

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. Quaglia Stefano: SCUOLA/ Dall'esame di Stato alla certificazione finale: una proposta di riforma (09.07.2024)
13. Del Bravo Fulvia: SCUOLA/ Alunni fragili, riannodare i fili di chi non ce l'ha fatta (e ci ripensa) (10.07.2024)
14. Palmerini Giancamillo: ADI & SFL/ I numeri che confermano un'Italia divisa anche nei sostegni (10.07.2024)
15. Capasa Valerio: SCUOLA/ Frasette da ripetere, nozioni morte: Maturità, lo stanco rito dove tutto diventa "Bignami" (11.07.2024)
16. Artini: SCUOLA/ Aree di crisi nel Centro-Nord, equità, dispersione: il Rapporto Invalsi 2024 tra novità e conferme (12.07.2024)
17. Forlani Natale: LAVORO E POLITICA/ Le scelte per far crescere l'occupazione e diminuire i posti vacanti (12.07.2024)
18. Cavalli Giorgio: SCUOLA/ Oltre la "coperta corta": come riscoprire il fascino del fare storia (15.07.2024)
19. Artini Alessandro: SCUOLA/ La cura di Haidt per la "generazione ansiosa" è molto più di uno stop al cellulare (16.07.2024)
20. Giulian Laura: SCUOLA/ "Se andare in classe e studiare non ha più senso, da dove possiamo ricominciare?" (17.07.2024)
21. Fornaroli.: COME CAMBIARE LA MATURITÀ/ Proposta: prova Invalsi e colloquio (vero) dove il prof esterno fa il notaio (18.07.2024)
22. Laffranchini R.: SCUOLA/ Inclusione, funzionalismo, felicità: dal Canton Ticino un "messaggio" all'Italia (19.07.2024)
23. Paggi Raffaella: SCUOLA/ Candiard e McCann, un lezione di vita agli studenti che hanno paura di dire la loro (22 Luglio 2024)
- 24.

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 italo ingegno: sono previsti percorsi diversificati in base all'utente finale, che si trova in situazioni 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 un 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 raccontami / 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.

12.SCUOLA/ Dall'esame di Stato alla certificazione finale: una proposta di riforma

Pubblicazione: 09.07.2024 - Stefano Quaglia

È evidente a quasi tutti che l'esame di Stato, oltre ad essere un rito inutile, non funziona, ma ben pochi saprebbero come cambiarlo. Ecco una proposta

La ormai nota vicenda delle studentesse del **Liceo classico "Marco Foscarini"** di Venezia candidate all'esame di Stato può essere letta da diversi punti di vista. Sul piano specificamente "tecnico" sarà l'indagine disposta dal ministero competente a fare luce. Noi possiamo auspicare

che le domande che l'amministrazione porrà agli ispettori siano calibrate sui fatti. Se si chiederà di verificare la correttezza tecnico-amministrativa del comportamento della commissione e in particolare della commissaria di greco, avremo delle risposte. Se si chiederà di accertare le ragioni che hanno prodotto un tale comportamento in relazione al contesto complessivo dell'esame, alle operazioni "liturgicamente" previste per il suo espletamento nelle varie fasi, ai rapporti attuali e pregressi fra commissari interni ed esterni, nonché fra costoro e gli studenti candidati (tutti gli studenti di quella classe), ne avremo probabilmente delle altre.

Quanto accaduto, per coloro che seguono con attenzione le vicende scolastiche, si presta, ovviamente, a numerose riflessioni. Gli interventi già apparsi non solo su questo giornale hanno sottolineato come l'evento di Venezia sia un sintomo da non trascurare e come ormai questo modello di verifica finale sia **obsoleto e quindi non credibile** (ricordo che, pur con qualche variazione, anche notevole, il concetto di fondo che ispira l'esame **rimane quello del 1923!**). Posso solo aggiungere che il nodo non è tanto e non solo relativo alla struttura, ma riguarda il fatto che ci sia un esame obbligatorio al termine del percorso scolastico e che per esservi ammessi sia al massimo consentita una insufficienza.

Chi vive nella scuola sa bene che attualmente un'insufficienza allo scrutinio finale di ammissione è indicatore significativo di una situazione problematica e che, se fosse possibile levare il pietoso velo di Maia che nasconde le vergogne, di insufficienze ne comparirebbero più d'una. Se il ministero dell'Istruzione a suo tempo avesse accettato di consentire l'ammissione all'esame con i risultati veri delle valutazioni sommative finali, come proponevano non pochi e non poco autorevoli componenti della commissione che una decina di anni fa si è occupata della riforma, probabilmente molte sorprese non sarebbero tali e l'attribuzione del credito scolastico avverrebbe su basi più credibili. E questo il primo punto sul quale riflettere.

Bisogna poi affrontare una volta per tutte la questione centrale, che di tanto in tanto ritorna, ma rimane in qualche modo sempre periferica: nella scuola d'oggi la bocciatura non ha senso, non tanto e non solo perché i genitori e gli studenti **non accettano sconfitte**, ma perché nella "società della conoscenza", specialmente per nazioni che hanno pochissimi giovani, il concetto di bocciatura non regge più. Quante volte ho sentito dire "se uno non ha voglia di studiare, mandiamolo a lavorare". Ebbene, mettiamoci in testa che la contrapposizione fra studio e lavoro è un ricordo di un passato remoto del quale dobbiamo sbarazzarci. Chi non va bene a scuola non può essere "mandato a lavorare", dato che anche per fare i collaboratori scolastici, "vulgo bidelli", è necessario avere almeno una qualifica professionale. Chi è senza un titolo di scuola superiore oggi è di fatto un analfabeta, destinato solo a lavori materiali che a fatica svolgono gli stessi extracomunitari clandestini. La scuola è inevitabile.

Il nodo, quindi, non è il superamento dell'esame di Stato, ma la certificazione finale che attesti in modo serio e credibile le competenze raggiunte al termine del percorso di studi. Il che significa che non si devono annacquare o falsificare i voti. Si deve uscire dalla scuola con le valutazioni effettivamente e realmente conseguite. Si è parlato male di questo esame, ma non ce ne libereremo, se non troveremo un'alternativa valida; soprattutto se la questione scolastica, e in particolare quella della credibilità della scuola, non produrrà un movimento di opinione tale da obbligare la politica a occuparsene seriamente.

Non è mia intenzione qui dilungarmi su aspetti troppo tecnici, che forse non sarebbero capiti dalla maggioranza dei lettori; i quali, quando parlano di scuola, hanno in mente la "loro" scuola e non quella attuale, che dista anni luce non tanto e non solo da quella degli anni Novanta, ma persino da quella dei primi anni del XXI secolo. Se si vuole una data o, meglio, uno spartiacque cronologico per capire cosa è avvenuto, possiamo fissarlo nel quinquennio fra il 2007, anno in cui inizia la produzione di massa di smartphone, e il 2012, in cui Instagram, inizialmente app specifica di Apple, viene estesa anche ai dispositivi Android. Si tenga presente che gli attuali studenti di quinta superiore sono nati nel 2005 e che in media possiamo stimare che abbiano avuto confidenza con queste tecnologie intorno ai loro dieci anni: non solo sono "nativi digitali", ma sono nativi social-mediatici. La loro mente non è abituata a resistere per più di pochi secondi sullo stesso argomento. **Un testo letterario** o un problema di matematica rappresentano un'esperienza complessa: una versione di greco o un'equazione di secondo grado un viaggio intergalattico. Si tratta dunque di coniugare universalità della scuola con valorizzazione dei talenti individuali. Questo sistema, concluso da questo esame, non è in grado di raggiungere questo obiettivo.

Ma scendiamo a terra; la questione è complicata dal fatto che l'art. 33.5 della Costituzione recita: "È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la

conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale". I più ritengono che per uscire dall'impasse in cui ci troviamo sia necessario abolire il **valore legale del titolo di studio**. In realtà, la Costituzione non definisce i criteri in base ai quali sia possibile o meno la promozione. La forma dell'esame è compito di una legge ordinaria e non è necessario cambiare la Costituzione.

Due, a mio avviso sono – *sic rebus stantibus* – le vie possibili. La prima è quella di introdurre, sulla base della normativa costituzionale vigente, una semplice certificazione finale di completamento del percorso di studi compiuto con i voti realmente conseguiti allo scrutinio finale; l'esame poi consisterebbe in una prova per ciascuna delle cosiddette "discipline caratterizzanti" (per esempio greco e latino nel Classico, matematica e fisica nello Scientifico d'ordinamento, etc.); in questo contesto la qualificazione aggettivale (Classico, Linguistico, Scientifico etc.) dovrebbe essere rilasciata solo per il conseguimento di una valutazione almeno sufficiente (si tratta poi di definire dove fissare la sufficienza) nelle prove "specifiche" e attestata dal documento aggiuntivo di certificazione (già presente adesso accanto al diploma). Scale di misurazione in decimi, trentesimi, sessantesimi o centesimi non cambierebbero la sostanza dell'impostazione.

La seconda è, ovviamente, più complessa, perché richiederebbe la modifica della Costituzione, ma sarebbe probabilmente più affidabile e meno a rischio per le scuole. L'art. 33.5 Cost. potrebbe avere questa forma: "È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai cicli dell'istruzione successivi al primo e per l'abilitazione all'esercizio professionale. L'obbligo di istruzione e formazione è esteso al diciottesimo anno". In tal modo la certificazione finale, al termine del secondo grado, senza esame avrebbe per tutti valore legale per l'esercizio di attività commerciali e produttive, ma per l'accesso alla secondaria di secondo grado e al post secondario sarebbero prescritti esami. Quello fra primo e secondo ciclo potrebbe restare anche come è ora. Mentre per l'accesso all'università o agli ITS o alle accademie si renderebbe necessario il conseguimento di una certificazione di competenza coerente con i percorsi che uno studente volesse intraprendere. L'esame finale sarebbe quindi obbligatorio solo per proseguire oltre il secondo grado.

In questa nuova organizzazione le scuole verrebbero ad assumere la funzione di enti certificatori. Se questo avviene già per ECDL, livelli linguistici moderni e altre competenze tecniche (certificazioni affidate in genere a strutture extrascolastiche, ma anche scolastiche), perché non potrebbe – non dovrebbe – avvenire questo anche per la matematica, la fisica, il greco, il latino, le scienze umane, le arti bi-tri-dimensionali, la musica d'insieme, la meccanica e la sala bar? Questo però comporterebbe un impegno gigantesco di natura pedagogico-culturale. Un cambiamento di mentalità radicale, che costringerebbe a un dialogo nuovo e concreto, scuola, università, mondo del lavoro e amministrazione scolastica. È tempo di cominciare a pensare a un cambiamento. Se non ora, quando?

13.SCUOLA/ Alunni fragili, riannodare i fili di chi non ce l'ha fatta (e ci ripensa)

Pubblicazione: 10.07.2024 - Fulvia Del Bravo

La rigidità del sistema scuola spesso è la peggior nemica degli alunni fragili. Può capitare però che da un incontro inatteso nasca un nuovo inizio

Negli ultimi anni il numero di **alunni fragili** nella scuola sta aumentando in maniera esponenziale e tra questi emerge prepotentemente una nuova categoria: quelli che non vengono ammessi alla classe successiva per mancata frequenza. Il malessere dei ragazzi e delle ragazze non viene diagnosticato dal punto di vista medico, si tratta piuttosto di un **disagio "sociale"** unito spesso ad un'incapacità a mantenere la concentrazione ed un grave disinteresse per gli argomenti proposti. Le famiglie non si dimostrano in grado di sostenere i figli, di trasmettere loro i valori essenziali, di educarli ad un compito e si dichiarano disarmate ed impotenti durante i colloqui con i professori, chiedendo consigli ed indicazioni su come operare.

Spesso il malessere nasce dalla mancanza di regole chiare, dall'incapacità a mantenere un impegno, dalla scarsa resistenza alle frustrazioni, dalla difficoltà a gestire l'ansia da prestazione. Inoltre, vi è un gran numero di alunni del primo ciclo che arriva ad abbandonare la scuola. Si comincia con una ripetenza, poi due, fino al punto in cui continuare a frequentare,

con i compagni molto più piccoli ed il carico di lavoro ormai insormontabile a causa delle lacune accumulate, diventa improponibile e si decide di lasciar perdere.

Questo accade perché la rigidità del sistema scuola **stritola come in una morsa** i soggetti con più difficoltà, che giorno dopo giorno sono sempre più distanti dai compagni e dalla vita di classe e non tengono il passo. Nell'azione educativa non vanno considerati esclusivamente obiettivi di conoscenze da raggiungere, ma anche e soprattutto relazioni umane, spazio per sperimentare di che pasta siamo fatti, per scoprire quali talenti possiede ciascuno e la possibilità di realizzarsi in un modo o in un altro. Capita che alcuni docenti riescano a cogliere il lato umano, intravedano le abilità nascoste (dando loro credito) e si creino legami importanti, e si instauri una sorta di fiducia reciproca. Spesso questo non basta però a trattenere chi si sente abbandonato e gli spiragli intravisti non sono sufficienti per costruire un percorso duraturo e proficuo.

Certi fili che si ritenevano spezzati, però, talvolta insperatamente si riannodano. Alcuni studenti inesorabilmente si perdono, ma capita anche che si riesca a recuperarli. È accaduto l'estate scorsa, quando un paio di alunni incontrano una prof in stazione, e, con sua sorpresa, le manifestano il desiderio di riprendere gli studi interrotti, chiedendole di accompagnarli in un percorso che li porti a diplomarsi come privatisti.

Una bella sfida, che non può essere accolta in autonomia; serve infatti una rete efficace: la presenza di un dirigente scolastico lungimirante e coscienzioso, docenti comprensivi disposti ad accogliere candidati esterni all'esame di Stato. Così viene organizzata un'agenda di incontri nei locali della biblioteca comunale in cui prepararsi, programmi alla mano. Grazie a una relazione educativa individuale in cui i tempi, le strategie e gli obiettivi si definiscono in base alle esigenze personali, si costruisce un percorso di recupero di abilità che si credevano perdute.

Le difficoltà sono state numerose, come le defezioni, e la prof stessa talvolta ha dubitato di arrivare in fondo, ma lo sguardo carico di fiducia, la presenza costante e il tempo dato gratuitamente per un bene evidente ha fatto procedere senza mollare il traguardo. Ed è arrivato il momento dell'esame: le prove scritte vengono affrontate con serietà e dignità ed anche al colloquio si dà prova di personalità, trovando una soddisfazione ed un riscatto altrimenti impraticabili.

Una bella storia che però rappresenta un episodio estremo e deve rimanere isolato. Se vogliamo realmente contrastare la dispersione scolastica è necessario trovare strade alternative, costruire percorsi flessibili per chi accumula insuccessi e non ce la fa. Occorre organizzare programmazioni più snelle, orari flessibili, un tempo scuola strutturato alternando le ore in classe con attività manuali e laboratoriali per non perdere questi elementi più fragili e in difficoltà. Vanno anche sostenute le famiglie che hanno perso autorevolezza, i servizi non arrivano a tutte le situazioni in emergenza, dunque, si possono pensare percorsi efficaci appoggiandosi alle forze del terzo settore, che esistono e aspettano solo di essere coinvolte in progetti significativi e qualificanti.

14.ADI & SFL/ I numeri che confermano un'Italia divisa anche nei sostegni

Pubblicazione: 10.07.2024 - Giancamillo Palmerini

Ieri è stato pubblicato il report dell'Osservatorio Inps sull'Assegno d'inclusione e il Supporto formazione lavoro, le misure che hanno sostituito il Rdc

È stato pubblicato, potremmo dire finalmente, il report dell'Osservatorio Inps **sull'Assegno d'inclusione (Adi) e il Supporto formazione lavoro (Sfl)**, le due nuove misure che hanno "sostituito" il Reddito di cittadinanza. I dati riportati nel rapporto, è bene precisarlo, si riferiscono ai nuclei percettori di Adi da gennaio 2024 e ai soggetti beneficiari di Sfl da settembre 2023.

Emerge così che nei primi sei mesi del 2024 sono stati circa 698 mila i nuclei con domanda accolta di Adi, per un totale di 1,68 milioni di persone coinvolte, fortemente concentrate al Sud. L'importo medio mensile erogato è stato di soli 618 euro. I nuclei beneficiari si concentrano, come già accennato, principalmente nelle regioni del Sud e nelle Isole, raggiungendo il 69% del totale, seguono le regioni del Nord con il 18% e infine quelle del Centro con il 13%. Il numero medio di componenti familiari per nucleo risulta pari 2,4 persone, con un picco nel Mezzogiorno, dove il valore è pari a 2,6; per contro, il numero medio di persone nel nucleo risulta di gran lunga inferiore nelle regioni settentrionali dove è pari a 2,0.

Di conseguenza, se nelle regioni del Sud e nelle Isole si concentra il 69% dei nuclei, l'incidenza sale al 74% in termine di persone coinvolte.

Nello specifico dei 625 mila **nuclei interessati** si deve evidenziare che in 260 mila sono presenti minori, in 239 mila disabili, in 297 mila persone di almeno 60 anni di età e "solamente" in seimila ci sono persone in condizioni di "svantaggio". Vale la pena riflettere visti questi numeri se non sia da "ripensare" la condizione di svantaggio, magari anche ampliando il target potenziale dei beneficiari.

Allo stesso tempo, tra settembre e dicembre 2023 il numero di soggetti con domanda accolta **Sfl** è stato pari a 33 mila, mentre tra gennaio e giugno 2024 si sono avuti 93 mila richiedenti accolti. Complessivamente, è stato pari a 96 mila il numero di soggetti con domanda accolta Sfl dal primo giorno di erogazione della misura e fino al 30 giugno 2024.

Anche per questa misura i beneficiari si concentrano nelle regioni del Sud e nelle Isole, dove raggiungono il 78% del totale; seguono le regioni del Nord con il 13% e infine quelle del Centro con il 9%. La regione con il maggior numero di richiedenti accolti è la Campania (28%), seguita da Sicilia (18%), Puglia (12%) e Calabria (11%); nelle quattro regioni citate risiede il 69% dei soggetti.

Nel mese di maggio 2024, il numero di beneficiari Sfl è stato di circa 57 mila soggetti, di cui 32 mila donne e quasi 25 mila uomini. Da rilevare come ben il 50% dei beneficiari siano "maturi" con un'età compresa tra 50 e 59 anni e, quindi, probabilmente, poco reinseribili nel mercato del lavoro.

L'Italia, insomma, sembra, già, profondamente divisa sul piano socio-economico a prescindere dalle scelte istituzionali fatte in materia di "autonomia" più o meno differenziata. Da questa consapevolezza bisogna ripartire sapendo che il Paese, o la Nazione come preferisce dire Giorgia Meloni, cresce solamente se lo fa tutto insieme e se si riducono le disuguaglianze territoriali, ormai croniche, come anche i dati relative alle misure di sostegno contro la povertà (spesso non solo economica) ci confermano ancora una volta.

15.SCUOLA/ Frasette da ripetere, nozioni morte: Maturità, lo stanco rito dove tutto diventa "Bignami"

Pubblicazione: 11.07.2024 - Valerio Capasa

Cos'è davvero l'esame di Stato? Forse la cosa migliore da fare per saperlo è quella di entrare in un'aula e osservare studenti e commissione

"Sono libero!" ululò il ragazzo uscendo **dall'aula della maturità**. È solo l'ultima di una foresta di idiozie: se non puoi pensare "sono libero!" mentre entri, e mentre prepari l'esame, che razza di libertà è?

C'è da compatirti, non te l'ha insegnato nessuno, essendo ciascuno "in tutt'altre faccende affaccendato".

Il colloquio orale prende avvio dalle cosiddette "domande stimolo": le quali generano, infatti, istantanei effetti lassativi. Uno dopo l'altro, gli studenti si siedono e, quasi per reazione alla tuttologia che da loro si pretendeva, si svuotano dei pochissimi argomenti a malapena tratti nella memoria. La storia dell'umanità dev'essersi conclusa nel 1945, l'URSS pare saldamente unita. Più sciorinano la litania e più nel cervello si fissa una canzone di Rino Gaetano: "la banalità del male", nuntereggae più / "I limoni di Montale", nuntereggae più / "l'eterno ritorno dell'uguale": nuntereggae più.

Neanche l'ultima ora dell'ultimo giorno dell'ultimo anno è il momento opportuno perché si sveli qualcosa di personale. **Tutto è prestabilito**: decisi *ab aeterno* i nodi concettuali, concordati i collegamenti, svelata sottobanco la domanda stimolo (benché i commissari esterni escludano una simile bassezza, come se mai fossero stati interni, e sbarcassero or ora dall'iperuranio).

La clonazione, più che un argomento di scienze, è una condizione esistenziale: gli studenti ripetono le frasette che gli insegnanti vogliono sentirsi dire, ed essi, per riflesso condizionato, annuiscono; se invece azzardano una parola fuori dal programma, si innervosiscono.

Studente: "Quintiliano scrive che per imparare è necessario l'interesse".

Commissario irrigidito: "E allora il dovere? eh?!".

Chissà come sono riusciti, da un fronte e dall'altro, a disinnescare opere tragiche come l'Urlo di Munch o 1984 di Orwell, riducendole a concettucoli condivisibili, che non spaventano.

Ogni nozione nasce morta. La scuola appare l'unico posto (speriamo sia l'unico) in cui, quando un ragazzo pronuncia una frase vera, anziché fargli una domanda vera o ammutolire, si chiosa: "Benissimo, passiamo ad altro". Se anche uno dicesse: "È morto mio padre", gli si risponderebbe: "Benissimo, passiamo ad altro".

Il rito presuppone la bignamizzazione di qualsiasi argomento.

Studente: "Pirandello dice che 'non sa di nomi, la vita', cioè che noi intrappoliamo le cose in una parola".

Commissario: "Benissimo, il relativismo".

Crollo della libido.

Mentre s'allarga l'interminabile stagno di retorica, improvvisamente, un'onda anomala: qualcuno, alla faccia del format, **prova a essere se stesso**. C'è un ragazzo che pensa, brucia di domande, gli brillano gli occhi, cerca lo sguardo degli insegnanti. Dietro di lui l'aula, generalmente semideserta, si è popolata. Chi sono quei venticinque amici tutti attenti?

La commissione lo ignora, ma le parole di quel ragazzo c'entrano con gli amici alle sue spalle: se non ci fossero gli uni non ci sarebbero le altre, perché quelle parole sono nate con quegli amici e quei ragazzi si sono scoperti amici parlando di quelle cose. Esistono posti, su questa terra, in cui ci si confronta, si aprono prospettive, si ribaltano idee, ci si aiuta a studiare, addirittura a vivere. Giusto il giorno prima sono stati insieme al concerto di Vasco. Chi se li aspettava, puntuali alle 8, quelli che sono andati a letto "la mattina presto" e si sono svegliati "con il mal di testa"?

Di solito, latitano perfino i compagni di mille avventure: perché non ci crede nessuno, alla farsa che va in scena. Al massimo qualche parente, che ascolta compiaciuto con i famosi fiori in mano: "avete visto quant'è bravo?". Tradotto: "come ripete ammaestrato".

Senza alcun preavviso, una ragazza tira fuori un'intuizione talmente vera che le salgono le lacrime agli occhi.

"Calmati, stai andando bene, non ti agitare".

L'intuizione talmente vera non se la ricorda nessuno.

Eserciti di fazzoletti a tamponare il fattaccio.

Il colloquio termina, le porte si chiudono: ci si diletta in psicologia spicciola, odiosa. Tre secondi dopo c'è chi chiacchiera di ricette e di creme per le smagliature, come se nulla fosse mai accaduto.

Non si sfugge all'etichetta: o sei bravo o sei polemico o sei lesbica; mai un dubbio o un desiderio di rincontrarlo.

Alla fine della giostra non ci si porta a casa mezza scoperta in più, né di fisica né d'inglese, men che meno su se stessi o sul ragazzo su cui si sentenzia e di cui si ignora tutto, se sia orfano o innamorato, se abbia pensato a lasciare la scuola o questo mondo, se dipinge o se sta diventando se stesso.

"Cosa vuoi fare dopo?".

Una ragazza dirotta coraggiosamente la risposta, neanche le avessero chiesto "chi sei tu?". Confessa che una frase inserita nella traccia di matematica ("All'inizio e alla fine abbiamo il mistero. A questo mistero la matematica ci avvicina, senza penetrarlo") è quello che l'ha sempre affascinata nei numeri, ma non avrebbe saputo esprimerlo così precisamente. Trattiene il fiato...

Il presidente trancia la commozione augurandole tutto il bene possibile per il futuro.

L'augurio è ovviamente un guscio vuoto di cicala, tra miliardi di gusci vuoti. Non mi si dica che il giorno dopo se lo ricorderà, cosa ha detto, a chi l'ha detto, come si chiamava, che faccia aveva.

Noi ti auguriamo, ma non ti ascoltiamo.

Le lacrime vengono catalogate alla voce "agitazione". Esclusa l'ipotesi della verità che tocca il cuore.

Oltre a non distinguere la commozione dall'agitazione, gli insegnanti non distinguono un ripetitore da un'intelligenza critica.

A volte qualcuno poggia sul tavolo oggetti illeciti, destando sospetti.

Presidente (sollevando dalla sedia chiappe e sopracciglio): "Cos'è quella roba?".

Studentessa: "È solo un libro di Montale".

Perplessità collettiva, brusii.

Se uno si presenta armato di libri e prova a raccontare qualcosa a parole sue, quindi imperfette, passa per uno sbruffone (ma l'altro giorno non vi era tanto piaciuta la traccia della Montalcini sull'imperfezione?); chi blatera il discorso imparaticcio viene apprezzato.

Davvero, colleghi, non vedete la differenza tra questi due?

Non la vedono, anzi, la vedono al contrario.

Domanda comunque inopportuna, che ruba mezzo minuto prezioso. Universalmente si ha fretta di chiudere. Non è immaginabile che qualcuno, anziché spicciarsi, voglia essere ascoltato.

I cinque ragazzi che ogni mattina fanno gli orali non vengono contati dal primo al quinto, ma alla rovescia: "bene, il primo ce lo siamo tolti". Arriva la terza, percepita come terzultima. Si discetta del nodo concettuale "Tempo e spazio". Sono le 11, è tardi, deve concludere. "È troppo tardi, ma è presto se tu te ne vai".

"Hai finito" dice il presidente.

"Non ti vedrò più" penso io.

Senza un'ombra di malinconia, nelle segrete stanze l'umiliante contrabbando di un centesimo di punto in più.

Figlio mio, perdonami se al buffet non ho sgomitato per garantirti il piattino pieno. Comunque, fidati, non era granché: c'è di meglio che vincere un 79 o un 80. Non ho da darti un punto in più, casomai un'ora in più. Non ho da dirti "puoi andare", ma "ci vediamo domani?".

Chi sei tu, che qualche incertezza o strafottenza o amicizia ha salvato dalla fogna della bravura? E chi sono i tuoi amici? Come ti è venuto in mente di scrostare le pareti del rito? Dove hai imparato a essere libero senza aspettare che la vita vada in pausa? Dove è cresciuto il coraggio di dire "io"? Forse proprio dicendo "noi"?

Non preoccuparti della bravura: è l'ansia di gente sola; senza un'amicizia vera, si rimane schiavi del paragraffetto e del voticino. Il problema non è il mazzo di fiori, ma il seme, e il terreno, in cui sbocciano ragazzi intelligenti e liberi.

16.SCUOLA/ Aree di crisi nel Centro-Nord, equità, dispersione: il Rapporto Invalsi 2024 tra novità e conferme

Pubblicazione: 12.07.2024 - Alessandro Artini

È stato presentato ieri il Rapporto Invalsi 2024.

Migliora il rendimento in matematica dei bambini nella primaria, cala quello di italiano

Se dovessimo condensare in un'icastica notizia giornalistica la densa presentazione del **Rapporto Invalsi 2024** che si è l'11 luglio 2024 presso la Camera dei deputati, si potrebbe dire che le cose vanno meglio rispetto agli anni precedenti. Il ministro Valditara ha presentato con enfasi i miglioramenti, anche se permangono **alcuni forti dislivelli** tra le macroaree del nostro Paese in cui si articola la rilevazione (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole).

Difficile descrivere un quadro sintetico, perché – come è stato osservato anche da Renata Maria Viganò, ordinaria di pedagogia nell'Università Cattolica e vicepresidente di Invalsi – la ricchezza dei dati è difficilmente riconducibile ad un filo unitario. Tuttavia, si registrano miglioramenti in matematica, dove a livello di scuole superiori più della metà degli alunni raggiunge un livello accettabile di conoscenze (l'anno scorso si era sotto la soglia del 50%) e in inglese (con alcuni importanti progressi nell'ascolto). In italiano la situazione è più diversificata e nonostante alcuni progressi abbastanza diffusi, si constatano, rispetto alle precedenti rilevazioni, zone di stabilità, dove in sostanza poco o nulla è cambiato, e alcune aree del Centro-Nord che sono problematiche circa le competenze basilari degli alunni.

Roberto Ricci, presidente dell'Invalsi, con una lettura maggiormente analitica ha presentato il lavoro dell'istituto nel corso di quest'anno. Decisamente la mole degli intervistati è stata cospicua, quasi 2 milioni e mezzo di alunni con un coinvolgimento di circa 70mila classi. Anche dal suo punto di vista, il rapporto di quest'anno evidenzia una serie di elementi positivi che fanno aggio sui tradizionali problemi, particolarmente in merito alla **dispersione implicita** (cioè agli alunni che pur proseguendo gli studi non possiedono le competenze previste) e alla dispersione esplicita (quella di coloro che abbandonano la scuola).

Oltre a registrare nel 2024 una decrescita dei due tipi di dispersione, le previsioni formulate con il calcolo statistico consentono di ipotizzare trend favorevoli anche nei prossimi anni. Del

resto, la cruda oggettività dei dati contenuti nei rapporti precedenti, dalla quale traspariva anche una certa soggettiva amarezza, rende affidabile la presentazione di quest'anno con i suoi elementi di positività.

Ricci, inoltre, si è concentrato sul tema dell'equità, sintetizzabile nella condizione di pari opportunità di cui dovrebbero fruire tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni ascritte (quelle economiche e culturali dovute alla famiglia di provenienza). Su questo piano, egli ha fatto bene a ricordare come il nostro sistema scolastico sia ancora ben lontano dall'offrire a tutti gli alunni una tale condizione e la persistenza del divario Nord-Sud ne rappresenta la drammatica cifra.

Viganò, nelle sue riflessioni per ovvie ragioni non del tutto esaurienti ma ricche di stimoli, ha evidenziato ancora una volta l'importanza del lavoro dell'Invalsi, i cui dati orientano il lavoro di molti docenti e dirigenti. Anche se sono passati i tempi in cui alcune forze politiche avrebbero voluto abolire l'istituto e con esso le attività valutative, non tutti ancora oggi sono disposti a riconoscerne il valore. Soprattutto, considerata la complessità ermeneutica dei dati e anche la loro eterogeneità (coerente con quella delle specifiche realtà), tale valore non contrasta con la necessità di adottare orizzonti particolari e coerenti con i territori. Anche l'adozione di strategie specifiche, calibrate sulle singole diversità, si nutre proprio dei dati specifici estratti da Invalsi.

Viganò ha ragione, infine, nell'evidenziare come la necessaria personalizzazione dell'insegnamento serva anche a contrastare alcuni mali tipici della nostra scuola, quali il numero di assenze e la diffusa sensazione di noia che sperimentano molti alunni. Ciò chiama in causa la qualità degli attori scolastici (docenti, dirigenti scolastici e amministrativi) circa la quale alcuni recenti concorsi, sia per i ruoli d'insegnamento, sia per quelli riservati alla dirigenza, non testimoniano a favore. Si è trattato di scelte che difficilmente corroboreranno le aspettative di qualità e di merito.

Il fatto che i miglioramenti evidenziati dal rapporto Invalsi si registrino dopo il varo di alcune riforme promosse dal ministro non significa asseverare un nesso di causalità. David Hume ha dimostrato come la logica del "post hoc, ergo propter hoc" non funzioni. Forse ancora è troppo presto per rivendicare i miglioramenti in questione come effetto delle riforme promosse (**tutor, orientatori**, investimenti PNRR, Agenda Sud, Agenda Nord, etc.). Per il momento è bene limitarsi a prendere atto di quel che di buono arriva dai dati Invalsi.

17.LAVORO E POLITICA/ Le scelte per far crescere l'occupazione e diminuire i posti vacanti

Pubblicazione: 12.07.2024 - Natale Forlani

L'impatto delle innovazioni tecnologiche e dell'invecchiamento della popolazione sarà sempre più forte per il mercato del lavoro italiano

L'evoluzione del mercato del lavoro italiano e l'andamento della domanda e dell'offerta continueranno a essere condizionate da due fattori strutturali: l'impatto delle innovazioni tecnologiche sulle organizzazioni del lavoro e sulle professioni; l'invecchiamento della popolazione attiva. Sono comuni a tutti i Paesi sviluppati, ma nel contesto nazionale assumono una particolare originalità, riscontrata dalla crescente difficoltà delle imprese di reperire le risorse umane coerenti con i fabbisogni professionali richiesti, che si avvicina ormai al 50% delle potenziali assunzioni, con un tasso di **occupazione** delle persone in età di lavoro tra i 25 e i 64 anni del 66%, che risulta inferiore di 10 punti rispetto alla media dei Paesi dell'Ue.

Nelle condizioni date, nonostante le buone performance occupazionali registrate nel corso degli ultimi due anni (oltre 700 mila occupati in più rispetto al 2019), queste dinamiche possono comportare una riduzione del tasso di crescita del Pil e seri problemi per la sostenibilità delle prestazioni sociali per via del contemporaneo aumento del numero degli anziani, in particolare di quelli non autosufficienti, a carico della collettività.

Sul piano teorico l'enorme disponibilità delle tecnologie digitali, che risultano sottoutilizzate rispetto alla media dei Paesi sviluppati, potrebbe favorire una crescita della produttività e dei redditi offrendo una parziale risposta al problema. La condizione per tradurre le potenzialità nella realtà dipende dall'aumento della quantità e della qualità delle risorse umane impiegate e soprattutto dalla quota di lavoratori dotati di competenze adeguate per trasferire l'utilizzo delle tecnologie nelle organizzazioni del lavoro, ovvero per utilizzarle per produrre beni e servizi da trasferire ai consumatori finali.

Queste esigenze devono essere conciliate con l'impatto dell'invecchiamento della popolazione che riduce sul piano quantitativo il numero delle persone in età di lavoro (circa -5 milioni nel prossimo decennio) e che comporta seri problemi per l'adeguamento delle competenze dei lavoratori anziani.

Allo stato attuale la resilienza dei lavoratori anziani nel mercato del lavoro risulta superiore alle aspettative. La crescita degli occupati degli **over 50** (+3,1% negli ultimi 12 mesi) risulta costantemente superiore alla media generale e alla dinamica spontanea dell'invecchiamento della popolazione attiva. L'aumento dell'età pensionabile offre una spiegazione parziale del fenomeno. Ma concorrono al risultato altri fattori, in particolare la dotazione di competenze esecutive legate alle esperienze accumulate e la disponibilità a svolgere le mansioni esecutive da parte dei lavoratori anziani che non trovano riscontri nel ricambio generazionale e di genere.

In corrispondenza dell'uscita dei lavoratori anziani è aumentata negli ultimi due anni dal 31% al 46% anche la quota dei profili esecutivi qualificati che non trovano una corrispondente disponibilità nel mercato del lavoro e la domanda di lavoratori stranieri per le mansioni con bassa qualificazione (indagine Excelsior ministero del Lavoro-Unioncamere).

In via del tutto teorica risulta disponibile una riserva di almeno 3,5 milioni di persone in cerca di lavoro, o inattive disponibili a lavorare a determinate condizioni, per la gran parte donne, e una cifra pressoché analoga di lavoratori sottoccupati disponibili a lavorare per un tempo superiore. Una quota pressoché analoga di lavoratori risulta occupata con orari di lavoro annui inferiori al tempo pieno. Una parte significativa di quest'ultimi, circa 1,6 milioni, sono immigrati che lavorano nelle attività economiche caratterizzate da quote rilevanti di lavoro sommerso. Più problematica risulta la capacità di incrementare la quota dei lavoratori dotati di competenze più elevate. La quota dei giovani diplomati, e in particolare quella dei neolaureati rimane largamente al di sotto della media Ue. I numeri sono aggravati dalla riduzione demografica del numero dei giovani e dal mancato allineamento dei percorsi scolastici e universitari rispetto ai fabbisogni professionali delle imprese. Circa due milioni di giovani laureati e diplomati risultano disoccupati o impiegati con mansioni che non valorizzano i loro percorsi di studio. Le proiezioni effettuate dalle indagini Excelsior sui prossimi tre anni evidenziano un gap rispetto alla domanda delle imprese: del 49% per i laureati (il 66% per le lauree tecnico-scientifiche); del 43% per i diplomi delle secondarie superiori; del 47% per quelli delle scuole professionali.

Questi deficit si riflettono anche sulla quantità e sulla qualità del ricambio imprenditoriale e del **lavoro autonomo**. Tema alquanto trascurato nelle indagini conoscitive e nei commenti dei mass media.

Sul piano teorico la riduzione della popolazione in età di lavoro dovrebbe favorire un aumento delle opportunità di lavoro per chi lo cerca e una riduzione dei disoccupati e degli inattivi, e in parte questo sta avvenendo con la crescita del tasso di occupazione e dei rapporti di lavoro a tempo indeterminato. Ma per raggiungere gli obiettivi desiderati, in particolare la riduzione del mismatch, servono altre leve.

La prima è quella dell'adeguamento strutturale dell'offerta formativa: prevedere l'utilizzo ordinario dei percorsi di alternanza tra scuola e lavoro; valorizzare la formazione aziendale per i lavoratori occupati e nella fase iniziale dell'inserimento lavorativo dei nuovi assunti; rivalutare il ruolo e lo status delle specializzazioni esecutive.

Il diritto di accesso alla formazione per tutto l'arco della vita lavorativa dovrebbe essere assunto sul piano normativo e sostanziale, e con il supporto di un " fascicolo del lavoratore" che valorizzi le competenze acquisite e l'utilizzo delle informazioni per facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Le politiche attive dovrebbero prevedere una gamma di interventi per favorire l'anzianità attiva e il lavoro di cura per i minori e le persone non autosufficienti. Strumenti che hanno consentito in molti Paesi europei di rendere sostenibile l'età pensionabile e di favorire la crescita del tasso di occupazione femminile.

La possibilità di adeguare l'offerta formativa e i servizi di orientamento dipende essenzialmente dalla quantità degli attori funzionali (istituzioni scolastiche e universitarie, parti sociali, operatori che intermediano l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro) che cooperano per aumentare la massa critica degli interventi rivolti a rendere sostenibili le transizioni lavorative di milioni di persone.

Un obiettivo che può essere realizzato migliorando la qualità della cooperazione tra le istituzioni pubbliche (ministeri del Lavoro, Istruzione, Università e Regioni) e del

coinvolgimento delle rappresentanze delle imprese e dei lavoratori nella programmazione degli interventi.

18.SCUOLA/ Oltre la "coperta corta": come riscoprire il fascino del fare storia

Pubblicazione: 15.07.2024 - Giorgio Cavalli

L'insegnamento della storia a scuola è problematico o in crisi. Ma non è solo questione di classi di concorso o coperte corte. Serve un approccio diverso. Una scuola che ha esteso **la condizione esistenziale del precariato** dal livello delle risorse umane ai contenuti stessi sembra accontentarsi di un tempo-scuola ridotto in pillole e di un sapere frammentato, privo di profondità spazio-temporale, dunque privo di memoria. Un recente sondaggio di *skuola.net* rileva che la metà degli studenti italiani giunge all'esame di maturità conoscendo appena la storia fino alla Seconda guerra mondiale. Per restituire valore a questa disciplina nei percorsi didattici, il "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità" ha pubblicato (giugno 2024) **una lettera al ministro Valditara** in cui si propone, tra l'altro, una prova scritta di storia negli esami e l'aumento delle ore di storia, con scansione "a spirale".

La "scuola dell'autonomia" soffre tuttavia, non da oggi, di un accentramento burocratico che produce sempre più frammentazione nei percorsi educativi, secondo un'eterogenesi dei fini per la quale più lotta contro la parcellizzazione e più sembra produrne, come uno sventurato che si agiti nelle sabbie mobili nell'illusione di poterne uscire.

In effetti, se la scuola ha bisogno di ritrovare un senso del proprio esistere, ecco allora l'importanza della storia **quale custode della tradizione**, intesa come legame vivo tra passato e futuro e coscienza di identità collettiva: territoriale, nazionale, europea, cosmopolita. Ma come ristabilire questa centralità, e come garantire che la memoria storica non sia ridotta a una funzione meramente ideologica?

Certamente occorrono insegnanti ben formati, consapevoli del significato educativo della disciplina che insegnano, ma soprattutto appassionati ai problemi del presente e capaci di veicolare questa passione ai ragazzi: il passato assume infatti sempre nuova rilevanza secondo le domande che il presente di volta in volta sa porre. Da questo punto di vista, non è poi così rilevante quale sia l'epoca che viene interrogata: sarebbe un errore di prospettiva pensare che l'età contemporanea sia necessariamente più vicina al sentire dei ragazzi di quanto non lo sia il tempo delle invasioni barbariche, o di Dante, o di Leonardo. Se una delle finalità della storia è imparare a conoscere l'altro, proprio la distanza temporale può aiutare in questo: essendo l'altro portatore comunque della nostra stessa umanità, è proprio nella differenza e nella distanza, temporale o geografica, che un ragazzo impara a riconoscere l'umano che porta in sé. I desideri, le sofferenze, gli ideali collettivi di un tempo *altro* non sono mai uguali, ma ci richiamano in qualche misura al nostro stesso vissuto, offrendo tuttavia una prospettiva di profondità che le mere informazioni da sole non possono fornire.

Per giungere a questa empatia occorre imparare un metodo dell'approccio al vissuto degli uomini del passato, che chiamerei di immedesimazione, secondo la prospettiva feconda della narrazione storica. È una prospettiva e un approccio al *presente del passato* che chiede tempo, lavoro, relazione e passione per ciò che si comunica.

È una dimensione di cui personalmente ho potuto fare esperienza più intensa in prossimità del mio passaggio alla pensione, quando mi sono impattato nella scoperta del diario di guerra di mio nonno. Lì, nell'approfondimento di testi e documenti, mi si è rivelato il metodo adeguato all'oggetto: la storia della Grande guerra attraversata da mio nonno non poteva essere compresa a fondo se non nella misura in cui la mia lettura e la mia scrittura si immedesimavano in modo sempre più immersivo col suo vissuto. Quando poi, ormai in pensione, sono tornato nelle scuole a presentare il libro nato da quel mio lavoro, ho potuto riscontrare come il metodo della narrazione possa davvero riconquistare i ragazzi a una domanda sul passato. Una domanda che può nascere dalla scoperta che dentro ai libri è sempre depositato il segreto di uomini vivi che hanno vissuto il loro presente fino in fondo. Come scrive Alessandro Baricco, riferendosi al film *Schindler's list*: "È il racconto della realtà che ti incunea la realtà nella testa, e te la fa esplodere dentro. I fatti diventano tuoi o quando ti schiantano la vita, direttamente, o quando qualcuno te li compone in racconto e te li spedisce in testa [...]. Il racconto, non l'informazione, ti rende padrone della tua storia" (A. Baricco, *Barnum*, Milano 1995, p. 88).

Come dunque restituire centralità alla didattica della storia? Certamente occorre ridare a questo insegnamento un minimo di dignità: in due ore alla settimana ben poco si può fare, per aggiunta in classi spesso numerose. Ma la storia ha una funzione più alta, che trascende la pur legittima rivendicazione di uno specifico curriculum: al di là degli aspetti superati della riforma

Gentile, il valore umanistico che nella nostra scuola permane consente ancora una centralità dell'approccio storico (non storicistico) anche in altre discipline: arte, letteratura, scienze, filosofia e infine l'educazione civica, su cui si concentra oggi l'attenzione, ma che sarebbe del tutto astratta se immaginata al di fuori del contesto entro cui si è generata la nostra civiltà, dalla *polis* al diritto romano, dalle grandi costituzioni dell'età moderna alla nostra costituzione repubblicana: tutto è inevitabilmente intriso di storia e memoria, di ideali e battaglie vittoriose o fallite.

Ecco allora che un ripensamento didattico della storia nella prospettiva di questa sua centralità negli studi umanistici e scientifici può nascere anche dal superamento dell'atavico individualismo degli insegnanti: perché non pensare a programmazioni didattiche multidisciplinari costruite sull'asse temporale? Non è necessario che un insegnante conosca tutto del passato – questo sarebbe semplicemente sovrumano –, ma è importante che il docente si lasci interrogare, sia curioso rispetto ai dati che affiorano e contagi gli studenti con questa sua curiosità: che desideri per esempio portarli nella biblioteca scolastica, dove potrà suggerire libri utili a lavori di gruppo sulla base di un'ipotesi di lavoro, oppure invitare storici e giornalisti a parlare dei temi con cui hanno più confidenza e che investono l'attualità.

Occorre anche che gli insegnanti non si lascino determinare nella loro programmazione dal manuale: il manuale è utile e necessario, ha una funzione di richiamo all'oggettività del dato, ma diventa interessante soltanto in un dialogo critico, comparativo e interpretativo nel quale docente e ragazzi sono coinvolti: la libertà di insegnamento non si riduce allora a mero soggettivismo, ma è motore di libertà e di consapevolezza critica nella comune ricerca di un significato proprio degli eventi, che nessun manuale e nessuna direttiva ministeriale può pretendere di possedere in esclusiva.

Solo così la storia può tornare a essere, dentro a una relazione viva, un oggetto affascinante per il docente e per lo studente. Con questo approccio di libertà è anche possibile che, dentro a gruppi di lavoro tra colleghi senior e più giovani – di uno di questi chi scrive sta facendo esperienza – si possa condividere un ripensamento critico della programmazione didattica, una ricalibratura non condizionata dall'ansia onnivora di fare tutto, ma preoccupata piuttosto di fare bene, anticipando parti di programma o riducendone altre, in modo che il percorso didattico, pur conservando la continuità cronologica, sia più preoccupato di individuare e approfondire quei nodi vitali che danno senso a una data epoca: **la coperta è sì corta**, ma anche perché è chiamata a coprire sempre più cose.

Il risultato potrà essere quello di individuare nella storia recente aspetti e temi più importanti dei famosi "dinosauri", ma tutto nel rispetto della *conoscenza* storica e al di là di ogni riduzione ideologica. La storia è scienza *sui generis* degli eventi umani del passato, in quanto *umani* e in quanto *del passato*. Il presente interroga questo passato, non può però manipolarlo o tanto meno cancellarlo, magari in nome del "politicamente corretto".

19.SCUOLA/ La cura di Haidt per la "generazione ansiosa" è molto più di uno stop al cellulare

Pubblicazione: 16.07.2024 - Alessandro Artini

Nel suo recente saggio "La generazione ansiosa", Jonathan Haidt offre validi argomenti per intraprendere la "guerra" ai cellulari in classe. E non solo

Ho sempre pensato che non servisse a nulla cercare di impedire **l'uso degli smartphone** a scuola, ma dopo aver letto *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness* (Allen Lane, 2024) di Jonathan Haidt, psicologo sociale, ho qualche ripensamento.

Immaginavo che l'espulsione dei telefonini avrebbe comportato una guerra e non volevo che si inneschiasse. Ritenevo che il loro divieto fosse impossibile da attuare e che avremmo iniziato a giocare a "guardie e ladri", con i professori nel ruolo delle guardie, impegnati a scovare i cellulari nei calzini degli alunni e questi ultimi, nel ruolo dei ladri, a nascondere la "refurtiva" dei cellulari di riserva (oltre quello consegnato ufficialmente). Tutto ciò mi pareva ridicolo e almeno parzialmente lo è, ma forse vale la pena di combatterla, **la "guerra dei telefonini"**.

Haidt spiega, infatti, in maniera documentata, che l'epidemia di malattie mentali adolescenziali, che ha colpito i giovani di molti Paesi e che attualmente si acuisce, è cominciata quando i bambini, a partire dagli anni 80, si sono allontanati dai giochi liberamente praticati

per seguire quelli elettronici. È avvenuto cioè il *great rewiring*, con il passaggio dal mondo reale alla vita online. Il colpo decisivo alla spontaneità del gioco e alle immense potenzialità di crescita che esso offre, poi, è arrivato intorno al 2010 dagli smartphone, che consentono di collegarsi a Internet e di visitare qualsiasi sito (anche i più pericolosi), di entrare nei social e cominciare il gioco frustrante delle comparazioni con gli altri.

Come raccontano le cronache, ciò può comportare lo *shaming*, l'umiliazione cui talvolta sono seguiti anche gesti estremi, quando le persone sono esposte alle critiche e alle offese degli *haters* che popolano numerosi la rete. **Luca Ricolfi** ha spiegato che particolarmente le ragazze subiscono fortissime frustrazioni, con i social, perché, considerati gli ideali di perfezione estetica, nessuna di loro può mai dirsi soddisfatta. Pure i ragazzi pagano il loro prezzo, sebbene "fortunatamente" si misurino anche con altri parametri quali la prestanza fisica, il successo sportivo, il coraggio delle sfide e non solamente con il canone della bellezza, che loro stessi vivono come un ideale impossibile di perfezione metafisica. Le ragazze, dunque, soffrono maggiormente i disturbi di depressione, di ansietà, di autolesionismo e sono soggette al malessere che talvolta sfocia nell'ideazione del suicidio, che non a caso cresce proprio in questo contesto di genere. In conclusione, the great rewiring, il grande ricablaggio, ha interferito con lo sviluppo sociale e neurologico dei bambini e degli adolescenti.

Per questo Haidt offre vari suggerimenti che indirizza, anzitutto, alle istituzioni politiche, poi alle scuole e, infine, ai genitori.

Per quanto riguarda il primo destinatario, egli si rivolge specificamente ai governi federali degli Stati Uniti, ma il suo discorso riguarda anche le istituzioni di altri Paesi, considerata l'ampiezza dei dati raccolti. Ebbene i governi dovrebbero prendere atto che, al fine di prevenire la diffusione del disagio psicologico, sarebbe opportuno rivedere le norme che spingono le famiglie e le scuole, da un lato, ad adottare **atteggiamenti iperprotettivi** verso i bambini e gli adolescenti e, dall'altro, ad alzare l'effettiva necessità di protezione di questi ultimi dal mondo virtuale. Per correggere questo atteggiamento è opportuno emanare leggi che vietino l'uso di Internet ai minori di 16 anni. Contestualmente, le compagnie che gestiscono i social dovrebbero essere obbligate a verificare, molto più scrupolosamente di quanto facciano oggi, l'effettiva età di coloro che si iscrivono ai social stessi. Per quanto riguarda l'iperprotezione degli alunni, dovrebbe essere rivista la normativa relativa alla cura e alla vigilanza dei minori, nel senso di attenuare alcune ingiustificate restrizioni e obblighi educativi. Haidt, infine, consiglia i governi degli Stati federali di puntare su strategie educative basate su apprendimenti laboratoriali e sull'apprendistato (*courses with a lot of hands-on experience*), particolarmente per i ragazzi che non si sentono portati allo studio teorico.

Per ciò che concerne le scuole, esse dovrebbero assumere lo stato di "phone-free", cioè libere da smartphone (da depositare in appositi contenitori prima dell'entrata), incrementando al contempo il "libero gioco", che consente lo sviluppo di competenze sociali e la riduzione dell'ansia. In merito a quest'ultimo, osservo che il sistema giuridico scolastico italiano non predispone certo gli insegnanti ad abbandonare la costante supervisione. Bisognerebbe intervenire in senso legislativo offrendo regole comportamentali tali che, alla luce di appositi percorsi educativi finalizzati alla costruzione dell'autonomia personale degli alunni, siano attenuate le responsabilità dei docenti. In sostanza, occorre fare in modo che, se un bambino cade e si sbuccia un ginocchio, le maestre non debbano essere chiamate in causa.

Riguardo ai genitori, infine, Haidt offre quattro regole, che sono le stesse consigliate ai governi e alle scuole, ma declinate adesso dal punto di vista dei genitori. La prima è quella di non consentire ai figli l'uso degli smartphone prima della "high school" (che va dai 14 ai 18 anni circa). In alternativa, i figli potrebbero usare cellulari privi di collegamenti online. La seconda è che non si usino i social prima dei 16 anni; la terza che si scelgano le scuole che abbiamo definito come "phone-free" e la quarta che gli alunni possano giocare liberamente, senza una ingombrante supervisione neppure da parte dei genitori.

Haidt, negli Stati Uniti, è diventato una sorta di profeta cui si rivolgono scuole e genitori per avere consigli. Tutto ciò fa parte dell'industria culturale americana che trasforma gli intellettuali rinomati in veri e propri guru. Forse non tutto ciò che egli scrive si adatta al nostro modo di vedere, tuttavia l'impostazione del suo discorso contiene alcuni spunti da non sottovalutare. Uno di essi è che le regole di vita scolastica possano determinare cambiamenti educativi molto più importanti dell'adozione di nuove linee di indirizzo. Forse sarebbe utile porre degli sbarramenti costituiti da esami di Stato oggettivi e omogenei in tutto il territorio nazionale,

affidando alle singole scuole la scelta dei programmi da perseguire per fare in modo che i loro alunni superino nel modo migliore quegli stessi esami.

Gli inviti di Haidt, in sostanza, rimandano all'idea che le scuole possano essere riformate a partire dalla vita organizzativa. Non va dimenticato, infatti, che il nostro sistema scolastico è ancora oggi **regolato dai decreti delegati** (malfunzionanti) di mezzo secolo fa. Forse più che acquisire il nuovo carburante delle linee di indirizzo, alle scuole servirebbe un motore diverso di *governance*, cioè nuovi modelli gestionali.

20.SCUOLA/ "Se andare in classe e studiare non ha più senso, da dove possiamo ricominciare?"

Pubblicazione: 17.07.2024 - Laura Giulian

Perfino l'esame di terza media ha mostrato ragazzi fragili, ipersostenuti dai genitori e impreparati. È come se avesse perso senso andare a scuola

Anche quest'anno ha fatto rumore **l'esame di maturità**, in fondo è una tappa per cui quasi tutti sono passati. Ha anche compiuto 40 anni la famosa canzone *Notte prima degli esami*, proprio quelli che molti ancora vedono comparire nei loro peggiori incubi: scene mute o cervello in blackout. Molti hanno letto e commentato le tracce della prova di italiano, l'inserimento del "capolavoro", i mazzi di fiori all'uscita dalla prova orale. Pochi, invece, han scritto qualcosa relativamente a quelli dei fratelli minori della scuola secondaria di primo grado. Forse perché un esame fatto totalmente "in casa", creato ad hoc per ciascuna scuola e quindi non di carattere aggregativo. **Il primo vero banco di prova** che molti stanno anche mettendo in discussione. Eppure, ha smosso molte domande, riflessioni e interrogativi.

La premessa è che valutare è veramente complesso (e solo in merito a questa tematica si potrebbe disquisirne ore) e che i nostri alunni sono diversi anche solo da un decennio fa. Quest'ultimo elemento non può essere scisso dal processo valutativo. Una docente mi ha condiviso: "ho visto così tanta fragilità in lui che mi sono chiesta cosa possano fare ragazzi che alle spalle non hanno nessuno; viceversa, **sostenerli troppo li danneggia?**".

Questa è la fune da equilibrista su cui si son evoluti gli esami anche quest'anno. Ragazzi fragili, poco preparati didatticamente ed emotivamente, inconsapevoli (anche di non essersi preparati in modo adeguato) da una parte; ipersostenuti, accompagnati (anche fisicamente), guidati, dall'altra. A molti è mancata anche la capacità di affrontare un colloquio utilizzando in modo semplice la lingua madre, molti non sono riusciti a muoversi in modo autonomo in uno spazio piccolo e scelto precedentemente, taluni si son presentati a mani vuote come se tutto il bagaglio creatosi nell'ultimo anno del triennio non fosse mai esistito e fosse stato solo un contorno riempitivo delle mattinate scolastiche (eventuali portfolio in lingua straniera, tavole di arte, strumenti musicali, plastici di tecnologia, etc.). Quali riflessioni può far nascere questo spaccato di (pre)adolescenza?

Forse quanto scrive anche Gustavo Pietropolli Charmet, psichiatra e psicoterapeuta, può aiutare a leggere un po' meglio quanto sta accadendo ai nostri ragazzi, qual è la metamorfosi in atto. È come se la scuola non ricevesse più l'importanza etica e simbolica che da sempre la caratterizza ed è come se questo creasse un contrasto con un mondo adulto che, invece e di conseguenza, sottolinea e accusa l'attitudine degli adolescenti a non voler far fatica e a evitare le responsabilità (i nostri alunni cercano di mascherare la loro impreparazione scolastica, sportiva, sessuale, sociale, a volte anche con **la copertura dei genitori stessi**). Dall'altra parte stiamo assistendo a un mondo adolescenziale che ha cambiato il proprio codice regolativo anche casalingo, che ha modificato la percezione dell'andare a scuola e del proprio mondo relazionale. Le variabili da considerare sono molteplici e non legate solamente al mondo scolastico, sarebbe riduttivo. È come se venisse chiesto a noi docenti, dopo aver considerato tutte le variabili possibili, di modificare il tasto di accensione della motivazione intrinseca, anche e soprattutto dello studio. Ha perso senso studiare, approfondire, parlare correttamente in italiano, imparare a memoria delle formule matematiche, acquisire un metodo di studio. È come se avesse **perso senso andare a scuola**. Non perché non sia più considerato importante, assolutamente no, ma perché è venuto meno quel valore etico, simbolico, sociale, di protesta, di formazione di un pensiero, di senso del dovere (anche, in fondo) o di possibilità, che fino ad oggi l'istituzione scolastica ha rappresentato.

Il livello di acquisizione delle conoscenze dei nostri alunni è oggettivamente peggiorato, spesso è gravemente lacunoso. È opinione comune tra i docenti che i nostri alunni faticino a formulare un pensiero in italiano in modo corretto o a scrivere un testo senza errori ortografici, sintattici o logici. Però, da educatori, mai sazi di speranza, eccoci qui a fine anno scolastico a tirar le somme e a lasciarci provocare. Proviamo a ri-leggere gli eventi, non smettiamo di formarci, continuiamo studiare, a prepararci, a conoscere e a scoprire sempre di più chi sono i nostri ragazzi. Ci interroghiamo sul nostro operato e anche su quanto accade ai nostri alunni. Perché, se tutto si sta modificando, è evidente, ciò che non può mutare è il desiderio di continuare a cercare quel tasto che accenda la motivazione intrinseca dei nostri ragazzi, in questo tempo, in questo contesto. È necessario trovare nuove strade per costruire ponti che sappiano riconsegnare valore e valori, non solo alla scuola, ma a tutti i suoi protagonisti.

21.COME CAMBIARE LA MATURITÀ/ La proposta: prova Invalsi e colloquio (vero) dove il prof esterno fa il notaio

Pubblicazione: 18.07.2024 Ultimo aggiornamento: 06:14 - Maria Grazia Fornaroli

La maturità ha mostrato ancora una volta la sua inadeguatezza. Una proposta per riformarla: prove Invalsi e un colloquio per conoscere il candidato

Sono anch'io fra coloro che, amaramente, dichiarano che **questo esame di Stato va cambiato**. È anche tardivo, visto che in molti paesi **l'esame conclusivo** si affronta un anno prima che nel nostro, talora, per i respinti in più anni, anche con due o tre anni di ritardo. L'episodio delle ragazze del Liceo classico Foscarini, sicuramente degno di nota, ma anche ben orchestrato dalla stampa, ha segnalato una clamorosa differenza fra le valutazioni dei docenti che fino a quel momento avevano valutato le ragazze e la valutazione del commissario esterno. Grinta, ribellione, mutismo oppositivo all'esame sono stati gli atteggiamenti delle studentesse. Molti, anche fra gli addetti ai lavori, si sono schierati con le maturande. Sulla stampa sono prevalsi, mi sembra, i sostenitori delle ragazze, eccessivamente penalizzate dal rigore dell'esaminatore esterno, speriamo non dal suo desiderio di rivincita rispetto a qualche collega altrettanto rigoroso. A dirlo ci penseranno gli ispettori.

ChiudiAudioRIATTIVA L'AUDIO

Ci sono ancora, lo si vede anche dalle pagine del *Sussidiario*, i difensori di questa formula di esame; coloro che hanno visto fiorire i propri studenti, che hanno avuto l'occasione di confrontarsi con colleghi disponibili ad enfatizzare il lavoro svolto, a guardare lo studente (o la studentessa) in una prospettiva di valorizzazione dell'istituto e del singolo studente, ammesso – lo si ricordi – dal proprio consiglio di classe perché ritenuto idoneo a svolgere la prova.

Attorno agli estimatori dell'attuale formula va ricordato il rito dei giornalisti nostalgici dei propri esami o dei cronisti sentimentali che ancora parlano di lacrime e fiori alla conclusione del colloquio. Ci sono anche, e nella mia esperienza sono i più, coloro che sono usciti dalle **liturgie dell'esame** non solo stanchi, ma frustrati, delusi, amareggiati dagli esiti e pure dalla fatica del lavoro condiviso. Va d'altra parte ricordato che il docente italiano ha pochissime occasioni di lavorare in team fianco a fianco dei colleghi, soprattutto nella fase della valutazione.

Chiediamoci cosa sia davvero l'esame, etimologicamente, una pesatura con l'ago della bilancia. 40 punti massimi di credito, 20 per ciascuna prova di esame (i due scritti e l'orale) un tentativo equilibrato del legislatore di soppesare il curriculum dello studente con le sue capacità di confrontarsi con prove nazionali, corrette al 50% da un docente sconosciuto e da un colloquio con una struttura, sì definita dall'ordinanza ministeriale, ma di fatto lasciata molto alle decisioni della commissione e alla regia, buona o cattiva, del presidente.

Alcune precisazioni doverose. Di norma, se la prova scritta è corretta dal docente commissario cosiddetto interno, dovrebbe (ma inevitabilmente non sempre accade) confermare la valutazione dello scrutinio di fine anno; mentre la prova affidata all'esterno è la più rischiosa, quella in cui le valutazioni divergono, talora in modo clamoroso, dal voto di ammissione (come nel caso veneziano). In Italia si fatica da sempre d'altra parte a trovare strumenti e criteri di valutazione oggettivi e quindi condivisi.

Veniamo all'orale. Dovrebbe trattarsi di colloquio, cioè di un "parlare insieme", tra adulti maggiorenni, verificando sì i contenuti e metodi delle discipline, ma guardando anche alla personalità dello studente, con una commissione tesa a cogliere il livello di "maturità", attraversando le discipline a partire da un tema proposto dalla Commissione stessa, ma

trattando anche di educazione civica, del percorso PCTO, di orientamento; quest'anno addirittura del **capolavoro dello studente**. Eppure in molte occasioni il colloquio si traduce in un'interrogazione/confessione *one to one* con una valutazione conclusiva che deriva dalla media delle singole proposte. Palese, tra l'altro, che questo modello più individualistico abbia la meglio negli indirizzi tecnico-scientifici, dove più difficile per i singoli docenti è avere le competenze che consentano di dare una valutazione collegiale equilibrata.

In sintesi: è un *assessment* con tutti i rischi che questo comporta? Paragonabile cioè a una prova puntuale, a un esame di guida, a una prova di conseguimento di qualsiasi brevetto, a un test universitario? O piuttosto è una *evaluation*, una prova cioè che tenga conto dell'intero percorso, delle caratteristiche del singolo, non solo delle *cognitive skills*, ma anche delle *no cognitive*, in una prospettiva di valorizzazione del lavoro fin qui svolto?

Bisognerebbe finalmente *de-cidere*: la sovrapposizione dei due modelli non funziona. Accanto alle poche esperienze sicuramente positive (*Il Corriere della Sera* celebra ancora il grande successo del Liceo classico del centro città con tanti 100 e lode), l'esame lascia spesso, a fronte di tanto lavoro, molto malumore e tanto scontento, sia tra i docenti che soprattutto tra gli studenti più fragili. Quelli che hanno fatto un percorso, per loro molto impegnativo, ma che spesso non hanno alle spalle **quelle soft skills** che consentano di affrontare l'ignoto con la sufficiente disinvoltura. Quelli, tra l'altro, per i quali l'ennesima delusione può **pesare moltissimo nell'autostima** e quindi nelle scelte future, quelli che non hanno alle spalle nessun adulto che li guardi con uno sguardo di stima.

Gli altri, quelli con l'iscrizione nell'università prestigiosa all'estero, per lo più prendono un buon voto e comunque, anche nel caso di un esame deludente, troveranno altre occasioni di riscatto e avranno comunque una *comfort-zone* di riferimento, eventualmente anche l'avvocato pronto al ricorso.

Una proposta semplice-semplice, volutamente un po' provocatoria: prove INVALSI valutate in tempo utile con sistemi oggettivi e un colloquio (vero!) con commissione interna e presidente esterno con funzioni notarili.

22.SCUOLA/ Inclusione, funzionalismo, felicità: dal Canton Ticino un "messaggio" all'Italia

Pubblicazione: 19.07.2024 Ultimo aggiornamento: 07:09 - Roberto Laffranchini

La tendenza a garantire il funzionamento dell'allievo nell'ambiente di studio rischia di omologarlo come persona. Un alert e una riflessione proveniente dal Canton Ticino

Il concetto di **inclusione scolastica** ha conosciuto importanti sviluppi a partire dagli anni Novanta, in conformità con le indicazioni dell'OMS e dell'OCSE. Un recente **documento ufficiale** della Divisione scuola del Canton Ticino si propone di fornire un quadro di riferimento rispetto a questa tematica, per promuovere ulteriormente una scuola inclusiva. Ben al di là dei diversi sistemi normativi nazionali e delle prassi vigenti, esso mi offre l'opportunità di sviluppare alcune riflessioni di carattere generale su questo tema e su alcune preoccupanti tendenze in atto che implicano una visione dell'educazione e della scuola nel suo complesso.

Pongo subito due domande scomode: l'inclusione è un obiettivo che va perseguito senza reticenze, sicuri che rappresenti un bene per l'allievo, per il gruppo classe e per la società? E soprattutto, quale visione di soggetto essa tende a promuovere e quale modello di scuola?

Per rispondere segnalo alcuni aspetti chiave del percorso che, semplificando molto, ha portato, nel Canton Ticino come in Italia, da un'impostazione basata sull'integrazione scolastica di allievi con bisogni educativi particolari (BEP) a un'impostazione inclusiva di tutto il gruppo classe. Con integrazione si intende la partecipazione e il coinvolgimento, mediante l'uso soprattutto di strategie pedagogico-didattiche, di persone con disabilità nel percorso previsto da un unico sistema scolastico. Con inclusione si pone l'attenzione soprattutto sulla valorizzazione del potenziale di crescita e di apprendimento di ogni allievo, sottolineandone il valore della diversità, per il singolo e per l'intero gruppo classe. In questa prospettiva, nella scuola inclusiva, anche "svantaggi" non meglio definiti e non diagnosticati possono a loro volta essere considerati BEP. Il criterio per stabilire l'approccio scolastico adeguato sarà perciò il funzionamento dell'allievo in un determinato contesto. "Il ruolo dell'ambiente, della situazione e del contesto" – si legge nel documento citato – "sono importanti per determinare il

funzionamento e quindi il BEP". L'ambiente in cui è inserita la persona con disabilità "tanto più saprà essere privo di barriere (...) tanto meno la disabilità dell'allievo si esprimerà".

Alla base di queste considerazioni sull'integrazione e sull'inclusione c'è l'idea del funzionamento dell'allievo rispetto all'ambiente scolastico. Questo approccio mostra sempre più il suo limite e svela quale sia la concezione educativa che esso veicola. Il buon funzionamento dell'allievo viene valutato sulla base del suo adattamento al contesto. Nella categoria del BEP si dovranno inserire non solo gli allievi con disabilità o disturbi diagnosticati, ma anche coloro che presentano **qualsiasi altro svantaggio**.

Non ci sono alternative: l'allievo deve funzionare. Il testo del documento è esplicito: "Mettendo al centro il funzionamento, e non solo la diagnosi, la visione del BEP si amplia: l'interesse non è più posto unicamente sulle disabilità diagnosticate, sui disturbi specifici dell'**apprendimento**, sullo svantaggio sociale, linguistico e culturale, ma porta a includere nel ragionamento anche allievi con un alto potenziale cognitivo, con disturbi emotivi o con caratteristiche non definibili in una categoria diagnostica, bensì derivanti da una difficoltà di funzionamento o da uno svantaggio". Tutta l'attenzione, perciò, andrà posta sulla modifica del contesto che non è più soltanto quello architettonico, socio-relazionale o definito dai programmi scolastici, ma più ampiamente culturale o mentale, fino al punto di rendere irrilevante il concetto stesso di diversità, poiché nessuno potrà/dovrà più sentirsi diverso.

Nella scuola c'è quanto mai bisogno di sostegni scolastici e soprattutto umani per tutti, di aperture che valorizzino la persona nel suo desiderio di felicità (che non coincide con il suo funzionamento), di ambienti che favoriscano l'incontro con gli altri e la partecipazione al percorso di crescita individuale e comune. Ma non basta funzionare bene per vivere bene. Come aveva efficacemente mostrato Miguel Benasayag nel suo saggio *Funzionare o esistere?* (Vita e Pensiero, 2019), se noi ci valutiamo come macchine che devono funzionare, diventa inevitabile pensare che per stare bene occorra "eliminare tutte le resistenze e i limiti, intesi come confini che ostacolano la nostra potenza di agire" (p. 39). È ancora il filosofo e psichiatra franco-argentino che ci avverte: "Perché i sistemi funzionino bene è necessario eliminare sempre di più il fattore umano" (p. 58). Come dire, ancora con le parole di Benasayag, "tutto è possibile, a condizione di dimenticarci di noi stessi a forza di iperflessibilità e iperfluidità" (p. 65), censurando la nostra natura, la nostra storia, i nostri limiti e le nostre debolezze. Proprio queste sono le componenti vive di un corpo vivente e di un'esperienza nel mondo che si manifestano nel desiderio sorgivo di un senso della vita che non può che scaturire da ciò che noi siamo. In ogni cosa, in ogni circostanza, favorevole o sfavorevole si pone una questione di senso, tanto è vero che difficilmente dimentichiamo il paradosso con cui ci sentiamo sfidati: "tutto funziona bene, ma io soffro".

"La situazione - scrive Benasayag - esige il coraggio dell'esistenza" (p. 84); il coraggio di assumerci il compito, tanto più inevitabile in ambito educativo, di entrare con un'ipotesi positiva nel mondo e nella nostra realtà particolare, con responsabilità. Vale a dire cercando di esplorare ogni possibile risposta che abbracci interamente la nostra natura umana **nella sua specificità**, senza censure.

Concludo tornando al discorso sull'inclusione e sul processo che ne ha caratterizzato l'evoluzione. Esso ci rivela, come detto, implicazioni che riguardano profondamente la concezione della persona nella sua totalità, la relazione tra i soggetti e tra soggetti e mondo.

Alle difficoltà scolastiche di allievi e allieve si è cercato di rispondere con reti di sostegno che primariamente miravano ad acquisire competenze di base in una prospettiva programmatica. Si sono differenziati i percorsi, le strategie, i contenuti. La sempre **maggior fragilità dei giovani** e il loro disagio ha focalizzato l'attenzione su tutta una serie di problematiche (oltre che cognitive, psicologiche, culturali, emotive, relazionali, ecc.) che rendevano difficile il funzionamento di questi giovani nel sistema scolastico. Si è dato spazio, parallelamente all'allargamento della categoria del BEP, alla valorizzazione delle potenzialità personali, dando un'importanza crescente alle *soft skills*, per lo più **in una visione utilitaristica**, con lo scopo di trovare le modalità per "assicurare a ogni allievo una propria forma di eccellenza" (così nel documento governativo ticinese). Si è consolidato il processo di adattamento tra soggetto e ambiente intervenendo direttamente sul contesto affinché diventasse illimitatamente accessibile.

Ora si vogliono modificare i contesti per renderli a priori fruibili per tutti e tutte - questi i termini usati nel documento citato. Il funzionalismo denunciato da Benasayag mostra così, in modo ancora più evidente, le sue perverse implicazioni antropologiche. Si è passati

dall'adattamento dell'individuo all'ambiente, all'adattamento dell'ambiente all'individuo. Sappiamo bene che da sempre l'uomo cerca un confronto costruttivo con la realtà, per realizzare sé stesso e per stabilire con essa i nessi più convenienti ai propri bisogni riconosciuti nella loro totalità. La sfida, oggi più che mai grave e drammatica, è non perdere sé stessi paradossalmente affermando la propria realizzazione. T.S. Eliot direbbe, "sognando sistemi talmente perfetti che più nessuno avrebbe bisogno d'essere buono". Uno scenario in cui, di fatto, l'illusione di poter eliminare limiti e fragilità condurrebbe alla cancellazione di ogni diversità e di ogni alterità. Quell'alterità che costituisce il fondamento del nostro essere, su cui si innesca l'inesauribile ricerca di felicità e di senso di ogni uomo.

Credo così di aver dato risposta alla seconda domanda posta all'inizio. Di conseguenza ritengo che, per rispondere alla prima domanda, l'inclusione sia un bene se realizzata in una scuola umana; in una scuola che tendenzialmente non censuri nessuna dimensione dell'esperienza umana e ne accetti le sfide mettendo al centro il bisogno di senso senza la pretesa di risolverle.

23. SCUOLA/ Candiard e McCann, un lezione di vita agli studenti che hanno paura di dire la loro

Studenti che rinunciano ad esprimere un loro giudizio perché assorbono una cattiva idea di tolleranza. Invece siamo capaci di verità e vogliamo saperla

Raffaella Paggi 22 Luglio 2024

Un genitore, durante un colloquio di fine anno scolastico, mi ha fatto notare il suo stupore nel vedere la figlia liceale iniziare a porsi con un giudizio personale in una questione familiare, tanto da tenergli testa. "Mia figlia non è solita - diceva - formulare pareri, perché ritiene offensivo nei confronti degli altri proporre la sua posizione rispetto a eventi o ad argomenti di discussione. Evidentemente, questo suo cambiamento è frutto dell'educazione della scuola che sta frequentando, che la abitua a dire 'io' in un mondo in cui in nome del 'politicamente corretto' **si rinuncia ad argomentare**".

Mi ha impressionato notare che in questi anni ho visto diversi studenti rinunciare a parlare per timore di esporsi, durante le lezioni, ma anche in famiglia o con gli amici. Come è possibile, nell'era in cui i mezzi di comunicazione hanno raggiunto uno sviluppo inedito, che la comunicazione sia così penalizzata, rattrappita, ostacolata, che sia così difficile dialogare, parlarsi, argomentare tra amici, colleghi, famigliari, popoli? Evidentemente non è una **questione di strumenti**, c'è qualcosa **di molto più profondo** che va indagato e compreso.

Alla ricerca di risposte convincenti sulle problematiche della comunicazione mi sono imbattuta in due preziose letture. La prima è un saggio di Adrien Candiard, *Tolleranza? Meglio il dialogo* (Libreria Editrice Vaticana, 2022), nel quale l'autore, frate domenicano e islamista residente al Cairo, se da una parte ridimensiona dal punto di vista storico il mito di *al-Andalus*, da molti evocato come età dell'oro della coesistenza pacifica tra cristiani, musulmani, ebrei nella Spagna medievale, dall'altra ne evidenzia il senso profondo e tuttora auspicabile: l'Andalusia "fu anzitutto una terra di dialogo, spesso aspro, certo, talvolta violento, ma anche straordinariamente ricco. E l'orizzonte di questo dialogo, che prese la forma di dispute, di polemiche o di semplici conversazioni, è precisamente ciò a cui invece abbiamo creduto bene rinunciare: l'instancabile ed esigente **ricerca della verità**" (p. 27).

Candiard passa poi in rassegna le idee di alcuni filosofi che hanno progressivamente condotto il pensiero occidentale a distinguere tra le verità scientificamente dimostrabili e le verità di fede, a cui si crede irrazionalmente. E osserva come l'indebolimento delle verità religiose abbia ottenuto effetti secondari indesiderati, tra i quali la rinuncia al dialogo, l'indifferenza e una acritica tolleranza quali uniche soluzioni prospettate per evitare i conflitti che hanno dilaniato **l'Europa in epoca moderna**.

È ormai evidente che tale deriva, riguardando il dialogo interreligioso, ha influenzato anche il dibattito sui grandi temi della vita, che peraltro non smettono di provocare i nostri giovani e di farli soffrire oltre misura se non trovano persone, adulti e compagni, che abbiano la libertà di definirli nei loro confini, trattarli adeguatamente e approfondirli, prendendo sul serio la loro sete di capire. In tal senso la scuola può e deve essere un luogo di dibattito libero, rispettoso

di ogni singola persona, ma al contempo capace di una costruzione convincente e corretta delle idee attraverso l'argomentazione. Scrive Candiard: "Non posso esigere che le mie opinioni vengano rispettate se ritenute erronee (libero io di dimostrare il contrario); posso aspettarmi il rispetto incondizionato per la mia persona, non per le mie idee" (p. 67).

Condizione perché tale libero dibattito sia possibile è sicuramente la convinzione che sia ragionevole ipotizzare l'esistenza della verità in ogni ambito di conoscenza e che insieme la si possa ricercare in modo "instancabile ed esigente", ma non solo.

Nella seconda pregevole lettura, il romanzo di Colum McCann, *Apeirogon* (Feltrinelli, 2022), che narra l'incontro **tra un israeliano e un palestinese**, accomunati dall'aver perso entrambi una figlia in due attentati a distanza di dieci anni l'uno dall'altro, e la loro instancabile testimonianza al servizio della pace, emerge in modo drammatico e commovente un altro aspetto fondamentale per imparare a comunicare, a parlarsi, a dialogare. Così racconta Rami, l'israeliano, quando partecipa a un raduno di Parents circle, l'associazione di parenti in lutto che, pur avendo perso loro cari in attentati, vogliono la pace: "Io ero rimasto chiuso in una specie di bara. E adesso quella visione mi sollevava il coperchio dagli occhi. Il mio dolore e il suo dolore: lo stesso dolore. Entrai per conoscere quella gente ed eccoli lì che mi stringevano la mano, mi abbracciavano, piangevano insieme a me. Ne restai così colpito, così profondamente scosso. Come se una martellata mi avesse aperto in due la testa. Un'organizzazione di familiari in lutto. Israeliani e palestinesi, ebrei, cristiani, musulmani, atei, c'era davvero di tutto. Insieme. Nella stessa stanza. A condividere il proprio cordoglio" (pp. 256-257).

Cercare instancabilmente la verità in ogni ambito di conoscenza, condividere le ferite che ci accomunano, immedesimarci umilmente l'uno nell'altro, studiare reciprocamente le proprie storie, lingue, culture, sono passi di una strada che a scuola si può appassionatamente percorrere per far crescere persone libere, aperte e desiderose di costruire la pace.