

Il Sussidiario

GIUGNO 2025

Indice

1. Petrolino Antonino: SCUOLA/ I due pregiudizi che hanno fatto fallire 25 anni di autonomia scolastica (3 giugno 2025)
2. Cattarina S. EDUCAZIONE/ "Quando 10 giovani su 25 vanno dallo psicologo, c'è un miracolo della vita da riscoprire" (04 06 25)
3. Petrolino Antonino: SCUOLA/ Classi differenziate e abolizione del valore legale, così l'autonomia salva l'istruzione (5 giugno 2025)
4. Zamboli Filomena: SCUOLA/ 120 studenti e "Lisistrata" di Aristofane, solo le carezze si arrampicano sui cuori (6 giugno 2025)
- 5.

1. SCUOLA/ I due pregiudizi che hanno fatto fallire 25 anni di autonomia scolastica

Antonino Petrolino - Pubblicato 3 giugno 2025

L'autonomia scolastica diventò norma il 1° settembre 2000, ma il "mondo nuovo" tanto atteso nella scuola non ci fu. Le ragioni di un fallimento (1)

L'**autonomia scolastica** diventò norma il 1° settembre 2000, dopo un triennio fittissimo di interventi: sul quadro legislativo, in primo luogo, e poi sulla rete scolastica (ridotta di quasi un quarto), e sulla formazione degli ex presidi e direttori didattici (tutti transitati nel nuovo ruolo di dirigenti scolastici senza esami, ma con la frequenza obbligatoria per tutti di un corso specifico di 300 ore).

L'attesa era fortissima, ma il disincanto non tardò a manifestarsi, accompagnato da una grande varietà di analisi circa le ragioni della **mancata epifania** del mondo nuovo tanto atteso.

Venticinque anni dopo è inevitabile chiedersi se ci sia ancora spazio per un rilancio di quella scommessa ed a quali condizioni.

Chi scrive, avendo attraversato gli ultimi sessant'anni delle vicende scolastiche nazionali, ha maturato la conclusione che l'autonomia non è decollata sostanzialmente perché non ne sono state comprese le radici politiche generali e neppure il senso didattico intrinseco.

Circa le prime, ci si riferisce ovviamente al *principio di sussidiarietà*, che voleva trasferire la sede di gestione dei problemi collettivi alla sede decentrata idonea a risolverli più vicina ai cittadini interessati. Decentramento amministrativo, ma non solo. È accaduto invece il contrario, complice la crisi economica mondiale dei primi anni duemila: mai come negli ultimi quindici anni abbiamo assistito al rafforzarsi di una gestione centralistica della pubblica amministrazione, apparsa necessaria per garantire il controllo della spesa.

Quanto alla finalità intrinseca, e cioè didattica, dell'autonomia, non è mai maturata la piena consapevolezza che essa coincideva con la ricerca del massimo successo formativo possibile a *livello individuale, nelle condizioni sociali date*.

Ci sono due pregiudizi che contribuiscono a spiegare questo fraintendimento.

1) Il primo è quello per cui il successo formativo consiste nel numero dei diplomati, a prescindere dal livello reale della maturazione di ciascuno. Così facendo, l'attenzione si sposta dall'individuo ai grandi numeri: e si perde di vista il fatto fondamentale che l'istruzione è un bene individuale, che è tale solo nella misura in cui il singolo l'acquisisce e la fa propria.

Il numero dei diplomati è tutt'altro che un dato irrilevante: ma ci dice altro, in quanto si tratta di un dato statistico e cioè collettivo. Basta scavare anche poco sotto la superficie, per rendersi conto che parte di quel dato è frutto di dinamiche che poco hanno a che fare con la maturazione formativa dei giovani interessati.

Di recente, l'INVALSI ha tentato di elaborare un indicatore che misurasse questa situazione: è quello che viene indicato con il termine di **dispersione implicita**, cioè il numero di coloro che hanno conseguito il diploma, ma che non sono in possesso delle competenze minime corrispondenti. Di coloro, cioè, per cui il dato statistico non corrisponde al dato sostanziale. Questo scarto è stato misurato, con molta prudenza, nella misura di circa il 7% medio nazionale: ma, in alcuni territori, sale anche oltre il 15%.

2) Il secondo pregiudizio riguarda la percezione della scuola come **ascensore sociale**, o piuttosto come "ascensore sociale mancato". Si lamenta, cioè, che la scuola tenda a riprodurre in uscita le differenze socio-culturali che riceve in entrata, senza compensazioni sostanziali.

Si tratta di un'accusa assai grave, in quanto implica che la scuola, nella sostanza, sia inutile: non riesca, cioè, ad apportare un valore aggiunto significativo al capitale umano che riceve dalla società. Ma si tratta anche di un pregiudizio, perché non tiene conto del fatto che la scuola prende in carico i propri alunni all'età di tre anni, quando l'eredità del contesto sociale si è ormai consolidata.

Non solo, ma un 40% circa del totale non approda in classe prima dei sei anni: e si tratta proprio di quella quota più svantaggiata, sia a livello familiare che territoriale, per i quali più sarebbe importante un intervento correttivo immediato.

C'è un altro errore di prospettiva in questa convinzione: essa parte dal presupposto che la scuola abbia il pieno controllo sulle dinamiche di apprendimento e di sviluppo dei propri alunni. Invece, anche nelle ipotesi più favorevoli di tempo pieno, essa controlla solo un terzo del tempo giornaliero (8 ore su 24). E, in tutto il resto dei casi (che, ancora una volta, sono quelli che si presentano a scuola con un maggior divario negativo di partenza in ambito socio-culturale), solo meno di un quarto (5 ore su 24).

Non solo: la scuola dura, in teoria, 200 giorni l'anno: appena il 55% del tempo totale. Combinando le due frazioni (ore/giorno e giorni/anno), si vede che la scuola ha la possibilità di agire solo per una quota che va dal 12% al 18% dei 13 anni di cui in teoria dispone per svolgere il proprio mandato.

Attendersi che, in queste condizioni, essa riesca a funzionare come un ascensore sociale, cioè a modificare in modo significativo i condizionamenti socio-culturali in entrata, significa attribuirle poteri che non potrà mai avere ed alimentare attese del tutto irrealistiche.

Non vi sono ovviamente rimedi semplici per una tale situazione. Non si può ovviamente pensare di sottrarre i bambini alle loro famiglie fin dal momento della nascita e di restituirli vent'anni dopo, del tutto riprogrammati.

Neanche Orwell si spingeva ad immaginare tanto nella sua utopica visione del Mondo Nuovo. Ma non si può neppure accettare che la scuola sia del tutto impotente rispetto alla sua missione sociale, che fra l'altro assorbe risorse importanti e dalla cui riuscita dipendono le prospettive di sviluppo di un Paese intero.

Il problema diventa allora: qual è la misura ragionevolmente possibile di compensazione sociale che la scuola può aspirare a raggiungere con i propri mezzi, cioè a condizioni esterne date? E quali sono le pre-condizioni a sua disposizione per poterlo fare?

(1 - continua)

2. EDUCAZIONE/ "Quando 10 giovani su 25 vanno dallo psicologo, c'è un miracolo della vita da riscoprire"

Silvio Cattarina - Pubblicato 4 giugno 2025

"*Silenzio ragazzi, passa il treno*" è il nuovo libro di Silvio Cattarina. Conversazioni con i giovani de L'Imprevisto. Un estratto

Per i tipi di Itaca è stato pubblicato il nuovo libro di [Silvio Cattarina](#), "Silenzio, ragazzi, passa il treno. Gioia compagna di vita". Ne riportiamo un estratto dove l'autore spiega lo spirito con cui va affrontato il rapporto con i più giovani.

Quanto è importante progressivamente abbreviare il tempo che scorre tra [il dolore](#) e la gioia. Ovvero, abbiamo e portiamo il dolore, ma comunque possiamo essere gioiosi, e molto. Ai miei ragazzi, fermamente, seccamente, dico: "Dovete essere gioiosi". Bisogna essere gioiosi, occorre essere gioiosi. Quando lo racconto, tanti mi obiettano: "Non devi dire così, non va bene, non si capisce... prima ci vuole altro, dell'altro...". Ma basta, facciamolo e basta, dico io.

Essere felici è un obbligo, un dovere, un lavoro. Sì, un obbligo per te e un diritto per me, che tu ti approcci a me comunque con felicità. Si può e si deve essere felici anche se pieni di problemi e di difficoltà, di ferite, di "casini". Sono buoni tutti a essere felici quando le cose vanno bene. Quante volte mi sono scoperto a dire al ragazzo: "Tu sei unico, irripetibile, voluto da sempre, amato. Se sei almeno un poco convinto di questo, vedrai come sarai libero, sereno, nelle circostanze, in tutte le situazioni, belle o difficili. Ti accorgerai che il problema del papà, della mamma, della malattia, della miseria, del lavoro, del quartiere popolare da cui provieni assumerà un'importanza più piccola e relativa. Il tuo è un valore originale, dato, donato a te, proprio a te. Non devi essere formato, attrezzato, abilitato a vivere, non devi continuare, come hai fatto

finora, a chiedere il permesso per vivere. Sei stato voluto, chiamato, sei mandato. Vai allora! Questa è la tua forza. Tu che sei qui in Comunità, che ti ritieni fra i peggiori, tu puoi essere molto, puoi fare molto, tanto, perché capisci di avere una forza che non viene da te.

Che novità, che **miracolo** è mai questo? Considerarsi fatti da questa originaria volontà di bene, di stima, di provvidenzialità è la novità più bella che c'è nel mondo, che tu puoi portare nel mondo. Altro che "tutti i ragazzi dallo psicologo"! È mai possibile che oggi, solo per un mal d'unghia, li si mandi dallo psicologo o dallo psichiatra? Nelle regioni del Nord Italia pare che ormai, in una classe delle scuole medie o delle superiori, su venticinque alunni una decina stabilmente frequentino i professionisti delle suddette categorie. Verso quale mondo stiamo andando?

Tu, ragazzo, vai bene, sei a posto così: vanno bene il muso che tieni, i capelli, le gambe, la pancia, il carattere, la timidezza che non ti fa uscire le parole, vai bene perché sei stato chiamato, sei voluto, amato. Tu sei importante: quello che puoi fare e dare tu non lo può fare nessun altro. La stessa esistenza della tua persona è la cosa più grande e meravigliosa del mondo.

La vita è un abbraccio. L'abbraccio con l'eternità. L'eternità che ti prende in braccio. Ragazzi, fate bene ad essere inquieti, irrequieti, insoddisfatti, inappagati, ma per desiderare questo abbraccio, per chiedere questa eternità. La vostra inquietudine e irrequietezza sono divine. Se non capite questo, continuerete a prendervela con voi stessi, a tormentarvi inutilmente, a colpevolizzare le persone a voi più care e vicine. La vostra ferita deve essere continuamente tenuta ben aperta, ma per venire irrorata dalla vita, dall'amore, da un balsamo che arriva da lontano. Questo balsamo fa grandi le cose piccole, guarisce il male.

Ragazzi, c'è bisogno che nella vostra vita accada un'esplosione, un sommovimento, un terremoto tale che il tran-tran solito dei giorni sempre uguali sia ribaltato, infuocato, che la vostra vita non sia mai a posto, sistemata. Però non come facevate un tempo, con avventure assurde, sostanze, trasgressioni, rapine, ma con "grandi cose", lottando con una grande novità. Non immeschinate la vostra vita, non immiseritela con cose piccole, con sentimenti stucchevoli, ripicche infantili. Bisogna che tanto dentro voi si rompa, si spezzi. Non guardate sempre e solo voi stessi, piuttosto guardate la realtà, quanto è bella e grande perché non è vostra. È così imponente e possente la realtà che scoprirete che veramente tutto è ammirabile, perfino il limite. Tutto è degno di venerazione. Tutto è degno di essere servito. Invece voi avete sempre voluto essere serviti in tutto e per tutto. Narciso *imperat!* La grandezza dell'uomo – ancor più di un giovane – è quella di conoscere e comprendere che l'amore più grande non è quello ricevuto, ma quello offerto. L'amore è servire sempre.

Lo vedo ogni volta che un ragazzo entra in comunità, nei primi giorni della sua esperienza. Noi educatori invitiamo sempre i ragazzi, oltre che a rispettare le regole, a volersi bene, a stimarsi, ad aiutarsi, a rivolgersi tra loro con parole buone e adeguate, a sorreggersi gli uni gli altri. Loro si ribellano, si arrabbiano. "Non puoi chiedermi questo, io sono solo, contro tutti e tutto, me la devo cavare da solo. Non esiste che io aiuti un altro". Addirittura un giorno un ragazzo aggiunse: "Non solo non vorrò bene a nessuno, ma qui non accada che qualcuno voglia bene a me".

Cosicché si deduce che, al contrario di quello che ho pensato per tanto tempo, le situazioni che più pesano ai ragazzi non sono il cellulare che non c'è, le uscite che non ci sono, la musica che non c'è, le sigarette razionate, i rapporti temporaneamente sospesi con i genitori e con la fidanzata... Ciò che maggiormente è insopportabile e rigettato è voler bene ed essere voluto bene. Davvero quello che l'uomo meno accetta è l'amore, non il dolore.

Insomma, ciò che conta nel rapporto con i ragazzi è sempre **la certezza**, partire dalla certezza. Ciò che caratterizza, che identifica la personalità dell'adulto e ne sancisce la forza è la certezza che egli nutre verso la vita e verso sé stesso. La vita sfida continuamente su questo: se sei certo o se sei un uomo traballante. Solo la certezza costruisce, senza certezza tutto si sfarina, si rovina e ha una durata brevissima.

3. SCUOLA/ Classi differenziate e abolizione del valore legale, così l'autonomia salva l'istruzione

Antonino Petrolino - Pubblicato 5 giugno 2025

La scuola a 25 anni dall'Autonomia: l'organizzazione delle classi fondamentale per assicurare una didattica adeguata alle esigenze dei singoli (2)

È qui che un corretto approccio alla questione **dell'autonomia scolastica** diventa centrale. Sotto una duplice dimensione: autonomia organizzativa ed autonomia didattica.

L'**autonomia organizzativa** è fatta di molte cose possibili: fra queste, una che sarebbe ovvia, ma che viene invece dimenticata o, quando evocata, scartata con sdegno. Mi riferisco a quel che si suole indicare come *equi-eterogeneità nella formazione delle classi*. Si tratta di quel criterio per cui, nelle classi prime di ogni percorso, si inseriscono un pari numero di studenti con un profitto precedente rispettivamente ottimo, buono, sufficiente, con alcune lacune e radicalmente scarso.

Un criterio di apparente equità, che nei fatti diventa uno strumento per consolidare le differenze iniziali, anziché appianarle. Se si mettono di fronte alle stesse sfide cognitive e metodologiche studenti con livelli iniziali così diversi, si sono scelti già in partenza quelli che non ce la faranno. Con le migliori intenzioni del mondo, naturalmente: ma mettere a confronto, nella stessa corsa, i più brillanti con i meno dotati, significa aver scritto una sentenza di fatto inappellabile.

E quindi un primo strumento di autonomia organizzativa, se si vuole che la scuola non perda inesorabilmente proprio quei ragazzi che di essa avrebbero maggiore bisogno, consiste nell'adottare, nella formazione delle classi prime, un criterio di *differenziazione programmata*: cioè, di classi al cui interno le differenze di livello iniziale siano non troppo accentuate. Non *classi di livello*, in senso puro, composte cioè solo di studenti di pari livello: perché verrebbe meno quel tanto di spirito emulativo che è stimolo al miglioramento individuale. Ma il divario deve rappresentare una sfida di cui tutti, almeno in partenza, siano all'altezza.

Per dirla in termini concreti: posto che la tradizionale classificazione in cinque livelli delle prestazioni degli alunni sia corretta, in una stessa classe devono trovarsi di regola due livelli adiacenti, o al massimo tre: non di più. Ovvero ottimi e buoni; oppure sufficienti e con qualche lacuna; e così via.

Sembrerebbe ovvio: eppure, il solo proporlo suscita immediate reazioni sdegnate. Perché si farebbero "classi di serie A e di serie B"; oppure, più banalmente, perché nessun docente vuole "le classi degli asini". Come se il compito della scuola non fosse proprio quello di farsi carico soprattutto degli asini: quelli che, senza di essa, non avrebbero nessuna opportunità di uscire dalla propria condizione. Ma proprio la difficoltà di accettare una modesta proposta organizzativa di buon senso come questa spiega perché l'autonomia non è decollata.

Nello spazio di un articolo non vi è la possibilità di esaurire la ricerca delle cause di un tale insuccesso. Ma almeno un'altra questione dovrà essere affrontata; non meno controversa, ma altrettanto connessa alla radice stessa dell'autonomia didattica: quella appunto del *successo formativo individuale*, e quindi della differenziazione dei livelli fin dalla fase della progettazione. Anche qui, sembrerebbe trattarsi di cosa ovvia: che ci sta a fare l'autonomia didattica se non per differenziare i contenuti dell'insegnamento e quindi gli obiettivi di apprendimento? Ma, nei fatti, pensare che un insegnante possa sviluppare, all'interno della classe, due o tre livelli diversi di complessità del proprio insegnamento è del tutto utopico. E quindi, di fatto, sceglierà un livello intermedio che taglierà comunque fuori i più deboli (condannati in partenza) e non riuscirà ad essere una sfida intellettuale per i più dotati (che si annoieranno o cercheranno, e troveranno, altrove stimoli alla loro altezza).

Perché i più dotati hanno sempre altre opportunità fuori della scuola: nelle proprie curiosità o nelle proprie famiglie. E questo finisce con il realizzare la peggiore delle ingiustizie, almeno in ambito sociale: quella per cui *solo a chi ha sarà dato*.

Una soluzione praticabile non si può ipotizzare, se non avendo preventivamente attuato la condizione organizzativa sopra richiamata: che, cioè, si formino delle classi con significativi scarti fra di loro nel livello medio di competenze pregresse, ma con differenze contenute al proprio interno. Una classe relativamente omogenea, quanto ai prerequisiti dei propri studenti, può più facilmente trarre profitto da una offerta didattica di livello adeguato: tale da sfidare le capacità di tutti con buone probabilità di successo.

Naturalmente, il livello proposto dovrà differire in modo sostanziale fra le varie classi, posto che viene offerto a studenti di capacità diverse. Il che porta al nodo immediatamente successivo: e cioè quello del valore legale del titolo di studio, che è uguale per tutti.

Apparentemente, non vi sono vie di uscita, se non appunto l'abolizione di quel valore: cosa che altri Paesi praticano da tempo, riuscendo a farne una leva di crescita collettiva. Ma – e non sarebbe corretto dimenticarlo – con costi di stratificazione sociale che forse il nostro Paese non si può permettere. Tuttavia, e fermo restando che sulla questione occorrerà prima o poi ritornare, si può almeno immaginare una soluzione mista, che prenda le mosse da quella che è comunque una condizione di fatto.

È noto, infatti, che il diploma conclusivo degli studi secondari funziona ormai solo come una *chiave di esclusione*. Esso, cioè, serve solo per chiudere alcune porte – sostanzialmente solo quella dei pubblici concorsi – a chi non ne è in possesso. Ma, a tutti gli altri fini, inclusa ormai l'iscrizione ad un numero crescente di facoltà universitarie, esso deve essere integrato, quando non sostituito, da altri accertamenti.

A titolo di esempio, e con riserva di ulteriori approfondimenti, si potrebbe pensare – soprattutto per gli istituti tecnici e professionali e per i licei ibridi – una soluzione basata su diplomi di livello diverso, ciascuno dei quali accompagnato da una ben strutturata certificazione di competenze. E magari, da una differenziazione dei percorsi successivi cui ciascun livello apre le porte. Qualcosa del genere esiste già, per esempio in Olanda: e non sarebbe impossibile pensarlo anche in una realtà diversa, come la nostra.

Un articolo, per quanto lungo, non è la dimensione idonea per disegnare in tutti i suoi aspetti una riforma globale del sistema scolastico. Ma sarebbe già un contributo se valesse a riportare al centro dell'attenzione collettiva un tema come quello del successo formativo individuale. Senza il quale la scuola è destinata a smarrire sempre di più la propria ragion d'essere: anche se agisce come uno spazio collettivo, non si può infatti dimenticare che essa forma delle persone. E che quanto più numerosi saranno gli individui che troveranno al suo interno spazio e stimoli per sviluppare fino in fondo il proprio potenziale cognitivo, tanto più ricca e progredita sarà l'intera comunità civile.

(2 – fine)

4. SCUOLA/ 120 studenti e "Lisistrata" di Aristofane, solo le carezze si arrampicano sui cuori

Filomena Zamboli - Pubblicato 6 giugno 2025

I ragazzi di quattro scuole campane hanno messo in scena "Lisistrata" al Teatro grande di Pompei. La scuola dimostra di avere risorse inimmaginabili

"Mi cucirò calzoni neri/ Con il velluto della mia voce/ E una blusa gialla/ Con tre metri di tramonto"

Così comincia nel silenzio del Teatro grande di Pompei, gremito di persone, il Coro finale di *Lisistrata*. Avreste dovuto ascoltarli, **questi ragazzi** dei paesi vesuviani, avreste dovuto sentire il battito di una voce sola e, come me, che sono semplicemente la loro preside, provare una "commozione" così intensa da piangere.

La Prima di *Lisistrata*, spettacolo della IV edizione di *Sogno di volare*, si è servito delle parole di Aristofane, di Majakovski, di **Dante**, di Hikmet, di Baldini. Che magia ha saputo creare **Marco Martinelli** con queste voci tessute come stoffa preziosa. Una commedia sulla pace desiderata, sulla guerra che ci fa seppellire i figli, sul desiderio, sulla riscoperta di sé.

Il mondo è in fiamme, ovunque si combatte e si muore, eppure....

"Ascoltate! (stateme 'a senti)/ Se accendono le stelle (si 'appiccene 'e stelle)/ Significa che qualcuno ne ha bisogno (quarcheduno 'ne tene bisogno)/ Significa che qualcuno vuole che ci siano/ Significa che qualcuno chiama perle/ questi piccoli sputi"

Così "cantano" questi nostri ragazzi, anche in vernacolo, per farci riaffiorare dalla fossa della nostra distrazione. Le stelle ci saranno per un motivo, qualcuno le ha accese.

E continuano:

"Se io non brucio/ E tu non ardi/ Se tutte e due non prenderemo fuoco/ Chi mai farà scomparire le tenebre?"

Bisogna essere in due, bisogna essere insieme, perché la Speranza arda nei cuori, per non perdersi nelle tenebre. E infatti il grido dell'anima si leva:

"A quanti/ spossati/ si sono riversati per le strade./ A tutti/ alle schiere sfinite della terra/ che invocano una festa/ andiamo incontro/ con le mani disgiunte dalla guerra./ A quelli/ che dalle corazzate sui fratelli/ hanno puntato le torri coi cannoni./ Che senso ha/ Se tu/ Solo/ Ti salvi?" "Voglio salvezza/ Per tutta la terra priva d'amore,/ Per tutta la folla umana/ Del mondo".

Ma non basta. Non possiamo solo levare il nostro sdegno, il nostro desiderio di pace. Non succede nulla, i potenti della Terra continuano a **buttare le bombe**. Ed ecco che a risolvere la contrapposizione di chi ha torto e chi ha ragione arrivano loro, i figli:

"Hallo, chi parla.../ Mamma,/ mamma!/ Vostro figlio è magnificamente malato;/ Mamma! Mamma.../ Vostro figlio ha un incendio nel cuore./ Dite ai pompieri/ Che sul cuore in fiamme/ Ci si arrampica con le carezze...."

Le carezze. Quelle che salvano. Quelle che guariscono. Solo un figlio può dirti così. Anche quando non lo hai partorito. Un figlio. Come quelli delle nostre scuole. Quelli che nessuno ascolta. Quelli che **si nascondono nei cellulari**. Si smarriscono. Non trovano più la strada di casa. E con la voce di Dante ci dicono:

"Non v'accorgete voi/ Che noi siam vermi/ nati a formare/ L'angelica farfalla?"

Sogno di volare è un percorso pensato per la crescita sociale e culturale del nostro territorio; un'azione pedagogica impegnativa per i nostri studenti che continuamente li spinge a credere in sé stessi e ad impegnarsi per il loro presente, prima ancora che per il loro futuro. Attraverso la riscrittura del linguaggio già esilarante, provocatorio e iperblico di Aristofane, fatta direttamente da loro, abbiamo assistito a una commedia che parla di guerra, di rivolta, di emancipazione ma anche di collaborazione tra schieramenti contrapposti, per raggiungere un comune bene. Il sogno di una Speranza attuale più che mai. Siamo al quarto anno e dopo *Uccelli, Acarnesi-Stop the War e Pluto*, un Aristofane contemporaneo.

Come è stato possibile tutto questo? È accaduto perché a un uomo, che di mestiere fa il direttore del Parco archeologico più bello del mondo, un visionario del *Sogno*, Gabriel Zuchtrigel, è venuto in mente che per fare cultura bisogna sporcarsi le mani con la vita. Quella dei ragazzi del nostro territorio martoriato. Perché uno strepitoso regista come Martinelli pensa che da una non-scuola possa nascere il senso vero di farla, questa scuola, fino ad insegnare, con la collaborazione di tanti addetti ai lavori, che:

"Secondo me si potrebbe/ Essere in tanti/ Ma tanti./ Diciamo che ci sono stati degli sbagli/ La prima volta/ Si sa/ Che non ne ha colpa nessuno/ È andata così.../ E ricominciare tutto daccapo"

Con 120 studenti, 90 dei quali partecipanti allo spettacolo – provenienti dal Liceo "E. Pascal" di Pompei, dall'Istituto Superiore "E. Pantaleo" di Torre del Greco, dal Liceo "G. de Chirico" di Torre Annunziata e dall'Istituto Superiore "R. Elia" di Castellammare di Stabia – si rende concreto il concetto di teatro come educazione a tutto tondo, come legame con il patrimonio culturale di appartenenza.

Economicamente il progetto è sostenuto dal Parco archeologico di Pompei e dalla Fondazione Ray of light dell'artista Madonna che ha voluto finanziarlo, testimoniando come l'arte e la cultura rappresentino un investimento reale.

Vi aspettiamo sabato 4 ottobre al teatro Olimpico di Vicenza, sabato 15 e domenica 16 novembre al Piccolo Teatro di Milano, perché il mondo non ha ancora perso la Speranza di essere un posto migliore.

"Voglio salvezza/ Per tutta la terra priva d'amore/ Per tutta la folla umana/ Del mondo./ Risplenda il sole nel buio/ Ardete, stelle, di notte/ Ghiaccio sotto di noi,/ spezzati/ spezzati.../ Dateci forme nuove/ E la voce delle cose/ Dateci un'arte nuova/ Che possa trarre fuori/ La Repubblica dal fango".

9. SCUOLA/ Classi eterogenee per imparare meglio, un "mito" senza fondamento

Enrico Gori - Pubblicato 9 giugno 2025

La pedagogia pratica ha fatto assunzioni errate. Ad esempio che classi eterogenee a scuola favoriscono di per sé l'apprendimento (5)

Immaginiamo **di avere convinto il lettore** a superare, o almeno ridimensionare, il "falso" problema delle disuguaglianze sociali nell'apprendimento, lasciandoci alle spalle il retaggio del Novecento (il progresso del secolo scorso è il frutto delle lotte sociali e dell'aumento delle risorse derivato dalla crescita economica e dall'avanzamento tecnologico). Oggi è raro trovare un adolescente senza smartphone, magari con ChatGPT installato.

Come evidenziato nelle puntate precedenti, le correlazioni tra condizioni socioeconomiche e apprendimento sono, in parte, il risultato di errori nei modelli statistici (**puntata 2** e **puntata 3**), in parte potrebbero essere il frutto di correlazioni spurie legate all'intelligenza familiare, che influenza le condizioni socioeconomiche, ma anche l'apprendimento tramite tutoraggio familiare o eredità genetica del QI (**puntata 4**).

Ora concentriamoci su ciò che davvero conta nel processo di apprendimento.

Come nelle puntate precedenti, anche in questa ci serviremo di ChatGPT, le cui risposte saranno riportate in corsivo.

1. In un contesto ideale con accesso perfetto alle risorse educative, quali teorie psicopedagogiche identificano i fattori cruciali per l'apprendimento?

In tale contesto ideale, le teorie psicopedagogiche evidenziano fattori intrinseci e relazionali essenziali nel processo di apprendimento. In appendice forniamo un riassunto delle principali teorie, ma i punti chiave sono due:

- Centralità dell'individuo nell'apprendimento attivo: l'apprendimento è efficace quando lo studente partecipa attivamente, costruendo nuove conoscenze e integrandole con quelle pregresse, in un ambiente che rispetta il suo sviluppo e i suoi stili cognitivi.

- Importanza dell'interazione sociale e culturale: le relazioni con insegnanti, pari e mediatori culturali (linguaggio, tecnologia) sono essenziali per stimolare lo sviluppo cognitivo, partendo dalla Zona di Sviluppo Prossimale e integrando apprendimento teorico ed esperienziale.

Un punto da approfondire riguarda l'introduzione dei "pari" nella teoria della Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) di Vygotskij. Come abbiamo visto **nella puntata precedente**, a nostro parere, "Circa il 'pari più esperto', la pedagogia italiana non ha compreso pienamente il trade-off tra i benefici di una classe disomogenea e l'effetto deleterio sulla ZSP, visto 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".

Poiché non siamo pedagogisti teorici, abbiamo chiesto aiuto a ChatGPT, che sarà la protagonista di questa puntata. Ne sentiremo delle belle.

Intervista a ChatGPT sul concetto di "pari" nella ZSP

2. Esistono evidenze che Vygotskij abbia formulato la ZSP pensando a un contesto scolastico con tutoraggio tra pari?

Non ci sono prove dirette che Vygotskij abbia sviluppato la ZSP in un contesto scolastico con tutoraggio strutturato tra pari. Tuttavia, la sua teoria si presta a interpretazioni che includono il tutoring tra pari e l'apprendimento cooperativo. Vygotskij enfatizzava il ruolo dell'adulto nell'aiutare il bambino a raggiungere livelli più alti, ma la successiva evoluzione del concetto di ZSP ha incluso il ruolo dei pari, come visto in studi successivi (es. Wood, Bruner, Ross, 1976).

Quindi nell'impostazione originale di Vygotsky non erano nominati i pari quale supporto dello studente, per cui non aveva neanche senso immaginare classi disomogenee, in cui il più bravo insegna al meno bravo (e poi al più bravo chi insegna? Il suo sviluppo può veramente trarre aiuto da questa supposta funzione di tutoraggio di difficile implementazione, per altro, nella frenetica società moderna?).

3. L'introduzione dei pari nella teoria è suffragata da un contesto scolastico organizzato per il tutoring tra studenti esperti e meno esperti?

No, non ci sono prove che l'introduzione dei pari nella ZSP sia stata influenzata da un sistema scolastico organizzato ad hoc. L'evoluzione del ruolo dei pari è il risultato di reinterpretazioni successive, come il concetto di scaffolding, che ha esteso la ZSP anche ai pari più esperti. I primi studi sul tutoraggio tra pari (es. Palincsar & Brown, 1984) hanno mostrato che può essere efficace, ma non si basavano su un sistema scolastico strutturato come quello che alcuni oggi immaginano.

4. Quali studi empirici hanno supportato la teoria del tutoraggio tra pari?

Studi come quello di Palincsar & Brown (1984) sul Reciprocal Teaching, Webb (1989) sull'apprendimento cooperativo, e Fuchs & Fuchs (2005) sul Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) hanno mostrato che il tutoraggio tra pari è efficace nell'ambito della ZSP, quando ben strutturato. I risultati suggeriscono che l'interazione di qualità tra pari favorisce l'apprendimento.

5. Quindi questi studi si basano su esperimenti, non su strutture scolastiche organizzate per il tutoraggio?

Esatto. Gli studi si basano su esperimenti e osservazioni specifiche, non su strutture scolastiche preesistenti. L'introduzione del tutoring tra pari è stata più un'innovazione derivante da ricerche sperimentali piuttosto che un sistema educativo consolidato.

6. Gli studi supportano l'idea di creare classi eterogenee per facilitare l'apprendimento tra pari? *No, gli studi non supportano scientificamente l'idea che creare classi eterogenee garantisca automaticamente l'apprendimento tra pari. Il tutoraggio funziona solo se è strutturato e supervisionato. La semplice eterogeneità non è sufficiente; il tutoraggio tra pari deve essere guidato e organizzato per essere efficace.*

7. In Italia ci sono studi che supportano l'idea di creare classi eterogenee, richiamando la teoria di Vygotskij?

Sì, esistono studi e articoli che sostengono la creazione di classi eterogenee, citando la teoria di Vygotskij. Tuttavia, questi contributi non offrono supporto scientifico empirico che dimostri che la semplice eterogeneità sia di per sé efficace. La ricerca italiana tende a interpretare la teoria di Vygotskij in modo teorico, senza dati empirici a supporto.

8. Quindi questi contributi non hanno sufficiente supporto scientifico?

Esatto. Sebbene gli studi italiani citino Vygotskij per giustificare classi eterogenee, mancano di supporto empirico rigoroso. La creazione di classi eterogenee può essere utile, ma solo se accompagnata da una progettazione didattica adeguata.

Conclusione:

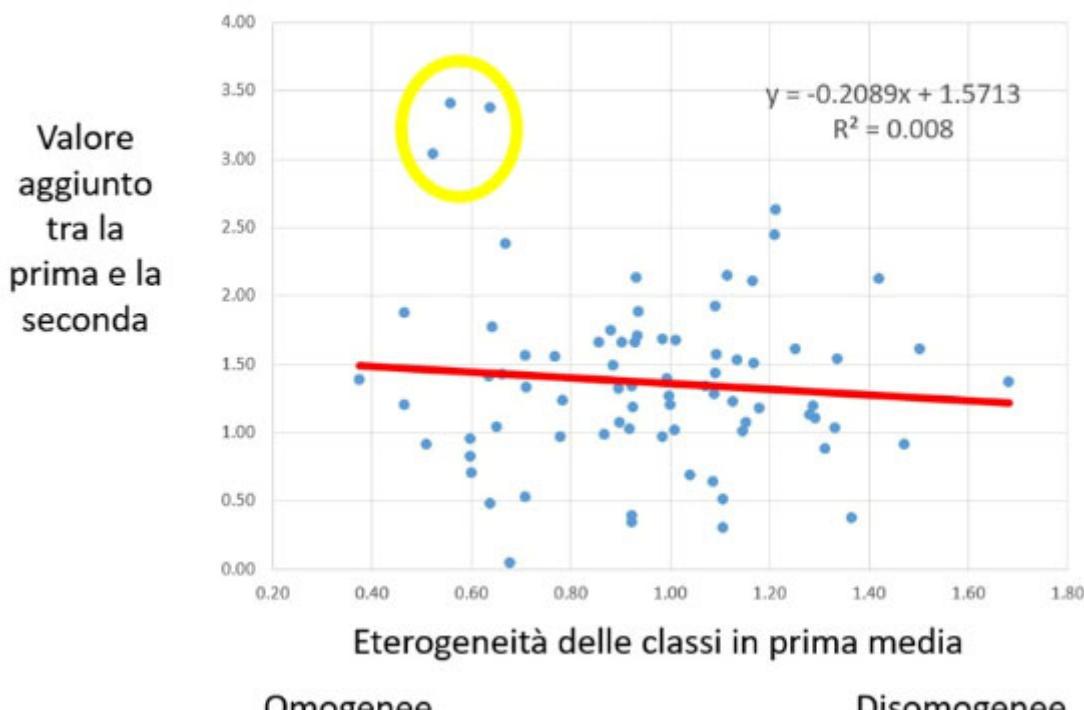
Il tutoraggio tra pari può essere efficace, ma solo se è strutturato e guidato, non derivante dalla semplice eterogeneità della classe. La pedagogia italiana, pur richiamando Vygotskij, non ha sempre fornito prove scientifiche solide a supporto delle sue teorie applicate all'eterogeneità scolastica.

Ipse dixit (ChatGPT)!

Una evidenza empirica dallo studio in Lombardia sull'effetto della eterogeneità delle classi. Se si utilizzano i dati della ricerca in Lombardia del 2004 (**Dalla differenza l'equità**) è possibile, per la matematica, mettere in relazione l'eterogeneità delle classi in prima media con il valore aggiunto conseguito mediamente nella classe tra primo e secondo anno di scuola media inferiore. I risultati sono riportati nella figura 1.

Fig. 1. La relazione tra il valore aggiunto in matematica e l'eterogeneità della classe (Lombardia 2004)

Crescita media di matematica nelle classi tra la prima e la seconda media inferiore in funzione della eterogeneità



I risultati sono lapalissiani: non esiste nessuna relazione, e se una relazione c'è, eventualmente, è negativa (retta rossa inclinata negativamente). Inoltre le tre classi cerchiate in giallo, che presentano il maggior guadagno in matematica nell'arco dei 12 mesi dell'indagine, guarda caso sono quelle con una composizione più omogenea.

Pertanto possiamo affermare che le teorie pedagogiche sviluppate in Italia, circa l'opportunità di comporre classi eterogenee, oltre a non essere fondate su elementi ed evidenze concrete sono contraddette dai risultati della ricerca lombarda, che allo stato attuale risulta la più ampia e corretta dal punto di vista metodologico.

Appendice

Risposte specifiche di ChatGPT su teorie psicopedagogiche rilevanti.

Se immaginiamo un contesto ideale in cui vi sia un accesso perfetto alle risorse educative, le teorie psicopedagogiche mettono in luce fattori intrinseci e relazionali che rimangono cruciali nel processo di apprendimento. Ecco una panoramica delle principali teorie e dei fattori che individuano come determinanti:

1. Teoria del costruttivismo (Piaget)

- Fattori importanti:

- Stadi di sviluppo cognitivo: lo sviluppo del pensiero segue stadi universali (sensomotorio, preoperatorio, operatorio concreto, operatorio formale) e l'apprendimento avviene quando i contenuti sono adeguati al livello cognitivo dello studente.
- Interazione attiva con l'ambiente: l'apprendimento avviene attraverso l'esplorazione e l'interazione con il contesto.

2. Apprendimento socio-culturale (Vygotsky)

- Fattori importanti:

- Zona di sviluppo prossimale (ZSP): l'apprendimento è ottimale quando un individuo è guidato in compiti che si trovano al confine tra ciò che sa già fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o un pari esperto.
- Interazione sociale: le relazioni e il dialogo con altri sono fondamentali per lo sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive.

- Mediazione culturale: gli strumenti culturali, come il linguaggio e la tecnologia, sono essenziali per apprendere e sviluppare conoscenze.

3. Apprendimento significativo (Ausubel)

- Fattori importanti:
 - Connessione con conoscenze pregresse: l'apprendimento è efficace quando i nuovi contenuti si collegano in modo significativo alle conoscenze già possedute dallo studente.
 - Organizzatori anticipati: strumenti come mappe concettuali o schemi che preparano il terreno per l'apprendimento facilitano la comprensione.

4. Teoria del comportamento autodeterminato (Deci e Ryan)

- Fattori importanti:
 - Motivazione intrinseca: gli studenti apprendono meglio quando sono motivati da un interesse personale o dal desiderio di acquisire competenze, piuttosto che da ricompense esterne.
 - Autonomia: dare agli studenti il controllo sul proprio apprendimento favorisce risultati migliori.
 - Relazioni significative: Sentirsi sostenuti e accettati dagli insegnanti e dai pari migliora il coinvolgimento.

5. Apprendimento esperienziale (Kolb)

- Fattori importanti:
 - Ciclo di apprendimento: l'apprendimento è più efficace se attraversa quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.
 - Contestualizzazione pratica: collegare la teoria alla pratica rafforza la comprensione e la memorizzazione.

6. Teoria delle intelligenze multiple (Gardner)

- Fattori importanti:
 - Varietà di stili di apprendimento: le persone hanno diverse intelligenze (logico-matematica, linguistica, musicale, spaziale, interpersonale, ecc.) e apprenderanno meglio se i metodi didattici rispettano questa diversità.

7. Teoria del carico cognitivo (Sweller)

- Fattori importanti:
 - Gestione della memoria di lavoro: l'apprendimento è più efficace quando le informazioni sono presentate in modo chiaro e il carico cognitivo è ridotto.
 - Segmentazione e scaffolding: suddividere i contenuti e fornire supporti temporanei aiuta a rendere più gestibile il processo di apprendimento.

8. Teorie motivazionali e di autoregolazione (Bandura e Zimmerman)

- Fattori importanti:
 - Autoefficacia: la convinzione di essere in grado di apprendere è un fattore cruciale per il successo.
 - Autoregolazione: gli studenti che sanno pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento ottengono risultati migliori.
 - Modellamento: gli studenti imparano osservando modelli di comportamento efficace.

Conclusione

In un contesto ideale, i fattori veramente importanti nell'apprendimento si concentrano su:

- le caratteristiche individuali (motivazione, autoregolazione, connessione con conoscenze pregresse);
- l'importanza delle relazioni sociali e dell'interazione (ZSP, mediazione culturale, sostegno);
- l'adattamento dei contenuti e dei metodi didattici al livello cognitivo e agli stili di apprendimento individuali.

Queste teorie sottolineano che l'apprendimento non dipende solo dalle risorse materiali, ma anche da aspetti psicologici, sociali e relazionali profondamente umani.