazionali) che prevede che "lo studente sia posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi (...)" e che si realizzino progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato".

Adesso ritengo **sia il caso di rielaborare un simile strumento** che permetta di registrare i cambiamenti e la maturazione delle competenze in momenti significativi della vita scolastica, come per esempio alla fine della primaria (da anni senza esame e con poche informazioni di passaggio) e al termine del biennio della secondaria di secondo grado. Sembra che l'attuale ministro sia dell'avviso di riproporre una sorta di curriculum dello studente di questo tipo e che ne stia valutando la fattibilità: sarebbe opportuno che consultasse chi lavora con i ragazzi e ascoltasse qualche suggerimento proveniente dal campo.

13.MATURITÀ 2023/ "Per non soffocare, serve una felicità più grande della nostra performance"

Pubblicazione: 19.06.2023 - Nicola Campagnoli

La maturità va affrontata come una nuova opportunità di conoscenza. Soprattutto di se stessi. Una convivenza di maturandi, un'esperienza di gratuità

Vivere con una trentina di ragazzi maturandi in una convivenza gli ultimi giorni che precedono **l'esame di Stato**. Siamo stati in una villa in piena campagna pesarese, ed è una sfida che si è giocata in queste giornate intense: si può vivere la preparazione alle prove della maturità con l'ipotesi di non ridursi a fare una performance, ma di prendere coscienza – anche e soprattutto in questa delicata occasione del passaggio all'università o al lavoro – della totalità della propria persona e della realtà che ci circonda?

È possibile che alla domanda che chiude in una solitudine spaventosa – "come posso affermare me stesso?" – si possa sostituire un'altra domanda, di respiro e di apertura: "come posso comprendere che cosa sto a fare al mondo e come posso servire il tutto, come posso essere utile al tutto?", scoprendo che vivere l'esame così è assolutamente conveniente?

Una ragazza (ma dietro lei potrebbero esserci mille volti) ammessa col massimo dei voti (media del 10) diceva che si sente soffocare per le aspettative che la famiglia, i prof, la scuola hanno su di lei. Non riesce più a portare il peso di questi occhi che attendono **le sue prove brillanti**.

Un'altra raccontava che è difficile, in questo periodo di passaggio, vedere dei segni chiari di quella che può essere la sua strada futura. Ha una tremenda paura di sbagliare. "E se scelgo **l'università che non fa per me?**"

Nel vivere quelle giornate studiando insieme, con professori di tutte le materie che gratuitamente stanno con te per aiutarti e trascorrono una settimana accanto al tuo bisogno di sapere, con ragazzi universitari che ti offrono la loro esperienza, si comincia a vedere una prospettiva diversa. Innanzitutto uno si chiede: "Ma perché lo fanno?"

E nel tempo si impone sempre più una presenza che ti fa vedere – più che capire a parole – che al centro non c'è quello che sai fare, ma ci sei tu e la tua ricerca di senso e di felicità per tutta la vita. Qualcosa che misteriosamente ti abbraccia. Come spiegava il prof. Prospero ai maturandi: "Per potersi domandare: 'A cosa mi chiama il Mistero nella vita?', uno deve aver fatto esperienza che c'è un Mistero che regge la vita. E che questo Mistero è qualcosa a cui si può voler dare la vita. Ma per dare la vita al Mistero (Mistero vuol dire che io non lo conosco fino in fondo, non posso conoscerlo fino in fondo), uno deve fare esperienza del fatto che questo Mistero, questo 'tu' misterioso che è entrato nella mia vita, è un bene. È un bene, è una possibilità di bene per

me. E allora, se noi siamo sicuri che c'è questo Mistero, che questo Mistero è un bene ed è un bene per me, è per me, non siamo più soli e quindi abbiamo meno paura del futuro".

Ecco: una comunione che ti mette in contatto col tuo cuore, che ti sta vicino e non fa dipendere la tua felicità e realizzazione dalla scelta giusta o dalla ottima performance. Si può vivere così.

14.AI ACT/ L'obiettivo geopolitico del regolamento Ue sull'intelligenza artificiale

Pubblicazione: 19.06.2023 - Achille Paliotta

Il Parlamento europeo ha approvato il Regolamento denominato "AI Act" (AIA) che si pone un obiettivo anche di tipo geopolitico

Il Parlamento europeo ha approvato, il 14 giugno, il Regolamento denominato "**AI Act**" (AIA), con un voto finale di 499 favorevoli, 28 contrari e 93 astenuti. L'iter istituzionale dell'AIA prevede adesso passaggi in Commissione e Consiglio e negoziati con gli Stati membri. Il voto finale dovrebbe arrivare, infine, entro quest'anno, mentre l'entrata in vigore dello stesso è prevista nel giugno 2024. Gli Stati membri avranno poi due anni di tempo per trasporre il Regolamento nel loro Paese dando così modo alle imprese e piattaforme di adeguarsi in tempi utili.

In termini assai generali, l'AIA prevede tre livelli di rischio dell'AI in base alla loro funzione.

1) Un divieto di "rischio inaccettabile" in termini di privacy, non discriminazione e relativi diritti umani riferibile ad alcuni sistemi di punteggio sociale (*social scoring*), sorveglianza biometrica oppure sistemi che sfruttano le vulnerabilità di uno specifico gruppo di persone, dovute all'età o alla disabilità fisica o mentale. Alle autorità pubbliche è vietato valutare l'"affidabilità" delle persone in un aspetto della loro vita (ad esempio, la loro capacità di ripagare i debiti) per giustificare "un trattamento dannoso e sfavorevole ... ingiustificato e sproporzionato rispetto al loro comportamento sociale o alla sua gravità". Il Regolamento impone anche un divieto parziale all'utilizzo, da parte delle forze dell'ordine, di "sistemi di identificazione biometrica remota 'in tempo reale'" in spazi pubblicamente accessibili a fini di attività di contrasto. Tale utilizzo viene consentito, invece, per svolgere specifiche funzioni di applicazione della legge come il rintracciare bambini scomparsi, prevenire attacchi terroristici o identificare individui sospetti solo previa autorizzazione giudiziaria, salvo nelle situazioni emergenziali.

2) Sistemi di AI "ad alto rischio": il Regolamento designa un ampio elenco di tali sistemi la cui implementazione richiederebbe ulteriori misure di sicurezza, quali quelli utilizzati per identificare e classificare le persone in base ai loro dati biometrici (come i controlli di **riconoscimento facciale**) e software automatizzato nella selezione dei curricula. Tali sistemi sono tenuti a rispettare una serie di requisiti di mitigazione del rischio e misure per garantire la supervisione umana e la sicurezza informatica.

3) Sistemi di AI "non regolamentati" in quanto non ricadenti nelle altre due categorie summenzionate.

Il Regolamento AIA è piuttosto corposo, 108 pagine, e sollecita una riflessione meditata su molteplici aspetti la cui trattazione in questa sede non può essere svolta per ragioni di spazio. Quello che si intende qui fornire è una breve lettura dell'AIA in termini geopolitici e di strategia di alto livello.

Il primo punto da evidenziare è che, come gran parte della legislazione odierna che si occupa della regolamentazione di aree complesse e dinamiche, l'AIA persegue dei fini regolatori stabilendo dei requisiti essenziali per creare obblighi giuridicamente vincolanti e per costruire l'impalcatura istituzionale per l'applicazione e il mantenimento di tali standard. Gli standard che sono stati pubblicati finora, tuttavia, tendono a rimanere anch'essi di alto livello, evitando dettagli tecnici, così come fatto, ad esempio, dal National Institute for Standards and Technology (NIST), negli Stati Uniti, con il "AI Risk Management Framework". L'obiettivo dell'AIA è di definire, anch'esso, i risultati da raggiungere, o i pericoli da affrontare, senza specificare in dettaglio le soluzioni tecniche. Tuttavia, gli standard dovranno essere sviluppati successivamente da degli enti di standardizzazione appositamente incaricati. Essi stabiliranno, difatti, il livello che i sistemi di AI dovranno soddisfare (definendo test e metriche) e delinearanno come tali sistemi dovrebbero essere sviluppati (descrivendo strumenti e processi che possono essere utilizzati). Già da questo aspetto si può facilmente ipotizzare che lo sviluppo di standard efficaci sarà un'operazione non del tutto facile e forse neppure verrà portata a termine in tempi brevi.

Un secondo aspetto da sottolineare è che l'AIA rappresenta il tentativo dell'Unione europea di stabilire, per se stessa e a livello globale, un quadro completo e unico per regolamentare l'IA in

moltissime sfaccettature della società e dell'economia. Al centro del Regolamento, difatti, vi è la protezione dei diritti fondamentali degli individui con l'obiettivo ultimo di garantire che tale tecnologia, ubiquitaria al giorno d'oggi, aumenti il benessere degli esseri umani e non procuri, invece, danni agli stessi. In questo senso, l'AIA si propone di vietare i sistemi di AI che "manipolano le persone attraverso tecniche subliminali o sfruttano la fragilità di individui vulnerabili e potrebbero potenzialmente danneggiare l'individuo manipolato o terzi". A questo riguardo, qui vale solo rilevare che l'efficacia degli stimoli subliminali nell'influenzare il comportamento umano non è chiara e non è stata stabilita in modo definitivo dalla letteratura scientifica sull'argomento.

In ultimo, l'aspetto geopolitico è forse quello più importante di tutti considerato che, storicamente, l'Ue è stata sempre disposta a dare la priorità alla protezione dei suoi cittadini anche a scapito dell'innovazione più spinta e deregolamentata. Gli Stati Uniti, la Repubblica Popolare Cinese e altre grandi potenze, invece, sembrano più inclini a consentire agli attori dell'AI di procedere con le sperimentazioni tecnologiche prima che possano essere fissati degli standard tecnicamente cogenti. Ciò rappresenta un potenziale rischio per l'Ue in quanto il suo attivismo regolatorio potrebbe indebolire la sua rilevanza di potenza globale. In questo senso, essa potrebbe essere presa tra due fuochi; da un lato, la riluttanza di dover scendere a compromessi sulla protezione dei suoi cittadini, dall'altro, la pressione geopolitica di cercare di favorire l'innovazione in un campo così strategico per gli equilibri prossimi venturi. In questo senso, l'approccio esplicitamente scelto dall'Ue è che l'AIA debba rappresentare il punto di riferimento globale per la regolamentazione dell'AI. Da adesso in poi, le autorità di regolamentazione di tutto il mondo guarderanno all'AIA come al primo e al più rilevante di questi sforzi: un esempio di come sia possibile raggiungere un difficile equilibrio in questo campo così strategico, dinamico e competitivo. Da oggi, l'AIA verrà considerata come l'asticella rispetto alla quale verrà misurata tutta la regolamentazione prossima ventura così come successo con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR) prima di essa. Anche per una ragione pratica molto semplice in quanto tutti i software vengono sviluppati e implementati per operare nello spazio digitale, oltre i confini nazionali. Nel caso del GDPR, difatti, piuttosto che sviluppare processi separati per gli europei, molti siti web di tutto il mondo hanno adottato le regole più stringenti: quelle dell'Ue per chiedere agli utenti il consenso al trattamento dei dati personali e all'utilizzo dei cookie.

In definitiva, l'AIA ha l'ambizione esplicita di porsi nell'ottica di consolidare la leadership europea a livello normativo e di esportare i valori europei legati ai diritti civili. Del resto, anche sul terreno della regolazione, piuttosto che solo su quello dell'innovazione, si gioca la complessa partita della competizione globale. E certamente, tra l'AIA, il GDPR e il combinato disposto del **Digital Services Act** e del **Digital Markets Act**, la Commissione europea può vantare un approccio regolativo unico al mondo: una serie di strumenti enormemente influenti per governare le piattaforme online, ben al di là di qualsiasi altro Governo democratico. Ciò spiega anche **l'attivismo lobbistico delle Big Tech** statunitensi, vale qui citare solo Microsoft e Google, le quali hanno, negli ultimi tempi, ostinatamente esercitato pressioni sui responsabili politici dell'Ue per escludere l'AI generativa, bene esemplificata da **ChatGPT di OpenAI**, dagli obblighi imposti ai sistemi "ad alto rischio" con la motivazione che tali sistemi vengono utilizzati principalmente per redigere documenti e aiutare con la scrittura del codice di programmazione. Una situazione che, in seguito, dovrà trovare delle necessarie mediazioni tra Bruxelles e **Washington** e ciò dovrebbe avvenire attraverso il Consiglio UE-US per il commercio e la tecnologia (Trade and Technology Council, TTC), una sede ideale nella quale provare ad armonizzare i diversi approcci normativi all'AI dei due Paesi.

Quando ciò avverrà, si vedrà molto meglio come verrà regolata, a livello globale, la diffusione di una tecnologia ubiquitaria e a duplice uso (*dual use*), qual è per definizione l'intelligenza artificiale, e se prevarrà o meno la ragion di Stato, rispetto all'attivismo militante in favore della privacy e della non discriminazione algoritmica.