

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. Lamberti Fabiola: *DISABILI & LAVORO/ La sfida dell'inclusione tra regole e opportunità dell'IA* (9 giugno 2025)
6. Gori Enrico: *SCUOLA/ Classi eterogenee per imparare meglio, un "mito" senza fondamento* (9 giugno 2025)
7. Lauretano Gianfranco: *SCUOLA/ "Università, il funerale della letteratura comincia dove si preparano i prof"* (10 giugno 2025)
8. Galignani Pietro: *CHIESA/ Cattolici e ortodossi a Nicea, una sola Resurrezione per tutti* (11 giugno 2025)
9. Campagnoli Nicola: *ESAME DI Maturità 2025/ La vera domanda (e la risposta) "nascosta" nell'attesa dell'inizio* (12 giugno 2025)
10. Quaglia Stefano: *SCUOLA/ Latino, perché renderlo obbligatorio per tutti (e una riforma dell'italiano da fare prima)* (13 06 2025)
11. Zappa Gianluca: *SCUOLA/ "L'amore più grande che c'è": e la Commedia di Dante, da lettera morta, prende vita* (16 giugno 2025)
12. Ferrario Max: *SCUOLA/ Scrutini, lo specchio deformante di "qualcosa" che non si sa più come guardare* (17 giugno 2025)
13. Santoli Giuseppe: *Maturità 2025/ Credito scolastico, grazie all'autonomia il Trentino è più "avanti" degli altri* (18 giugno 2025)
14. Mobiglia Andrea: *LEONE XIV/ Gli spunti per la vita cristiana dal primo mese di Pontificato* (18 giugno 2025)
15. Palmerini Giancamillo: *RAPPORTO CARITAS/ Quella nuova povertà che riguarda anche chi ha un lavoro* (19 giugno 2025)
16. Montaletti Giampaolo: *LAVORO & ISTRUZIONE/ Le "ombre" che non aiutano occupazione e produttività* (20 giugno 2025)
17. Ceccarelli Roberto: *SCUOLA/ I figli di "buonismo" e scorciatoie vorrebbero solo una compagnia adulta vera* (23 giugno 2025)
18. Ragazzini Giorgio: *SCUOLA/ Così il tormentone sui compiti a casa nasconde l'importanza dello studio individuale* (24 giugno 2025)
19. Artini Alessandro: *SCUOLA/ "La strana 'maturità' di un sistema che preferisce il welfare agli studenti"* (25 giugno 2025)
20. Ricucci Marco: *SCUOLA/ "Programmi", docenti, AI, come lasciarci alle spalle le molte ipocrisie* (26 giugno 2025)
21. Rizzo Vincenzo: *SCUOLA/ Il "mistero" del Giappone in classe: nella scoperta dell'altro un nuovo incontro con sé* (27 giugno 2025)
22. Raffaelli Alberto: *SCUOLA/ Non cognitive skills, un ponte (necessario) tra istruzione ed educazione* (28 giugno 2025)
23. Mereghetti Gianni: *SCUOLA/ La maturità di Luz, tra "collegamenti" ed emozioni il senso di una storia* (29 giugno 2025)
24. Ferrazza Franco: *CONSIGLI PER IL LAVORO/ Il percorso a tappe che vale più di un corso o di un'offerta* (29 giugno 2025)
25. Laffranchini Roberto: *SCUOLA/ Una prof e Leopardi: come risvegliare i cuori di studenti "senza domande"* (30 giugno 2025)
- 26.

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'acquiesce 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

*Peri 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 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 immeschinite 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 calzoncini 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 iperbolico 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, spezzati.../ Dateci forme nuove/ E la voce delle cose/ Dateci un'arte nuova/ Che possa trarre fuori/ La Repubblica dal fango".

5. DISABILI & LAVORO/ La sfida dell'inclusione tra regole e opportunità dell'IA

Fabiola Lamberti - Pubblicato 9 giugno 2025

L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità è regolata dalla legge, che dovrebbe tenere conto anche delle opportunità offerte dall'IA

Il quadro regolatorio nazionale in materia di inclusione lavorativa delle persone con disabilità (che, ai sensi dell'art. 4, comma 1, lett a, d.lgs. 62/2024, non possono essere più definite «persona handicappata», «portatore di handicap», «persona affetta da disabilità», «disabile» e «diversamente abile») si è sviluppato attraverso un percorso caratterizzato dal tentativo di bilanciare il principio di uguaglianza sostanziale con l'ulteriore principio, di pari rango costituzionale, della libertà di iniziativa economica sancita dall'articolo 41 della Costituzione.

In una prospettiva giuslavoristica, questa evoluzione normativa riflette un graduale passaggio da un'idea di "obbligo" (cfr. legge 2 aprile 1968, n. 482) verso una nuova concezione di "diritto" e "opportunità" (cfr. legge 12 marzo 1999, n. 68), con un inserimento lavorativo concepito come mutuamente vantaggioso, sia per la persona con disabilità che per l'azienda.

L'approdo più recente di questo percorso è rappresentato dal decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62, emanato in attuazione della delega contenuta nella legge 22 dicembre 2021, n. 227, che ha ridefinito i concetti di "disabilità" e di "accomodamento ragionevole" in coerenza con le convenzioni internazionali e con l'obiettivo primario di assicurare alla persona con disabilità il riconoscimento della propria condizione, rimuovendo gli ostacoli e attivando i sostegni necessari al pieno esercizio delle libertà e dei diritti civili e sociali nei diversi contesti di vita.

Il d.lgs. n. 62/2024, per la prima volta, ha definito giuridicamente il concetto di «accomodamento ragionevole» introducendo – per espressa previsione dell'art. 17, co. 1 – il nuovo art. 5-bis nella vigente legge n. 104/1992 e prescrivendo che l'accomodamento «deve risultare necessario, adeguato, pertinente e appropriato rispetto all'entità della tutela da accordare e alle condizioni di contesto nel caso concreto, nonché compatibile con le risorse effettivamente disponibili allo scopo» (art. 5-bis, co. 5, l. n. 104/1992), non deve imporre «un onere sproporzionato o eccessivo al soggetto obbligato» (art. 5-bis, co. 1 ultimo periodo, l. n. 104/1992) e deve essere attuato «nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica» (art. 5-bis, co. 12, l. n. 104/1992).

L'obbligo di adozione di accomodamenti ragionevoli, pertanto, non possiede un carattere assoluto, essendo normativamente sancito uno specifico controlimito: l'accomodamento, per essere considerato «ragionevole», non deve costituire un onere sproporzionato o eccessivo per il soggetto obbligato, sia esso una Pubblica amministrazione o un soggetto privato.

Si rende dunque necessario un bilanciamento degli interessi giuridicamente rilevanti di tutte le parti coinvolte: l'interesse del lavoratore con disabilità al mantenimento di un'occupazione confacente al proprio stato fisico e psichico; l'interesse del datore di lavoro a garantire una prestazione lavorativa utile per l'impresa e l'interesse degli altri lavoratori a non subire pregiudizi derivanti dalla modifica adottata a beneficio del singolo.

Ne deriva altresì l'obbligo del cosiddetto test di proporzionalità, al cui esito deve sussistere una proporzione adeguata tra i benefici derivanti dall'implementazione dell'accomodamento ragionevole e l'onere, non solo economico, che tale implementazione comporta per il datore di lavoro e per la sua organizzazione nel suo complesso.

Il decreto ha introdotto, peraltro, un nuovo procedimento di valutazione di base finalizzato non solo all'accertamento della condizione di disabilità, ma anche all'individuazione dei supporti specifici necessari a garantire la piena partecipazione della persona con disabilità ai vari contesti della vita sociale, incluso quello lavorativo. Tale procedura, attivata su richiesta del cittadino tramite l'invio telematico di un certificato medico all'Inps, si conclude con l'emissione

di un attestato contenente la descrizione delle condizioni fisiche e dei sostegni necessari, classificati in base al grado di intensità.

In seguito alla valutazione di base, un'Unità di valutazione multidimensionale è incaricata di elaborare un progetto di vita personalizzato e partecipato (art. 2, comma 1, lett. n, d.lgs. 62/2024), che rappresenta lo strumento di pianificazione degli interventi, dei sostegni e degli accomodamenti necessari a garantire alla persona con disabilità l'esercizio effettivo dei diritti fondamentali. Ai sensi degli articoli 18 e 26 del decreto, tale progetto esplica effetti concreti anche nei contesti lavorativi, individuando obiettivi professionali, misure di supporto, interventi formativi e adattamenti organizzativi.

La correlazione tra il nuovo progetto di vita della persona con disabilità e la possibilità di fruire di un budget per l'attuazione del detto progetto, costituito – ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera p) – dall'insieme delle risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche, pubbliche e private, attivabili anche in seno alla comunità territoriale e al sistema dei supporti informali, apre nuovi scenari interpretativi circa la possibilità di inserire nel progetto di vita l'acquisto di nuove tecnologie e soluzioni basate sull'Intelligenza artificiale (IA), particolarmente utili a rimuovere i tradizionali ostacoli alle opportunità lavorative delle persone con disabilità.

Il rapporto dell'Ocse "Using Artificial Intelligence to support people with disability in the labour market" ha infatti catalogato 142 soluzioni basate sull'IA capaci di fornire supporto nel lavoro e nel mercato del lavoro a individui con disabilità eterogenee: visive, motorie, uditive, cognitive, del linguaggio e di salute mentale.

Tali soluzioni sono state suddivise in quattro macro-categorie: strumenti centrati sull'individuo, tecnologie per l'adattamento dell'ambiente, soluzioni sinergiche con strumenti esistenti e tecnologie innovative che aprono nuove possibilità occupazionali.

Questo ventaglio di opzioni si è già concretizzato in esperienze aziendali di rilievo: Microsoft, con l'app Seeing AI, sfrutta sofisticati algoritmi di visione artificiale per fornire una descrizione verbale dettagliata dell'ambiente circostante a individui con deficit visivi, aprendo nuove prospettive di autonomia e consapevolezza spaziale; IBM, tramite il programma IBM Accessibility, implementa soluzioni IA per migliorare l'accesso alla tecnologia; Google ha introdotto Voice Access una funzionalità che permette agli utenti di controllare i propri dispositivi Android attraverso semplici comandi vocali;

SAP, attraverso il progetto Autism at Work, valorizza il potenziale delle persone nello spettro autistico; Xerox, infine, ha integrato l'IA nei suoi sistemi di gestione documentale con il duplice scopo di migliorare l'accesso alle informazioni e fornire un supporto più efficace ai dipendenti con disabilità visive o difficoltà di apprendimento.

In questo scenario, l'IA si configura non solo come uno strumento di efficienza, ma come un vero e proprio catalizzatore di inclusione. La sua integrazione con gli accomodamenti ragionevoli e con il progetto di vita individualizzato può determinare un salto di qualità nel percorso verso l'inclusione lavorativa dei soggetti con disabilità.

Tuttavia, tale prospettiva richiede una disciplina più compiuta che definisca in modo chiaro come debbano essere ripartiti gli oneri per gli accomodamenti ragionevoli di nuova generazione, soprattutto in relazione ai costi, non risibili, delle tecnologie emergenti.

In conclusione, la convergenza tra progettualità personalizzata, adattamenti ragionevoli e tecnologie intelligenti rappresenta una sfida giuslavoristica e organizzativa di grande rilievo.

La sostenibilità economica delle misure, la garanzia della partecipazione effettiva del datore di lavoro al processo di individuazione degli accomodamenti ragionevoli – oggi previsto solo in forma indiretta attraverso i servizi per l'inserimento lavorativo quali componenti dell'Unità di valutazione multidimensionale (art. 24, comma 2, lett. g) – e l'equilibrio tra diritti individuali e competitività aziendale costituiscono i punti nevralgici su cui si giocherà il futuro dell'inclusione lavorativa dei lavoratori con disabilità in una società realmente inclusiva.

6. 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 favoriscano 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.

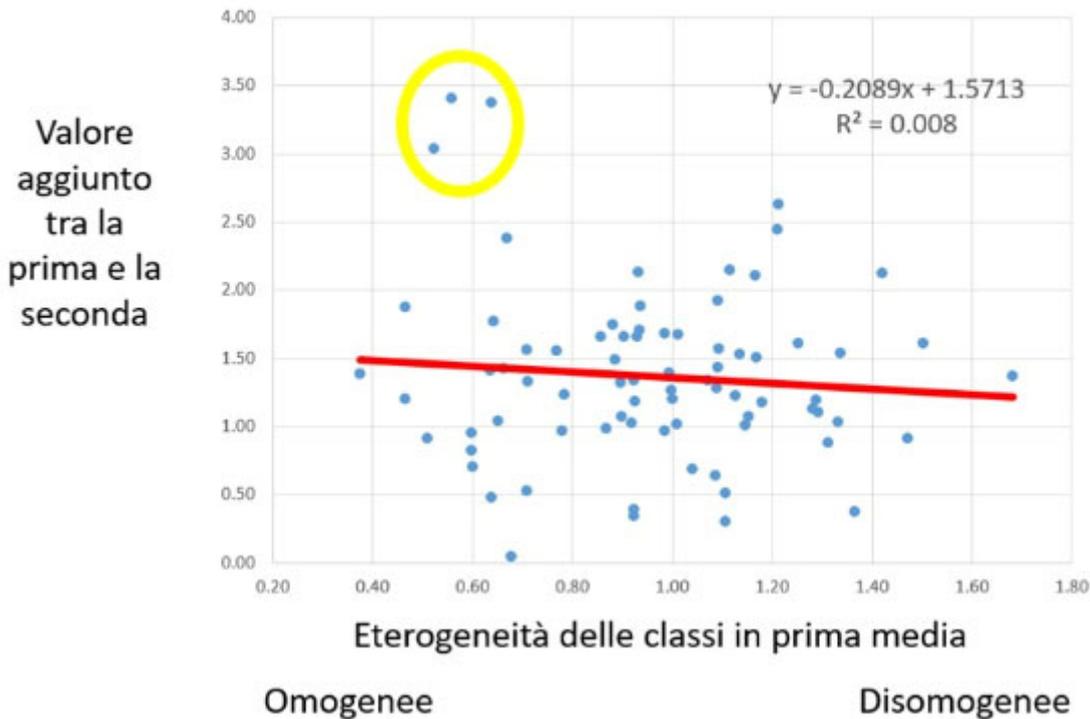
Ipse dixit (ChatGPT)!

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 cerchiare 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.

Conclusioni

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.

7. SCUOLA/ "Università, il funerale della letteratura comincia dove si preparano i prof"

Gianfranco Lauretano - Pubblicato 10 giugno 2025

Se nella scuola la letteratura non appassiona e non funziona, i colpevoli del mancato rinnovo di un canone obsoleto stanno certamente in università

I recenti articoli di Marco Ricucci e Carlo Bortolozzo sull'insegnamento dell'italiano, pubblicati sul *Sussidiario*, pongono interessanti stimoli di riflessione su aspetti basilari. Da un lato si critica l'uso, a scuola, della storia della letteratura attraverso "un canone trasformato in reliquia"; dall'altro si fa notare che "comprensione del testo, scrittura, capacità di argomentare (...) sono le vere emergenze educative"; da qui la necessità di svecchiare i programmi per non accrescere la distanza tra scuola e mondo reale, soprattutto per smettere di ignorare "la realtà concreta degli studenti a cui si rivolge".

Che posto deve avere, insomma, la letteratura nella scuola e, alla fin fine, nella società? Cosa ce ne facciamo in un mondo che, come viene dichiarato, è cambiato dai tempi in cui i programmi furono fissati? Sono domande che si pongono quotidianamente tantissimi insegnanti di discipline letterarie, tanto più se insegnano in istituti tecnici: che fare?

Il primo aspetto completamente condivisibile riguarda la storia della letteratura, ed è vero: sarebbe ora di piantarla di insegnarla, aggiungendo addirittura che ciò non vale solo per i tecnici, ma anche per i licei. Chi minimamente conosce la storia della scuola sa che l'insegnamento della letteratura risponde a una domanda che ci si pose il mattino dopo l'unità d'Italia, fatta la quale occorre fare gli italiani. Dove trovare i pensieri, le emozioni, i valori, la lingua di questi fantomatici italiani?

La risposta fu: nella storia della letteratura (per questo parliamo una lingua sdoganata nel Trecento da giovani poeti che a Firenze scrivevano poesie d'amore). Dal 1861 di acqua ne è passata, ed ha ragione Ricucci quando afferma che occorre "accettare che l'insegnamento della letteratura deve essere strumento di crescita culturale, non rito identitario".

Ma di fronte a questa evidente necessità, assistiamo a un blocco generale, che dal ministero scende fino all'ultimo docente incaricato. Ogni tanto qualcuno ci mette una pezza, un ministro o una ministra aggiungono, ritagliano, cancellano materie, programmi, valutazioni, e il baraccone va avanti da sé, in un caos che tra poco diverrà tsunami. E poi ci sono alcuni evidenti ostacoli alle giuste istanze di cambiamento che queste opinioni esprimono.

Ci si potrebbe appellare alla buona volontà dei docenti e a quel residuo di libertà di insegnamento evocato da Bortolozzo nel suo articolo, là dove ricorda esperienze in atto e dice che le maglie dei programmi non sono poi così strette. Ciò, però, cozza con limiti istituzionali imposti: ad esempio, gli esami di maturità finiscono sempre sugli stessi autori (quelli del canone-reliquia); le misurazioni, le prove Invalsi e tutto l'assurdo armamentario pseudo-oggettivo della scuola, idem, e alla fine... chi me lo fa fare?

Il secondo ostacolo sono gli insegnanti stessi. A fronte di una buona percentuale che continua tutta la vita a fare ricerca e ad aggiornarsi (diciamolo: sono coloro grazie ai quali la scuola non è ancora crollata), ce ne sono tanti che non leggono niente, non si formano, ma si sono adagiati su quanto appreso all'università, in un tran tran statico e asfissiante. Provate a chiedere a costoro i nomi di qualche poeta o narratore italiano contemporaneo.

Non dimentichiamo, infine, che a scuola ci sono insegnanti che si fanno fare frasi offensive sulla figlia del Presidente del Consiglio dall'intelligenza artificiale e poi, dopo averla pure postata sui social, rimangono al loro posto, magari ammirati da un'opinione pubblica sempre più becera. Dovrebbero insegnare la comprensione del testo, costoro?

Ma il buco nero è l'università, lì dove gli insegnanti si formano. Qui gli articoli del *Sussidiario* sono fin troppo concilianti. Il fatto è che nessuno sa bene come si insegna la letteratura all'università, se non i poveri studenti che se la devono sorbire. Certamente, come si fa notare, occorrerebbe riflettere sulla didattica, sul modo di proporre la letteratura ai ragazzi, oltre che su quali testi; ma chi, ma dove si fa questo lavoro, eccetto qualche striminzito esame di didattica?

I docenti universitari di materie letterarie sono, nella stragrande maggioranza, un branco di snob ignoranti. Non sanno dove mettere le mani per rivedere il canone, lo dicono essi stessi: potrei citare decine di articoli e lezioni di livello accademico che affermano che l'epoca letteraria che stiamo vivendo è un caos e che non esistono voci autorevoli che possano riconoscere i valori

autentici. Dopodiché mi chiedo cosa li stipendiamo a fare, visto che quelle voci dovrebbero essere le loro.

I corsi universitari di letteratura sono una giungla di filologia, astruse compilazioni di tesi e tesine, speculazioni astratte su autori-non autori, modernità e post-modernità, un dedalo di regole formali, una proliferazione di spulciature metriche per dire che la metrica è morta, che l'idea della forma, continuata e contestata dalla letteratura di tutti i tempi, semplicemente non c'è più. E costoro dovrebbero rinnovare i docenti?

Si potrebbe iniziare, almeno, dal distinguere i percorsi di Scienze della formazione, dove si educano i nuovi docenti, da quelli più filologici, la facoltà di Lettere vera e propria (se esiste ancora: oggi tutte le facoltà hanno la parola "scienza"), dove lasciare qualche topo di biblioteca a disquisire della "querelle tra classicisti e arcadi", se proprio non hanno niente di meglio da fare. E forse bisognerebbe anche piantarla di tenere un giovane cinque anni in formaldeide universitaria a studiare sfilze di inutili materie per fare magari l'insegnante alla scuola dell'infanzia! Tre anni non bastano?

Il discorso si farebbe lungo. La letteratura, d'accordo con Bortolozzo, va comunque salvata, perché cosa c'è di più adatto a educare alla comprensione del testo di opere che la tradizione ci ha consegnato perché altamente artistiche?

Nulla di meglio del bello. Basterebbe formare gli insegnanti in questa direzione e considerare la letteratura per quello che è: il deposito prezioso, drammatico ed elegante dell'anima di un popolo e di una lingua, sfrondando tutto ciò che è maniera ed esperienza datata, perché legata a una storia che non c'è più. Quelli che dovrebbero preparare questi cambiamenti, dai dirigenti agli accademici, sono però i più lontani di tutti dalla realtà della lingua, della scuola, della cultura di un popolo e dei suoi docenti malpagati e lasciati soli.

8. CHIESA/ Cattolici e ortodossi a Nicea, una sola Resurrezione per tutti

Pietro Galignani - Pubblicato 11 giugno 2025

Papa Leone XIV, che andrà a Nicea a fine novembre, ha invitato il patriarcato ortodosso a trovare una data comune per la celebrazione della Pasqua

Papa Leone XIV non tralascia nessuna occasione per riaffermare la sua intenzione di favorire **l'unione di tutti i cristiani**. Già nell'incontro col Patriarca di Costantinopoli Bartolomeo I, in occasione dell'inaugurazione del suo pontificato, ha accolto positivamente l'invito ad una visita al Fanar (patriarcato di Costantinopoli) insieme ad un pellegrinaggio comune a Nicea. Si prospetta la data del 30 novembre, festa di sant'Andrea, patrono del patriarcato.

L'occasione del 1700esimo anniversario del **Concilio di Nicea** stimola molto la sua apertura ecumenica. Sabato 7 giugno, incontrando i partecipanti al **simposio** sul tema *Nicea e la Chiesa del terzo millennio: verso l'unità cattolico-ortodossa*, ha affermato che la memoria di questo concilio è uno stimolo potente perché tutti i cristiani si muovano con rinnovata energia verso la piena comunione.

"Sono convinto - così Leone XIV - che ritornando al Concilio di Nicea e attingendo insieme a questa sorgente comune, saremo in grado di vedere in una luce diversa i punti che ancora ci separano. Attraverso il dialogo teologico e con l'aiuto di Dio, otterremo una migliore comprensione del mistero che ci unisce. Celebrando insieme questa fede nicena e proclamandola insieme, avizzeremo anche verso il ripristino della piena comunione tra noi".

Tutte le iniziative e i convegni che a tutti i livelli in questi mesi sono realizzati dalle Chiese e dalle comunionalità cristiane fanno rivivere l'esperienza di una vita e di una professione comune della fede ed aumentano il desiderio di una comunionalità vissuta. Per questo papa Prevoost ha invocato l'energia dello Spirito Santo con un tropario (strofa) molto caro alla tradizione liturgica bizantina:

"Re celeste, Consolatore, Spirito di Verità, che sei presente in ogni luogo ed ogni cosa riempi, arca di beni e datore di vita, vieni e abita in noi, purificaci da ogni macchia e salva, tu che sei buono, le nostre anime". Questa preghiera appartiene originariamente al mattutino di Pentecoste, ma viene recitata all'inizio di ogni ufficiatura.

Con queste sue parole ha lasciato intuire che la luce diversa alla quale ha accennato spinge verso una più profonda esperienza reciproca delle diverse modalità con le quali nelle rispettive tradizioni è vissuta la fede cristiana.

Ne risulta che la commemorazione del Concilio di Nicea è uno stimolo prezioso per una maggiore riflessione sulla natura e sulla pratica della **sinodalità** che inevitabilmente comporta una più profonda ed attenta comprensione del primato del vescovo di Roma.

Il concilio a suo tempo riuscì a proporre una data comune per la **celebrazione della Pasqua**, rimanendo fedele alla commemorazione storica dell'evento. Oggi questa unità si è spezzata quando il calendario giuliano è stato sostituito da quello gregoriano (sec. XVI) perché si trovava in arretrato di dieci giorni nell'indicazione dell'equinozio di primavera. Oggi alcune Chiese ortodosse (non la Chiesa russa però) hanno recentemente accolto il nuovo calendario per le feste fisse dell'anno, ma vivono la quaresima ed il ciclo della Pasqua secondo la scansione temporale del vecchio calendario giuliano.

Certo non è la prima volta che viene constatato che la decisione presa produce una celebrazione diversificata della festa più importante della cristianità (tranne qualche rara coincidenza come quest'anno).

Sembra che la soluzione più semplice consista nel riuscire a convincere tutti a celebrare la Pasqua in un giorno fisso di aprile secondo il nuovo calendario. Gli ortodossi però, per accettare una qualsiasi soluzione, debbono convocare un sinodo pan-ortodosso che deve essere preparato in un congruo lasso di tempo. È certo però che gli attuali rapporti conflittuali tra la Chiesa russa ed il patriarcato di Costantinopoli rendono di difficile esecuzione questo progetto.

9. ESAME DI MATURITÀ 2025/ La vera domanda (e la risposta) "nascosta" nell'attesa dell'inizio

Nicola Campagnoli - Pubblicato 12 giugno 2025

L'attesa dell'esame di maturità 2025 è segnata dall'ansia delle prove da affrontare. Ma la vera "maturità" è aprire la domanda sul senso dell'esistenza

Ci sono giorni che si chiamano "di attesa". Quelli in cui finiscono le lezioni – non temporaneamente, non per un'estate, ma per sempre – e devono ancora iniziare l'esame di maturità.

Sono finiti gli scrutini di ammissione, sono ormai definiti i crediti di partenza. Ora resta l'attesa. Certamente si è in ansia per le prove scritte, programmate per il 18 e 19 giugno. Ma questa inquieta calma "pre-battaglia" non nasconde soltanto il desiderio che tutto vada per il meglio e che tutto finisca il più presto possibile; l'aspettativa, se si guarda a fondo, è ben più ampia.

In queste giornate nelle vite dei maturandi – ma anche dei loro insegnanti, anche dei loro genitori – ci sono tutti quei sintomi di vertigine e di disagio che, se presi sul serio, spalancano a questioni fondamentali che un vero percorso di maturazione non può eludere. Dietro e dentro l'apparente fatica per la "scelta del proprio futuro", in realtà si giocano le grandi domande che sono il principio del vero cammino che fa diventare adulti: "Ma io perché ci sono? Perché sono al mondo? A che vale la pena vivere? A che servo, a che serve il mio io?"

Non tener conto di queste domande significherebbe uccidere la natura dell'uomo, bloccare l'impeto verso il significato del vivere. E da parte degli adulti, pensare a una maturità definita unicamente dal raggiungimento di certe conoscenze e competenze, senza che esse siano strettamente connesse alla ricerca e alle ipotesi di senso totale che il ragazzo sta portando avanti all'interno e con la collaborazione della famiglia e della scuola, sarebbe come consegnare nelle mani di un bambino tutti i pezzi di un giocattolo, con le istruzioni per il montaggio, ma senza introdurlo allo scopo di quell'oggetto, alla sua funzionalità verso il tutto.

Che senso ha vivere e come la materia che si sta studiando introduce a un'ipotesi di significato che illumini di più la vita, chiarificando le inclinazioni dei ragazzi, i talenti, la loro vocazione, il loro essere utile al mondo?

Se questo pezzo delicatissimo di strada che i nostri figli o studenti stanno facendo, non fosse legato ai drammi di Gaza o dell'Ucraina, alle sorti e ai bisogni della società, a che genere di maturità introdurrebbe questo esame? Solo all'egoismo scaltro di chi si domanda come usare il

mondo e la società per realizzare i suoi piani. E non invece alla grande domanda: come posso io essere utile al tutto, al mondo intero? Domanda in cui risiede la vera realizzazione di sé stessi. La vera "ascesi" di questo periodo di attesa per la Maturità 2025 non sta, così, nel restare lucidi e calmi per ottenere i massimi risultati nelle valutazioni, quanto piuttosto nel non insabbiare, nel saper cogliere senza bloccarle, le vere urgenze che sono nel fondo della nostra esistenza e che possono davvero segnare il cammino verso la condizione di adulti.

A voi ragazzi la sfida di trovare persone, prof e amici che vi aiutino a comprendere bene l'inquietudine che sentite nel cuore in questo periodo.

A voi adulti, rifare di nuovo l'esperienza di ciò che vi rende tali – il cammino del significato del vivere – accanto e insieme ai vostri alunni e figli. Buona Maturità 2025! Buon lavoro!

10.SCUOLA/ Latino, perché renderlo obbligatorio per tutti (e una riforma dell'italiano da fare prima)

Stefano Quaglia - Pubblicato 13 giugno 2025

A chi dovrebbe essere destinato lo studio del latino a scuola? Solo ad alcuni o a tutti? Domande di cui purtroppo si sono smarrite le ragioni (3)

Non so quanti lettori oggi ricordino il grande giornalista Augusto Guerriero che scriveva su *Epoca*, il prestigioso settimanale edito dagli anni Cinquanta del secolo scorso da Arnoldo Mondadori, e si firmava con lo pseudonimo di Ricciardetto. Ero poco più che adolescente quando lessi una sua riflessione sulla rivoluzione degli Ayatollah in Iran e sul crollo della dinastia Pahlavi.

Le sirene antiaeree suonano a Gerusalemme, è stato di emergenza

Ricordo con assoluta nitidezza questa sua affermazione che cito a memoria "Deve esserci qualcosa di guasto nella testa di questi Pahlavi per aver costretto i Nomadi del deserto ad acquistare per le loro tende un frigorifero e un televisore. Come potevano pensare che dei nomadi potessero caricare sui cammelli degli elettrodomestici, per i quali non arrivava nelle tende la corrente elettrica, e che costituivano un peso insensato ogni volta che si spostavano nelle loro migrazioni?".

Di due cose sono sicuro. L'espressione "qualcosa di guasto nella testa di questi Pahlavi" e il fatto che lo scia' Mohammad Reza Pahlavi, per ammodernare il suo Paese, avesse deciso di importare dall'occidente gli elettrodomestici, obbligando non solo i residenti nelle città, ma anche i nomadi ad acquistarne un paio per le loro tende.

Ecco, quando penso all'**insegnamento del latino** mi ritornano in mente quelle riflessioni e mi domando se anche noi oggi, in applicazione e sincero ossequio alle disposizioni previste dalle emanande **nuove Indicazioni 2025** per la scuola primaria e la secondaria di primo grado, rischiamo di caricare sulle spalle dei nostri ragazzi, nomadi digitali, un peso del quale non comprendono il significato.

Dall'altro mi chiedo: come possiamo dar torto a Umberto Galimberti che sostiene, oggi più che mai, la necessità di una scuola umanistica, che, nell'età delle tecnologie dirompendi, salvi l'uomo dal ridursi a semplice e grigio **consumatore di strumenti tecnologici** che suppliscono e indeboliscono ad un tempo la dimensione del pensiero personale?

Si tratta di un autentico dilemma, anche perché la scuola sembra già di per sé, come è ora, un peso per molti adolescenti insostenibile e talora persino insensato. E dunque la questione è: ma il latino serve a qualche cosa? Questo latino proposto, tutto sommato, in forma cortese e prudente, ha un senso?

O ha ragione chi dice: "A questo punto, se reintroduciamo il latino, facciamolo sul serio, che senso ha farlo in modo facoltativo e per giunta fino alla terza declinazione?".

Ebbene. Non ho timore di schierarmi in modo netto e deciso per un obbligo generale dello studio di questa straordinaria disciplina. Non sarà per gli studenti un peso come i frigoriferi sui cammelli. O, meglio, all'inizio sembrerà che sia così. Ma alla distanza gli stessi studenti che hanno sofferto la fatica ci ringrazieranno per averla vissuta e affrontata. Latino per tutti, dunque, e non solo fino alla terza declinazione, ma almeno fino alla comparazione degli aggettivi.

Detto questo, però, dobbiamo intenderci. Il latino non si insegna senza aver prima dissodato il terreno. In un prossimo intervento parleremo delle metodologie e dei rischi che questo

insegnamento corre in un'epoca di diffrazione soggettiva delle metodologie. Ma qui ora affronteremo un argomento assai delicato: non si insegna latino senza prima aver rivisto l'**insegnamento dell'italiano**.

Faccio ancora ricorso a un discorso per immagini, per rendere più efficace la mia argomentazione. Mia nonna diceva che, quando ci si sposa (allora si usava) bisogna acquistare o farsi regalare tutte quelle cose che poi per una ragione o per l'altra non si acquisteranno più. Asciugamani e tovaglie belle, il corredo per la notte etc. etc. Poi arrivano i figli, che esigono mille altre cose, e la vita di ogni giorno con le sue esigenze e le sue necessità: a quel punto non riuscirai più a dotarti di quei beni che la rendono un po' meno sciatta e trascurata.

Certo: altri tempi, altri costumi. Ma a scuola la sostanza del discorso tiene ancora. A scuola si devono acquisire quegli schemi mentali e quelle capacità di analisi (ognuno come può, con i suoi mezzi), quelle modalità di ragionamento che poi difficilmente si acquisiscono nel corso della vita. Se è vero che il nostro destino si gioca da zero a tre anni, avrà pure un senso che da 3 a 19 si possa ancora intervenire per dare alle persone strumenti culturali e intellettuali validi. Da 6 a 14 la mente è ancora un vulcano di energia, un campo di una fertilità impressionante. Siamo noi adulti che proiettiamo su quell'età le nostre visioni, le nostre ideologie, le nostre paure.

L'idea che la scuola non debba essere faticosa, che debba esser divertente, che debba essere piacevole è una delle sciocchezze immani che hanno aleggiato nelle menti dei pedagogisti della seconda metà del Novecento.

Nil sine magno Vita labore dedit mortalibus, dice Orazio in una delle sue incomparabili *Satire* (1.9.59-60). La scuola non deve essere né piacevole, né divertente. Deve esser interessante e soprattutto deve esser *l'antidoto della banalità*.

L'illusione di arricchirsi facilmente senza fare fatica è una delle idiozie che hanno abitato l'immaginario collettivo del nostro tempo. Nella società della conoscenza non valgono astuzia e furbizia, ma competenze e cultura. Il latino e i suoi esercizi sono cultura? Dirò di più: sono il fondamento di una cultura libera e in grado di irridere alle illusioni di una tecnologia che si presenta con il volto amico, ma è pensata e strutturata per l'espianto delle capacità di pensiero. E dunque spazziamo via i residui di un'erudizione formalistica e arida, quale è diventata ormai sempre più spesso la prassi dell'insegnamento dell'italiano, e riprendiamo due linee che sembrano oggi dimenticate: la lettura di testi che lasciano una traccia nell'interiorità delle persone e l'analisi grammaticale e logica del discorso.

Nei giorni scorsi ho constatato di persona come il concorrente di un noto quiz televisivo (considerato un campione...) non sapesse collegare la parola "parti" alla parola "discorso". Anzi ipotizzava una espressione del tipo "**discorso delle parti**" e non sapeva che esistono le "parti del discorso": esempio evidente di un giovane sui trent'anni che non aveva mai sentito a scuola quella espressione.

Va da sé che ancora una volta è la preparazione metodologico-didattica dei nostri insegnanti il cuore del problema. Se ancora molti di loro scambiano la grammatica descrittiva con la normativa, non sanno nulla di linguistica storica, e vivono la disciplina che dovrebbe essere il loro pane come un'inutile e noiosa prassi nozionistica, significa che il difetto sta nel manico.

L'insegnante di italiano (e latino) che ha questa idea della grammatica è assimilabile a un cuoco stellato che non sappia cuocere due uova al tegamino. La grammatica, principessa delle discipline un tempo, deve essere **il metalinguaggio** mediante il quale ci si misura con la propria lingua. Lo strumento che descrive quello strano e prodigioso fenomeno grazie al quale non solo possiamo interagire con gli altri, ma soprattutto sappiamo, ripiegandoci su noi stessi, comunicare con il nostro cuore e la nostra anima.

Ecco, dunque, che letture cariche di valore emotivo, riflessione sulla lingua e capacità di espressione corretta formano un inscindibile intreccio di abilità concettuali, che sono il fondamento della più importate delle competenze, ossia la capacità di pensare e di dare senso alla propria libertà.

Concludo quindi dicendo che riprendere lo studio del latino significa ricondurre i nostri ragazzi all'autonomia di pensiero. Non sono tanto le poche frasette di un latinuccio stentato (ma chi dice poi che sia per tutti così?), bensì l'insieme delle pratiche che allo studio del latino fanno da contorno e che un'infatuazione fanciullesca per una scuola senza qualità ha eliminato dall'orizzonte educativo degli ultimi quarant'anni.

E quindi latino per tutti, perché di tutti è il bisogno di autonomia culturale, necessaria a tutti è la competenza di pensiero e tutti hanno diritto a una libertà che si fonda sulla sensibilità critica sia del giudizio, sia del gusto personale.

(3 - continua)

11.SCUOLA/ "L'amore più grande che c'è": e la Commedia di Dante, da lettera morta, prende vita

Gianluca Zappa - Pubblicato 16 giugno 2025

Un bravo prof e la Commedia di Dante come tema per i gruppi estivi (Grest) in una diocesi italiana. Accade il "miracolo" che toccherebbe alla scuola

"Grazie professore, grazie davvero per quello che ci ha fatto capire!". Sono cinque o sei a farmi un circoletto intorno e lo vedo che vogliono comunicare, o che vorrebbero ancora sentirmi parlare. Siamo all'interno di una chiesa parrocchiale, mancherà all'incirca un quarto d'ora alle ventitré. Cos'è accaduto di tanto speciale?

La commissione per la pastorale giovanile della mia diocesi quest'anno ha avuto un'idea geniale: per il Giubileo della speranza ha pensato di proporre a tutti i Grest (gruppi estivi) di mettere a tema **la Commedia di Dante, un "cammino di speranza"**.

E mi è stato chiesto di condensare il grande poema in quindici puntate, tante quante sono previste da tre settimane di Grest. Niente di più esaltante e di più stimolante, per un appassionato come me. Ne è nato un libretto che è diventato il copione da seguire ogni giorno, corredato di domande e stimoli alla riflessione sulla base degli eventi raccontati. Ovviamente ho dovuto fare delle scelte ed operare dei tagli e, nello stesso tempo, creare un testo che fosse interpretabile dai giovani "animatori" che di solito gestiscono questi gruppi estivi rivolti ai più piccoli.

Altri hanno curato la grafica, proposto giochi a tema, pensato ai nomi dei gruppi delle varie squadre e ai loro simboli. Insomma, la *Divina Commedia*, anche solo in fase di progettazione, ha mostrato tutta la fecondità della propria trama, dei personaggi, tutta la ricchezza di un universo genialmente costruito dal suo autore.

E visto che normalmente la giornata di un Grest comincia con un inno da ballare tutti insieme, ecco che in quattro e quattr'otto con un amico musicista, Marco Del Papa, abbiamo creato la canzone adatta per un ballo di gruppo, rigorosamente ispirata alla vicenda di Dante (la potete ascoltare a questo link).

Tutto a posto? No. Perché non si può lasciare la *Commedia* in mano a dei ragazzi delle scuole superiori senza prepararli adeguatamente e devo dire che proprio questo è stato il punto debolissimo del progetto. Me ne sono reso perfettamente conto l'altra sera, quando sono stato chiamato per la prima e forse unica volta a parlare ai giovani di una di queste parrocchie.

Ne avevo almeno una trentina davanti ed erano molto stanchi, dopo una giornata passata a preparare il Grest che inizierà presto. Ero stato invitato da mio figlio, uno dei responsabili di tutto il gruppo, il quale mi aveva avvertito: "Papà, tieniti dentro una mezz'oretta, non di più". Sono stato obbedientissimo, un padre che obbedisce al proprio figlio!

E così, stringendo al massimo, ho detto loro che non dovevano aver paura di Dante e del suo poema; che dovevano rendersi conto di avere una vera bomba tra le mani; che dovevano scrollarsi di dosso quel Dante fatto di parafrasi, figure retoriche, miti, biografie di dannati o beati, leggi del contrappasso e interpretazioni delle allegorie, quel Dante da studiare per il voto che è quello che si incontra purtroppo a scuola.

Ho detto loro che lì, in quel poema, in quella vicenda, c'era la loro vita, c'era la storia di uno come tutti noi. Uno che a un certo punto della vita ha perso la speranza, la stima di sé, che letteralmente non "riesce ad iniziare"; c'è la storia di un poveraccio che ha bisogno di essere salvato e che grida per essere salvato. E che a un certo punto scopre che è amato, di quell'amore vero che è amore al bene, alla felicità dell'altro.

Il suo poeta preferito, la donna di cui si era innamorato... Questi diventano le sue guide in un viaggio straordinario nel quale per prima cosa egli dovrà incontrare il male che regna nel mondo, dovrà vedere gli uomini perduti, rovinati dai loro idoli. E poi dovrà purificarsi e riflettere su tutto quello che ha visto e patito, lavandosi dal nerume che l'inferno gli ha gettato addosso. E infine sperimenterà **la gioia del Paradiso**, l'amore più grande che c'è, la piena realizzazione di sé. Ecco, questa è la "bomba" che abbiamo tra le mani. Chi non sarebbe felice di vivere un'avventura tanto bella?

Tutto questo l'ho detto in una manciata di minuti. Mi seguivano attentamente, e alla fine mi hanno ringraziato. Io mi sono schernito più volte: "Ma non vi ho detto quasi niente!". Già, ma quel niente era comunque tanto. Mi ha colpito una ragazza che ha detto: "Ora ho capito che c'entra la *Divina Commedia* col Grest!". Il suo stupore, di rimbalzo, ha stupito anche me e mi ha fatto riflettere.

È stato chiaro, evidente, che **la letteratura studiata a scuola** è lettera morta, **non c'entra con la vita**. La ragazza sgranava gli occhi perché intuiva che quel poema dal titolo anche troppo famoso, che genera una certa soggezione, era qualcosa che parlava a lei di lei. Forse per la prima volta. E che per un Grest, cioè per un momento intenso di vita e gioco con dei bambini, poteva andare più che bene.

L'anno scolastico si è appena concluso, i programmi sono stati svolti, messi nero su bianco, pubblicati sulle bacheche dei registri elettronici, condivisi. Bene, ma molti di quei contenuti, che sono stati studiati e ripetuti e verificati, sembrano non aver lasciato traccia. Sono passati, scivolati addosso, come l'acqua, nemmeno tanto fresca. Ma il problema siamo sempre noi, noi che abbiamo il compito di trasmettere questa tradizione, di renderla viva, di farla diventare carne e sangue.

Noi, i primi che dobbiamo stupirci di quanto un verso ci legge, i primi che dobbiamo impegnarci seriamente con la nostra vita. Perché quando un giovane sente un accento di verità, sente qualcuno che gli parla di qualcosa con il cuore in mano o le lacrime agli occhi, allora capisce che quel qualcuno gli sta mettendo tra le mani un tesoro. E magari gli viene davvero la voglia di scoprirlo anche lui.

12.SCUOLA/ Scrutini, lo specchio deformante di "qualcosa" che non si sa più come guardare

Max Ferrario - Pubblicato 17 giugno 2025

Tempo di scrutini a scuola. Un momento che dovrebbe valutare il percorso vero, umano, dello studente. Che spesso (e volentieri) si riduce a burocrazia

C

'è qualcosa di rituale e vagamente tribale negli **scrutini di fine anno**. Ufficialmente sarebbe il momento in cui i docenti si riuniscono per valutare il percorso degli studenti. Ufficiosamente, sono una specie di rito di passaggio in cui la scuola italiana si mette la toga da tribunale, affila le penne rosse e si prepara a dare i voti. O, come piace dire ai più aggiornati, "esprimere una valutazione oggettiva e ponderata".

Sì, certo. Come no. Dentro le aule blindate in cui si svolgono gli scrutini - "blindate" perché guai a far trapelare una parola prima che le pagelle siano pubbliche - si consuma una liturgia che ha tutto il sapore dell'antico. Il registro elettronico è lì, aperto come un oracolo moderno, e ogni docente pronuncia il suo verdetto come un sacerdote austero. "Per me è da sei". "Secondo me non ha fatto il salto". "Ha una media del 5,96... che facciamo?".

Già, che facciamo? Nella scuola del terzo millennio, che non sa più se è un'istituzione educativa o un centro servizi, il voto finale è diventato una specie di sigillo ontologico. Un marchio. Un'etichetta. Sei o non sei. Promosso o rimandato. Dentro o fuori. Viva l'inclusività, finché non si parla di matematica.

E così, mentre fuori i ragazzi sognano la spiaggia o, più probabilmente, il divano, dentro si decide se avranno un'estate tranquilla o se dovranno "recuperare le carenze" (locuzione di rara ipocrisia: il più delle volte significa passare luglio a fare schede noiosissime o a copiare appunti da qualche amico).

Il bello - si fa per dire - è che chi partecipa a questi scrutini lo fa spesso con un misto di **stanchezza e autocompiacimento**. C'è il professore inflessibile, che si oppone a ogni sanatoria. C'è quello buonista, che "alla fine un sei lo si può dare, dai". C'è il docente ferito, che vuole far pagare al ragazzo il mancato rispetto delle sue consegne. C'è chi, sotto sotto, si gode il potere. E c'è chi vorrebbe essere altrove, magari al mare pure lui.

La verità? È che gli scrutini raramente dicono qualcosa sul **valore reale di uno studente**. O, peggio ancora, sulla sua crescita personale. Perché il problema non è se un ragazzo sa

l'equazione di secondo grado o la guerra dei Trent'anni: è se riesce a crescere come persona, a sbagliare senza rompersi, a pensare senza copiare, a stare con gli altri senza autodistruggersi. Ma queste cose, si sa, non fanno media. Invece, fa media la puntualità, la costanza, la prestazione. Una scuola sempre più aziendalizzata valuta ciò che può essere misurato, anche se spesso è irrilevante. E così il voto diventa lo specchio deformante di una crescita che non si sa più come guardare, perché per guardare una persona servirebbe tempo, ascolto e un minimo di cura. Molto più facile dare un numero.

Dall'altra parte, poi, ci sono loro: i ragazzi. Alcuni hanno capito il gioco e si adattano. Altri si ribellano. Altri ancora si rassegnano. In fondo lo sanno che, in molti casi, a fare la differenza non è il loro impegno ma il contesto, l'umore del consiglio, la media aritmetica o – diciamo – la simpatia che suscitano. E sanno anche che in certi casi puoi anche prendere nove, ma sentirti comunque fuori posto. Oppure prendere cinque, ma sentirti vivo.

È curioso che nessuno, durante gli scrutini, chieda mai: questo ragazzo sta crescendo? Sta **trovando un senso**? Sta diventando più umano? Troppo difficile da misurare. Non compare tra le "competenze". E allora si va avanti, si chiude il verbale, si firma, si stampa, si emana la circolare.

Qualcuno se ne va soddisfatto, qualcuno amareggiato, qualcuno confuso. E tutti, docenti e studenti, si portano addosso i segni di un sistema che continua a confondere l'educazione con la valutazione, la crescita con la performance. Ma il punto vero resta lì, muto, in mezzo all'aula vuota: chi sta diventando uomo, qui dentro? Forse non lo sa nessuno. Ma è l'unica cosa che dovrebbe interessare.

13.MATURITÀ 2025/ Credito scolastico, grazie all'autonomia il Trentino è più "avanti" degli altri

Giuseppe Santoli - Pubblicato 18 giugno 2025

L'esame di maturità 2025 è uguale a quello degli anni precedenti? Non nei criteri di ammissione e nella valutazione della condotta. Il caso del Trentino

Apparentemente l'esame di Stato 2025, o esame di maturità 2025, sembra uguale a quello degli anni precedenti. La struttura certamente lo è. Due prove scritte, di cui la prima è volta ad accertare la padronanza della lingua italiana, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, mentre **la seconda** ha per oggetto la/le disciplina/e caratterizzante/i il corso di studio ed è intesa ad accertare le conoscenze, le abilità e le competenze attese dal profilo educativo culturale e professionale dello studente dello specifico indirizzo.

Di cittadinanza, Mattarella: valutare eventualmente riconsiderazioni

Dopo la correzione delle prove scritte e la pubblicazione degli esiti, gli studenti/candidati effettueranno il colloquio dove, partendo dall'analisi del materiale scelto dalla commissione, "dovranno dimostrare di aver acquisito i contenuti e delle singole discipline, di essere capaci di utilizzare le conoscenze acquisite e di metterle in relazione tra loro per argomentare in maniera critica e personale, utilizzando anche la lingua straniera, di saper analizzare criticamente e correlare al percorso di studi seguito le esperienze svolte nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro e di aver maturato le competenze di educazione civica come definite nel curriculum d'istituto".

In realtà l'**OM n. 67 del 31 marzo 2025** prevede significativi elementi di novità che riguardano i criteri di ammissione all'esame e l'attribuzione del **credito scolastico**.

Per quanto riguarda i primi, restano invariati rispetto a prima la frequenza per almeno tre quarti del monte ore annuale e aver effettuato le **prove Invalsi** previste per l'ultimo anno di corso. Diventa obbligatoria e non più derogabile la frequenza dei percorsi di alternanza scuola lavoro. Invece, cambia il requisito di ammissione riguardante la valutazione in ciascuna disciplina e del comportamento (capacità relazionale), che nello scrutinio finale non può essere inferiore a sei decimi, pena la non ammissione all'esame di Stato, salvo deroga motivata nel caso di insufficienza in una sola disciplina.

Inoltre, nel caso di valutazione del comportamento pari a sei decimi, ai sensi della legge 150/2024 il consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale che lo studente dovrà trattare in sede di **colloquio dell'esame**.

Il comportamento diventa ancora più importante nell'attribuzione del credito scolastico, ovvero il punteggio scolastico maturato nel secondo biennio e nell'ultimo anno fino a un massimo di 40 punti in relazione alla media dei voti conseguita in ciascun anno.

Infatti, sempre in base alla legge 150/2024, il punteggio più alto nell'ambito della fascia di attribuzione del credito scolastico spettante sulla base della media dei voti riportata nello scrutinio finale potrà essere attribuito solo se il voto di comportamento assegnato è pari o superiore a nove decimi.

Tuttavia, almeno per quest'anno, i cambiamenti apportati non sono validi in Trentino in quanto l'O.M. menzionata prevede espressamente che nella provincia autonoma di Trento continuino a trovare applicazione le disposizioni della legge 5/2006 e del Regolamento sulla valutazione degli apprendimenti di data 7 ottobre 2010.

Quindi l'ammissione all'esame di Stato è avvenuta anche in presenza di insufficienze, purché con una valutazione complessivamente sufficiente e che abbia riportato anche una valutazione di almeno sei decimi nella capacità relazionale. In quest'ultimo caso non è prescrittiva la discussione nel corso del colloquio d'esame dell'elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale.

L'attribuzione del punteggio più alto di credito scolastico, nell'ambito della fascia corrispondente alla media dei voti riportata nello scrutinio finale è avvenuta in base ai pre-vigenti regolamenti, derogando dal fatto che il punteggio massimo può essere attribuito solo se il voto di comportamento assegnato è pari o superiore a nove decimi.

Ma soprattutto è restato vigente che "la valutazione della capacità relazionale ha funzione educativa e formativa, non influisce sulla valutazione degli apprendimenti e non condiziona da sola l'ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato".

Sicuramente la deroga, per quanto temporanea, riconosciuta al Trentino in virtù della speciale autonomia è molto condivisibile. Infatti, a mio avviso, la stretta normativa riguardante la forte incidenza del voto del comportamento sulla valutazione finale degli studenti, sull'attribuzione del credito scolastico e addirittura sulla non ammissione alla classe successiva merita qualche riflessione.

Nascono spontanee due domande. Quanto è giusto che il comportamento influisca sul punteggio finale? Non si rischia di dare troppo peso a un aspetto che dovrebbe essere separato dalle competenze disciplinari?

Non è infondato il rischio di un peso eccessivo al comportamento, atteso che la sua valutazione, insieme a quella di educazione civica, già concorre a determinare la media scolastica. C'è il rischio che venga data troppa importanza a fattori che non sono strettamente legati all'apprendimento.

Uno studente che dimostra un impegno serio, ma ha difficoltà a relazionarsi in modo perfetto con i compagni o con gli insegnanti, potrebbe vedersi penalizzato nel proprio percorso scolastico, nonostante ottimi risultati nelle materie. Questo crea una disparità tra studenti con lo stesso livello di competenza "accademica", ma con un comportamento diverso, a volte legato a dinamiche che esulano dall'ambito strettamente scolastico.

Inoltre, il fatto che l'accesso al massimo punteggio di credito dipenda dal comportamento rischia di sminuire il valore del merito scolastico, e lo fa diventare determinante per il successo scolastico, anziché essere visto come un aspetto complementare alla valutazione delle competenze.

Mi auguro che il Trentino sappia resistere a questa deriva nazionale e che riesca a non recepire la norma nazionale integralmente. Sono pienamente convinto che la valutazione della capacità relazionale (comportamento) abbia una funzione educativa e formativa e non debba determinare significativamente la valutazione degli apprendimenti.

In altre parole, la disposizione statale che lega il punteggio massimo del credito scolastico al voto massimo di condotta non appare condivisibile, dando un peso eccessivo a un aspetto che, pur essendo importante per la formazione complessiva dello studente, non dovrebbe prevalere sulle competenze acquisite nelle materie scolastiche, fino al punto di poter compromettere la promozione alla classe successiva.

Credo che la ricerca e la proposta di un sistema più equilibrato per una valutazione autentica meriti una riflessione, magari definendo in maniera meno categorica la relazione preordinata della valutazione del comportamento alla valutazione delle competenze disciplinari.

Mi auguro che la comunità educante trentina sia in grado di essere protagonista.

14. LEONE XIV/ Gli spunti per la vita cristiana dal primo mese di Pontificato

Andrea Mobiglia - Pubblicato 18 giugno 2025

Tanti aspetti del Pontificato sono ancora da scoprire, ma si può cominciare a trarre qualche indicazione sull'operato di papa Leone XIV

Sembra essere trascorso molto tempo dalla morte del Santo Padre Francesco, dai seguenti novendiali, dalle congregazioni e dal Conclave, fino all'attesa fumata bianca. Eppure Leone XIV, Francis Prevost, è stato eletto come nuovo Pontefice di Santa Romana Chiesa **da poco più di un mese**. Tanti aspetti del Pontificato sono ancora da scoprire, ma si può iniziare a tracciare non tanto un profilo ma almeno un piccolo specchietto, o un riassunto, sull'operato del Santo Padre.

A questo proposito è già consegnata alla storia la sua prima uscita il giorno stesso dell'elezione e il seguente appello alla pace, che ha come punto sorgivo la centralità di Cristo nella storia: *"Questa è la pace del Cristo Risorto, una pace disarmata e una pace disarmante, umile e perseverante"*.

Già dai primi giorni sono emersi i tratti prettamente agostiniani di Leone XIV accennati alla prima uscita alla Loggia delle benedizioni, con il costante richiamo alla centralità di Cristo nel cuore dell'uomo (*"Tu eri dentro di me e io fuori. Lì ti cercavo [...]. Eri con me, e non ero con te"*, Confessioni 10,27).

Un tema non astratto né distante dalla concretezza della vita, tanto che per la Giornata mondiale dei poveri il Pontefice ha scritto che *"la più grande povertà è non conoscere Dio"*, frase non certo in opposizione con la mancanza del necessario per vivere: non una novità nella Chiesa, basta guardare all'*Evangelii gaudium* di Francesco citata nel testo, ma una visione cristocentrica da cui partire per leggere la complessità della realtà.

Un altro aspetto fondamentale e ben presente in questi primi scorci di pontificato è il tema dell'*unità della Chiesa*, intesa non come conseguenza dei propri sforzi ma come una Grazia da chiedere (cfr. Gv 17), possibile solo per la presenza di Cristo, come testimonia anche il motto episcopale scelto dal Santo Padre: *"In Illo uno unum"*, un'espressione di Sant'Agostino di Ippona che ricorda come anche noi, pur essendo molti, «in Quell'unico – cioè Cristo – siamo uno» (Enarr. in Ps., 127, 3). La nostra comunione si realizza, infatti, nella misura in cui convergiamo nel Signore Gesù".

A tale tema *intra ecclesiale* si aggiunge quello dell'unità più ampia, quella di tutti i cristiani: *"La mia elezione è avvenuta mentre ricorre il 1700° anniversario del **Primo Concilio Ecumenico di Nicea**. Quel Concilio rappresenta una tappa fondamentale per l'elaborazione del Credo condiviso da tutte le Chiese e Comunità ecclesiali. Mentre siamo in cammino verso il ristabilimento della piena comunione tra tutti i cristiani, riconosciamo che questa unità non può che essere unità nella fede"*.

Una comunione, dunque, che trova le radici anche nella tradizione della Chiesa (proprio perché essa è la prosecuzione del Corpo di Cristo, vivente e presente, nella storia dell'uomo, cfr. Ef. 1,22), testimoniata dal costante richiamo ai Papi che l'hanno preceduto, con un particolare riferimento a Leone XIII, da cui ha preso il nome, ponendo nuovamente al centro la Dottrina sociale della Chiesa, tema particolarmente urgente in questo frangente storico, non solo per le sfide portate dalle nuove tecnologie ma, soprattutto, per la pace.

Concludendo, se si dovesse riassumere con poche parole il volto che il Pontefice sta mostrando si potrebbe dire che traspare tutto **il suo carattere meditativo e contemplativo, oltre che una certa mitezza**, testimoniata dagli sguardi commossi e dall'emozione **manifestata durante la messa d'Intronizzazione**; tratti visibili ai fedeli in piazza durante il consueto giro in papamobile.

Insieme a questi aspetti più soggettivi, certamente dovuti anche a una certa sensibilità da parte di chi scrive, si può notare **una certa chiarezza e fermezza nelle sue parole, precise e puntuali**: per questo sembra già essere fondamentale leggere direttamente i suoi discorsi, al posto che rimanere a riassunti e ricostruzioni che cercano spesso la notizia, senza curarsi del reale contenuto, come accaduto pochi giorni dopo l'elezione quando ha incontrato i diplomatici

accreditati presso la Santa Sede. Del resto, le strumentalizzazioni e le letture di parte, frammentate o ideologiche erano ben presenti già con Francesco e Benedetto XVI.

Dunque, in queste prime settimane di Pontificato, seguiamo Leone XIV con attenzione, non perché il Santo Padre sia un superuomo o un divo, o perché è "la novità del momento" ma per il semplice fatto che è il successore di Pietro, e *ubi Petrus, ibi ecclesia, ibi nulla mors sed vita aeterna*.

Dunque, la sequela al Papa e alla Chiesa non è fine a sé stessa, ma è la via per arrivare a Cristo.

15.RAPPORTO CARITAS/ Quella nuova povertà che riguarda anche chi ha un lavoro

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 19 giugno 2025

Dall'ultimo Rapporto della Caritas emerge come la povertà riguardi sempre più anche persone che hanno un lavoro

In un periodo segnato da crescenti tensioni commerciali e conflitti geopolitici, che producono evidenti effetti su economia globale e fiducia internazionale, la povertà continua a mantenersi su livelli record.

In Europa, dove la stagnazione della produttività e il ritardo nei processi di innovazione continuano a limitare il potenziale di crescita, il 21% della popolazione vive in una condizione di **rischio povertà o esclusione sociale**; si tratta di oltre 93 milioni di individui (più di un europeo su cinque) che sperimentano condizioni di grave deprivazione materiale/sociale o che sono penalizzati sul fronte del reddito o da una condizione di bassa intensità lavorativa. L'Italia è, in questa speciale, e poco invidiata, classifica, il settimo Paese per incidenza di persone a rischio povertà o esclusione sociale (al 23,1%, in aumento rispetto al 22,8% del 2023): solo Bulgaria, Romania, Grecia, Spagna, Lettonia e Lituania registrano valori più alti.

Da questa impietosa analisi partono le riflessioni del periodico studio di Caritas italiana sulla povertà nel nostro Paese.

Emerge, in questo quadro, l'elemento della fragilità occupazionale, che si esprime per lo più in condizioni di disoccupazione (47,9%) e di "lavoro povero" (23,5%). Non è, infatti, solo la mancanza di un impiego che spinge a chiedere aiuto: di fatto quasi un beneficiario su quattro rientra nella categoria del working poor, con punte che superano il 30% nella fascia tra i 35-54 anni. Quindici anni fa i disoccupati rappresentavano i due terzi dell'utenza e gli occupati appena il 15%; questo descrive con chiarezza quanto sia mutato il profilo dell'utenza Caritas nel corso degli ultimi 20 anni riflettendo al contempo una profonda trasformazione del fenomeno stesso della povertà.

Sembra, insomma, che nella nostra società il lavoro non rappresenti più, o lo faccia sempre meno, quella dimensione in cui ogni cittadino ha il diritto/dovere di concorrere al progresso materiale o spirituale suo, della sua famiglia e della società tutta secondo, ovviamente, le proprie possibilità e capacità e le proprie scelte come ci ricorda la nostra Costituzione. Si potrebbe dire che non lavora più, come nel passato, da ascensore sociale.

Non dobbiamo però considerare la battaglia perduta. Proprio nei giorni scorsi **papa Leone XIV** ci ha ricordato come vi sia, oggi come ieri, la necessità di incentivare lo sviluppo di politiche di contrasto alle antiche, e alle nuove, forme di povertà, oltre a nuove iniziative di sostegno e aiuto ai più poveri tra i poveri.

In questa prospettiva urge, quindi, ridare, oltre gli slogan, un senso al lavoro anche attraverso adeguati incentivi e misure idonee che lo valorizzino.

Alla Politica, a partire dal Governo, è chiesto ora di trovare gli strumenti più adatti, e sostenibili, per farlo.

16.LAVORO & ISTRUZIONE/ Le "ombre" che non aiutano occupazione e produttività

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 20 giugno 2025

Dai dati Istat aggiornati della piattaforma Noi Italia emergono elementi interessanti su mercato del lavoro ed educazione

Istat ha pubblicato mercoledì l'aggiornamento della piattaforma web Noi Italia, 100 statistiche per capire il Paese.

Le sezioni su mercato del lavoro ed educazione consentono di capire come si posiziona l'Italia in Europa. L'analisi dei dati più recenti rivela un quadro dove segnali di graduale miglioramento fanno emergere comunque elementi di preoccupazione.

Il posizionamento europeo: luci e ombre

Il confronto con gli standard europei colloca l'Italia in una posizione di difficoltà relativa rispetto ai principali indicatori del **mercato del lavoro**. La performance italiana si caratterizza per tassi di occupazione inferiori alla media Ue-27, particolarmente evidenti nelle fasce d'età centrali e in quelle prossime al pensionamento.

Solo una cifra per tutte: il valore "record" del tasso di occupazione fra 20 e 64 anni nel 2023 era al 66,3% per l'Italia, Paese con l'indice più basso in assoluto, con una media europea al 75,3%. E non si tratta solo di posizione geografica: tutta l'Europa del sud fa meglio, con il Portogallo al 78% e Malta all'81,3%.

Il tasso di disoccupazione giovanile mantiene livelli alti, e conferma le difficoltà nell'inserimento lavorativo delle nuove generazioni.

La presenza significativa di contratti a tempo determinato evidenzia la persistente precarietà del mercato del lavoro, mentre la diffusione del lavoro a tempo parziale riflette sia esigenze di flessibilità, sia, talvolta, la necessità di adattarsi a un contesto economico caratterizzato da incertezza.

Il peso dell'economia sommersa

L'analisi del fenomeno dell'occupazione irregolare rivela dimensioni considerevoli che incidono significativamente sulla struttura produttiva italiana. Nel triennio 2020-2022 si registra un trend di graduale riduzione: dal 10,5% del 2020 al 9,7% del 2022, testimoniando un lento ma costante processo di emersione.

La distribuzione settoriale dell'irregolarità presenta grandi differenze. L'agricoltura mantiene il primato negativo con oltre il 20% di occupazione irregolare nel 2022, seguita dalle costruzioni (11,3%) e dai servizi (10,2%). L'industria in senso stretto evidenzia livelli relativamente contenuti (4,6%), suggerendo una maggiore capacità di controllo e regolarizzazione.

Questi dati rivelano la presenza di un dualismo che penalizza settori tradizionalmente caratterizzati da alta intensità di manodopera e bassa qualificazione, limitando le possibilità di crescita della produttività e della competitività.

Il deficit educativo e le sue implicazioni

Il sistema educativo italiano presenta criticità che si riflettono direttamente sulle performance del mercato del lavoro. La quota di giovani 25-34enni con istruzione terziaria rimane inferiore alle medie europee, evidenziando un gap formativo che compromette la capacità del Paese di competere nei settori ad alto valore aggiunto.

Parallelamente, persistono tassi elevati di **abbandono scolastico** precoce e una quota significativa di giovani che non lavorano e non studiano (Neet), fenomeni che alimentano l'esclusione sociale e riducono il capitale umano disponibile.

La spesa pubblica per istruzione e formazione, pur registrando investimenti crescenti, è al 3,9% del Pil contro la media Ue del 4,7%. Non si riesce ancora a colmare il divario con i Paesi europei più avanzati, limitando le possibilità delle persone e del sistema produttivo.

L'intreccio perverso tra irregolarità e bassa istruzione

L'analisi attenta mostra un circolo vizioso che perpetua le debolezze strutturali del mercato del lavoro italiano. La concentrazione dell'occupazione irregolare nei settori a bassa qualificazione si alimenta della disponibilità di manodopera con livelli educativi limitati, mentre le opportunità lavorative sommerse disincentivano l'investimento in formazione.

Questo meccanismo genera un equilibrio verso il basso caratterizzato da bassa produttività, ridotta innovazione e scarsa capacità di adattamento alle trasformazioni tecnologiche. La presenza di un ampio bacino di lavoratori irregolari, prevalentemente concentrati nei settori tradizionali, ostacola la transizione verso un'economia ad alta **produttività** e limita le possibilità di crescita sostenibile.

La necessità di spezzare questo nesso causale rappresenta una delle sfide più urgenti per le politiche pubbliche, richiedendo interventi operativi su fronti diversi: educativo, normativo e di controllo.

Prospettive di intervento

Il superamento delle difficoltà che emergono dai dati richiede modernizzazione del sistema educativo, rafforzamento dei controlli sul lavoro irregolare e miglioramento di politiche attive che favoriscano lo spostamento dei lavoratori verso settori che chiedono lavoro qualificato. Solo attraverso politiche integrate (o almeno coordinate) sarà possibile colmare le differenze con i valori dei Paesi più vicini e allineare il mercato del lavoro italiano almeno alle medie europee. Insomma, sarà possibile tornare a una crescita economica sostenibile e inclusiva.

17.SCUOLA/ I figli di "buonismo" e scorciatoie vorrebbero solo una compagnia adulta vera

Roberto Ceccarelli - Pubblicato 23 giugno 2025

È questo che deve fare la scuola? Dirigere il traffico? Così si ottiene solo gente ansiosa, paurosa e infelice, impreparata e asservita a falsi bisogni

"Mille vigili che dirigono il traffico, non sanno dirvi né perché venite né dove andate". Negli ultimi giorni dell'anno scolastico, i "vigili" di **Eliot** sono per me quegli insegnanti che, alla maniera degli steward sugli aerei, spiegano agli studenti come raggiungere nel più breve tempo possibile le uscite di sicurezza.

Questa prassi ormai molto diffusa non ha altro scopo che facilitare gli studenti ed evitargli problemi. Il meccanismo prevede un dosaggio calibrato e concordato dei contenuti e dei tempi delle verifiche in modo tale che niente o quasi sia lasciato a quell'imprevisto che suscita il terrore di insegnanti e studenti. La maggior parte degli studenti si è ormai adattata così bene all'apparato di scorciatoie predisposto per loro che non solo riesce ad uscire a "riveder le spiagge" scolasticamente illesa, ma totalizza anche voti più che discreti in pagella.

Quasi tutti i docenti che praticano questo metodo lo fanno in buona fede. Lo ritengono "**inclusivo**", in quanto permetterebbe a tutti di continuare gli studi al di là delle fragilità personali dei ragazzi (spesso solo presunte) e di imparare comunque qualcosa.

Sicuramente, in una certa misura e in casi di grave e documentabile svantaggio, è così. Ma, a parte chiedersi cosa significa veramente "inclusivo", qual è il costo educativo e culturale che su scala più ampia le nuove generazioni pagano per il diffondersi di questo atteggiamento?

D'altronde, presi da questo impeto assistenziale, non ci si rende conto che il sistema non dà i frutti sperati e regge fin quando i ragazzi sono "protetti" a scuola. Solo per fare un esempio, già all'avvicinarsi della fine degli studi superiori aumentano i casi di studenti, anche i cosiddetti "bravi" (sono i casi più sconcertanti per i "docenti-vigili"), che crollano e "perdono colpi" all'ultimo anno o nell'imminenza degli esami. Questi mantengono una pur minima percentuale di **imponderabilità** che sempre più studenti non sono in grado di sostenere anche solo emotivamente.

Ma al fondo della questione c'è forse dell'altro. "Se Dio non ci avesse creati liberi noi non sbaglieremmo mai, nessuno potrebbe giudicarci e condannarci. Non sarebbe meglio per tutti?" È la domanda di un mio studente di quinta, espressa dopo aver letto in classe la *Leggenda del Grande Inquisitore* di Dostoevskij.

Già, non sarebbe meglio liberarsi della libertà? O meglio, a pensarci bene, il problema del mio studente non è tanto la libertà quanto il suo esercizio. Ciò che crea timore nei ragazzi non è l'affrontare le prove, semmai quello di non essere sicuri di essere amati lo stesso dai "grandi" (genitori e insegnanti) in caso di fallimento.

Come siamo potuti arrivare a questo?

In quasi tutte le culture antiche il timore della prova tipico dei giovani era temperato dall'accompagnamento rigoroso dei **maestri**. Questo non aveva lo scopo di evitare agli allievi la durezza della prova, ma di educarli ad una disciplina intellettuale e morale adeguata ad affrontarla, rimandando continuamente allo scopo ultimo: la conoscenza del vero e del bene.

È il "fatti non foste a viver come bruti..." evocato dall'Ulisse dantesco ai suoi amici, la posta in gioco di cui a scuola non si parla quasi mai. Il cristianesimo ha portato a compimento la già solida intelaiatura della "**paideia**" classica annunciando che anche la fragilità dell'uomo e il suo limite nel perseguire l'ideale con i relativi errori, possono essere fattori di crescita se amati e corretti.

Limitandoci alla scuola, un solido percorso educativo e formativo non dovrebbe essere privo di un riferimento a tutti questi aspetti, quasi scontati a dirli, ma ormai trascurati: accompagnamento personale ma puntuale, fedeltà al bene del giovane, rigore nello studio come passione al vero, serietà della prova, richiamo continuo dell'ideale ultimo, ripresa amorosa e correzione nel caso di un fallimento.

L'impressione è che, al contrario, nella scuola ci si richiami di volta in volta all'uno o all'altro di questi elementi isolandoli e riducendoli ad un **buonismo facilone e psicologistico** o ad un rigorismo fine a sé stesso. C'è anche chi li nega in blocco come ormai superati, proponendo astruse teorie pedagogiche "scientifiche" e favorendo lo stato di massima confusione che regna nella scuola riguardo al suo senso ultimo.

Il fatto è che, rifiutato ideologicamente lo sguardo antropologico unitario e realistico della tradizione cristiana che consentiva la considerazione equilibrata di tutti i fattori della persona del giovane, compresi sia la sua religiosità sia la sua capacità di male, si è affermata l'ultima versione della mentalità borghese, quella di quei giovani degli anni 80-90, padri, nonni, insegnanti dei nostri figli, che "non si riconoscono da salvare, sono a posto, a posto e contenti" (Luigi Giussani, *Le mie letture*, p. 128).

Sono gli abitanti di un mondo le cui "miserie non sono più cristiane", un mondo, cioè, privo di segni del desiderio di Dio e possibilità di incontro con la sua misericordia, fatto semplicemente di problemi da risolvere su un piano umano, sociale, politico, psicologico, comunque sempre alla portata del potere umano.

Avendo smarrito per sé il senso del peccato, perché non esiste un vero e un bene oggettivi con cui paragonarsi, tentano presuntuosamente di programmare cose e persone, compresi i loro figli, per imporre la loro misura di un bene tutto secolare.

Queste persone fanno ai giovani una compagnia melliflua e solo apparentemente permissiva e chiudono i ragazzi in un cerchio di falsi bisogni, tra i quali quello del successo scolastico. Ma se il giovane tenta di **uscire dal "brand"** scelto per lui (fosse pure uno "trasgressivo"), questi adulti lo privano senza pietà del riconoscimento affettivo e lo condannano all'inferno dell'isolamento.

I giovani, se debitamente provocati, percepiscono ancora la menzogna di questi tentativi e attendono una compagnia diversa che li aiuti veramente a diventare uomini. Ne ho avuto un piccolo significativo esempio nell'imprevisto gradimento dei miei studenti di terza per il noto aforisma attribuito a Chesterton "la Chiesa non permette niente, ma perdona tutto; il mondo permette tutto, ma non ti perdona niente".

Lo avevo proposto da commentare, tra molte altre riflessioni sulla Chiesa, nella verifica finale di religione cattolica. È stato il più scelto e leggendo insieme quello che avevano scritto ho potuto notare come abbiano tutti intuito la differenza tra una compagnia autentica e una falsa, riconoscendo che la Chiesa affianca l'uomo nell'esercizio della sua libertà senza fare sconti sul piano della verifica personale e del rischio necessario, ma sempre pronta a riabbracciarlo dopo ogni inevitabile e "necessaria" caduta nel suo cammino al destino. Mi sembra un modello educativo ancora attuale e da prendere, *mutatis mutandis*, in seria considerazione.

18.SCUOLA/ Così il tormentone sui compiti a casa nasconde l'importanza dello studio individuale

Giorgio Ragazzini - Pubblicato 24 giugno 2025

Lo studio individuale dopo la scuola è insostituibile ed è il vero momento chiave dell'apprendimento. Oggi però ha molti nemici, in famiglia e fuori

Le iniziative per ridurre i compiti a casa hanno ovviamente un nocciolo di buon senso. Non si può negare che "il troppo stroppia" o, più dottamente, che "*in medio stat virtus*", per non parlare del definitivo "*abusus non tollit usum*". D'altra parte è impossibile stabilire criteri rigidi per evitare il sovraccarico di lavoro a casa, come dimostra la storia degli auspici e dei suggerimenti che vari ministri hanno rivolto ai docenti in merito, sempre precisando, come ha fatto **Valditara**, "nel pieno rispetto dell'autonomia decisionale dei docenti".

I quali possono utilizzarli anche per quella "personalizzazione" di cui tanto si parla (quasi sempre senza fare esempi concreti), assegnando esercizi di recupero ai ragazzi che hanno delle carenze o letture che vadano incontro ai loro interessi.

Alla fin fine, il problema è per forza affidato sia all'equilibrio e all'esperienza dei singoli insegnanti, sia a quel tanto di accordi che può scaturire da un confronto tra loro, che ogni istituto farebbe bene a promuovere.

(Ansa)

In ogni caso, la statistica più diffusa su internet ci dice che per gli studenti italiani della scuola secondaria (medie e superiori) il tempo medio dedicato ai compiti è di 8 ore e mezzo la settimana. Se dividiamo questo dato per sette giorni, abbiamo un impegno giornaliero di 1 ora e 13 minuti. Tanto rumore per nulla?

L'impressione è che le proteste di gruppi di genitori e di ragazzi contro l'impegno pomeridiano sia anche una delle manifestazioni di quella **tendenza alla facilitazione** che vorrebbe eliminare dalla vita dei bambini e dei ragazzi **la fatica**, insieme tutto ciò che si presume ansiogeno e possibile fonte di "traumi" e frustrazioni.

Purtroppo, l'iperprotezione ottiene proprio l'effetto paradossale di coltivare l'ansia e l'insicurezza, facendo mancare le occasioni in cui ci si misura con difficoltà e rischi e si acquista così la capacità di affrontarli, in altre parole la forza di carattere. Che si apprende anche accettando di non fare soltanto quello che ci piace.

Contano spesso, nel motivare le campagne contro i compiti a casa, anche le attività sportive (e non solo) che molti studenti svolgono nel pomeriggio. E che hanno il loro valore, ma non devono entrare in conflitto (magari pretestuosamente) con le esigenze della scuola.

In conclusione, la vittima principale della pretesa di esaurire tutto o quasi il processo di apprendimento nell'orario scolastico finirebbe per essere lo studio individuale, cioè un pilastro ineliminabile della formazione scolastica. Leggere, rileggere, sottolineare, prendere appunti, farsi o farsi fare domande, riassumere oralmente o per scritto, imparare a memoria poesie, date, nomi di Stati, di città, di fiumi, di catene montuose.

In un modo o in altro, lo abbiamo fatto tutti, come lo facevano greci e latini, che oltretutto non disponevano delle molteplici protesi mnemoniche di cui oggi abbondiamo.

Nel suo libro *L'educazione della mente* (1962), il matematico e pedagogista Lucio Lombardo Radice, riprendendo analoghe affermazioni di Gramsci, scriveva che "un momento non eliminabile per un solido sviluppo intellettuale in una direzione quale che sia, per l'acquisizione di un permanente patrimonio culturale comunque configurato, è lo studio-lavoro, la lettura-riflessione, lo sforzo di comprensione tenace, l'applicazione disciplinata, organica, paziente, la faticosa organizzazione della propria mente e del proprio sapere".

Questo confronto personale con i libri per consolidare o approfondire quanto appreso nelle ore di lezione, questa graduale costruzione di un proprio modo di studiare sono essenziali per mettersi in grado di proseguire gli studi e per il proprio futuro di lettore.

Per lo studio a casa, certamente, ogni studente dovrebbe disporre di un ambiente che faciliti la concentrazione; ed è indispensabile mettere coraggiosamente fuori gioco il distrattore per eccellenza, il **cellulare**, dei cui danni si è spesso parlato sul *Sussidiario*. Ma questa è un'altra storia.

(gruppodifirenze@gruppodifirenze.it)

19.SCUOLA/ "La strana 'maturità' di un sistema che preferisce il welfare agli studenti"

Alessandro Artini - Pubblicato 25 giugno 2025

Le tracce banali della maturità sono lo specchio e il prodotto di un sistema-scuola passatista, rinunciataria davanti alle sfide

Jacques Attali, nel suo *Conoscenza o barbarie*, definisce il sistema formativo italiano come un "disastro", perché tutt'oggi il numero di diplomati e laureati è basso rispetto alla media dei Paesi OCSE e quelli che lavorano svolgono perlopiù attività per le quali non sono stati formati.

Possiamo pensare che l'ex consigliere di François Mitterrand soffra di quel complesso di superiorità che i cugini d'Oltralpe sono soliti esprimere, non solo nei nostri confronti, ma il suo voluminoso saggio uscito in Francia nel 2022 sembra essere ben documentato e certamente non appare benevolo neppure nei confronti del sistema scolastico francese.

Se poi volessimo verificare quel giudizio con ulteriori dati, non dovremmo far altro che compulsare i corposi rapporti Istat e quelli del Censis. Leggendoli ci renderemmo conto anche perché è stata inventata la categoria della **dispersione implicita**.

Essa, infatti, rende conto di quella larga fetta di giovani che, pur avendo portato a compimento gli studi, vuoi nel settore secondario, vuoi in quello terziario, non possiede competenze adeguate agli standard previsti. Gli adolescenti, anche quelli che hanno conseguito la licenza di scuola media (per usare un'espressione antica), hanno difficoltà **nella lettura e nella comprensione** di testi poco più che elementari.

Una posizione analoga si registra verso la matematica e le discipline scientifiche. Non potendo usare la categoria di "analfabetismo" (nelle sue molteplici forme), si ricorre a questa definizione creativa della "dispersione implicita".

Non appartengo alla categoria degli apocalittici, ma non si può non rilevare che la catastrofe è in corso.

Il *Titanic* della scuola sembra del tutto immune dalla consapevolezza di quanto sta avvenendo, fin dalle sfere più alte. Così l'esame di Stato per la scuola superiore procede con una sorta di atonia spirituale, dove, all'interno delle commissioni, la logica dominante (certamente non per tutti) pare essere quella di uno svolgimento rapido e indolore dei lavori. Come se i primi a non credere in questa formula di esame fossero proprio i docenti.

Le **tracce dei temi**, in cui si sono cuciti insieme molti autori, tutti rientranti nella *correctness* dominante, sono state definite da Maurizio Crippa del *Foglio* come banali. Non a torto. Ci si è lamentati che l'istruzione scolastica trascurasse il Novecento ed ecco autori come **Pasolini e Tomasi di Lampedusa** che fanno parte di quel secolo. Ma al ministero ci si è domandati se i docenti di italiano, nelle varie scuole, trattino la letteratura del Novecento? Soprattutto, se anche la risposta fosse positiva: come viene affrontato quel secolo in letteratura? Pare che al ministero si sia temuto il riproporsi di una critica ormai logora (proveniente soprattutto dal versante progressista) che cioè il mondo contemporaneo sia estraneo all'istruzione scolastica. Come se l'universo letterario dei secoli scorsi non possa essere trasposto nella contemporaneità, offrendo insegnamenti e valori che tagliano verticalmente la storia e si ripropongono in una dimensione metastorica.

La suscettibile sensibilità ministeriale deriva, probabilmente, dal fatto che prevale una visione culturalmente passatista, che tra "scuola costituzionale", **stigma del '68** e ritorno più o meno autentico al modello gentiliano non si è fatta scrupolo di lasciare inalterate le funzioni di **welfare dell'intero sistema**, con le immissioni in ruolo, a **sanatoria**, del personale scolastico. Così, di facciata, si è voluto dimostrare che sì, anche questo governo è capace di formulare tracce su Pasolini.

Ma soprattutto ciò che emerge da questi esami è il terrore di **ChatGPT**, che avrebbe potuto – e sicuramente è accaduto – offrire furbescamente suggerimenti per le prove.

Il punto è che l'intelligenza artificiale è una sfida e se l'**estromissione dei cellulari** dalla scuola superiore vuole significare ostacolarne l'ingresso, quanto meno per quanto riguarda le sue riprovevoli pratiche di *cheating* o le funzioni che le vengono "appaltate" esonerando gli apprendimenti della mente umana, è necessario prendere atto che essa è già dentro le scuole. È già entrata se non come strumento o tema didattico, sicuramente come supporto a tutte le strutture informatiche in dotazione. Più in generale, essa ormai fa parte della vita dei ragazzi e anche della nostra.

Ciò che è mancato in questi esami è l'accettazione della sfida, che avrebbe potuto improntare anche la prima prova. Ciò che è mancato è una riflessione sui meccanismi di quell'intelligenza, con una sorta di meta-cognizione (deuteroapprendimento, secondo Gregory Bateson). È mancato il tentativo di chiedere agli alunni di personalizzare le elaborazioni di ChatGPT, che necessariamente sono prive degli spunti personali dell'esperienza umana dei singoli.

L'IA è priva del "sentire", nonostante la mimesi delle parole e delle retoriche su cui essa è stata addestrata. Una possibile strada sarebbe potuta essere quella di fornire un elaborato di ChatGPT e chiedere poi agli alunni di riflettere sui limiti dello stesso e di personalizzarlo con la propria esperienza.

La nostra, però, è una scuola che non accoglie le sfide: troppo intenta a sistemare il personale, ha dimenticato gli alunni, che, purtroppo, non sono sindacalizzati.

20.SCUOLA/ "Programmi", docenti, AI, come lasciarci alle spalle le molte ipocrisie

Marco Ricucci - Pubblicato 26 giugno 2025

L'esame di maturità è il punto culminante di molte contraddizioni che segnano il sistema-scuola. L'autore risponde all'articolo di A. Artini

Nel calendario scolastico italiano la letteratura del Novecento, quando non viene del tutto elusa, scivola in fondo al quinto anno, compressa tra verifiche di recupero e la frenesia di **"chiudere il programma"**.

Questa marginalità non è frutto del caso, ma dell'**impianto ottocentesco** di manuali e curricoli: opere ridotte a reliquie museali, autori presentati come busti di marmo e studenti concepiti come vasi da riempire di nozioni.

Il risultato è sotto gli occhi di tutti: quasi la metà dei diplomati non raggiunge la soglia minima di competenza in italiano e matematica, mentre la categoria della **"dispersione implicita"** fotografa un esercito di ragazzi formalmente promossi ma incapaci di comprendere un testo di media difficoltà.

Studenti all'ingresso del Liceo "Virgilio" di Via Giulia a Roma (Ansa)

Se vogliamo che la letteratura torni viva, la scuola deve spostare il proprio baricentro: non più "fare tutto il programma", bensì educare al **piacere della lettura** e alla cittadinanza critica, modulando percorsi e traguardi in base agli indirizzi.

Nei licei classici ha senso un percorso su Montale e la tradizione simbolista europea; in un tecnico-economico funziona meglio un laboratorio su Calvino, l'industria culturale del boom e i linguaggi della comunicazione d'impresa. L'obiettivo è formare competenze trasversali – comprensione profonda, scrittura argomentativa, capacità di collegare testi, contesti e media –, non collezionare date e titoli.

A soffocare questo rinnovamento è anche la filiera delle Indicazioni nazionali, tuttora redatte da accademici che raramente sono mai entrati in una classe. Servono gruppi di lavoro misti, composti da docenti in servizio, formatori e ricercatori, con sperimentazioni sul campo prima della pubblicazione e una revisione quinquennale obbligatoria.

Trasparenza e stabilità dei finanziamenti devono sostituire le consulenze estemporanee; solo così si potrà chiarire dove vogliamo arrivare con l'insegnamento della letteratura italiana e quali competenze – lettura critica, scrittura multimodale, cultura scientifica, etica del digitale – vogliamo realmente sviluppare.

Una riforma organica esige anche una formazione docenti degna di questo nome. Oggi l'accesso alla cattedra assomiglia a una lotteria di corsi a pagamento, spesso online e di pochi mesi, che trasformano l'abilitazione in un affare di tasse d'iscrizione più che di qualità formativa. Occorrono scuole di alta formazione collegate alle università ma radicate nelle scuole, con un anno di tirocinio in classi tutor, selezione rigorosa e percorsi gratuiti finanziati dallo Stato. Solo docenti solidi, motivati e retribuiti con dignità possono restituire credibilità a un'istituzione accusata di ipocrisia e contraddizioni.

Sul versante tecnologico, il divieto assoluto di smartphone in aula è il segno di una scuola che preferisce negare la realtà anziché governarla. Il cellulare è ormai un'estensione della persona: vietarlo equivale a spegnere la corrente per evitare i cortocircuiti. Invece di proibire, occorre un patto di uso consapevole: modalità aereo durante le lezioni frontali, sblocco per ricerche e fact-checking, valutazione della responsabilità digitale nei consigli di classe.

Bandire lo strumento mentre il PNRR investe milioni in visori VR e stampanti 3D destinati a laboratori inagibili e palestre fatiscenti rende ancora più evidente la distanza tra proclami e realtà muraria.

Infine, la sfida dell'intelligenza artificiale. Il **panico generato da ChatGPT** agli esami di Stato rivela una scuola che difende il rito più che il senso. Blindare le prove non ha impedito l'uso furtivo dell'IA: avrebbe avuto più valore chiedere agli studenti di analizzare un elaborato prodotto da ChatGPT, evidenziarne limiti, bias, assenza di vissuto personale, e poi personalizzarlo. L'IA, priva di esperienza emotiva, è uno specchio che restituisce testi generici; la scuola può insegnare a riconoscere ciò che manca e a inserirvi l'impronta umana.

Ma il **Titanic dell'istruzione** non affonda per un iceberg improvviso, piuttosto per falle ignorate: programmi-museo, linee guida calate dall'alto, edifici scrostati mascherati da campus digitali. Riempire queste falle significa rimettere al centro lettura viva e pensiero critico, formare seriamente i docenti, integrare l'IA come strumento cognitivo e scegliere la manutenzione strutturale prima del gadget. Solo così potremo superare il "disastro" denunciato da Jacques Attali e trasformare la scuola italiana da spazio di ipocrisie a laboratorio di futuro.

21.SCUOLA/ Il "mistero" del Giappone in classe: nella scoperta dell'altro un nuovo incontro con sé

Vincenzo Rizzo - Pubblicato 27 giugno 2025

L'altro è un mistero: si può dominare o ascoltare. Dalle Americhe al Giappone, la vera conquista è la comprensione. La scuola non può sottrarsi

L'altro è un mistero grande: sfugge al possesso dell'io. Si può cercare di conquistarlo, sottometterlo o assimilarlo, ma il suo abisso impendibile ritorna nelle coscienze di chi vuole schiacciarlo. Todorov, ne *La conquista dell'America. Il problema dell'altro* (Einaudi, 1984), mette in luce la verità dell'altro come giudizio su di sé. Di fronte ai nativi, infatti, ci fu chi usò la violenza omicida per ottenere nuovi territori. Ma ci furono altri (pochi) che cercarono di capire il diverso. Diego Dúran e Bernardino de Sahagún, due religiosi, impararono la lingua nahuatl e cercarono di riportare il punto di vista degli indigeni. Non la ricerca di un dominio, ma un ascolto volto alla conoscenza profonda.

Nel rapporto con l'altro, dunque, si può cercare sia una vicinanza attenta, sia una immedesimazione: difficile, ma importante. Si tratta di entrare nella sua lingua, facendosi attraversare e ospitare dai significati che la animano. Il libro di Laura Imai Messina, *Wa. La via giapponese all'armonia* (Vallardi, 2018), aiuta ad accogliere un mondo interiore speciale, quello del **Giappone**.

Dopo la Seconda guerra mondiale, l'antropologa Ruth Benedict, con il suo celebre *Il crisantemo e la spada* (Laterza, 2015), aveva studiato le strutture di una cultura che sfuggiva alla presa del pensiero occidentale. Perché i kamikaze? Perché uno spirito così diverso? Perché una cultura della vergogna? Ivan Morris, ne *La nobiltà della sconfitta* (Medhelan, 2024), a sua volta, aveva fatto emergere il tema della dignità estrema di fronte alla perdita. Una mentalità non comprensibile, in grado di arrivare al tradizionalismo restauratore di Yukio Mishima con i suoi esiti nichilistici.

Il tempo e l'incontro con l'altro – nello specifico con il **pensiero occidentale** – tuttavia, hanno modificato, come sempre accade, alcune strutture culturali giapponesi: resta, tuttavia, un proprio, uno specifico modo di essere.

Laura Imai Messina ci aiuta a conoscere il mondo giapponese con uno sguardo *dall'altro*. Il suo lavoro attento percorre dal di dentro un certo modo di essere al mondo e di rapportarsi alla vita. Proprio a partire da tale ottica, è stata interessante una proposta didattica per gli studenti dei licei delle scienze umane.

Nel Liceo Economico Sociale di Verbania, in particolare, ogni ragazzo/a di terza ha studiato una voce del libro *Wa*. Bisognava immergersi nel mondo dell'altro per scoprire qualcosa di buono e vero per sé.

È stato uno spettacolo vedere degli studenti raccontare ai loro coetanei un termine complesso, servendosi di PowerPoint e di mappe. Maria Vittoria ha parlato di *Soto* e *Uchi* (fuori e dentro). Si tratta di due termini che pongono la questione della collocazione del soggetto, del suo stare nel mondo. Si è dentro una famiglia, un circolo o un'azienda: ma con quale intensità, con quale vicinanza?

Martina ha poi spiegato ai suoi compagni cosa vuol dire *chotto*: una sospensione nella conversazione. L'interruzione, la pausa non sono un'assenza, ma un tempo dato alla gentilezza, alla non invadenza. Il rispetto è importante nella cultura nipponica. Non bisogna superare, per delicatezza, le barriere che proteggono l'altro.

Giulia, poi, ha approfondito il termine *kami*. Si tratta di un concetto a-razionale e pervasivo della realtà. Tutto ciò che vive ed esiste ha a che fare con il vasto pantheon di otto milioni di dèi. E l'armonia indefinibile è ciò da cui si dispiega tutto.

Un mondo diverso, ma interessante, dunque: suscita curiosità e desiderio di scoperta. È proprio vero: l'ascolto imparativo (Panikkar) ha un grande significato per l'antropologia culturale.

E, oggi, **ascoltare l'altro** e cercare di capire il suo punto di vista è più che mai decisivo.

22.SCUOLA/ Non cognitive skills, un ponte (necessario) tra istruzione ed educazione

Alberto Raffaelli - Pubblicato 28 giugno 2025

Dal 5 al 7 settembre 2025 si svolge a Valdobbiadene il Festival dell'innovazione scolastica. Una sfida lanciata a tutta la scuola

L'anno scolastico che sta terminando lascia in eredità, a chi avrà il coraggio di farsene carico, il grande tema del rapporto tra istruzione ed educazione. Un tema antico, ma che nel corso dell'anno si è fatto via via più incombente e negli ultimi mesi è stato evocato in vari interventi e dibattiti sullo stato di salute della scuola italiana.

In particolare, si parlato sempre più spesso di emergenza educativa, chiedendosi come la scuola potesse essere all'altezza del proprio compito istruttivo e/o educativo nei confronti di una generazione di bambini e ragazzi spesso in balia di sconvolgimenti sociali e tecnologici. Tale questione è stata ben sintetizzata da Umberto Galimberti in un editoriale di *Repubblica* di pochi giorni fa:

"L'istruzione è una trasmissione di contenuti culturali e scientifici da chi li possiede (gli insegnanti) a chi non li possiede (gli studenti); l'educazione invece accompagna gli studenti, in quella stagione incerta che si chiama adolescenza, nel loro percorso di evoluzione psicologica, mai così problematico e turbolento come in quell'età. Si è soliti pensare che l'educazione altro non sia che un derivato dell'istruzione. Ma le cose non stanno così. È semmai l'istruzione un evento che può realizzarsi solo a educazione in corso, perché, come diceva Platone, 'la mente non si apre se prima non hai aperto il cuore'".

In questo difficile contesto allarmante non mancano però dei segnali positivi. Tra questi vi è sicuramente l'ingresso ufficiale nell'orizzonte della scuola italiana delle **Non cognitive skills (NCS)** o Competenze socio-emotive (come forse più propriamente sono definite dall'OCSE), ovvero quelle competenze trasversali che riguardano la persona, il modo in cui essa interagisce con il mondo, gestisce le proprie emozioni e si relaziona con gli altri (empatia, resilienza, motivazione, *problem solving*, ecc.). Esse recentemente hanno trovato anche un riconoscimento ufficiale nella legge 22/2025 approvata in Parlamento da tutte le forze politiche nello scorso mese di febbraio.

A fronte di questa grossa novità legislativa nessuno si illude.

Infatti tutti sanno, in primis coloro che hanno promosso la legge, che non si può sottovalutare la congenita impermeabilità da parte del mondo della scuola italiana nei confronti di ogni novità. Una resistenza che ha fatto sì che la dinamica scolastica, nella sua struttura di fondo, soprattutto alle medie e alle superiori, sia rimasta pressoché la stessa da sessant'anni a questa parte (lezioni frontali, studio a casa, verifiche, selezione).

Eppure non è esagerato dire che queste cosiddette competenze trasversali possono essere il grimaldello proprio per sciogliere l'annosa contrapposizione tra istruzione ed educazione.

Infatti dei segnali positivi ci sono.

Fra questi vi è l'adesione di più di duecento scuole provenienti da tutte le regioni d'Italia alla sfida lanciata dal **Festival dell'innovazione scolastica** che, giunto alla V edizione, che ha loro proposto di incontrarsi, mettersi in gioco e confrontarsi proprio sul tema delle NCS.

Queste duecento candidature sembrano infatti sfidare un intoccabile tabù del sistema scolastico italiano, rappresentato dal divieto di mettere il naso, e men che meno di mettere in discussione proprio ciò che è il cuore della scuola, ovvero ciò che insegna e come insegna un docente nella sua ora di lezione.

Ed è molto significativo che questo avvenga proprio a partire da un interesse per il tema delle NCS e per la novità radicale che esse possono rappresentare per il sistema scolastico italiano.

Se poi si va a guardare **le relazioni e i video** di queste scuole candidate al Festival, emergono alcuni dati estremamente interessanti che aprono uno squarcio reale, seppur necessariamente limitato, su alcuni importanti aspetti dello stato di salute del "mondo scuola".

Ecco alcuni elementi che emergono.

a) Il primo dato che si riscontra è che nelle nostre scuole, a fronte di un sistema vecchio e spesso ingolfato dalla burocrazia, vi è un pullulare di **creatività didattica**. Un chiaro sintomo della presenza in tanti docenti e dirigenti scolastici di una grande passione per il proprio lavoro e per la crescita equilibrata dei propri allievi.

Tra gli elementi di questa vivacità vi è un dato costante del dopo-Covid, ossia il desiderio di portare la scuola in outdoor e, quasi novelli peripatetici, realizzare le lezioni in mezzo alla natura. Un secondo elemento è la voglia di insegnare a comunicare anche con nuovi mezzi come la radio, i video, il web. Il tutto segnato da una forte attenzione alla socialità (coinvolgimento degli alunni

nell'impostazione della vita scolastica, co-progettazione e interazione con soggetti esterni alla scuola) e all'inclusione nei confronti di compagni disagiati, oppure nei confronti degli anziani che vivono nel territorio.

b) Un secondo aspetto rilevabile è la presenza diffusa di un approccio non timoroso nei confronti delle nuove tecnologie informatiche e digitali, fino all'affronto, privo di paure e ritrosie, delle potenzialità offerte dall'**Intelligenza Artificiale** (AI) con l'obiettivo di utilizzare queste nuove potenzialità tecnologiche come utili strumenti didattici.

c) In terzo luogo la crescita costante delle esperienze di *service learning* (momenti didattici che integrano l'apprendimento con attività di volontariato e servizi alla comunità in collaborazione con enti, associazioni e imprese del territorio).

d) Un quarto elemento positivo è la vivacità di cui sono protagoniste le scuole del Sud. A fronte di diffusi luoghi comuni, regioni come la Puglia e la Sicilia dimostrano una creatività e delle competenze didattiche che gareggiano alla pari con quelle delle scuole del Nord.

A fronte di questi ed altri elementi positivi, nelle relazioni e nei video delle scuole candidate al Festival non si può evitare di rilevare l'emergere di importanti fragilità. Esse segnano la distanza non breve che la scuola è chiamata a compiere in vista di un rinnovamento che sia all'altezza del compito che le è assegnato nel contesto odierno.

Su tutte due osservazioni al riguardo.

1) Anche le esperienze didattiche più innovative spesso risultano dei momenti circoscritti ed occasionali che stentano ad incidere sulla quotidianità della vita scolastica. Questo risulta via via più evidente man mano che si cresce di grado scolastico ed è maggiore nelle scuole medie e superiori.

Per esempio: i tentativi di introdurre la dinamica didattica e valutativa delle competenze trovano una resistenza pressoché insuperabile da parte delle singole discipline, intese normalmente come compartimenti stagni ed orti intoccabili.

2) Infine, la valutazione. È significativo che questo tema non sia affrontato seriamente da nessuna delle scuole che pur affrontano con coraggio e competenza tanti altri aspetti della dinamica scolastica. Per la verità ciò è del tutto comprensibile e spiega in buona parte la rigidità del sistema scolastico italiano. Si consideri per esempio il fatto che normalmente **la pagella è la somma**, o al massimo la media, dei voti dei singoli docenti, ma non è quasi mai una valutazione realmente condivisa e quindi collegiale.

C'è quindi molta strada da fare. Ma è anche vero che molti più docenti e dirigenti scolastici di quanto si immagina la stanno già percorrendo.

Per questo risulta davvero importante l'appuntamento della V edizione del Festival, il 5-6-7 settembre, nelle splendide colline di Valdobbadiene, dove, su questi temi, provenienti da ogni regione d'Italia, centinaia di dirigenti e "docenti coraggiosi" si incontreranno e si confronteranno per collaborare e condividere un vero rinnovamento della scuola italiana.

23.SCUOLA/ La maturità di Luz, tra "collegamenti" ed emozioni il senso di una storia

Gianni Mereghetti - Pubblicato 29 giugno 2025

Luz, in Italia da poco tempo, era terrorizzata dal colloquio di maturità. Meno male che in corridoio c'erano gli amici del centro a incoraggiarla

Era arrivato il giorno tanto temuto, quello del colloquio di **maturità**. A Luz erano necessari 11 punti per poter essere promossa, una striminzita sufficienza per essere dichiarata matura, per avere il diploma di maturità della scuola professionale di indirizzo socio-sanitario che aveva frequentato. Era un obiettivo alla sua portata, ma Luz aveva tanta paura. Da poco in Italia, non possedeva ancora bene la lingua e tutto il suo studio non aveva avuto i risultati che lei aveva tanto sperato.

Luca, il volontario del **centro di aiuto allo studio** che l'aveva aiutata in italiano, quella mattina si era presentato a scuola. Luz non se lo aspettava e quando lo aveva visto il cuore aveva battuto a mille per l'emozione.

"Anche lei qui!" aveva detto la ragazza e Luca non aveva risposto, l'aveva abbracciata.

"Non voglio fare l'esame" aveva sussurrato Luz "ho troppa paura! **Non riesco!**"

Luca l'aveva stretta ancora di più. "Forza!" le aveva detto, "vedrai che riesci, io punto su di te!"

"Io non mi ricordo più nulla, vorrei scappare" aveva controbattuto Luz.

Maria e Isabella che le erano tanto amiche l'avevano rimproverata, "Ma cosa dici?" le avevano detto all'unisono. "Quando sei sotto ti torna in mente tutto!"

"No, no! Non so nulla, questo esame va male!"

"Non pensarci adesso" le aveva allora detto Luca staccandosi dal suo abbraccio "sei qui, lo fai l'esame e poi ne parliamo. Non pensare alla tua paura."

"Forza Luz" le aveva gridato Isabella avvicinandosi e stratonandola, "forza che ce la fai!"

La ragazza prima di lei aveva finito, era uscita felice, "è andata bene, sono bravi i prof!" aveva commentato e poi era stata subissata di domande dalle sue amiche.

Cinque minuti e poi il nome di Luz era rimbombato nel corridoio. "Vai!" le aveva detto Luca, battendole il cinque.

Così Luz era andata all'attacco del colloquio, una fotografia di due anziani era stato lo spunto da cui partire e lei si era messa a scrivere d'impeto, il tema degli anziani lo aveva preparato bene, un po' lo aveva sperato ed era uscito.

Dopo alcuni minuti in cui si era fatto lo schema dei **collegamenti** tra le varie materie Luz aveva cominciato a parlare, prima svolgendo l'argomento della vecchiaia in psicologia e poi trattando in tutti i suoi aspetti l'Alzheimer. Lo aveva fatto tutto d'un fiato, ora arrivava il difficile e lei si era buttata su *Senilità* di Svevo, complicandosi un po' la vita, ma trovando nell'insegnante di italiano un aiuto notevole che le aveva fatto tirare un sospiro di sollievo.

In storia aveva poi fatto un collegamento un po' forzato parlando degli anziani nei campi di sterminio, in realtà aveva parlato dei campi di sterminio e poi vi aveva attaccato il diritto alla vita garantito dalla Costituzione italiana. La commissione d'esame ascoltava, l'aveva lasciata parlare senza metterla in difficoltà. Si vedeva che gli insegnanti volevano trarre da lei il meglio e questo, che si percepiva fisicamente, l'aveva via via tranquillizzata, permettendole di tirare fuori dalla sua preparazione quanto le era servito in quel momento per dare ciò che aveva dentro. Da ultimo la presidente della commissione le aveva chiesto di raccontare la sua esperienza di PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) e Luz aveva raccontato di ciò che aveva fatto nel centro di aiuto allo studio aiutando un ragazzo ad imparare lo spagnolo.

"Che cosa hai imparato da questa esperienza?" le aveva chiesto la presidente della commissione.

"Io non pensavo di poter aiutare un ragazzo, sono io ad aver tanto bisogno di essere aiutata, ma aiutando questo ragazzo ho capito di più che anch'io ho un valore, per questo ringrazio di avere avuto questa possibilità."

"Una scuola vera!" aveva commentato un insegnante e tutti avevano annuito.

Luz aveva dovuto rispondere ad un'ultima domanda, quella sul suo futuro dopo la maturità. "Non lo so" aveva detto "qualcosa in cui aiutare gli altri, operatore socio-sanitario, infermiera, vedremo".

Dopodiché era scappata fuori e si era messa a piangere.

"Che schifo!" aveva commentato tra le lacrime.

"Sei stata brava" le aveva detto Luca.

"Ma *Senilità*... campi di sterminio..." aveva obiettato Luz.

"Tutta la parte di psicologia è andata benissimo, l'Alzheimer lo hai svolto in modo preciso, dai, su, ce l'hai fatta!"

"Sì, ce l'hai fatta!" avevano ribattuto le amiche "e poi hai parlato di te" aveva sottolineato Maria.

"È andata" continuava a commentare Luca "ora vai a riposare!"

Luz si era asciugata le lacrime e finalmente aveva sorriso. "È finita!" aveva detto, "sì sono riuscita a parlare di me e questo **è importante per me** prima di tutto."

Quella sera a Luca era arrivato un messaggio whatsapp che diceva: "Buona sera professore Luca. Lo ringrazio molto per quello che ha fatto per me in questo anno e mezzo che lo conosco. Mi è stato di grande aiuto. Mi hai insegnato così tanto su tante cose senza giudicarmi e lo apprezzo molto. Cosa sarebbe stato di me senza il vostro aiuto. Sono fortunata ad averlo come professore." Il miglior commento a quella giornata così importante per Luz.

24. CONSIGLI PER IL LAVORO/ Il percorso a tappe che vale più di un corso o di un'offerta

Franco Ferrazza - Pubblicato 29 giugno 2025

Dal Rapporto Caritas sulla povertà emergono indicazioni utili per chi aiuta le persone a trovare un lavoro

È uscito recentemente il Rapporto Caritas 2025 sulla povertà, un documento che, se letto con attenzione, restituisce uno sguardo lucido e profondamente umano su cosa significa oggi vivere

il disagio in Italia. Ma soprattutto ci ricorda una cosa semplice e decisiva: nelle fragilità può esserci una leva sorprendente di ripartenza, se c'è qualcuno che ti accompagna.

Tajani: su terzo mandato decisione presa, no 10 anni a guida regione

Non è solo questione di redditi bassi o di mancanza di competenze. Quello che emerge con forza, tra i numeri e i racconti della rete Caritas, è che chi vive un momento difficile non ha solo bisogno di un'opportunità, ma di un percorso, che non si percorre da soli.

Il lavoro della Caritas – che ha accolto oltre 278mila persone in difficoltà, **molte delle quali lavorano già** – non si limita a erogare aiuti o servizi. Propone un cammino che parte dall'ascolto, senza sostituirsi mai alla persona, ma stando accanto, con discrezione e costanza. Questo è un punto fondamentale anche per chi si occupa di lavoro, formazione e orientamento: non si tratta solo di attivare misure, ma di generare fiducia, passo dopo passo.

La leva non è il bando, il corso, l'offerta. È una relazione vera che aiuta chi si sente ai margini a rialzare la testa, a vedere possibilità dove prima c'era solo bisogno. La Caritas non dice "risolviamo tutto noi", ma "iniziamo insieme un pezzo di strada".

Viviamo un momento paradossale: molti settori fanno fatica a trovare personale (ristorazione, logistica, meccanica, edilizia, cura alla persona), eppure centinaia di migliaia di persone rimangono escluse dal mercato del lavoro. Non si tratta solo di "non voler lavorare" – come troppo spesso si sente dire con superficialità –, ma di non sapere da dove cominciare, di non riuscire a sostenere il ritmo della ricerca, di non avere strumenti adeguati. Per chi è ai margini, una difficoltà burocratica o **una frase sbagliata in un colloquio** bastano per chiudere ogni porta.

In queste situazioni, parlare genericamente di "attivazione" rischia di diventare un altro modo per colpevolizzare chi ha già perso molto. Ecco perché serve una logica diversa: non solo matching, ma mediazione; non solo placement, ma accompagnamento.

Serve costruire alleanze locali tra formazione professionale, imprese, enti del Terzo settore e soggetti come Caritas, capaci di accogliere le persone prima ancora di inserirle. Serve creare percorsi a tappe, in cui orientamento e lavoro siano preceduti da una relazione educativa e da piccoli obiettivi raggiungibili.

Un esempio concreto di questa visione è emerso al recente convegno "Join – Job Inclusion Network", promosso da ITA2030 il 13 giugno a Milano, dove imprese, fondazioni e realtà del Terzo settore si sono confrontate sull'urgenza di costruire percorsi di inclusione strutturati, soprattutto per giovani, Neet e persone straniere. Il messaggio è stato chiaro: nessun soggetto può farcela da solo. È il sistema, la rete, la condivisione di responsabilità e competenze a fare la differenza. Perché anche nel mondo del lavoro, la relazione viene prima della prestazione.

Lavorare oggi significa anche aiutare e aiutarsi a reggere la quotidianità: imparare a gestire un orario, a usare un mezzo pubblico, a compilare un modulo, a sostenere un confronto. Ma queste fragilità diventano sempre di più "normalità". Nessun datore di lavoro può occuparsene da solo. Ma se questo pezzo manca, la porta del lavoro non si apre neppure quando c'è bisogno urgente di forza lavoro.

In questo senso, la fragilità non è un limite ma una soglia. Una soglia da attraversare insieme. Una sfida educativa più che organizzativa. Ecco perché l'approccio della Caritas può ispirare anche chi, come me, si occupa ogni giorno di orientamento, **coaching**, selezione, accompagnamento al lavoro. Le persone fragili – e a ben guardare siamo tutti più fragili di quanto crediamo – non chiedono scorciatoie, ma senso. Non solo risposte, ma compagnia.

In tempi di povertà materiale e relazionale, la vera innovazione non è un algoritmo, ma una comunità che accompagna. La relazione che genera fiducia è il primo strumento di politica attiva. E quindi se si vuol aiutare qualcuno a trovare lavoro, non gli si deve parlare solo di lavoro. Bisogna parlargli della realtà. Di sé. Di ciò che può diventare. E camminare con lui.

Come scriveva Antoine de Saint-Exupéry nel suo libro postumo *Cittadella* (1948): "Se vuoi costruire una nave, non radunare gli uomini per raccogliere la legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia del mare vasto e infinito".

È questo, in fondo, il cuore di ogni percorso vero: non iniziare dai compiti, ma dal desiderio. È lì che si risveglia la forza per rimettersi in cammino, anche quando la strada sembra troppo lunga.

25.SCUOLA/ Una prof e Leopardi: come risvegliare i cuori di studenti "senza domande"

Roberto Laffranchini - Pubblicato 30 giugno 2025

È possibile superare le macerie prodotte nella scuola dal funzionalismo e risvegliare l'interesse di studenti spaesati, annoiati e senza tradizione?

Si può (ancora) insegnare letteratura a scuola? Si possono proporre i "classici" a **chi non capisce ciò che legge**, a giovani che non sembrano avere interesse per testi che risultano lontani nella forma e nei contenuti?

La questione è stata recentemente sollevata da alcuni articoli pubblicati dal *Sussidiario*. Non riguarda solo **la letteratura e la poesia**; allargherei il discorso anche **alla musica e all'arte** nelle sue varie espressioni. La problematica è presente nella formazione post-obbligatoria, ma sempre di più anche negli ultimi anni di scuola media (da noi, nel Canton Ticino, la III e la IV media).

Ue, nuovo accordo con l'Ucraina su importazioni dei prodotti agricoli

Non mancano esempi che documentano un certo interesse per letteratura e arte, ma il trend sembra chiaro e solleva giustificate preoccupazioni (osservo, per inciso, che sembrano invece più ricettivi i bambini della scuola elementare. Ma questa è una constatazione che andrebbe ulteriormente approfondita).

Negli articoli citati si individuano le maggiori cause del problema nelle gravi carenze linguistiche degli allievi e nella inadeguata presentazione dei testi da parte degli insegnanti. Come accennato, le difficoltà non riguardano solo l'insegnamento della letteratura. Lo stesso discorso vale infatti anche per altre forme di sapere che attingono alla nostra tradizione culturale.

In questa prospettiva ritengo che le problematiche messe in luce dagli autori degli articoli siano da tenere seriamente in considerazione, benché non possano giustificare **rinunce a un sapere fondamentale** per conoscere sé stessi e incontrare l'altro.

Tra le ragioni che hanno favorito queste forme di emergenza educativa vi è uno sconvolgimento dell'ordine dei valori che si è diffuso anche attraverso la scuola.

La formazione "funzionalistica" degli insegnanti, basata su sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento, ha ridotto la persona alle sue prestazioni misurabili, secondo i parametri utilitaristici del mercato, come più volte ci ha ricordato **Miguel Benasayag**.

Tutto il resto non conta o viene relegato nell'ambito di gestione delle emozioni individuali. Il disagio, la fatica, la paura, sono malattie da eliminare e soprattutto che non devono interferire sull'efficienza operativa. Così anche il desiderio di bellezza, di bontà, di verità finisce per essere collocato fuori dal mondo della vita, quando invece ne è il primo motore. Di conseguenza si devitalizza.

Gli insegnanti hanno subito e continuano a subire, e non solo loro, questo processo. Sono però nella condizione di percepire che non tutto può essere ridotto a funzione ed essere misurato con i parametri dell'utilità. È la realtà che ce lo insegna.

Oggi, proprio questo desiderio di bellezza e di verità sembra assente nei giovani. Il futuro fa paura, il passato è incomprensibile. La speranza naturale con cui tutti veniamo al mondo, soprattutto nei giovani, trova per lo più espressione in un doloroso disagio che, tuttavia, non diventa domanda e ricerca di senso. Il disagio è certamente espressione di una domanda sul senso dell'esistenza che non viene però riconosciuta. Non sappiamo dove ci porta il futuro, che pur assorbe tutte le nostre attese e ci getta nell'ansia.

Tuttavia, soprattutto noi adulti sappiamo che esiste un passato, che è accaduto, e noi, più o meno consapevolmente, ne siamo gli eredi viventi e i testimoni di fronte agli altri.

Ora, la credibilità di un fatto, di un sapere, di un contenuto disciplinare scolastico passa e viene accolto per lo più attraverso l'umanità di chi lo comunica. Non è reso plausibile dalla capacità di chi ne dà la migliore definizione "oggettiva" o addirittura dalla sterile pretesa di possederne la chiave interpretativa, ma dall'adesione al fatto con tutte le proprie facoltà umane.

Gli allievi che ci ascoltano devono capire anzitutto che crediamo in quello che diciamo. Proprio perché ci crediamo possiamo trovare il modo per dividerlo.

Luigi Giussani usava il termine *affectus*, per indicare l'adesione ai dati di realtà che risvegliano le esigenze del cuore e la nostra umanità e con essa la nostra libertà. Per gli insegnanti questa è la principale sfida. Molte evidenze sono crollate, i giovani sembrano non più in grado di capire.

Non dispongono di tutte le competenze necessarie per riconoscersi in ciò che viene loro insegnato. È un'osservazione ovvia che non costituisce e non deve costituire un impedimento.

Un collega mi diceva che nel suo corso di chimica vi erano argomenti che gli allievi non potevano pienamente capire per mancanza di altre conoscenze, per esempio in ambito fisico o matematico. Di ciò informava apertamente la classe. Gli allievi dovevano solo limitarsi a far proprie le spiegazioni del loro insegnante.

Funzionava; studiavano e si davano da fare per ottenere buoni risultati. Decisiva era l'esperienza che avevano del rapporto con il loro insegnante; con chi li stava guidando in un cammino di conoscenza che via via diventava interessante anche per loro.

La poesia, la letteratura, la musica sono espressioni fondamentali dell'esperienza umana e manifestazioni del bisogno di significato e di relazione. Ad esse la scuola, come ambito educativo, non può rinunciare.

Paradossalmente, soprattutto nei giovani oggi, non c'è nessun "amore" per la poesia, la letteratura o la musica che renda scontato il loro studio. Occorre, proprio attraverso l'insegnamento, risvegliare il nostro affetto per la realtà, che ci spalanca al mondo.

Succede, e più delle spiegazioni ce lo dicono gli esempi. Una insegnante raccontava questo episodio. Doveva parlare di **Leopardi** a una classe formata da stranieri, molti extraeuropei. La domanda che si pose era quasi inevitabile: "che gliene frega di Leopardi a un pakistano?"

La sua risposta fu un'altra domanda a cui non poté sfuggire: "Che cosa me ne frega a me?" E con questa domanda, andò in classe e iniziò la lezione. Quei ragazzi non sapevano nemmeno chi fosse Leopardi. L'insegnante disse che questo poeta aveva scritto una poesia intitolata *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*. E spiegò che le parole erano di quel pastore e che esprimevano le domande di tutti gli uomini, non di chi è italiano o europeo.

Chiese a loro di **paragonarsi con quelle domande** mentre lei la leggeva. L'ascoltarono. Alla fine, li interpellò per sapere se il titolo della poesia, secondo loro, fosse adeguato, se quella poesia fosse veramente il "canto di un pastore errante dell'Asia", ed essi risposero: "È il mio canto notturno".

"La bellezza salverà il mondo!", diceva Dostoevskij; ma non senza di me, non senza la testimonianza della nostra umanità.