

Il Sussidiario

LUGLIO 2024

Indice

1. Bortolozzo Carlo: *SCUOLA/ La Maturità non può essere solo un "attimo fuggente", ora cambiamo l'esame di Stato (01.07.2024)*
2. Lettera firmata: *MATURITÀ/ Crediti, seconda prova, "esterni", orale: i guai di un esame che non funziona (02.07.2024)*
3. Ricucci Marco: *SCUOLA/ "Storia, se i prof non sanno insegnarla è colpa di sindacati e accademia" (03.07.2024)*
4. Chiosso G.: *SCUOLA/ Dalle forche caudine di Gentile al "rito" di oggi, si può salvare un esame di Maturità esaurito? (04.07.2024)*
5. Gandini S.D.: *EDUCAZIONE FINANZIARIA/ La competenza chiave che manca ai giovani italiani (04.07.2024)*
6. Torricella Paolo: *MATTARELLA AI CATTOLICI/ Nel discorso sull'"assolutismo" un avviso a Governo (e Pd) (04.07.2024)*
7. Palmerini: *GIOVANIE LAVORO/ Quei tirocini di qualità che ancora non decollano nonostante le "linee guida" dell'Ue (04.07.2024)*
8. Ragazzini Giorgio: *SCUOLA/ 5 proposte (a Valditara) per difendere la storia dai "professionisti" dell'oblio (05.07.2024)*
9. Ricucci Marco: *SCUOLA/ Sostegno, un business che "dimentica" gli studenti disabili (08.07.2024)*
10. Ferlini Massimo: *RIDURRE L'ORARIO DI LAVORO?/ Attenzione al rischio di creare nuove diseguaglianze (08.07.2024)*
11. Ferrazza Franco: *CONSIGLI NON RICHIESTI/ Diversità e inclusione, un vantaggio competitivo per le imprese (08.07.2024)*
- 12.

1. SCUOLA/ La Maturità non può essere solo un "attimo fuggente", ora cambiamo l'esame di Stato

Pubblicazione: 01.07.2024 - Carlo Bortolozzo

Quanto accaduto al Liceo Foscarini di Venezia, al netto di ciò che avverrà tra studentesse e commissione, è un segnale: l'esame di Stato va cambiato

Egregio direttore,

a prima vista, sembra un *sequel* dell'*Attimo fuggente*. Adolescenti ribelli e adulti autoritari, con **un liceo "bene" di Venezia** al posto di un college americano degli anni 50. Giovani che si ribellano al giudizio degli insegnanti; l'autorità costituita, qui nelle vesti dell'assessore regionale all'Istruzione del Veneto, Donazzan, che invoca la punizione per le disobbedienti. Ma le analogie con il *cult movie* di Weir si fermano qui. Nella vicenda di tre studentesse del Liceo classico Foscarini che si rifiutano di svolgere il colloquio orale previsto dagli esami di Stato perché ritengono di essere state penalizzate nella valutazione **della prova di greco**, c'è molto di squisitamente italiano. Giovani brillanti, già con un piede all'università, ricevono un imprevisto trattamento nella seconda prova scritta, una traduzione da Platone: 10 insufficienti su 14, con valutazioni anche da tre. Proteste, clamore social, avvio di un'ispezione ministeriale per verificare se sono stati commessi errori o abusi. Agli ispettori l'ardua sentenza.

Il fatto mette a nudo le fragilità di un esame contestato da più parti, in cui entrano in gioco equilibri delicati: rapporti tra commissari interni ed esterni, criteri di giudizio, trasparenza delle valutazioni, meccanismi rigidi e riti obsoleti. Ci si chiede come sia possibile che una studentessa che durante l'anno raggiunge una media del 7, poi precipiti a 3 nella versione d'esame; è credibile che una singola prova ribalti l'andamento di tutto un triennio?

D'altronde, che senso avrebbe un risultato che confermasse pedissequamente il giudizio del curriculum? Non andrebbe colta l'occasione per ripensare seriamente alla composizione delle commissioni, alla formulazione delle prove scritte, alla struttura del colloquio, ai criteri di valutazione o, meglio ancora, all'esame in sé? L'impressione è che questo non sarà l'ultimo incidente sulla via di una riforma non procrastinabile **dell'esame di Stato**.

2. MATURITÀ/ Crediti, seconda prova, "esterni", orale: i guai di un esame che non funziona

Pubblicazione: 02.07.2024 - Lettera firmata

Le studentesse del Liceo Foscarini di Venezia hanno avuto il grande merito di porre il problema: l'esame di Stato va o riformato o abolito

Caro direttore,

la clamorosa protesta delle **studentesse del Liceo Foscarini di Venezia** spinge ad una presa d'atto definitiva: questo esame è sbagliato e fa sbagliare tutti. In questa vicenda è evidente che tutti hanno sbagliato: in primis il presidente della commissione, poi i due docenti di greco

(uno interno e l'altro esterno) e tutti gli altri membri, e infine le studentesse. A questo scontro non si doveva arrivare.

Però tutte le persone citate, che in eguale o diversa misura hanno contribuito all'esito della vicenda, sono in realtà vittime d'un meccanismo contraddittorio e **da rivedere completamente**. L'esame di Stato non è un test d'ammissione, non è un concorso: è il traguardo di un cammino di crescita di uno studente attentamente seguito e monitorato negli ultimi tre anni di scuola superiore. Il candidato non è un numero, non è un perfetto sconosciuto che si presenta davanti a una commissione giudicante: ha frequentato regolarmente le lezioni, è stato ripetutamente valutato, ha riportato alla fine del cammino la famosa "media" dei voti da cui scaturiscono i crediti scolastici, che dovrebbero fotografare il livello cui è giunto.

In realtà non è così, per vari motivi: quei crediti, infatti, sono la somma del punteggio di tre anni e portano in sé quasi lo stigma di una situazione che, magari, era ancora acerba al terzo, mentre poi è diventata totalmente diversa in un processo di maturazione negli anni successivi. In ogni caso, tutto questo cammino frutterà al massimo 40 punti: i restanti 60 il candidato se li gioca all'esame (prima, quando questo esame è nato, l'incidenza dei crediti era ancora minore!).

Dunque il candidato si presenta davanti alla commissione (dove ci sono anche tre dei suoi docenti) **con questo malessere interiore**: tutto quello che ha fatto in tre anni, l'impegno che ha profuso, la fatica, le difficoltà superate, tutto questo vale meno della metà del voto di diploma. Questo malessere interiore è anche dei suoi docenti che hanno faticato con e per lui, che si sono più o meno dedicati al suo percorso investendo tempo e risorse umane e intellettuali: in fondo anche tutto il loro lavoro vale meno della metà del punteggio finale.

Ne scaturisce dunque un incontro-scontro più o meno traumatico con i docenti esterni, portatori, in qualità di rappresentanti imparziali del sistema, di un potere spropositato, soprattutto se gestito male, senza la dovuta elasticità e comprensione. Essi avranno il privilegio di giudicare dei candidati che non conoscono. Correggeranno le loro prove scritte senza nemmeno averli sentiti parlare, fidandosi o non fidandosi delle sommarie indicazioni fornite dai membri interni.

Ecco allora che il problema, per questi ultimi e per gli studenti, diventa la famosa "media" di ammissione: come fare perché il voto coincida il più possibile con essa? Per gli esterni, invece, questa media deve contare fino a un certo punto e va presa con le molle: l'esame è l'esame, anche perché altrimenti cosa stiamo a fare qui?

Il conflitto si fa più aspro nella valutazione, in particolare, della seconda prova, quella più temuta, ma anche quella più specifica in relazione all'indirizzo scelto. È significativo che il problema sia stato clamorosamente sollevato in un liceo classico davanti ad una versione di greco. Il problema, infatti, è che gli studenti del classico, in gran parte, oggi non sanno tradurre: il testo greco o latino è per moltissimi un mistero solo scarsamente decifrabile. In pagella la famosa media si alza (bisognerebbe che anche gli studenti avessero l'onestà di ammetterlo) perché il voto traballante o anche insufficiente degli scritti viene compensato da quello degli orali; i docenti hanno accettato questo compromesso al ribasso e si va avanti così, ma il problema resta tutto e i nodi vengono al pettine proprio all'esame di Stato, che non ammette scorciatoie: con la famigerata e temuta "versione" bisogna fare i conti e ci si giocano 20 punti.

In questo caso carta canta e un commissario eccessivamente rigoroso potrebbe impuntarsi ed applicare inflessibilmente la griglia di correzione. Quando uno studente chiede il rispetto per la propria media, risultato magari di quel compromesso di cui si diceva, ha una coscienza onesta del proprio livello effettivo oppure si nasconde dietro un numero che solo in parte corrisponde alla realtà?

Sulla difficoltà della seconda prova e sui risultati spesso insufficienti di essa (ovviamente non solo al classico, ma un po' in tutti i tipi di indirizzi), occorrerebbe fare una seria e anche in questo caso onesta riflessione. Quelle che erano dette discipline d'indirizzo oggi **hanno perso la loro centralità**, in favore di un modello di scuola dove si studia di tutto un po', anche se in modo più complesso. Diciamo che la scuola superiore è diventata una scuola media dai programmi più approfonditi.

Tornando da dove siamo partiti, imparare a tradurre dal greco richiede tempo, concentrazione, dedizione esclusiva. Non se ne esce se non così. Ora, a parte il fatto che in genere i giovani di oggi sono sempre meno disponibili a dedicare spazio allo studio, come faranno a coltivare le

materie d'indirizzo (sulle quali si svolgerà la seconda prova che vale 20 punti all'esame) se queste sono sullo stesso piano di tutte le altre? O addirittura se ad esse (come avviene negli indirizzi sperimentali) sono state sottratte delle ore in favore di altre discipline? E come potranno farlo in una scuola che li distrae continuamente con progetti di vario tipo, PCTO, orientamenti, lavori aggiuntivi di educazione civica, test universitari da preparare durante l'anno scolastico?

Insomma, il quadro è piuttosto complesso. La protesta delle ragazze di Venezia, pur essendo sbagliata e figlia di uno sbaglio complessivo, è quanto mai opportuna e va tenuta in considerazione. Le tre studentesse vanno in qualche modo ringraziate per questo loro essere state sopra le righe e avere anche solo per un attimo fornito al mondo della scuola uno stimolo alla riflessione. Del resto è forse solo grazie a questi shock che l'elefantiaco sistema potrebbe accorgersi, finalmente, che qualcosa va modificato.

Detto questo, aggiungo che, pur non avendo dati concreti in mano, posso intuire quello che è accaduto e lo posso fare perché una cosa simile è capitata anche a me diversi anni fa, quando una mia alunna (c'erano ancora i tre scritti, il credito scolastico era inferiore e ciascuna prova assegnava un massimo di 15 punti), avendo già raggiunto il punteggio di 60, voleva fare quello che hanno fatto le ragazze veneziane, anzi, non voleva proprio presentarsi. Perché? Perché non aveva intenzione di sottoporsi al rito dell'orale. Il fatto è che aveva percepito la profonda disarmonia che si era verificata all'interno della commissione, aveva sentito le discussioni, le liti furibonde al momento di assegnare il voto dei vari colloqui. Non voleva essere coinvolta in questo gioco al massacro. Riuscii a convincerla, anche aiutato della madre. Alla fine si presentò, sostenne l'esame e uscì con un 98.

Queste crisi accadono molto spesso e a volte, raramente per fortuna, esplodono in modo clamoroso. Dipendono dal fatto che questo esame va a valutare studenti che per gli uni (i membri interni) sono fin troppo noti, per gli altri (gli esterni) sono dei perfetti sconosciuti. Se il presidente di commissione non ha sufficiente competenza o carattere e non riesce ad impostare una linea chiara e condivisa, se tra i membri esterni o interni si trovano docenti che interpretano molto male lo spartito, il risultato è una cacofonia penosa e imbarazzante, che trasforma il famoso rito di passaggio in un inferno.

Infine, sbaglia il docente esterno che si arroga il diritto di correggere le prove come una macchina che segue una griglia prestabilita. Anche perché spesso questa griglia ha dei descrittori del tutto astratti. Sbaglia il docente interno che fa la chioccia, che si sente il paladino dei suoi studenti, che è pronta a tutti gli espedienti più meschini pur di far uscire i suoi ragazzi col voto che si aspettano. Le sue motivazioni possono essere molto oneste o narcisistiche, ma la sua posizione è errata: se questo è un esame, deve poterlo essere davvero e un esame presuppone anche la prova sbagliata, la difficoltà imprevista, l'insuccesso o comunque il non pieno successo.

Bisognerebbe educare i ragazzi aiutandoli a capire e a prevedere anche questa evenienza e a saper trovare le risorse umane per affrontarla. In ogni caso bisogna aver chiaro che non ci può essere un premio alla carriera già fissato, anche perché questo premio è stato già riconosciuto con i crediti assegnati sulla base del percorso dell'ultimo triennio. Il resto ce lo si gioca. Oppure non si gioca proprio, e allora aboliamo l'esame. *Tertium non datur.*

(Lettera firmata)

3. SCUOLA/ "Storia, se i prof non sanno insegnarla è colpa di sindacati e accademia"

Pubblicazione: 03.07.2024 - Marco Ricucci

L'inattitudine dei docenti della scuola superiore ad insegnare (bene) la storia è la punta dell'iceberg delle disfunzioni di un intero sistema

Il recente articolo di **Paolo Maltagliati** sull'insegnamento della storia, intesa quale classe di concorso, va contestualizzato in un quadro molto più ampio, che esula dalla mera questione della singola didattica disciplinare, per meglio comprendere quello che sta accadendo ora a livello sistemico. La recente riforma del percorso di formazione iniziale degli aspiranti docenti pare riecheggiare un film di Marco Ferreri, *La grande abbuffata*.

Dopo anni di totale assenza di un percorso strutturato e stabile, il Governo italiano è dovuto ricorrere ai ripari, **su costrizione del PNRR**, con italico ingegno: sono previsti percorsi diversificati in base all'utente finale, che si trova in situazione diverse dopo un decennio di

mutamenti normativi. Sulla tavola imbandita l'aspirante docente o il precario storico può scegliere il percorso formativo a lui più congeniale, caratterizzato da un numero di crediti diverso: 30 CFU per docenti abilitati su altro grado e/o classe di concorso, oppure specializzati in sostegno e per chi ha maturato 3 anni di servizio; percorsi formativi da 36 CFU per chi ha già conseguito i 24 previsti precedentemente dalla normativa vigente; e infine da 60 CFU, per i completi neofiti.

È bene precisare che i 60 CFU non sono un percorso autonomo e strutturato, specifico per la **preparazione dei futuri docenti**, e infatti manca un nome preciso rappresentato da un acronimo, come succedeva nel passato: Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e Tirocinio formativo attivo (TFA). Infatti, si potranno conseguire i crediti mancanti per raggiungere i 60 CFU pur continuando a frequentare contemporaneamente il proprio corso di laurea.

Per quali strane motivazioni "dietrologiche" c'è questa discrepanza? È presto detto. Da tempo si parla di fare una radicale riforma del cosiddetto 3+2 per razionalizzare il sistema: attualmente ci sono la laurea triennale e la laurea magistrale, ma la seconda è in pratica un doppione della prima, mentre dovrebbe qualificarsi con un più marcato orientamento verso la **professionalizzazione**, cioè sostanzialmente verso la preparazione dei docenti, almeno per le materie di area umanistica. Il che sarebbe un tremendo terremoto per tutto il mondo accademico, il quale è in gran parte refrattario alla dimensione della ricerca pedagogica e didattica, rispetto alla ricerca pura rappresentata dall'afferenza disciplinare dei docenti universitari, ossia dalla collocazione scientifica che ciascun docente assume nel sistema universitario, suddiviso in raggruppamenti disciplinari.

Se infatti si va a guardare l'articolo 15 della legge 240 del 2010, l'organizzazione di tali raggruppamenti si articola in tre livelli, dal livello generale a quello più particolare, rappresentati rispettivamente da: Macro settori concorsuali (MSC, sono 86); Settori concorsuali (SC, 190); Settori scientifico-disciplinari (SSD, 383). Nella classificazione maniacale della burocrazia italiana, a loro volta i MSC fanno riferimento alle 14 aree CUN. Insomma, la riforma 3+2 aveva senso per diversificare le due lauree, mentre ha prodotto, in concreto, l'allungamento di un anno del percorso universitario rispetto alla laurea quadriennale del previgente ordinamento, con la conseguenza della moltiplicazione delle cattedre per collocare assistenti e ricercatori e il pagamento di un ulteriore anno di tasse in più, a rimpinguare le casse degli atenei.

In un'epoca complessa come la nostra, la formazione iniziale dei docenti è fondamentale, in quanto non è più possibile, o sostenibile, una concezione trasmissivo-nozionistica della conoscenze e si impongono nuovi paradigmi didattici. Quale può essere una risposta concreta per affrontare questa sfida? Puntare sulla formazione iniziale dei docenti e sull'aggiornamento in servizio. Ma in Italia pare impossibile, perché gli interessi peculiari di determinate categorie verrebbero meno. Per esempio, i sindacati della scuola perderebbero la loro funzione di supporto e di guida per le migliaia di persone che, ogni anno, si improvvisano docenti, senza un'adeguata preparazione: si pensi alla situazione scandalosa, anzi aberrante, per cui fa l'insegnante di sostegno con un alunno disabile chi viene chiamato da una graduatoria, mentre era disoccupato oppure faceva le buste paga fino al giorno prima!

Perché allora non si è creato un percorso strutturato con un'esatta denominazione e corrispondente acronimo, come nel passato? Per motivi opportunistici: il mondo accademico ha paura che, una volta creato questo percorso strutturato, avvenga ciò che teme da anni, la trasformazione della laurea magistrale in una laurea professionalizzante per l'insegnamento, alla quale sarebbe del tutto impreparato.

È sensato che per fare la maestra e il maestro ci vogliano 5 anni per conseguire una laurea in scienze della formazione primaria, e per insegnare alle medie ci voglia una laurea "nozionistica", per esempio in lettere? Si è arrivati, in questo modo, per non scontentare nessuno, a un compromesso all'italiana: tutto rimane così com'è. Grazie alla flessibilità dei crediti, lo studente universitario consegue la laurea biennale (magistrale) nella maniera consueta fino al raggiungimento dei 180 crediti previsti dalla normativa vigente, potendo già "anticipare" qualche credito necessario per l'insegnamento nel corso dei due anni.

Quelli che avanzano, sempre necessari per l'insegnamento, potranno essere presi "dopo", nell'ambito di un innominato percorso detto dei 60 CFU. L'importante è aver salvato i posti di lavoro del mondo universitario e aver versato la tassa per un anno, anzi lo studente dovrà

pagare il corso di formazione, ovvero dei 60 CFU, altri 2mila euro circa, senza la certezza di avere un posto di lavoro nella scuola italiana.

4. SCUOLA/ Dalle forche caudine di Gentile al "rito" di oggi, si può salvare un esame di Maturità esaurito?

Pubblicazione: 04.07.2024 - Giorgio Chiosso

Dal micidiale esame di Stato concepito da Gentile ad oggi ne è passato di tempo. È rimasto solo il fenomeno di massa. Bisogna cambiarlo, ma non in peggio. Come?

Una delle tradizioni più tenacemente resistenti nella scuola italiana è **l'esame di Stato** con cui si conclude il ciclo di studi secondari, che proprio quest'anno ha superato il primo centenario dalla sua istituzione. Cent'anni fa, nel luglio 1924, si svolse infatti per la prima volta l'esame di Stato. Non fu un esordio esaltante. Le prove furono accompagnate da vibranti proteste studentesche. I programmi degli scritti e soprattutto degli orali erano ritenuti troppo ampi e difficili rispetto alle esercitazioni con cui in precedenza si chiudevano i corsi superiori liceali e tecnici. L'inedita e innovativa presenza di commissioni d'esame esterne formate da docenti universitari incuteva non ingiustificati timori sulla severità dei giudizi.

Le lagnanze si moltiplicarono al momento della comunicazione degli esiti. I candidati che riuscirono a superare subito le prove raggiunsero a stento il 30% e soltanto con un doppio esame di riparazione si sfiorò il 60% degli approvati. A dare man forte ai bocciati si costituirono in varie città d'Italia comitati di padri di famiglia per tutelare gli interessi dei figli. Il clima si fece così incandescente che il neoministro Alessandro Casati, che proprio in quelle settimane aveva sostituito Gentile al vertice del ministero dell'Istruzione, invitò i prefetti a tenere sott'occhio gli istituti superiori per timori di disordini pubblici.

L'esame di Stato era parte della riforma scolastica varata l'anno prima con la **regia di Giovanni Gentile**, chiamato da Mussolini nell'ottobre 1922 per ridare un po' d'ordine e prestigio a una scuola assai decaduta dopo le recenti vicende belliche. Nella convinzione degli intellettuali del tempo era tesi ampiamente diffusa (anche da numerose personalità non fasciste, come Salvemini, Croce, Lombardo Radice e Gobetti) che andasse ripristinata la severità dello studio per creare un ceto dirigente borghese in grado di ridare vigore e slancio alla vita nazionale.

Gentile agì con mano pesante e, in particolare, fu severo nella messa a punto dell'esame di Stato, che doveva rappresentare il degno esito finale dei corsi secondari. Il filosofo era convinto che solo chi disponeva di solide basi culturali, aveva maturato una personale capacità di riflessione e interiorizzato i valori etici comuni poteva accedere agli studi universitari e scegliere con profitto la facoltà che gli era più congeniale. Le "forche caudine" dell'esame di Stato erano concepite come la prova regina che apriva le porte alle carriere professionali superiori.

Accanto a questa finalità generale c'erano anche ragioni politiche che spinsero verso l'istituzione dell'esame di Stato, esito di un accordo tra Gentile e don Sturzo, consenziente Mussolini. Diverse le ragioni di questa intesa. I cattolici sollecitavano che i candidati che avevano seguito i corsi negli istituti privati confessionali godessero del medesimo trattamento degli altri studenti e non dovessero sostenere gli esami come privatisti. Nel concedere l'esame di Stato, Mussolini sperava di raccogliere simpatie tra i cattolici, sostenendo un'antica richiesta – quella di unico esame finale per tutti gli studenti a prescindere dall'istituto frequentato – che risaliva alla fine dell'Ottocento e che i governi liberali avevano sempre ignorato.

Gentile, come detto, intendeva "formare i migliori" contrastando una certa anarchia scolastica post-bellica e la consuetudine della promozione generalizzata alla fine dei corsi liceali e tecnici. Soltanto una prova sostenuta di fronte a una commissione esterna poteva dare garanzie di serietà negli studi e valorizzare gli studenti più promettenti.

Il rigore voluto da Gentile fu presto attaccato da più parti. Quasi subito furono previste facilitazioni per gli ex combattenti, i mastodontici programmi iniziali vennero presto ridotti, i docenti universitari – nella cui imparzialità Gentile riponeva molte speranze – poco alla volta rinunciarono a partecipare alle commissioni esaminatrici. L'esame dall'austerità gentiliana rischiò, poi, di sparire negli ultimi anni del fascismo quando il ministro Giuseppe Bottai decise di trasformarlo in una prova interna ai singoli istituti gestita dagli stessi docenti di classe. Ma

l'autorevolezza della prova garantita dalla terzietà della commissione esterna aveva ormai superato le difficoltà iniziali e riuscì a scongiurare qualunque tentativo liquidatorio.

L'esame di Stato, superata senza difficoltà la prova del riordino scolastico post-fascista e previsto dall'art. 33 della Costituzione ("è prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi"), con gli anni 50 e soprattutto 60 cominciò tuttavia a ingrigirsi e a rappresentare un provvedimento che nella sua originale finalità selettiva mal si adattava in una organizzazione scolastica ormai proiettata verso la cosiddetta "**scuola di massa**". Tra fasi alterne e le rivendicazioni della protesta studentesca, tra qualche residuo rigorista e spinte libertarie, si giunse infine alla riforma "anti-gentiliana" del 1969, che ridusse le prove d'esame a soli due scritti e a quattro discipline orali, una scelta dal candidato e l'altra dalla commissione esterna. In realtà quasi sempre anche la materia indicata dalla commissione era quella desiderata dal candidato grazie alla benevola mediazione del membro interno. Il ministero con il trascorrere degli anni incontrò sempre maggiori difficoltà a trovare i fondi per spostare da una parte dell'altra dell'Italia i docenti commissari. Gli anni 70 segnarono la capitolazione finale di quel che restava dell'austerità originaria.

Nonostante l'esaurirsi dell'antica formula, il prestigio dell'esame di maturità continuò a resistere circondato dalla mitologia creata nel tempo da chi lo aveva superato e nel frattempo ingigantita da film e canzoni, trasmissioni televisive e inchieste giornalistiche. Ancora oggi la "maturità" si propone infatti come un evento nazionale, nonostante gli esiti sostanzialmente insignificanti con il 99,5% di promossi. C'è poco da rallegrarsi se quasi il 100% dei candidati supera la prova, quando nel sistema-scuola persiste ancora un'ampia quota di alunni che si perdono per strada, che rinunciano nel primo anno post diploma a proseguire negli studi, che vengono strapazzati alle prove di ammissione universitarie là dove queste sono previste e se le aziende tengono ormai in pochissimo conto il voto finale ai fini dell'assunzione. Senza dimenticare i non esaltanti **risultati delle prove Invalsi**, la diffusa mediocrità (salvo qualche sacca meritoria) documentata dalle **indagini dell'Ocse** e le macroscopiche difformità valutative **tra le varie parti del Paese**.

Per cogliere il persistere del mito della maturità, più che interrogare la storia scolastica, bisogna volgere lo sguardo alla scenografia in cui l'esame avviene (prove uniche su tutto il territorio nazionale, il mistero degli argomenti trattati ecc.) e, ancor più, al persistere dell'evento nella memoria di tanti adulti che hanno legato i loro ricordi tardo-adolescenziali a quell'esame percepito come **il simbolico passaggio** (più ieri di oggi) dalla spensieratezza della prima giovinezza alle responsabilità dell'età adulta.

Una suggestione di massa basata sui ricordi di una ipotetica realtà magica con docenti e compagni di classe indimenticabili nella quale sono incardinati i ricordi personali. Da qui alla creazione del mito della maturità il passo è breve, mito facile da vivere, felice e indimenticabile perché – salvo pochissimi casi – associato nell'ultimo mezzo secolo a difficoltà facili da superare e coronate da esito positivo.

Nell'attuale situazione di scolarizzazione generalizzata con promozione pressoché garantita bisogna avere il coraggio di dire che questo modello di esame di Stato serve a poco, anzi forse non serve proprio più.

Ma questa constatazione non risolve tutti i problemi, perché una scuola equa e inclusiva ma senza valorizzazione del merito tradisce la sua natura formativa. Senza invocare nostalgicamente l'austerità gentiliana oggi del tutto incompatibile con realtà della scuola di massa, non è tuttavia fuori luogo pensare che sia giunto il momento di **rivedere radicalmente** (e dunque non solo con piccoli ritocchi come è avvenuto nel recente passato) l'esame di maturità e ridargli dignità e senso all'insegna del doppio principio equità/merito. Una sola raccomandazione per chi prima o poi dovrà occuparsene: per favore non si pensi a batterie di test con relative crocette.

5. EDUCAZIONE FINANZIARIA/ La competenza chiave che manca ai giovani italiani

Pubblicazione: 04.07.2024 - Stefania Debora Gandini

I recenti dati Ocse confermano l'esistenza di un problema importante nei giovani italiani riguardo l'alfabetizzazione finanziaria

Il rapporto Ocse-Pisa 2022 sulla Financial Literacy, che misura l'alfabetizzazione finanziaria degli studenti, colloca l'Italia al 12° posto su un campione di 20 Paesi, con il 20,9% dei giovani

che si trova al livello 1 di conoscenza finanziaria (insufficiente) rispetto a una media Ocse del 14,7%. Il 18% degli studenti italiani non raggiunge il livello base di competenza (livello 2), considerato il minimo necessario per gestire correttamente le questioni finanziarie quotidiane, mentre solo il 5% raggiunge il livello più alto (livello 5), contro una media Ocse del 10,5%.

Questo dato evidenzia una disomogeneità nelle conoscenze finanziarie tra i giovani italiani, con differenze significative **in base al genere** (i ragazzi sono più ferrati delle ragazze), alla regione di residenza (il Nord-est e il Nord-ovest ottengono punteggi medi superiori alla media nazionale) e al percorso di studi seguito (i licei registrano le performance migliori, seguiti dagli istituti tecnici, mentre gli istituti professionali hanno punteggi più bassi).

L'alfabetizzazione finanziaria è un aspetto fondamentale della vita moderna, specialmente per i giovani di età compresa tra i 18 e i 34 anni. In Italia, come in molti altri Paesi, la conoscenza e la gestione delle proprie finanze rappresentano una sfida significativa. Le più attuali ricerche esplorano la situazione reale dell'alfabetizzazione finanziaria tra i giovani italiani, analizzando le cause della scarsa conoscenza in materia, le conseguenze e le possibili soluzioni per migliorare questa condizione.

Uno studio della Banca d'Italia del 2023 ha rivelato che solo il 35% degli intervistati di età compresa tra i 18 e i 34 anni ha una comprensione adeguata di concetti finanziari basilari, come il risparmio, l'investimento, il credito e la gestione del debito ed è in grado di rispondere correttamente alle domande su inflazione, tasso di interesse e diversificazione del rischio. Questa carenza è preoccupante in un'epoca in cui **le decisioni finanziarie** hanno un impatto diretto sulla qualità della vita.

Queste carenze sono attribuite a vari fattori, tra cui una bassa propensione all'utilizzo di servizi finanziari di base, una scarsa discussione di temi economici in famiglia e una limitata educazione finanziaria a scuola. Infatti, solo il 36,1% dei giovani italiani parla di finanza in famiglia e appena il 40% riceve informazioni finanziarie dagli insegnanti. Questo scenario ha spinto esperti e istituzioni a sottolineare la necessità di investire in programmi educativi mirati, sia nelle scuole che attraverso campagne nazionali di sensibilizzazione.

Per affrontare le sfide dell'alfabetizzazione finanziaria tra i giovani italiani è cruciale adottare un approccio multidimensionale. Introdurre corsi obbligatori nelle scuole e università, con programmi pratici che insegnino ai giovani come gestire il denaro, pianificare il budget e investire; promuovere campagne di sensibilizzazione sui media e le piattaforme social, sviluppare risorse online, con app e strumenti interattivi e accessibili; incentivare le famiglie a discutere apertamente di questioni finanziarie e a coinvolgere i giovani nella gestione delle finanze domestiche sono tutti passi fondamentali per migliorare le competenze finanziarie dei giovani.

Un'interessante ricerca della Banca d'Italia (Financial knowledge and career aspirations among the young: a route to entrepreneurship, del marzo 2024), ha esplorato l'impatto del grado di alfabetizzazione finanziaria sulle aspirazioni di carriera dei giovani. I risultati dello studio sono chiari: il 38% degli intervistati desidera avviare un'attività imprenditoriale, mentre l'11% è incerto. I risultati indicano che i giovani con aspirazioni imprenditoriali possiedono un livello di conoscenza finanziaria più elevato, suggerendo che una migliore educazione in questo ambito può incentivare l'interesse verso l'imprenditorialità e influenzare positivamente le scelte di carriera.

L'alfabetizzazione finanziaria è una competenza essenziale per i giovani italiani, necessaria per affrontare le sfide economiche della vita moderna. Migliorare il livello di conoscenza finanziaria richiede uno sforzo congiunto da parte delle **istituzioni educative**, del Governo, delle famiglie e dei media. Solo attraverso un approccio integrato e coordinato sarà possibile preparare adeguatamente le nuove generazioni a gestire le proprie finanze in modo responsabile, migliorare la loro capacità di prendere decisioni informate e a costruire un futuro finanziariamente sicuro.

6. MATTARELLA AI CATTOLICI/ Nel discorso sull'"assolutismo" un avviso a Governo (e Pd)

Pubblicazione: 04.07.2024 - Paolo Torricella

Il messaggio di Mattarella alla cerimonia di apertura della Settimana Sociale dei Cattolici è rivolto al governo. Messo in guardia sul premierato

Che può fare Sergio Mattarella se non difendere la Costituzione di cui è garante. Lo ha fatto a Trieste intervenendo alla cerimonia di apertura della 50esima edizione della Settimana Sociale dei Cattolici in Italia. Da Presidente sa che il Parlamento è sovrano, ma sa anche che la Costituzione venne scritta per non essere modificata semplicemente. E sa che tra i valori immanenti alla Carta ve ne è uno su tutti: il principio dell'equilibrio tra i diversi attori costituzionali contro ogni tentazione di "assolutismo". Ognuna agisce in equilibrio con gli altri, perciò ogni riforma proposta degli assetti di potere interni allo Stato interroga chi la custodisce. Fisco, Leo: ok definitivo da Cdm a dlgs riscossione

Se poi l'istituzione **al centro della proposta di riforma** è la sua, allora si comprende con chiarezza che i suoi moniti sono del tutto legittimi. Quando Mattarella parla di valori e principi lo fa nella sua funzione di custode della Carta che sarà pronto sempre a difendere, laddove la riforma arrivi in porto. Nel frattempo deve dare la sua visione non tanto sul merito delle riforme quanto su ciò che la Carta difende e propugna. Davanti al **ddl Meloni-Casellati** il capo dello Stato sa che si rischia di mettere nelle mani di una parte sola non tanto il rafforzamento del Governo, quanto la possibilità che il fallimento politico di un governo metta in crisi lo Stato. Quando tutto manca, e spesso è capitato negli ultimi anni, solo i poteri della Presidenza della Repubblica hanno dato ai cittadini la percezione che lo Stato era solido nella bufera. E non è un caso che le crisi politiche si siano accompagnate a crisi economiche, durante le quali i partiti hanno ritirato i loro uomini dai governi politici nel timore di dover assumere decisioni difficili. Se in quei momenti fosse alterato il potere di riequilibrio esercitato oggi dalla Presidenza della Repubblica che ne sarebbe dello Stato, del Paese? Di certo nulla di buono.

Come ha detto Mattarella a Trieste, il rischio è che il combinato disposto di scarsa partecipazione al voto popolare, premio di maggioranza, istituzioni governative più forti e senza contrappesi, produca l'effetto di rendere egemoni fette minoritarie del Paese che potrebbero a quel punto agire in modo incoerente con i valori che lui oggi rappresenta, senza che nessuno possa intervenire dopo una riforma costituzionale che limita i poteri del Presidente della Repubblica (nello stesso tempo, nulla impedisce di chiedersi se i poteri del presidente della Repubblica scritti in Costituzione nel '48 siano quelli che abbiamo visto **esercitati negli ultimi trent'anni**).

Tutti i destinatari hanno recepito il messaggio: da un lato la presidente del Consiglio, che ha sempre negato che **la riforma del premierato** toccasse i poteri del Quirinale, va scoprendo che non si può mentire, neppure se le intenzioni – assicurare la "governabilità" – sono buone. Ed è assalita dai dubbi. Dall'altro la sinistra, che pensa a schemi francesi in vista del referendum costituzionale. Insomma, la battaglia è appena cominciata. E in campo c'è anche il Quirinale.

7. GIOVANI E LAVORO/ Quei tirocini di qualità che ancora non decollano nonostante le "linee guida" dell'Ue

Pubblicazione: 04.07.2024 - Giancamillo Palmerini

Continuano a esserci pratiche sleali che non consente al tirocinio di essere quel ponte di collegamento tra scuola e lavoro auspicato anche dall'Ue "Tu che guardi verso di me / Hai visto i tori nel sonno ed hai lasciato Madrid / Stai nei miei occhi e racconti / Le sirene e gli inganni del tuo sogno che va / Tu ragazzo dell'Europa / Tu non perdi mai la strada".

Così cantava nell'ormai lontano 1982 Gianna Nannini del sogno europeo dei ragazzi di quella generazione. Un sogno che poi è, per molti giovani europei, continuato nella cosiddetta "Generazione Erasmus", un ambizioso progetto che ha permesso a molti ragazzi di vivere una fondamentale esperienza di crescita umana e professionale.

Certamente quello dei giovani è un ambito di politiche comunitarie tra quelli di maggiore successo. Si pensi, ad esempio, al tentativo di definire una **"Garanzia Giovani"** valida, pur tra mille limiti e critiche, per i ragazzi di tutti gli Stati membri che dovrebbe agevolare la complessa transizione tra scuola e mondo del lavoro. In quel contesto si deve leggere il tentativo di declinare a livello comunitario un prototipo, e linee guida, di un "tirocinio di qualità" da offrire come opportunità alle nuove generazioni.

A distanza di dieci anni da questo tentativo emerge come permangono, tuttavia, ancora preoccupazioni riguardo alle reali condizioni di lavoro dei giovani tirocinanti, che non sono state adeguatamente affrontate dalle diverse legislazioni nazionali, in Italia anche da quelle regionali, e alle variazioni significative tra Stati membri e tipologie di tirocinio. Inoltre, mentre i

tirocini sono sempre più riconosciuti come un passo fondamentale per aumentare l'occupabilità, in particolare per i giovani, un numero crescente di studi e ricerche denunciano pratiche sleali e casi giudiziari di pratiche abusive che hanno, ovviamente, sollevato l'attenzione dei media e alimentato le preoccupazioni della politica sulle scelte adottate a livello nazionale.

Un quadro reso ancora più complesso dall'insufficiente applicazione, e la mancanza di capacità, di controlli e ispezioni, nonché la posizione debole dei tirocinanti rispetto ai "datori di lavoro". A questi problemi hanno, inoltre, contribuito anche vari fattori esterni, come i cambiamenti nel mercato del lavoro, guidati dalle transizioni verde e digitale in corso, la diminuzione della popolazione in età lavorativa, l'aumento di modalità di lavoro a distanza e ibride, nonché l'emergere di nuovi fenomeni come il "job hopping".

L'Europa, quindi, può continuare a rappresentare anche per i ragazzi di oggi un sogno e un'opportunità aperta al futuro. Ciò sarà possibile, tuttavia, se ai principi, le linee guida, i progetti, si affiancherà la capacità, quasi artigianale, di affrontare i tanti, piccoli e grandi, problemi che la realtà socioeconomica, ma anche le "burocrazie", pongono anche solo per l'attivazione di un "semplice" stage "europeo".

8. SCUOLA/ 5 proposte (a Valditara) per difendere la storia dai "professionisti" dell'oblio

Pubblicazione: 05.07.2024 Ultimo aggiornamento: 16:17 - Giorgio Ragazzini

Il Gruppo di Firenze e il Comitato Fiorentino per il Risorgimento hanno promosso una lettera a Valditara in cui si chiede più attenzione alla storia

Nel suo bel libro *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona* (Vita e Pensiero, 2012) il sociologo inglese Frank Furedi riflette sul crescente prestigio del "nuovo" nelle società occidentali. In modo più vistoso nel continuo rinnovamento dei prodotti reclamizzati, ma anche in altri campi, come quello della politica e, non ultimo, in quello dell'istruzione. Scrive Furedi: "L'impulso ad affrancare l'istruzione dal passato nasce dal pregiudizio che le idee non attuali siano, per definizione, superate e irrilevanti". Ovviamente, chiarisce l'autore, non si tratta di incoraggiare l'accettazione acritica di ciò che una generazione trasmette alla successiva, ma di riconoscere la necessità di fornire ai giovani gli strumenti per comprendere il mondo. È solo in relazione a una realtà che riescono a capire che i nuovi venuti possono trovare le idee e la forza per migliorarla.

Questo implica la necessità di impegnarsi per la preservazione del passato, sulla cui importanza Hannah Arendt come al solito si esprime senza aver paura delle parole: "Non vorrei essere fraintesa: secondo me il conservatorismo, **o meglio 'il conservare'**, è parte essenziale dell'attività educativa".

Di questa sorta di "idolatria del nuovo" è inevitabile che **lo studio della storia** sia la prima vittima. E per superare il disinteresse di una parte degli studenti ci si propone naturalmente di diffondere una "nuova" didattica. Che però ha dei contorni piuttosto nebulosi, dato che sarebbe centrata, invece che sul "nozionismo", **sulle cosiddette competenze**. Le quali, trasportate dall'ambito del saper fare a quello del sapere, spesso non si capisce più in cosa consistano. In realtà il buon insegnamento della storia non ha mai favorito il pappagalismo acritico che gli viene imputato dai novatori. È stato anzi un potente e spesso affascinante strumento di educazione intellettuale e di apertura mentale, che difficilmente può fare a meno dell'ascolto di maestri colti e appassionati.

Purtroppo, dell'attuale conoscenza della storia da parte dei giovani non si occupano **né l'OCSE, né l'INVALSI**. Non abbiamo quindi basi "scientifiche" per misurare l'entità del problema. Tuttavia, qualche indagine in ambito universitario e le numerose testimonianze dei docenti, oltre al declino della preparazione in tutte le materie, indicano una situazione di cui preoccuparsi, ma soprattutto di cui occuparsi con misure concrete. Con questo intento, nei giorni scorsi è stata diffusa una lettera aperta al ministro Valditara, promossa dal Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità e dal Comitato Fiorentino per il Risorgimento, in cui 128 firmatari, quasi tutti docenti nella scuola e nell'università, con una folta presenza di storici e insegnanti di storia, avanzano cinque proposte.

La prima è quella di "inserire dal prossimo anno una prova scritta obbligatoria di storia **nell'esame di maturità** di tutti gli indirizzi di studio" e in quello al termine del primo

ciclo. La presenza di questa prova darebbe anche simbolicamente maggiore importanza alla storia e rafforzerebbe l'impegno degli allievi nello studiarla.

Viene poi chiesto il ripristino della scansione cosiddetta "a spirale" dello studio della storia, con la ripetizione per tre volte del percorso dalla preistoria ai nostri giorni. Questo consentirebbe agli allievi della scuola primaria di avere una prima conoscenza dell'età contemporanea e di tornare in seguito in modo più approfondito sugli argomenti già incontrati. In sostanza si tratterebbe di ripristinare la situazione precedente alla riforma Moratti del 2004, che spalmò il percorso dalla preistoria fino al Novecento sugli otto anni del primo ciclo (primaria più secondaria di primo grado).

A questo si è aggiunta una generalizzata riduzione del numero di ore dedicate alla materia nella scuola media e nelle superiori, che invece la lettera aperta ritiene indispensabile ripristinare. Già nel 2017 Mariangela Caprara scrisse sul *Mulino*: "Questi ordinamenti hanno portato a una vera e propria dealfabetizzazione storica della popolazione scolastica". La quale, tra l'altro, espone inevitabilmente i giovani a prendere posizioni politiche prive dei necessari presupposti culturali. Come ripete un programma radiofonico che si occupa di politica internazionale, "ognuno ha diritto ad avere le sue opinioni, ma anche il dovere di avercele informate".

I firmatari del documento chiedono poi di "mettere a disposizione degli insegnanti, in accordo col servizio pubblico radiotelevisivo, un catalogo ragionato dei documentari, dei programmi e dei film di argomento storico utili come sussidi didattici". Alcuni argomenti in particolare si possono giovare di una notevole scelta di audiovisivi. Penso in particolare alla Shoah e a bellissimi film come *Arrivederci ragazzi*, *Jona che visse nella balena* e *La lista di Schindler*; o all'efficace film *La Rivoluzione francese* che uscì nel 1989 per il bicentenario di quella svolta storica. Naturalmente film e documentari non devono sostituire **la didattica vera e propria**; sono anzi utili come complementi se utilizzati dopo che l'argomento è stato sufficientemente compreso e assimilato.

Di particolare rilievo, infine, l'ultima richiesta, quella di "istituire rilevazioni periodiche per verificare le conoscenze storiche degli studenti nei vari ordini di scuola" (si parla di proposito di "conoscenze" invece che di "competenze"). Una caratteristica ricorrente della scuola italiana (e frequente anche nel "sistema Italia") è l'allergia ai controlli e alle verifiche. Da sette anni, per esempio, si sta sperimentando in alcune scuole superiori la durata quadriennale dei loro corsi, ma sui risultati si sa poco o nulla, a parte il fatto, poco incoraggiante, che numerosi istituti inizialmente aderenti non hanno rinnovato la loro disponibilità.

Meno che mai si indaga sul numero dei docenti non all'altezza dei loro compiti sul piano didattico o su quello della correttezza professionale. Una minoranza, certo, ma che non solo danneggia gli studenti, ma pregiudica anche la credibilità della scuola italiana. E così su tutti gli aspetti dell'istruzione pubblica. Solo la preparazione in matematica e la comprensione del testo in italiano (più qualche domanda di grammatica) sono oggetto delle discusse prove INVALSI, che fortunatamente non hanno dato luogo come si temeva al "teaching to the test", cioè al riorientamento della didattica in funzione delle risposte ai questionari. Sarebbe del resto poco utile accogliere le proposte della Lettera aperta senza poi verificare se abbiano avuto effetto.

9. SCUOLA/ Sostegno, un business che "dimentica" gli studenti disabili

Pubblicazione: 08.07.2024 - Marco Ricucci

Per numeri e varietà di interessi in gioco i docenti di sostegno costituiscono un bel gruzzolo di soldi e voti da usare all'occorrenza. Le manovre in atto

Si fa un gran parlare dei **docenti di sostegno** che, per numeri di persone coinvolte e varietà di interessi, costituiscono, senza avere peli sulla lingua, un bel gruzzoletto di soldi e voti da usare all'occorrenza, potenzialmente a discapito del diritto della tutela e dell'istruzione degli **alunni con disabilità**. Vale la pena vedere il perché, in un mosaico complesso, senza avere la pretesa di poter esaurire il tutto, dato che è in discussione la conversione in legge del decreto legge n. 71 del 31 maggio 2024.

Diamo qualche numero. In un documento ministeriale, dal titolo **Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2023/2024**, emerge che i posti istituiti per l'a.s. 2023/2024 sono complessivamente 684.592 posti comuni e 194.481 posti di sostegno. Cioè circa il 22% dei docenti italiani sono docenti di sostegno. In 14 anni, secondo la ricostruzione su dati

ministeriali elaborati dall'autorevole Centro studi Orizzonte Scuola, i posti sul sostegno sono aumentati del 148,29%, passando dai 94.430 del 2011/12 ai 234.460 del 2023/24. Numeri impressionanti. Aumento che non è stato "governato" da una seria politica di chi si è succeduto a Palazzo Chigi negli ultimi anni, creando purtroppo criticità e problemi cui l'attuale ministro, con onestà intellettuale, ha cercato di porre rimedio come meglio si poteva, con la conseguenza di suscitare un vespaio di polemiche, spesso fortemente ideologizzate e poco pragmatiche.

Vediamo il *come*, ma senza tralasciare il *che cosa*.

Per fare l'insegnante di sostegno occorre svolgere un corso universitario post laurea, che dura circa un anno: il Tirocinio formativo attivo TFA-sostegno, erogato al momento solo dalle università tradizionali e non da quelle telematiche, per il divieto esplicito delle lezioni online nella normativa, è un percorso altamente selettivo in entrata, con frequenza obbligatoria in presenza; infatti, ci sono esami accademici relativi alla pedagogia speciale, laboratori di didattica disciplinare in chiave inclusiva, il tirocinio diretto in una scuola e una rielaborazione meta-riflessiva in un tirocinio indiretto, con un approfondimento delle tecnologie per insegnamento.

Un percorso così selettivo e arduo che molti esclusi, nel corso di questi anni, pur di avere un posto statale, hanno deciso di prendere un titolo "analogo" all'estero, come ad esempio in Albania e in Romania, Paesi in cui esistono ancora le scuole speciali, abolite in Italia nel 1977. Quanti sarebbero, quindi, questi docenti specializzati all'estero, che spesso si affidano a enti intermediatori che, con sede in Italia, si fanno pagare profumatamente? Su un totale di circa 14mila, ad oggi il ministero, grazie alla collaborazione con CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche), ha potuto elaborare solo 1.500 istanze, mentre 4mila provvedimenti sono già pronti e stanno aspettando il riconoscimento da parte del ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Quindi complessivamente sono 5.500.

E i restanti richiedenti? In attesa dell'esito di ricorsi e controricorsi che foraggiano studi legali specializzati per il riconoscimento dell'equipollenza, il ministro Valditara ha messo in luce che **le università italiane** riescono a specializzare "solo" circa 30mila docenti di sostegno all'anno, rispetto alle reali necessità della scuola. Ma anche qui, per amore di verità, c'è da aggiungere un altro tassello, rispetto a tali dati, che il ministro sembra non aver adeguatamente tenuto in considerazione: mentre la maggioranza dei posti di sostegno sono nelle scuole del Nord del Paese, le università del Sud sono in grado di specializzare migliaia di docenti senza che questi corrispondano al reale fabbisogno delle scuole locali.

Un esempio: mentre l'Università Bicocca di Milano ha solo 420 posti dalla primaria alle superiori per l'anno 2024, l'Università di Palermo ne ha 1.200; mentre l'Università degli Studi di Milano ne ha 120, l'Università Enna Kore ne ha 1.400. Addirittura la Link Campus University, privata con sede a Roma, 2.500! Come mai questa discrepanza?

Se è vero che gli atenei italiani godono di ampia autonomia, essi in generale sono al servizio della nazione e devono organizzarsi per dare concrete ed efficaci risposte ai cittadini: perché semplicemente non prendere le migliori pratiche didattico-organizzative degli atenei italiani che specializzano migliaia di docenti all'anno e applicarli alle altre università? Tutte rilasciano il titolo che ha il medesimo valore legale sul territorio nazionale, e tutti gli specializzandi pagano una esosa tassa di immatricolazione... Ma il MIM e il MUR, non potendo direttamente "controllare" e, di conseguenza, intervenire sulle scelte degli atenei che annualmente "si spartiscono" una torta di aspiranti docenti di sostegno, hanno trovato l'escamotage di affidare all'INDIRE la realizzazione di percorsi "light" di specializzazione nell'insegnamento del sostegno a studenti con disabilità per i circa 85mila precari storici: possono infatti partecipare coloro che hanno svolto, nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie, un servizio su posto di sostegno della durata di almeno tre anni scolastici, anche non continuativi, nei cinque anni precedenti.

Ha dichiarato il ministro Valditara: "Gli atenei hanno migliorato le loro performance, ma riescono a malapena ad abilitare 30mila docenti sul sostegno all'anno. Ma non riescono ad abilitare gli 85mila docenti precari [storici, ndr] che ci sono. Ci sono due possibilità: o lasciamo che 85mila ragazzi vengano seguiti da docenti senza specializzazione o facciamo così che ci sia un canale parallelo".

La soluzione sarebbe molto semplice, ma risulterebbe indigesta al mondo accademico: trasformare la laurea magistrale in una laurea professionalizzante e abilitante, sia per le materie curriculari, sia per il sostegno, compreso un tirocinio supervisionato serio nelle scuole. Qualcuno ha già bollato, con pregiudizio infondato, il percorso non ancora partito e organizzato

di INDIRE di serie B, quasi un "condono", dimenticando che concorsi e/o percorsi accademici riservati ci sono sempre stati rispetto a concorsi ordinari e ufficiali per conseguire l'abilitazione, per esempio i PAS. durante la SSIS. La perplessità rimane riguardo a una novità assoluta: come mai dopo ben nove edizioni del TFA-sostegno organizzate solo dalle università italiane, adesso il MIM e il MUR affidano la preparazione di migliaia di aspiranti docenti di sostegno all'INDIRE?

Infine, i sindacati della scuola non possono più contare sullo zoccolo duro del precariato, facile da "manovrare"; basterebbe vedere le percentuali dell'effettiva adesione agli scioperi del comparto scuola: quasi sempre il giorno scelto è il venerdì, in quanto la maggioranza delle scuole di sabato è chiusa!

Chi decide di fare l'insegnante, lo dovrebbe fare non come ripiego, ma per scelta professionale animata da sincera "vocazione". Tanto che moltissimi corrono a prendersi il titolo del sostegno in Romania, Spagna e chissà dove ancora.

10.RIDURRE L'ORARIO DI LAVORO?/ Attenzione al rischio di creare nuove disuguaglianze

Pubblicazione: 08.07.2024 - Massimo Ferlini

Si sta tornando a parlare di modificare l'orario di lavoro settimanale in Europa. Occorre, però, fare attenzione a non creare problemi di disuguaglianze

C'è stato un momento in cui **il tema sull'orario di lavoro** era quando farlo finire. Si stava diffondendo il workaholism, una malattia presa da chi non riusciva mai a staccare realmente dagli impegni lavorativi. Il diffondersi del lavoro attraverso device informatici aveva ampliato i rischi di questa deriva. Per molti il lavorare sempre era diventato il modo di essere, non riuscivano più ad avere interessi e relazioni fuori dagli impegni lavorativi.

La diffusione dei mezzi di comunicazione ha poi portato a un'estensione silenziosa degli orari di lavoro. La pandemia e il lavoro a distanza hanno poi fatto mettere un po' da parte la questione. In realtà, le regole per contenere l'invasione del tempo privato da parte delle comunicazioni di lavoro esistono. Telefonate, mail, messaggi whatsapp e altre forme di comunicazione lavorative possono (devono?) essere sospese dopo l'orario di lavoro fissato contrattualmente. Sono regole da rispettare più con il buon senso che per obbligo, proprio perché coinvolgono il tono delle relazioni interpersonali fra colleghi e, spesso, colleghi che hanno posizioni di potere diverse nella gerarchia aziendale.

Con il dopo pandemia il tema dell'orario lavorativo è stato ripreso perché si è provato, prima in Gran Bretagna e poi **in altri Paesi europei**, a rimodulare la distribuzione settimanale del tempo di lavoro per arrivare a 4 o 4,5 giornate lavorative. Obiettivo: avere più tempo libero per altri interessi. È questa una delle spinte arrivate dopo l'esperienza del lockdown subito.

La prova è stata valutata positivamente dalle aziende laddove ha determinato un aumento della produttività. Sono i settori e le imprese che hanno ridisegnato i turni e la durata delle giornate lavorative con una riduzione dell'orario senza intaccare i salari. Vanno in questo senso anche alcune contrattazioni aziendali fatte nel nostro Paese. Hanno in genere previsto di allungare l'orario di lavoro giornaliero su alcuni giorni della settimana liberando così in toto o parzialmente il quinto giorno lavorativo.

Sembrava essere la diminuzione del lavoro settimanale la nuova frontiera per i prossimi anni. La Spagna ha avviato un confronto fra Governo e rappresentanze sociali per fissare a 37,5 ore (da raggiungersi in due anni) la durata settimanale del lavoro e fissando a 10mila euro procapite la multa per le aziende che non dovessero rispettare il limite di legge. L'intervento legislativo fissa il massimo ammesso e aprirebbe a settori e imprese di andare poi a ulteriori eventuali riduzioni sulla base di accordi specifici.

La valutazione di settore e aziendale è quella che già oggi fissa poi i dati reali che sono al di sotto dei massimi fissati dalle legislazioni nazionali dato il limite massimo generalizzato delle 40 ore. Nella realtà la media della durata settimanale per l'Europa è di 36,1 ore settimanali. Il minimo lo si registra nei Paesi Bassi con 32,2 ore settimanali, mentre il limite superiore è quello della Grecia con 39,8 ore settimanali.

Visto il record del dato medio europeo più alto ha fatto scalpore la proposta del Governo greco di portare a 6 i giorni settimanali lavorativi nei casi in cui le imprese che lavorano con orari continuativi (7 giorni su 7, 24 ore su 24) abbiano carichi di lavoro eccessivi da smaltire. Sono

esclusi i settori del turismo e delle ristorazione che hanno una normativa dedicata. A fronte di questo carico aggiuntivo di lavoro è previsto un incremento salariale del 40% che diventa del 115% se il sesto giorno è festivo.

La proposta non nasce da una volontà di ritorno alle regole della prima fase della rivoluzione industriale. È un tentativo di risposta a due problemi che hanno in Grecia un peso particolare. Vi è come per altri Paesi un calo demografico a cui si somma il rifiuto dei giovani verso alcune professioni che porta a grandi difficoltà per molti settori che lavorano h 24 ad assicurare i servizi indispensabili. La sanità è uno dei problemi principali. Come sempre alle condizioni di lavoro si sommano quelle salariali per rendere difficile il reclutamento di nuovi lavoratori per questo come per altro nei settori dei servizi. A ciò si deve anche aggiungere che **la produttività** greca è mediamente inferiore a quella europea del 40%. È questo il limite che lascia poco spazio a proporre altre politiche per aumentare la produzione nel breve periodo.

La proposta sta ovviamente ricevendo un forte rifiuto da parte delle organizzazioni sindacali e anche le organizzazioni degli imprenditori non sono convinte che sia la strada a migliore.

Diminuire l'orario di lavoro con parità di salario richiede politiche accorte, come dimostra anche per contrappeso il tentativo di aumentare l'orario. Il tempo di lavoro per molte attività è normalmente scandito dalla durata giornaliera, settimanale e annuale, scontando i periodi di ferie.

Per molti è però stagionale o distribuita in modo non lineare lungo l'arco dell'anno. Intervenire con misure uguali per tutti può scontrarsi con differenti livelli di produttività e modelli organizzativi con effetti negativi sul sistema produttivo nel suo complesso. Come evidente sul nostro mercato del lavoro, già oggi le differenze fra lavoratori impegnati in diversi settori sta portando a profonde diseguaglianze. Orari di lavoro ridotti involontari e salari al di sotto dei limiti contrattuali stanno producendo una crescita di **lavoratori poveri**. È evidente che la tendenza dei prossimi anni sarà per la diminuzione del peso del lavoro e del tempo dedicato.

Attenzione all'aumento di produttività e di distribuzione dei redditi necessari perché non diventi fonte di nuove diseguaglianze invece di essere una nuova fase di maggiore dignità per i lavoratori.

11. CONSIGLI NON RICHIESTI/ Diversità e inclusione, un vantaggio competitivo per le imprese

Pubblicazione: 08.07.2024 - Franco Ferrazza

Diversità e inclusione sono diventate temi centrali, ben oltre i confini delle semplici politiche aziendali, e possono rappresentare un vantaggio competitivo

Il Mahatma Gandhi, leader spirituale e politico indiano, durante un discorso alla Round Table Conference di Londra nel 1931, ha detto: "La nostra capacità di raggiungere l'unità nella diversità sarà la bellezza e la prova della nostra civiltà".

Oggi più che mai, la frase di Gandhi è una provocazione per tutti noi e in particolare per le imprese che sono chiamate a confrontarsi con un mondo sempre più "contaminato" dalla diversità e dal veloce cambiamento. Possiamo dunque affermare che diversità e inclusione sono diventate temi centrali, ben oltre i confini delle semplici politiche aziendali e possono rappresentare un vero e proprio vantaggio competitivo. Ma cosa sono la diversità e l'inclusione nel mondo del lavoro? Sicuro di non essere esaustivo provo a introdurre i due concetti, certo che chi legge sarà in grado di arricchirlo.

Diversità è accogliere e valorizzare le differenze di genere, età, etnia, orientamento sessuale, background culturale, abilità fisiche e mentali, mentre l'inclusione implica creare un ambiente in cui tutte le persone si sentano valorizzate, rispettate e supportate. Ma come si traduce tutto questo in un vantaggio per l'azienda?

Quindi, diversità e inclusione fanno la differenza?

Da più parti arrivano segnali in tal senso, aziende inclusive sono più creative e innovative. La varietà di prospettive e background porta a soluzioni uniche e idee fresche. Uno studio di McKinsey ha dimostrato che le aziende con una maggiore diversità di genere sono il 21% più propense a ottenere una performance superiore alla media del settore e un'analisi condotta da BCG ha rilevato che le aziende con team di gestione diversificati generano il 19% in più di ricavi legati all'**innovazione**. Questi numeri ci sembrano interessanti e ci sembra che diversità e inclusione non sono solo giuste dal punto di vista etico, ma anche vantaggiose dal punto di

vista economico. Ma per essere efficaci, le politiche di diversità e inclusione devono essere integrate nella strategia aziendale. Questo significa, ad esempio, adottare pratiche di assunzione eque, promuovere la diversità nelle posizioni di leadership, e creare un ambiente di lavoro flessibile che risponda alle diverse esigenze dei lavoratori.

E in Italia?

In Italia, aziende come Enel e Intesa Sanpaolo stanno facendo interessanti. Enel, ad esempio, ha lanciato il programma "Enelability" per supportare l'inclusione delle persone con disabilità, mentre Intesa Sanpaolo sta lavorando per aumentare la rappresentanza femminile nei ruoli di leadership. Ma volendo fare un esempio a più ampio raggio, quello di Microsoft sembra molto interessante da condividere avendo anche riferimento globale per le sue iniziative di diversità e inclusione. L'azienda non solo recluta da un pool di talenti diversificato, ma ha anche implementato programmi di mentoring e supporto per promuovere **l'equilibrio tra lavoro e vita privata**. Mentre Starbucks ha sviluppato il programma "Creating a Culture of Belonging" (creare una cultura di appartenenza) per sensibilizzare i dipendenti sulla diversità e promuovere l'inclusione a tutti i livelli.

Ma quali sono gli ostacoli? E come superarli?

Le barriere culturali e la resistenza al cambiamento sono tra gli ostacoli più difficili da superare. Spesso manca una leadership impegnata e consapevole dell'importanza della diversità. Inoltre, le politiche discriminatorie e la mancanza di formazione adeguata rappresentano ulteriori sfide. È sicuramente utile, che i leader aziendali dimostrino impegno e convinzione verso l'inclusione, comunicando l'importanza di questi valori e dedicando risorse per implementare politiche inclusive, ma dando anche segnali semplici ma continui nel proprio quotidiano. Inoltre, la formazione continua e la sensibilizzazione sono leve che aiutano a promuovere la consapevolezza e ridurre i pregiudizi.

Ma io, noi, nel quotidiano cosa possiamo fare?

Come sapete sono un grande sostenitore della soft skill "**mantenersi impiegabili**" e in questo caso l'allargo anche all'azienda, perché tutti i segnali ci dicono che a lungo termine le persone e le aziende devono abbracciare la diversità come una leva strategica. Dobbiamo dare seguito e continuare a investire nell'inclusione anche perché migliora la cultura aziendale, creando un ambiente di lavoro più produttivo e soddisfacente per tutti. Lavorare con gli altri con una posizione di ascolto e con uno spirito di accoglienza ci permetterà di affrontare il cambiamento facendo meno fatica, ci farà sempre più vedere con occhi diversi ciò che c'è e ci farà scoprire cose nuove.

In questo percorso, siamo tutti invitati a contribuire attivamente, costruendo un ambiente di lavoro dove ogni individuo possa sentirsi valorizzato e accettato per ciò che è. La diversità e l'inclusione sono il cambiamento che cambia, il futuro delle nostre organizzazioni e della nostra società.

Concludo citando Jacqueline Woodson, autrice e poetessa americana. Durante un'intervista con NPR nel 2018 ha detto: "La diversità è la forza del nostro mondo, un valore da abbracciare e da cui imparare". Buona diversità e inclusione a tutti noi.