

Il Sussidiario

SETTEMBRE 2023

Indice

1. Agasisti T.: SCUOLA/ Competenze non-cognitive, cosa aspettiamo a premiare chi innova? (01.09.2023)
2. Capasa Valerio: SCUOLA/ Se 30 ore di "Orientamenti" rischiano di produrre solo nuove macerie (04.09.2023)
3. Notarbartolo Daniela: SCUOLA/ Crescita o accumulo, ecco il "test" della creatività dell'insegnante (05.09.2023)
4. Mazzeo Rosario: SCUOLA/ Come "liberare" la valutazione per metterla al servizio degli alunni (06.09.2023)
5. Lavagna: Scuola, riforma per istituti tecnici-professionali/ Rilancio anche gli agrari: cosa cambia (06.09.2023)
6. Dottori Emanuele: SCUOLA/ La trappola di Monet: perché riduciamo l'arte a discorso? (07.09.2023)
7. Dottori Emanuele: SCUOLA/ La trappola di Monet: perché riduciamo l'arte a discorso? (07.09.2023)
8. Santoli Giuseppe: SCUOLA/ Se una bambina in vacanza insegna il metodo Montessori alle sue maestre (08.09.2023)
9. Bortolozzo Carlo: SCUOLA/ Da Beckett a Leopardi, in ogni nuovo inizio un presagio di grandezza (11.09.2023)
10. Chiosso Giorgio: SCUOLA/ Valditara al bivio tra manutenzione e domanda sul senso (della scuola) (12.09.2023)
11. Paggi Raffaella: SCUOLA/ Non oggetti ma segni: l'avventura di interpretare (insieme) il mondo (13.09.2023)
12. Dottori Emanuele: SCUOLA/ Studiare l'arte, con o senza "storia": l'anello debole sono le medie (14.09.2023)
13. Artini Alessandro: SCUOLA/ Orientamento, tutor, supplenti e graduatorie: il rischio del rattoppo (15.09.2023)
14. Agostoni Plinio: SCUOLA/ "Le imprese scendano campo per salvare il Paese da skill mismatch e dispersione" (18.09.2023)
15. Lavagna V. Scuola, ok Cdm a riforma Valditara/ Cosa cambia per istruzione tecnica e professionale e voto in condotta (18.09.2023)
16. Dottori Emanuele: SCUOLA/ Arte, praticarla fin da piccoli aiuta la creatività su tutto il resto (19.09.2023)

1. SCUOLA/ Competenze non-cognitive, cosa aspettiamo a premiare chi innova?

Pubblicazione: 01.09.2023 - Tommaso Agasisti

Terza e ultima puntata della relazione dell'autore al Meeting di Rimini. La centralità delle competenze socio-emotive o soft-skills (3)

Un'ultima riflessione la vorrei dedicare a un tema che sta diventando centrale in tanti dibattiti sulla scuola, non solo in Italia ma direi in una dimensione internazionale: quello delle **competenze socio-emotive** (chiamate spesso, nel dibattito pubblico, competenze "non cognitive"). L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Ocse), che dal 2000 è responsabile di Pisa (Programme for International Student Assessment) da diversi anni ha messo al centro della propria riflessione proprio questo tema.

Questa recente attenzione per le competenze socio-emotive, come elemento caratterizzante di una scuola orientata non solo ai saperi ma anche alle dimensioni più interiori della vita individuale e sociale va, a mio parere, salutata con favore. Si tratta di un passo che, forse, può aiutare a far uscire il dibattito sull'educazione **da una visione puramente "funzionalistica"**, secondo la quale studiare servirebbe principalmente a trovare lavoro, a garantirsi un futuro migliore. Le scuole, nella prospettiva di un'attenzione alle competenze socio-emotive, sono invece chiamate a trasmettere non solo conoscenze e competenze disciplinari (i "saperi", appunto) ma anche **valori, capacità critiche, abilità** che riguardano la sfera della personalità e della interiorità, delle relazioni sociali e dell'attitudine nei confronti della realtà.

Le scuole devono occuparsi di questo compito? Io penso di sì, e soprattutto molti altri studiosi pensano altrettanto: faccio riferimento al filone di studi economici promossi dal premio Nobel James Heckman, anzitutto (anche per il mio particolare punto di osservazione di questo ambito). Non è questa la situazione in cui addentrarci in un'analisi troppo specifica della definizione di competenze socio-emotive. In termini molto semplici e approssimativi si possono evocare dimensioni importanti e generali dello sviluppo socio-emotivo dei ragazzi, quali ad esempio: motivazione, attitudine (o avversione) al rischio, onestà, capacità di relazionarsi positivamente con gli adulti e con i pari, curiosità, senso critico. Ecco, se le scuole cominciano a interrogarsi non solo sulle modalità migliori di trasmettere saperi disciplinari, ma anche di favorire e sviluppare queste dimensioni, penso che questo sia un fatto positivo. Molti docenti e molte scuole sono già al lavoro da tempo in questo ambito. Molte altre, invece, ritengono che le priorità della scuola non sia di occuparsi di queste dimensioni (più educative), che ma esse debbano limitarsi al proprio compito culturale e formativo.

Ben venga una stagione in cui mettere al centro del dibattito e dell'azione scolastica lo sviluppo delle competenze socio-emotive, insieme – e in modo complementare! – al rigore nella trasmissione dei saperi. L'educazione, in questo senso, è la capacità di trasmettere il senso dei saperi, e di favorire lo sviluppo delle competenze sociali, emotive, interiori anche e soprattutto attraverso i saperi stessi. Ci sono tanti esempi in questa direzione: penso all'integrazione di discipline all'interno dei curricula e penso anche ai **tanti progetti e attività che le scuole**

stanno facendo, durante e a fianco delle lezioni, **per sviluppare in modo specifico** queste dimensioni della personalità degli studenti. Porto sempre nel cuore, ad esempio, l'esperienza della scuola frequentata dai miei figli in cui "Teatro" è diventata una materia curricolare, al liceo. Si tratta di un esempio, chiaramente, ed altri ne abbiamo sentiti anche quest'oggi (come le micro-conferenze di Suriano o le *Romanae Disputationes* di Laffranchi).

Ecco allora che un'altra conseguenza per la politica scolastica: si riprenda in mano il disegno di legge per promuovere i progetti di sviluppo delle *non-cognitive skills* nelle scuole, abbandonato nella scorsa legislatura, valorizzando l'intraprendenza e finanziando le iniziative delle scuole. Sarebbe interessante che ciascuna scuola fosse "stimolata" a realizzare una o più progettualità sulle competenze socio-emotive nei prossimi due o tre anni.

Per concludere, vorrei allora lasciare un messaggio positivo. Nel nostro sistema scolastico ci sono tante esperienze positive e iniziative lodevoli. La prima parte dell'incontro di oggi, con le esperienze raccontate, ce lo ha testimoniato – ed esse sono solo una minima parte di quanto avviene in tantissime scuole in tutto il Paese. Chi ha la responsabilità di prendere decisioni per il nostro sistema scolastico lo faccia, avendo in mente questa positività, e valorizzandola. C'è uno spazio, ed anche una responsabilità, nel valorizzare queste esperienze e farle fruttare. I talenti siano usati per crescere, e per rendere l'esperienza educativa sempre più ricca, profonda, interessante e costruttiva.

(3 - fine)

2. SCUOLA/ Se 30 ore di "Orientamenti" rischiano di produrre solo nuove macerie

Pubblicazione: 04.09.2023 - Valerio Capasa

Sono arrivate. Si tratta delle 30 ore (per 8 anni, totale 240) di orientamento agli studenti ex Dm 328/2022. La realtà diventa il lavoro, non la scuola

Un esercito di insegnanti si è sorbita quest'estate 20 ore di formazione ministeriale online intitolata Orientamenti. La trovata che cala dal cielo sul prossimo anno scolastico è infatti **l'orientamento degli studenti**. Dovremmo facilitarli "a capire che cosa si può fare da grandi", a "delineare un loro progetto di futuro".

Io insegno una lingua del passato, che di per sé contraddice l'avvenirismo degli orientatori: come farò **"didattica orientativa"** se Orazio scrive *"carpe diem, credi al domani quanto meno puoi"*? o se Seneca scrive che "tu vorresti organizzare quanto è nelle mani del destino. A quale scopo? A cosa vorresti arrivare? Tutto quanto deve ancora venire è incerto: vivi il tuo presente"?

L'orientamento presuppone il modello dogmatico del *self made man*: pare che la realtà non mandi continuamente all'aria il tuo "progetto di vita", facendoti capitare incontri, malattie, occasioni, figli, guerre.

Un'atavica deformazione letteraria mi fa venire in mente che per Dante a vedere bene il futuro e male il presente sono i dannati dell'inferno. Ma non ci curiam di Dante e prendiamoli in giro: nel paradiso che ti costruisci da solo non esisteranno disoccupazione, precarietà, flessibilità, mito della performance, psicofarmaci. Nessuno a quarant'anni darà ragione a Jannacci: "Sì ma qui che lavoro non ce n'è / che l'amore si fa in tre / l'avvenire è un buco nero in fondo al tram".

Noi ti laviamo il cervello fin da piccolo: dormi dormi bel bambino e sogna i prati fioriti promessi dall'Agenda 2030. Mezzo secolo fa ci si illudeva che "il motore del Duemila" avrebbe avuto "un odore che non inquina / lo potrà respirare un bambino o una bambina". Eppure – cantava Lucio Dalla – "noi sappiamo tutto del motore / di questo lucente motore del futuro / ma non riusciamo a disegnare il cuore di quel giovane uomo del futuro / non sappiamo niente del ragazzo". Appunto: chi è il ragazzo concreto che sta per entrare in classe? cosa gli passa nel cuore? di cosa ha vissuto quest'estate? quali desideri e quali ferite nasconde?

Lasciamo perdere e **mettiamoci a fare i counselors**: ti orienteremo per 240 ore, 30 ore per 8 anni. Non bastavano 30 minuti, *una tantum*? Qualche anno fa, a una ragazza indecisa fra medicina e giurisprudenza, fu sufficiente la domanda: "ma tu vedi *Dr. House* o *Forum*?". Risolse in un attimo i suoi dilemmi e si iscrisse al test di medicina. Poi la vita smentì il suo progetto, ossia non passò il test, e alla fine si laureò in giurisprudenza. Ora invece, in barba alla sbandierata "centralità dello studente", tu diventi un terminale passivo: dato per ovvio che tu non sei capace di orientarti, lo facciamo noi al posto tuo.

Buona parte delle videolezioni blatera supercazzole sulla "operazionalizzazione di un obiettivo" e simili farfugliamenti. Di tanto in tanto ci si aspetta Gigi Proietti che recita "Il Ionfo non vaterca

né glisce / e molto raramente barigatta". Quando però si ascolta qualche esplicita vaccata sul "disallineamento tra il capitale umano reso disponibile dal sistema scolastico e formativo e le opportunità generate dal sistema produttivo", non resta che bestemmiare: "capitale umano reso disponibile dal sistema scolastico" andate a dirlo alle vostre sorelle, non ai miei figli! "Cosa si aspettano i nostri 'clienti'?" "Clienti", proprio così chiamano i nostri ragazzi, e non se ne vergognano, in mezzo al fumo negli occhi dei loro inglesismi: *mismatch, framework, mindset, debriefing, life design*. O "construction de soi", improvvisamente in francese, forse perché questo potpourri fa sentire particolarmente europei. Sì, ma in pratica cosa dovremmo fare noi insegnanti per trenta ore? Ecco le illuminanti proposte operative. Potremmo chiedere: "quali sono i viaggi che vorrei fare?". Geniale! "Scegliere una destinazione, ma anche dei compagni di viaggio, identificare il periodo migliore". Ma va! Oppure: "come arredare una casa" (qui chi ha sistemato i mobili con il software dell'Ikea parte avvantaggiato); "un curriculum con foto e brani musicali"; o anche "comporre la propria playlist": quant'è innovativa la scuola *boomer* che orienta i ggiovanani!

Tali rivoluzionarie attività (che le parrocchiette facevano già decenni or sono con i post-it) dovrebbero sviluppare **le "competenze trasversali"**. Cioè? Le spiegano così: "faccio nuove esperienze, conosco persone, agisco, interagisco in dei contesti". Trasecolo come Nanni Moretti davanti alla ragazza che, alla domanda su cosa facesse "concretamente", risponde: "giro, vedo gente, mi muovo, conosco, faccio delle cose".

Altre pietre miliari della pedagogia orientativa: un lavoro di gruppo in cui scrivere "come mi vedo io, come mi vedono gli altri". E Pirandello muto.

Qua e là citazioni citazioni spudoratamente tarocche: "S. Agostino disse: una preghiera fa miracoli, ma il lavoro fa risultati".

Quiz offensivi dell'intelligenza della foca: "Quale emozione è importante per favorire i processi di apprendimento?". Quattro possibilità di risposta: "1. La rabbia; 2. La curiosità; 3. La paura; 4. Nessuna".

D'un tratto, dopo aver vomitato peste e corna contro l'arcaico nozionismo: "Nel corso della videolezione si parla di 'lezione fenomenica' e viene proposto un modello di lavoro suddiviso in quante parti?". Le opzioni (scusate, gli *items*) sono quattro: "a. 5; b. 6; c. 7; d. 4".

Il nodo dei nodi è che "è importante che la scuola torni a pensare in termini di competenze per il lavoro". Altro che Platone, Michelangelo e Leopardi! Cosa te ne fai dopo? Nel nome della sostenibilità ambientale, facciamo la raccolta differenziata materia per materia: in un bidone buttiamo via la letteratura, in un altro la storia, in un altro la scienza. La realtà è il lavoro, come si evince dall'assunto sulla "distanza della scuola dal mondo reale, dal mondo del lavoro". Bando allo studio, allora: "è più importante essere eclettici che avere competenze specifiche, che invece sono competenze che tendono a essere sorpassate, a diventare obsolete in poco tempo". Saperla sfangare, insomma. Quanto sono obsoleto!

In una videolezione suggeriscono di chiedere se "ti è mai successo" quello che viene presentato in un racconto. La domanda puzza di carezza prima della supposta, perché non vuole aiutare un ragazzo a cogliere **il nesso fra una pagina e la vita**, ma veicola la malefica idea della letteratura come pretesto, come trappola: stavamo leggendo, cosa mi orienti, cretino? Stavamo parlando, cosa cali la mano, porco?

La poesia, cari sapientoni, non è un trampolino ma un mare; il sapere è disinteressato, come ci insegnano quei filosofi di cui non avete idea; la conoscenza è un fine, non un mezzo. A cosa serve? Non al tuo lavoro domani, ma alla tua persona adesso. Quando di una materia liceale ci domandiamo "a cosa serve?", non intendiamo "cosa me ne faccio?" ma "che senso ha?". Non siamo al livello funzionale del comprare un piatto di plastica, ma a quello metafisico del guardare un quadro di Magritte. *La divina commedia* non ti fa chiedere cosa farai, ma cosa sei.

Questo ennesimo atto della deriva funzionalistica della scuola, compagno delle 90 ore di Pcto e dei Tolc di medicina al quarto anno, presuppone che insegnare voglia dire preparare i ragazzi al *cursus honorum* dei borghesi. Invece abbiamo bisogno di pensiero puro, di poesia gratuita, proprio perché nascano e si rafforzino quelle domande di senso e quelle categorie di interpretazione della realtà irriducibili alla produzione e al consumo. Non si tratta appena di raggiungere obiettivi, ma dello scopo degli obiettivi. Anche perché, come canta Ivano Fossati, "a 18 anni un lavoro non lo cerca più / a 18 anni un lavoro che gli serve a fare / se si guarda intorno e non ha già più terra dove andare?". Ci vuole un orizzonte, non appena delle attività: com'è che non ce ne accorgiamo?

Ogni cliente adesso avrà a disposizione un e-Portfolio, in cui pubblicare il suo "capolavoro", come lo definiscono euforicamente: la cosa più bella che hai fatto quest'anno, scolastica o anche extrascolastica. Un social sfigato, insomma. Scusatemi tanto, io quello che sono non è detto che voglia dividerlo con voi. La scuola che pretende di impadronirsi del mio tempo libero è totalizzante, totalitaria. Quello che per definizione è extrascolastico può entrare nel territorio scolastico solo liberamente, non coattamente. Voi la mente non me la orientate: io potrei anche girarmi dall'altra parte, alla faccia degli Orientamenti e dei DeMenti. Non lo sapete che desidero infinitamente di più?

3. SCUOLA/ Crescita o accumulo, ecco il "test" della creatività dell'insegnante

Pubblicazione: 05.09.2023 - Daniela Notarbartolo

L'innovazione a scuola è soprattutto la capacità di iniziativa spontanea dei docenti per raggiungere i loro studenti. Una traccia per verificarlo

Nell'incontro al Meeting di Rimini con il ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara "Una scuola per il futuro" abbiamo sentito una cauta aria di decentralizzazione. Quello che La Pira – da lui citato – diceva dello Stato: "Al centro c'è la persona: lo Stato è al suo servizio", potrebbe valere per la scuola: "Al centro ci sono studenti e insegnanti (e la società civile), il ministero è al loro servizio".

Il centro delle sue preoccupazioni pare quello di ridare autorevolezza a una figura che **dal '68 in poi** ha sempre più perso smalto e prestigio, fino agli incresciosi **episodi di dileggio**, contestazione nel merito dei giudizi e fin **violenza**, emersi nell'anno scolastico passato; fatti che non sono solo episodi privati ma vanno interpretati come un danno se non altro di immagine per l'istituzione.

Di un po' di rigore si sente il bisogno: non si tratta di introdurre un clima repressivo, ma di dare il giusto valore alle cose. Non può esserci apprendimento senza rispetto, ordine, un clima sfidante di serietà e concentrazione. Sarebbe una vera rivoluzione se questo significasse uno stop alla pratica del ricorso indiscriminato al Tar, che di fatto tiene gli insegnanti e i presidi sotto scacco, determinati più dalla correttezza delle procedure che non dall'efficacia del percorso formativo.

Il ministro ha avuto anche parole di valorizzazione per la creatività degli insegnanti: è da loro che può venire una ripresa di fascino della scuola, capace di attrarre i giovani. Sempre che – come ha suggerito nella sua domanda Carlo Di Michele – si inverta la tendenza per cui la burocrazia tiene gli insegnanti impegnati in tutto tranne che nella didattica. Del resto, i soli in grado di opporre qualcosa di positivo al clima degenerato sono proprio gli insegnanti, con la loro inventiva, la voglia di raccontare quello che fanno, la ricerca di nuove strade innovative – non per forza tecnologiche, si badi, come ha precisato il ministro. L'innovazione è soprattutto la capacità di iniziativa spontanea degli insegnanti per raggiungere i loro studenti.

L'incontro, del 22 dal titolo "La scuola si racconta. Nuovi linguaggi per un dialogo con i giovani", ne era già stata una testimonianza: 5 insegnanti di diversi gradi scolastici hanno raccontato un'innovazione possibile, da quella più orientata alla tecnologia o all'attivismo pedagogico a quella apparentemente più ordinaria, fatta però di presa in carico dei bisogni degli studenti. Tutte le diverse proposte, specchio dell'originalità di progetti delle diverse scuole (come ha notato **Tommaso Agasisti**), si caratterizzano per essere prima di tutto esperienze di positività attraverso un lavoro che si fa insieme. Questo sicuramente mobilita i ragazzi.

Come "mobilitare" i ragazzi (uno dei focus dell'incontro)? Non si tratta tanto di alimentare l'elemento emotivo (gli studenti si appassionano, si sentono coinvolti): è una riduzione parallela a quella che vuole il bravo prof. semplicemente come appassionato ed entusiasta. Evidentemente fra insegnante e studente c'è una "amicizia", nel senso di condivisione dell'umano. Tuttavia, lo studente è mobilitato quando si accorge di crescere, di "guadagnare" un di più di umanità attraverso la conoscenza. Per questo conta l'attitudine professionale del prof. che si "inventa cose" pedagogicamente efficaci, cioè capaci di far procedere l'altro in un cammino coerente e finalizzato. Il bravo prof. sa condurre i ragazzi in un percorso sistematico che li fa crescere.

Questo mobilita lo studente perché lo attrae verso un bene possibile e intravisto, sostiene il lavoro e l'affezione al luogo dove questo avviene.

Che vuol dire un cammino, un percorso in crescendo?

La scuola italiana si dibatte fra due poli assolutamente distanti: o l'inventiva di cui abbiamo sentito, oppure le "due interrogazioni a quadrimestre" (più quelle di recupero); o i progetti megagalattici o la media matematica imposta dal registro elettronico. Non è un crescendo "fare il programma" argomento per argomento senza interessarsi se in classe "succede" qualcosa di interessante per le persone che ci vivono 5 ore al giorno.

Un percorso in crescita richiede invece una visione prospettica nel tempo. Lo sanno bene gli insegnanti dell'infanzia e della primaria. E anche quelli di lingue e matematica, dove il percorso è orientato (se non sai A non puoi fare B), mentre altre materie sembrano procedere per accumulo. Chiediamoci: durante l'anno ci sono dei salti di qualità? O si aggiungono capitoli a capitoli, verifiche a verifiche? Se trattando dei contenuti ci fossero delle tappe da superare, non sarebbe possibile all'alunno studiare l'ultimo mese di scuola!

Per esempio, durante l'anno, cresce anche la capacità di ragionare, di stare di fronte al dato? Diventa più chiara la logica della disciplina come metodo operativo e come modo di porre le domande alla realtà? o anche semplicemente la capacità di esprimersi a voce e per iscritto? (Sono le voci del profilo in uscita dei licei).

Inoltre: crescono la capacità di impegno e persistenza, la fiducia nelle proprie possibilità, la coscienza della rilevanza di quello che si fa? (Sono alcune delle competenze "non cognitive" tornate di attualità con l'approvazione alla Camera della relativa legge, il 3 agosto scorso). Impegno e persistenza evidentemente dipendono dal percorso sensato di cui sopra; la fiducia nelle proprie possibilità di successo dipende dal fatto che si propongano allo studente passi sfidanti, senza però che si deprima (invece spesso si oscilla fra la noia e l'ansia); la motivazione e l'orientamento all'obiettivo sono sostenuti dalla percezione di un di più di umanità (che non è solo prendere un buon voto).

A me pare certe volte che la scuola non solo non tenga presenti questi obiettivi, ma anzi li scoraggi con certe sue *routines*.

Il bravo insegnante è quello che sa rispondere ai bisogni reali degli studenti, soprattutto quello di essere guidati in un percorso di crescita sentito come positivo per sé. Vanno tenuti sempre presenti: il bisogno dello studente di essere accolto e valorizzato, il che richiede al prof. di "tifare per" lui, di dare un feedback propositivo, di indicare strade di miglioramento personalizzate: pensiamo a come restituiamo i voti, se come feedback e traccia di un cammino o come giudizio, specialmente nella scuola secondaria. Poi il suo bisogno di appropriarsi di quello che fa: il "sapere" non può ridursi a memorizzare il libro di testo. Infine il suo bisogno di ragionevolezza davanti a quello che studia: la grammatica può essere insegnata in modo molto irragionevole, la matematica può essere fatta in modo meccanico, eccetera.

Se la scuola rispondesse ai bisogni degli studenti sarebbe già una grande rivoluzione. Spesso invece **risponde ad altre logiche** (ministeriali, sindacali, burocratiche), che lo studente subisce passivamente: e non basta l'approccio laboratoriale per sgominarle.

Perché la creatività didattica si sviluppi e l'efficacia pedagogica cresca, sono convinta che sia importante investire sul protagonismo degli insegnanti, sulla riflessione critica di ciascuno sul proprio operato, come avviene all'interno delle associazioni professionali, fra cui DIESSE.

4. SCUOLA/ Come "liberare" la valutazione per metterla al servizio degli alunni

Pubblicazione: 06.09.2023 - Rosario Mazzeo

La valutazione deve tornare ad essere un fattore di crescita personale dell'alunno. Va liberata dalla competizione e dal riduzionismo

Valutiamo sempre, valutiamo tutti e tutto. Chi di noi può negarlo? "La vita è fatta di piccole e frequenti valutazioni – osserva il critico cinematografico Barthélemy Amengual – e in molte occasioni dalla bontà di queste valutazioni dipende in buona sostanza la sicurezza e il benessere della persona". Chi può sostenere il contrario? La valutazione anche a scuola è un dato universale antropologico, è un gesto educativo, un atto didattico, un dialogo continuo. Non è sopra, né sotto, né accanto, ma **dentro l'insegnamento**, cioè al processo dell'educare istruendo.

Barbier, studioso francese, distingue tre tipi di valutazione: *l'implicita*, la *spontanea*, *l'istituita*. La prima è il volano della maggior parte delle attività e dei rapporti, dentro e fuori la scuola.

Influisce diffusamente e costantemente sulle attese e sugli esiti delle azioni didattiche quotidiane. È l'aspetto più immediato della valutazione come dimensione strutturale dell'uomo che, dotato di ragione e di affezione, ha sempre bisogno di percepire ed assegnare, anche inconsapevolmente, un valore, per mettere in moto la libertà.

La valutazione *spontanea* è, invece, consapevole, subordinata a criteri contingenti, adottati al momento, a seconda delle circostanze, in base ai bisogni e alle attività fondamentali, secondo il buon senso.

La valutazione *istituita* è esplicita, intenzionale, consapevole, eseguita ed espressa formalmente, con procedure e strumentazioni specifiche, legittimate dall'istituzione e dalla docimologia. È "un atto deliberato e socialmente organizzato che si concretizza in un giudizio di valore" (Barbier). È (dovrebbe essere) in funzione di un incessante miglioramento del servizio all'alunno e alla famiglia. È (dovrebbe essere) presente in tutte le tappe dell'insegnamento, a partire dalle programmazioni dell'anno scolastico, per puntualizzare e verificare nuove ipotesi, correggere (sostenere) e promuovere (spingere in avanti) e favorire l'avventura della conoscenza del reale mediante ogni disciplina.

Purtroppo, fa paura, soprattutto a scuola. A molti la valutazione sembra una maledizione "propria" della scuola, un marchio suo tipico, un suo inconfondibile tratto, una forma di "detenzione" di potere ora benevolo, ora tirannico da cui fuggire e/o difendersi.

Che fare? Stiamo per cominciare il nuovo anno scolastico. C'è in atto, come sta documentando anche il Sussidiario, un dibattito carico di paure, di pregiudizi, di minacce, di lamentele, d'inerzia, "abbiamo fatto sempre così", ecc. Non solo tra gli adulti, ma anche tra gli studenti. È recente, ed abbiamo avuto modo di leggerla in tanti, la lettera al *Corriere della Sera* **di uno studente** che racconta il suo disagio, la sua delusione, il suo "vuoto", la sua amarezza.

"Sono un neomaturato di un liceo classico milanese e, a distanza di un mese dalla riapertura delle scuole, ci tenevo a scrivere una lettera (...) Il primo pensiero che mi è venuto in mente di fronte a tutte le persone che mi aspettavano fuori dall'aula della prova orale, è stato: 'Ne è valsa la pena?' (...) Purtroppo, dopo averci riflettuto per non poche settimane, la risposta è che tutto ciò che ho sentito, o che mi rimane, è solo un grande vuoto; un vuoto di cui ritengo pienamente responsabili questi anni di scuola. (...) sempre più dilaniata dalla retorica del merito, della performance e dell'eccellenza (...) Quello che ci è stato insegnato è che, nella vita, non è importante essere rispettosi con gli altri, aiutare chi è in difficoltà o essere gentili con chi ci sta parlando, ma pensare solo a noi stessi, umiliare il prossimo e scavalcarlo per raggiungere i propri obiettivi. (...) Dopo cinque anni dove sono stati questi gli insegnamenti datimi, in cui era considerato non solo normale ma perfino giusto umiliare e far piangere propri studenti, per delle aspettative che non gli si chiede ma gli si ordina di rispettare (...) Abbiamo gridato, abbiamo protestato, abbiamo visto i nostri coetanei cadere in depressione, farsi del male, non essere più i ragazzi e le ragazze che conoscevamo o perfino togliersi la vita".

Che fare? Cominciare a considerare, a scegliere e a praticare la valutazione come riconoscimento ed attribuzione di valore nelle sue forme (implicita, spontanea, istituita), nei suoi oggetti (apprendimenti, competenze, istituto), nei suoi strumenti (osservazione, prove, rubriche), nei suoi criteri, a servizio delle persone, della famiglia, degli istituti scolastici, in modo consapevole, cooperativo, paziente e tenace.

È possibile cambiare lo "status quo" descritto in questa estate?

Sì, liberando innanzitutto la valutazione dai vincoli burocratici, dal riduzionismo, dall'ambiguità del voto, dalla competizione selvaggia, dal giudizio elaborato e basato sulla media aritmetica, dall'affidarsi al computer e non alla responsabilità e al **dialogo tra gli attori** (docenti, studenti, genitori, gestori e, per certi casi, i cittadini del quartiere e della città). Sì, con uno sguardo accogliente, cordiale, **"personalizzante"**, correggendo nel vero senso della parola: sostenendo, non inquisendo; cercando quello che c'è, prima ancora che quello che manca. Praticando la cooperazione tra i colleghi e gli altri attori del percorso valutativo; costruendo rubriche chiare, adeguate, pertinenti, efficaci, finalizzate all'autovalutazione, prima, durante e dopo le tappe della progettazione e della programmazione del curriculum, materia per materia. Sì, bonificando la valutazione, cioè pensandola, proponendola, verificandola per quello che essa è davvero: risorsa didattica, **fattore di crescita della persona**, cura e promozione per tutti gli attori del percorso scolastico. Sì, anche in una scuola sempre più terribilmente "incasinata", la valutazione può diventare luogo, strumento e tempo di cura dell'insegnamento, degli apprendimenti, delle relazioni, del lavoro. A ricominciare dalla prossima riapertura della scuola, dagli studenti con "debiti", per esempio.

Lo affermo guardando non solo alla mia esperienza, ma anche a quella di tanti colleghi e di molte scuole. Spero di poterlo documentare su queste pagine con interventi successivi.

5. Scuola, riforma Valditara per istituti tecnici-professionali/ Governo rilancia anche gli agrari: cosa cambia

Pubblicazione: 06.09.2023 - Vanna Lavagna

In arrivo in Consiglio dei ministri la riforma Valditara per gli istituti tecnici-professionali sulla filiera formativa tecnologica. Il governo ha anche un piano per rilanciare gli agrari

Deve approdare al Consiglio dei ministri, probabilmente la prossima settimana, la **riforma della scuola per l'istruzione tecnico-professionale voluta dal Ministro Valditara**. L'intervento farà nascere in Italia la filiera formativa tecnologica che coinvolgerà gli **istituti** tecnici, professionali statali, percorsi Ifts, IeFp regionale e Its Academy. La sperimentazione del progetto **prenderà il via a partire dall'a.s 2024/25** e coinvolgerà **fino ad un massimo del 30% degli istituti** presenti in regione. In contemporanea verrà anche attivato un protocollo per garantire un'offerta formativa aggiornata anche per gli istituti agrari.

Il Ddl è pronto dopo che Giuseppe Valditara si è confrontato con parti sociali, regioni e stakeholders. L'idea è quella di trasformare gli istituti tecnico-professionali in sorte di **'campus'**, introducendo il **modello 4+2**, cioè percorsi quadriennali più due ulteriori nei cosiddetti Its Academy. Dopo il passaggio in Consiglio dei Ministri il provvedimento seguirà l'iter legislativo in Parlamento.

GLI ASPETTI FONDAMENTALI DELLA FILIERA FORMATIVA TECNOLOGICO-PROFESSIONALE

Oltre al modello 4+2 la filiera formativa tecnologico-professionale si baserà anche sull'**apprendistato formativo e sull'alternanza scuola-lavoro**. Si apre poi ai docenti che arrivano dal mondo del lavoro e delle professioni: per determinati moduli didattici estremamente tecnici e attività laboratoriali si potranno infatti chiamare docenti esterni. Questi ultimi saranno assunti con contratti di prestazione d'opera annuali, senza "intaccare" l'organico degli insegnanti. Grazie poi all'autonomia scolastica scatterà un costante **incremento di progetti di partenariato, attività di scambio, visite e soggiorni di studio, stage all'estero**. Spazio verrà poi dato anche alla **metodologia Clil** (apprendimento dei contenuti delle attività formative programmate in lingua straniera). Particolare attenzione verrà dunque data alle lingue e alle esperienze all'estero.

Di fronte a questo ambizioso progetto che presto vedrà la luce il Ministro Valditara si è mostrato entusiasta, e ha affermato: *"Regioni e parti sociali avranno un ruolo strategico nel decollo e nell'attuazione di questa sperimentazione. Non possiamo più permetterci una scuola slegata dal mondo del lavoro."*

RIFORMA SCUOLA, IL RILANCIO DEGLI ISTITUTI AGRARI

L'ambito agrario, in base ai dati, sembrerebbe quello che assicura maggiori probabilità di lavoro agli studenti che lo frequentano. Come riporta infatti *Il Sole 24 ore* il tasso di occupazione è tra i più alti dell'intera filiera tecnico-professionale, pari a oltre l'80%. E chi si laurea in una facoltà di agraria ha il 300% in più di possibilità di trovare lavoro dopo il percorso di studio. Per questo motivo il governo Meloni, e in particolare il ministro dell'Agricoltura, della sovranità alimentare e delle foreste, **Francesco Lollobrigida**, è pronto a rilanciare questi **istituti d'eccellenza del made in Italy**, e al quotidiano ha annunciato le prossime mosse: *"Assieme al collega Giuseppe Valditara stiamo lavorando a un **protocollo d'intesa** per garantire ai ragazzi un'offerta formativa costantemente aggiornata per una professionalità competitiva nel settore agroalimentare e della pesca, in Italia e nel mondo"*.

Lollobrigida ha poi aggiunto: *"Tra le misure che metteremo in campo in vista delle iscrizioni al nuovo anno (che partiranno a gennaio 2024) ci sono campagne di orientamento per famiglie e ragazzi, per dimostrare che l'intera filiera dell'istruzione tecnico-professionale è un canale formativo di serie A, anzi di Champions League, e per sensibilizzare gli studenti sui fenomeni*

legati alla contraffazione delle produzioni a denominazione di origine e biologiche.” Valditara, i primi di agosto, nel frattempo ha stanziato **166 milioni a sostegno della formazione negli istituti agrari**, alberghieri, nautici ed aeronautici d’Italia per l’acquisto di attrezzature e strumentazioni sostenibili e digitali, con un impatto ambientale ridotto. Il tetto massimo di spesa prevista per singolo istituto è stato fissato a quota 250mila euro. Dei 166 milioni stanziati, 59,3 milioni di euro sono destinati alle regioni Basilicata, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia.

6. SCUOLA/ La trappola di Monet: perché riduciamo l’arte a discorso?

Pubblicazione: 07.09.2023 - Emanuele Dottori

L’incapacità, nettamente maggioritaria, di apprezzare l’arte contemporanea è la conferma che a scuola nella didattica qualcosa non funziona (1)

Al termine di un pomeriggio passato a vedere mostre, mia figlia adolescente sintetizza le sue impressioni in modo sintetico ma inequivocabile, liquidando il tutto con un aggettivo: “straziante”.

Pur con la dovuta tara, mi è sembrato un segnale sul quale valesse la pena interrogarsi, e mi è sorta una domanda: è possibile che esista una scuola in grado di formare una mente aperta e curiosa, vivace e flessibile, tale da essere in grado – se non proprio di apprezzare – almeno di cogliere uno spunto, godere di un dettaglio di un quadro mai visto prima, né studiato in precedenza?

Devo ammettere con dolore che la risposta per adesso è “no”, e questo deriva a mio avviso da una serie di fattori, interdipendenti tra loro, che anticipo sintetizzandoli come segue: la nostra modalità di approccio al fenomeno artistico, la struttura della scuola e i suoi metodi, il nostro rapporto personale con la pratica del disegno e della pittura.

È doveroso premettere due cose: in primo luogo che non è mia intenzione suggerire alcun tipo di tecnica didattica o ricetta da applicare, dato che non servono a nessuno, e mi limiterò a riportare ciò che conta per me nel fare lezione, certo di non essere originale e di non essere solo. Secondo, e più importante, ritengo che per trattare il problema dell’arte nei licei sia necessario allargare il campo ad alcune questioni che riguardano la scuola in generale, e fare delle incursioni in tutti i livelli, perché ritengo che il problema del rapporto con l’arte si annidi proprio nei primi anni di scuola. Credo inoltre che per giudicare la bontà di un percorso sia necessario partire dai risultati che esso produce, e se non ci piacciono, cercare a ritroso in quale punto correggere la traiettoria: se lo scopo dell’insegnamento della storia dell’arte e del disegno è quello di fornire strumenti e metodi per apprezzare tutta l’arte, allora qualcosa non va di sicuro.

Per spiegare il primo punto, starò sull’esempio di quel pomeriggio di mostre, dato che si trattava di pittura e scultura della seconda metà del Novecento fino agli anni Ottanta, ossia praticamente tutta arte astratta, vale a dire quella che per molti (anche adulti) **ha bisogno della spiegazione**; di fronte ad essa siamo spaesati, ci sentiamo ignoranti e privi degli strumenti, quando invece si potrebbe cominciare un lavoro entusiasmante semplicemente iniziando ad osservare con attenzione. Perché l’arte è un’esperienza, non un discorso, è una comunicazione spirituale oltre che fisica e psicologica per descrivere la quale le parole non sono esaustive, tanto più se osservata dal vero.

Certamente avere delle conoscenze di storia dell’arte può aiutare ad apprezzare il valore storico dell’opera, ma se ne può anche prescindere; tanto è vero che con le opere figurative, o con quelle che più facilmente incontrano il nostro gusto – e che *pensiamo* di aver capito –, non ci interessa conoscere, ma ci accontentiamo di *riconoscere*: i soggetti, l’artista, il tema. Così accade che appenderemmo volentieri in casa un Monet perché la bellezza di quel paesaggio **ci fa bene al cuore**, fraintendendo del tutto le intenzioni dell’artista, per il quale la pittura non è affatto contemplazione estatica del creato, e la realtà naturale è solamente il pretesto per un’indagine percettiva.

Di questi equivoci è piena la nostra esperienza di fruitori del 2023, che apprezzano Caravaggio e Michelangelo dalla loro prospettiva, dimenticandosi che tutta l’arte è stata contemporanea e che è impossibile per noi immedesimarci fino in fondo con i maestri del passato più lontano o capire la portata dirompente di quelle opere, molto spesso rifiutate e criticate.

È indubbio che l’arte del Novecento sia **frammentaria, disgregata**, che sia una sperimentazione continua in cui ogni artista non cerca più i valori universali, ma tenta di raccontare un suo pezzo di verità attraverso segnali formali fino a quel momento impensabili;

ma questo non ci deve far indietreggiare, perché è l'arte che descrive noi stessi e il nostro tempo: è la nostra arte.
(1 – continua)

7. SCUOLA/ La trappola di Monet: perché riduciamo l'arte a discorso?

Pubblicazione: 07.09.2023 - Emanuele Dottori

L'incapacità, nettamente maggioritaria, di apprezzare l'arte contemporanea è la conferma che a scuola nella didattica qualcosa non funziona (1)

Al termine di un pomeriggio passato a vedere mostre, mia figlia adolescente sintetizza le sue impressioni in modo sintetico ma inequivocabile, liquidando il tutto con un aggettivo: "straziante".

Pur con la dovuta tara, mi è sembrato un segnale sul quale valesse la pena interrogarsi, e mi è sorta una domanda: è possibile che esista una scuola in grado di formare una mente aperta e curiosa, vivace e flessibile, tale da essere in grado – se non proprio di apprezzare – almeno di cogliere uno spunto, godere di un dettaglio di un quadro mai visto prima, né studiato in precedenza?

Devo ammettere con dolore che la risposta per adesso è "no", e questo deriva a mio avviso da una serie di fattori, interdipendenti tra loro, che anticipo sintetizzandoli come segue: la nostra modalità di approccio al fenomeno artistico, la struttura della scuola e i suoi metodi, il nostro rapporto personale con la pratica del disegno e della pittura.

È doveroso premettere due cose: in primo luogo che non è mia intenzione suggerire alcun tipo di tecnica didattica o ricetta da applicare, dato che non servono a nessuno, e mi limiterò a riportare ciò che conta per me nel fare lezione, certo di non essere originale e di non essere solo. Secondo, e più importante, ritengo che per trattare il problema dell'arte nei licei sia necessario allargare il campo ad alcune questioni che riguardano la scuola in generale, e fare delle incursioni in tutti i livelli, perché ritengo che il problema del rapporto con l'arte si annidi proprio nei primi anni di scuola. Credo inoltre che per giudicare la bontà di un percorso sia necessario partire dai risultati che esso produce, e se non ci piacciono, cercare a ritroso in quale punto correggere la traiettoria: se lo scopo dell'insegnamento della storia dell'arte e del disegno è quello di fornire strumenti e metodi per apprezzare tutta l'arte, allora qualcosa non va di sicuro.

Per spiegare il primo punto, starò sull'esempio di quel pomeriggio di mostre, dato che si trattava di pittura e scultura della seconda metà del Novecento fino agli anni Ottanta, ossia praticamente tutta arte astratta, vale a dire quella che per molti (anche adulti) **ha bisogno della spiegazione**; di fronte ad essa siamo spaesati, ci sentiamo ignoranti e privi degli strumenti, quando invece si potrebbe cominciare un lavoro entusiasmante semplicemente iniziando ad osservare con attenzione. Perché l'arte è un'esperienza, non un discorso, è una comunicazione spirituale oltre che fisica e psicologica per descrivere la quale le parole non sono esaustive, tanto più se osservata dal vero.

Certamente avere delle conoscenze di storia dell'arte può aiutare ad apprezzare il valore storico dell'opera, ma se ne può anche prescindere; tanto è vero che con le opere figurative, o con quelle che più facilmente incontrano il nostro gusto – e che *pensiamo* di aver capito –, non ci interessa conoscere, ma ci accontentiamo di *riconoscere*: i soggetti, l'artista, il tema. Così accade che appenderemmo volentieri in casa un Monet perché la bellezza di quel paesaggio **ci fa bene al cuore**, fraintendendo del tutto le intenzioni dell'artista, per il quale la pittura non è affatto contemplazione estatica del creato, e la realtà naturale è solamente il pretesto per un'indagine percettiva.

Di questi equivoci è piena la nostra esperienza di fruitori del 2023, che apprezzano Caravaggio e Michelangelo dalla loro prospettiva, dimenticandosi che tutta l'arte è stata contemporanea e che è impossibile per noi immedesimarci fino in fondo con i maestri del passato più lontano o capire la portata dirompente di quelle opere, molto spesso rifiutate e criticate.

È indubbio che l'arte del Novecento sia **frammentaria, disgregata**, che sia una sperimentazione continua in cui ogni artista non cerca più i valori universali, ma tenta di raccontare un suo pezzo di verità attraverso segnali formali fino a quel momento impensabili; ma questo non ci deve far indietreggiare, perché è l'arte che descrive noi stessi e il nostro tempo: è la nostra arte.

(1 – continua)

8. SCUOLA/ Se una bambina in vacanza insegna il metodo Montessori alle sue maestre

Pubblicazione: 08.09.2023 - Giuseppe Santoli

Troppi compiti per le vacanze distraggono dal gioco e inducono un senso di rigetto della studio e della scuola. Parola di Maria Montessori

Durante le mie vacanze estive ho incontrato una splendida bambina intenta, insieme ai nonni, a fare i compiti che le sono stati assegnati per l'estate dalle maestre di una scuola primaria della provincia lombarda. I nonni con orgoglio mi hanno rappresentato che la nipotina ha frequentato la classe prima **del metodo Montessori** e che doveva fare tanti compiti perché la scuola Montessori è molto più avanti rispetto alle altre.

Incuriosito, ho verificato che le maestre avevano assegnato da studiare tre libri: i compiti di lingua italiana, i compiti di matematica, attività per le vacanze. Lo studio dei tre libri comportava per ognuno di essi la compilazione di numerosi esercizi su appositi quaderni. Ogni giorno per tutta l'estate la bambina e i nonni hanno svolto le consegne assegnate dalle maestre in modo responsabile: prima di tutto i compiti e poi eventualmente qualche gioco. I nonni, poco più che sessantenni ed istruiti, mi hanno detto che alcuni esercizi non erano riusciti a farli perché troppo difficili e si erano fatti aiutare dal figlio ingegnere. Preso dalla curiosità ho sfogliato velocemente il libro di matematica e ho notato esercizi con titoli molto accattivanti: "Le divisioni con il resto", "Tutto problemi – scrivi la domanda, risolvi e rispondi", "Problemi in viaggio". Evito di riportare il testo degli esercizi che i nonni non hanno saputo svolgere. Da questa esperienza qualche considerazione.

Iniziamo dai compiti per le vacanze. Questi non sono obbligatori. Ad oggi, infatti, non ci sono disposizioni ministeriali che obblighino i bambini a fare i compiti durante le vacanze estive.

Inoltre, agli studenti deve essere garantito il "diritto al riposo e al gioco", e alle famiglie di ritrovarsi, senza l'assillo stressante dei compiti. Un eccessivo carico di compiti, come nel caso riportato, rischia di annoiare i bambini e ridurre il loro naturale desiderio di apprendimento e, addirittura, allontanarli dall'amore per la scuola, riducendo il tempo che si può spendere per giocare, riposare e fare sport.

Infine, i compiti in estate possono determinare situazioni discriminatorie perché non tutti i genitori/nonni possono seguire i figli/nipoti durante l'estate.

Tuttavia, quantità minimali di compiti per l'estate possono apportare alcuni vantaggi, permettendo ai bambini/studenti di ricordare gli argomenti svolti attraverso letture ed esercizi anche in forma ludica.

Quanto al metodo Montessori, è risaputo che è un sistema educativo basato sull'indipendenza e **sulla libertà di scelta del bambino**, volto a favorire lo sviluppo di un senso di responsabilità e di consapevolezza da parte dello studente, anziché imporre dall'alto percorsi formativi standardizzati e con tappe predefinite. Infatti, il principio educativo guida del metodo Montessori si basa sul riconoscere al bambino la libertà di manifestare la sua spontaneità. E, quindi, anche l'ambiente di apprendimento, a scuola e a casa, prevede un arredamento ad hoc che permetta al bambino di muoversi in completa autonomia, con oggetti di uso quotidiano organizzati in modo da essere sempre a portata di mano e di utilizzo facilitato. In definitiva, l'approccio educativo del metodo Montessori è esperienziale: il bambino apprende con le mani, con gli occhi, con le orecchie, ovvero esplora il mondo attraverso i sensi e immagazzina informazioni che, di volta in volta, costituiscono i mattoncini della **casa della conoscenza**.

Alla luce delle evidenze rappresentate, i tanti compiti estivi assegnati dalle maestre a questa bambina e ai suoi nonni sicuramente non sono un bel segnale per la scuola italiana, a maggior ragione per quella montessoriana. Oltre lo stress da compiti e al tempo negato ai bambini per esercitare il loro sacrosanto diritto al riposo e al gioco, si ravvisa quasi la negazione del metodo Montessori. È la fotografia di una scuola tradizionale, ormai superata, che delega al lavoro domestico buona parte dell'apprendimento. Eppure l'innovazione didattica ed educativa è ampiamente dichiarata nel progetto formativo di tutte le scuole autonome. Sembra quasi di aver cambiato tutto e non aver cambiato nulla! Spero, anzi sono sicuro, che queste storture riguardano una minoranza di scuole.

Di sicuro la bambina in questione, forse perché stimolata dalla mia curiosità e attenzione ai suoi compiti, è stata capace di una riflessione molto semplice e profonda che ha espresso al suo papà

quando per telefono le ha chiesto se avesse fatto i compiti. La risposta è stata: "oggi ho giocato con i nonni, perché devo fare i compiti mentre le mie maestre sono in vacanza?" Riflessione eccezionale! Spero che la scuola sappia riconoscere e rispettare la specificità di questa bambina, considerandola nella totalità della sua persona, non semplicemente come alunna. In fondo si tratta di applicare proprio il metodo di Maria Montessori!

9. SCUOLA/ Da Beckett a Leopardi, in ogni nuovo inizio un presagio di grandezza

Pubblicazione: 11.09.2023 - Carlo Bortolozzo

La ripresa delle lezioni è preceduta dall'attesa: un sentimento di cui fare tesoro, preparazione di uno sguardo diverso alla vita. Forse un cambio di prospettiva

Chiedo ai miei fidati studenti, pronti (si fa per dire) a iniziare il loro **ultimo anno** di liceo: "Cosa vi aspettate da quest'anno scolastico? E, in particolare, dall'insegnamento della letteratura?". Li incalzo, ricordando loro come la traccia più gettonata agli ultimi esami abbia riguardato il valore dell'attesa nella società del tempo reale. Anche i miei studenti trascurarono le tracce letterarie, su Quasimodo e Moravia, per buttarsi sul tema di attualità. Per me, che vivo la letteratura come destino, fu una pugnalata alle spalle. Io, al loro posto, avrei scelto senz'altro Quasimodo o Moravia, per quanto nessuno dei due mi entusiasmi.

Chi ama la letteratura sente gli autori come fratelli i quali, anche quando sbagliano, restano fratelli. Un po' come gli appassionati di calcio: si esaltano per un 4 a 3, però colgono la bellezza del gioco anche in uno stiracchiato 0 a 0 e trovano sempre qualcosa da valorizzare. La lingua letteraria è sorpresa, imprevisto, deviazione dalla norma e dall'uso: qualcosa che ci spiazza eppure ci corrisponde. Lo sanno bene i commissari d'esame: i temi letterari sono spesso interessanti e personali, quelli di attualità finiscono per assomigliarsi tutti. Mi consola che la traccia scelta in occasione dell'ultima maturità sia stata un bel testo di Marco Belpoliti, che suggerisce molte direzioni di sviluppo. Sull'attesa, scrive la mia allieva Elisabetta: non abbiamo voglia di pensare alla ripresa della scuola, "eppure stiamo tutti attendendo, anche se inconsapevolmente"; l'attesa apre alla ricerca, "e capisci che qualcosa è buono solamente quando più si fa cercare". Di ricalzo Gabriela: "aspetto quest'anno scolastico con ansia e gioia, benché la mia attesa sia solo un grido di speranza".

Quante volte la letteratura ha raccontato l'attesa! E in quanti modi diversi! Si va dal fiducioso protendersi nel futuro della fanciulla leopardiana del *Sabato del villaggio*, all'attesa delusa della *Sera del dì di festa*, al *Sogno del prigioniero* che chiude la *Bufera montaliana*, con quel verso indimenticabile: "L'attesa è lunga, / il mio sogno di te non è finito"; pensiamo all'eroina di Flaubert, Emma Bovary, divorata dalla noia, ma che non può fare a meno di desiderare: "In fondo al suo cuore, tuttavia, era una grande attesa, l'attesa di un avvenimento vero"; ancora, lo sguardo alla finestra, sospeso tra passato e futuro, della Eveline di Joyce, all'"imminenza di attesa" di Rebora, all'attesa ineluttabile di Pavese nel *Mestiere di vivere*: "Qualcuno ci ha mai promesso qualcosa? E allora perché attendiamo?".

Ed ancora, le attese metafisiche di Buzzati e di Beckett; o, più esistenzialmente, immaginiamo Kafka mentre attende le favolose **lettere di Milena Jesenska** e chissà, proprio in quei momenti, avrà concepito i suoi capolavori. Quante cose abbiamo perso, insieme con la civiltà contadina, con questo volere "tutto e subito", frase simbolo della società contemporanea. Lo scrive, con nostalgia immedicabile, **Pierluigi Cappello** nella prosa *Un dolore lungo un addio*, parlando di un disagio "innanzi tutto ritmico": nella civiltà contadina e artigianale "la parola subito non era contemplata, meno che mai la parola tutto e tutto e subito messe insieme suonavano come una dismisura inaudita". Ma questo può essere colto anche da chi vive in una società ben diversa, come quella aristocratica descritta da Tomasi di Lampedusa nel *Gattopardo*, quando lo scrittore indugia sui due innamorati, Tancredi e Angelica, prima del matrimonio, quando "godevano nell'inseguirsi, nel perdersi, nel ritrovarsi", nelle vaste sale del palazzo.

Chi non sa attendere non sa vivere. Così, nella nostra infanzia, accadeva che una zia ci donasse un dolce o una caramella, ammonendoci: "Non aver fretta di mangiarli, aspetta un po', dopo li gusterai di più". Era la saggia esortazione **a vivere l'attesa**, a capire il valore di un dono, a pensarlo. Dalle cose piccole eravamo avviati a considerare e a rispettare le cose grandi, non essendoci tra loro differenze di natura, ma solo di entità.

Solo con questa pedagogia i giovani possono essere introdotti alla realtà, per vivere pienamente il tempo, e anche la noia, secondo Leopardi "il più sublime dei sentimenti umani": il poeta, con

uno straordinario rovesciamento di prospettiva, aveva compreso che "tutto è poco", rispetto alla capacità del nostro animo, e proprio in questo vedeva "il maggior segno di grandezza e di nobiltà" della natura umana. Insegniamo i nostri studenti a riconoscere il valore positivo dell'insoddisfazione, il segno di una ferita che si apre alla domanda, facciamoci servitori delle loro inquietudini.

10.SCUOLA/ Valditara al bivio tra manutenzione e domanda sul senso (della scuola)

Pubblicazione: 12.09.2023 - Giorgio Chiosso

Il giudizio sull'operato del ministro Valditara è positivo. Ora servirebbe però un chiarimento sull'idea di scuola che ne ispira il lavoro

A circa un anno dall'insediamento al piano nobile del palazzo di viale Trastevere, è tempo per un primo bilancio delle iniziative fin qui intraprese dal ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara. A giudizio di numerosi osservatori il bilancio si può ritenere sostanzialmente positivo. Siamo – senza paragoni – ben al di sopra della modestia dei suoi predecessori, che certamente non passeranno alla storia della scuola italiana. In sintesi si può dire che Valditara ha prudentemente lasciato, per ora, da parte il miraggio delle grandi e impegnative dichiarazioni di principio e ha privilegiato pragmaticamente **il ruolo del manutentore** della complessa macchina dell'istruzione, con interventi circoscritti e distribuiti su specifiche questioni (talora di rilievo non secondario) su cui questo giornale si è già in più circostanze soffermato.

Dovendo mettere le mani sull'esistente e volendo dare prima di tutto efficacia a una struttura tradizionalmente statica, reagendo a una sedimentazione di prassi e abitudini restie all'innovazione e sbloccare problemi da tempo sul tappeto (uno tra i tanti, forse il più spinoso: la dispersione scolastica), è stato giocoforza che il ministro abbia dato l'impressione di operare più secondo una linea di continuità con la politica scolastica dei governi precedenti che rettificarla e riorientarla secondo un piano di azione discontinua che pone al centro la persona. Vedremo nei prossimi mesi se il senso pratico che finora ha guidato il ministro si accompagnerà a scelte marcate da una più incisiva intenzione riformatrice. Qualche indicazione più dettagliata consentirebbe di capire qual è l'idea di scuola che ne sostiene l'iniziativa in rapporto alla sua funzione sociale e culturale nella vita del Paese.

In questo caso le scelte di Valditara dovranno misurarsi con due snodi strategici, uno di impianto strutturale, l'altro di natura più culturale e formativo-pedagogica.

Per quanto riguarda il primo punto, esso può essere riassunto con un interrogativo così concepito: la scuola è prima di tutto dello Stato, e la sua gestione non può che essere conseguentemente ministeriale con il suo corredo, a cascata, di circolari, regole d'ingaggio del personale, indicazioni dettagliate fin nei particolari didattici? Oppure la scuola – indipendentemente dal suo status statale o paritaria da considerare secondo una logica integrativa e non alternativa – è al servizio delle persone raccolte nelle comunità locali, ne interpreta i bisogni libera da lacci e laccioli dettati dall'alto, organizzata e gestita con modalità orizzontali? Lo schema non cambierebbe se si optasse per la regionalizzazione del sistema d'istruzione: al centralismo ministeriale si sostituirebbe quello regionale.

L'ampliamento dell'autonomia – anche sul piano finanziario – delle scuole andrebbe comunque orientata, secondo quanto previsto dalla Costituzione, dalle "norme generali" di cui all'art. 33, e monitorata ad un duplice livello, per evitare che essa si sviluppi con modalità incontrollate e che la scuola affidata alla cura locale possa tradursi in forme di diseguaglianza e di in-equità specialmente in quelle aree del Paese ove il sistema è già oggi più debole. È del tutto evidente che nel caso il ministro si orientasse verso questa scelta non potrebbe darle gambe in breve tempo. Si tratterebbe infatti di riorientare il paradigma dell'istruzione italiana quale si è andato consolidando lungo una storia pluricentenaria. Operazione che richiede tempo, idee chiare, continuità di governo.

Sul breve periodo basterebbero tuttavia alcune scelte in controtendenza con il passato (come, per esempio la riforma del governo scolastico locale ordinata su reti di scuole, concorsi decentrati territorialmente, l'assunzione diretta del personale, la premialità per i docenti migliori decisa localmente su base reputazionale, un vasto sostegno alle scuole più deboli) per dare un segnale di discontinuità rispetto al centralismo statalista coltivato da tutti i governi prima e dopo la scuola repubblicana, compresi quelli democristiani. Mettendo Sturzo in soffitta, questi ultimi nel secondo dopoguerra – sia detto incidentalmente – altro non fecero, con motivazioni e argomenti diversi,

che dare continuità allo statalismo ereditato dalla politica scolastica dei governi liberali e consolidato **dal fascismo scolastico**.

Un secondo passaggio fondamentale riguarda un altro interrogativo: a cosa serve la scuola? La risposta non è più unanime come accadeva fino a qualche decennio fa. Parte del mondo politico e dell'opinione pubblica non fa mistero sull'urgenza che la scuola, in nome del principio inclusivo, assuma una forte caratterizzazione socio-protettiva per trattenere nelle aule quanto più a lungo possibile quella quota di studenti a rischio di abbandono precoce, anche a costo di ridurre al minimo la funzione culturale della scuola. Tesi che si accompagna **alla spinta sindacale** perché la scuola rappresenti un'occasione di assorbimento della disoccupazione intellettuale senza andare troppo per il sottile, osserviamo noi, sulla preparazione dei docenti più giovani (ma intanto si fa già sentire per alcune classi di concorso la carenza di candidati).

Queste due opzioni – che sono andate crescendo negli ultimi decenni – hanno finito per ombreggiare quella che tradizionalmente è stata la ragion d'essere della scuola e cioè una comunità intellettuale impegnata contro l'ignoranza, nella **trasmissione del patrimonio culturale**, espressione di una tradizione che si tramanda e nel tramandarsi si rinnova. Incalzato e messo in difficoltà dalle opportunità offerte dal libero mercato della rete, sarebbe riduttivo liquidare questo modello riducendolo alla semplice nostalgia di una "scuola neogentiliana", perché è davanti a tutti l'inquietante fenomeno dell'indebolimento nelle generazioni più giovani delle più elementari cognizioni necessarie per essere cittadini consapevoli. Qualche approfondita riflessione sulla consistenza culturale dell'offerta scolastica non sarebbe perciò inutile.

Questa visione della scuola si è nel frattempo arricchita della necessità di fornire agli allievi – attraverso una più incisiva attenzione alla maturazione della persona – quella strumentazione intellettuale e quella capacità critica necessarie per vivere in una realtà in trasformazione permanente, far fronte ai problemi della vita, saper assumere le proprie responsabilità, contemplare la bellezza, coltivare il senso del mistero che circonda l'esistenza umana.

A tal proposito alcuni studiosi ritengono sia giunto il momento di superare la standardizzazione dei programmi di origine ottocentesca e sia invece urgente dotare i giovani di un *survival kit* (un paniere di conoscenze indispensabili alla vita) per fronteggiare le incognite del futuro. Altri preferiscono ricorrere alla nozione di *character*, nel senso della formazione della personalità all'intersezione tra sapere e saper essere, padronanza dei saperi essenziali e coltivazione di quelle doti racchiuse nell'espressione **soft skills o non cognitive skills** legate alla capacità di relazione con le persone, di compiere scelte lungimiranti, coerenti e con senso critico, di gestire in modo appropriato il proprio tempo e saper decidere dopo aver valutato tutte le variabili a disposizione.

Non resta che attendere le prossime iniziative del ministro per capire in quale direzione si svolgerà il seguito del suo mandato.

11.SCUOLA/ Non oggetti ma segni: l'avventura di interpretare (insieme) il mondo

Pubblicazione: 13.09.2023 - Raffaella Paggi

Ricomincia la scuola. Insegnare è introdurre gli allievi nella ricchezza della realtà, dove tutto è segno e "rimanda" ad altro. E questa avventura avviene in compagnia

Questa estate, provocata da un articolo sulla carenza di docenti in Svizzera e dalla necessità di sostenere diversi colloqui in vista di nuove assunzioni, mi sono seriamente posta la domanda: perché vale la pena insegnare? Perché in un contesto culturale e sociale in cui dominano l'individualismo, l'indifferenza al problema del senso, la brama di successo, il rifiuto sistematico della fatica, la fragilità affettiva e relazionale, un giovane dovrebbe intraprendere la professione di insegnante?

Sono rimasta sorpresa da due tipi di risposte dei candidati durante i colloqui di selezione alla domanda: "Perché vuole insegnare?". Alcuni, giovanissimi, freschi degli studi universitari, rispondevano che il desiderio di insegnare era nato in loro dall'aver incontrato nel percorso di studi **docenti appassionati** alla loro disciplina, capaci di coinvolgere gli studenti nei suoi contenuti (uno ha detto addirittura "felici" di insegnare), tanto da destare in loro l'idea che l'insegnamento potesse essere una possibile strada di realizzazione della propria umanità. Altri, più attempati, dedicatisi per alcuni anni ad altri mestieri, hanno invece compreso l'importanza e la bellezza dell'insegnamento aiutando i loro figli e gli amici dei loro figli a svolgere i compiti o a recuperare.

Ma per capire perché valga la pena insegnare, occorre innanzitutto chiedersi *che cosa* sia "insegnare". "Insegnare" viene dal latino tardo *insignare*: "incidere, imprimere dei segni nella mente", composto di *in* e di *signare* "mostrare, spiegare". Cui consegue l'apprendere, l'afferrare con la mente (*ad + prehendere*). Ma soffermiamoci sull'immagine del ficcare dei segni nella mente: che differenza c'è con il ficcare dei chiodi nel muro? Con il ficcare degli occhiali in un cassetto?

Vi è una differenza enorme tra un oggetto e un segno. Perché un segno non è qualcosa di statico e definito, qualcosa che è, in sé concluso, ma **qualcosa che è e significa**: "una cosa che si vede e si tocca e che nel vederla e nel toccarla mi muove verso altro... un'esperienza reale che mi rimanda ad altro - scrive don Luigi Giussani ne *Il senso religioso* -. Il segno è una realtà il cui senso è un'altra realtà, una realtà sperimentabile che acquista il suo significato conducendo a un'altra realtà". Solo chi ha fatto esperienza della realtà del segno nel suo percorso di conoscenza, chi ha gustato il movimento che nasce dal lavoro di interpretazione del segno, chi ha sperimentato il cammino di scoperta dal significante al significato, chi ha provato consapevolmente l'esperienza dello svelamento del senso, chi ha vissuto l'avventura dello spalancarsi dell'orizzonte di senso nel tentativo di conoscere un qualunque contenuto disciplinare, può essersi formato un' almeno vaga idea della bellezza dell'insegnamento.

A me è capitato di cogliere la potenza euristica di tale cammino di interpretazione all'università, quando il mio professore di linguistica generale ci propose di lavorare sulla congiunzione "e". Un anno di corso monografico dedicato allo studio di questo piccolo segno. La reazione iniziale di noi studenti fu lo sconcerto: "Cosa vuoi dire sulla 'e' se non che è una congiunzione copulativa che unisce due elementi linguistici?". Così ci avevano insegnato fino ad allora e la presunzione che tale definizione fosse tutto ci portava a irridere la proposta. Nelle nostre menti si trattava, cioè, di un elemento in sé concluso, non di un segno, non immaginavamo neanche lontanamente un possibile cammino di interpretazione necessario per conoscere veramente la "e". Durante il corso fummo magistralmente smentiti, perché il professore, offrendoci casi di studio sempre diversi e sempre più complessi da interpretare, ci condusse a scoprire le questioni fondamentali del linguaggio e della formazione dei testi. Comprendemmo che per costruire e comprendere le frasi non basta conoscere la lingua, occorre considerare l'elemento nel contesto della frase e fare **ricorso all'esperienza**; ci interrogammo sulle possibili interpretazioni che di una stessa frase si possono dare in base al punto di vista che si assume; venimmo introdotti allo studio dell'implicito, elemento fondamentale nella costruzione del testo e nell'atto comunicativo.

Lavorando su un oggetto di interesse, un elemento linguistico, sapientemente interrogato dal docente, noi studenti venivamo coinvolti in un percorso di conoscenza che in un anno ci consegnò metodo, linguaggio e contenuti propri della linguistica, rendendoci via via sempre più protagonisti e indipendenti nella ricerca.

In questa ricerca di senso, che non trascura alcun aspetto del significante, ma al contempo lo considera in relazione al significato, e che accomuna docente e studente, risiede innanzitutto il bello dell'insegnare una disciplina. È evidente che la scelta dei contenuti da proporre nell'insegnamento è decisiva tanto quanto il metodo con cui ne affrontiamo lo studio. Se infatti si offrono agli studenti contenuti che non hanno natura di segno, o se, pur avendola, sono considerati alla stregua di oggetti in sé conclusi e definiti, non si aprono orizzonti di senso e non si attiva quel processo interpretativo che chiama in causa ragione e libertà, sia del docente sia dello studente, fino alla scoperta del nesso che ogni particolare ha con la totalità e con il proprio destino.

Ogni segno, infatti, se adeguatamente e pazientemente indagato, ha come orizzonte di senso ultimo il destino. Più, infatti, ci inoltravamo con il professore di linguistica nello studio della congiunzione "e", più scoprivamo non solo le leggi che governano la lingua e la testualità, ma anche le potenzialità della nostra stessa ragione e ci addentravamo nel mistero ultimo del suo Creatore, a somiglianza del quale siamo fatti e di cui la nostra ragione, affezione e libertà portano pallidamente le fattezze. In un cammino che non saltava passaggi, non applicava **discorsi a lato degli oggetti** di indagine, ma seguiva passo dopo passo le mosse della ragione sollecitata da continue domande che accompagnavano ciascuno nel "giardino dell'essere" alla scoperta della realtà, di sé stessi, del mistero che fa tutte le cose: "La preoccupazione dell'uomo e del suo destino deve sempre costituire l'interesse principale di tutti gli sforzi tecnici; non dimenticatelo mai, in mezzo ai vostri diagrammi e alle vostre equazioni" (A. Einstein).

Questa esperienza di interpretazione del segno nella disciplina in cui mi sono laureata è sicuramente all'origine del mio desiderio di continuare a conoscere, studiare, fare ricerca. E al

contempo è nel tipo di relazione con questo eccezionale professore di linguistica all'università e con alcuni altri che ho avuto la grazia di incontrare precedentemente che si è resa evidente la convenienza e il gusto di condividere con altri la propria ricerca. Cioè, di insegnare. Perché l'insegnamento è ricerca di senso, ed è al contempo amicizia.

Vale dunque la pena insegnare per fare sistematicamente esperienza del segno, approfondendo così la conoscenza del destino nell'indagine dei particolari che nello studio hanno destato il nostro interesse, e farla in amicizia. L'educazione dei giovani è una conseguenza di questa nostra gustosa esperienza, al di là di tutte le fatiche, i sacrifici e i rischi che il nostro lavoro può comportare. Il docente, quando è certo del valore del suo insegnamento, entra in classe "con una consapevolezza diversa, perché può guardare il ragazzo come colui che sta potenziando la sua umanità, che sta diventando protagonista della storia e che possiede un'altra dignità. Non sta a polemizzare sul nichilismo in cui il ragazzo è immerso dalla mattina alla sera: gli offre una alternativa" (Eddo Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori 2009).

12.SCUOLA/ Studiare l'arte, con o senza "storia": l'anello debole sono le medie

Pubblicazione: 14.09.2023 - Emanuele Dottori

Arte a scuola: da come la trattiamo dipende il successo formativo. I ragazzi devono poter interpretare le opere: ci vuole più laboratorio. A cominciare da elementari e medie

Forse è la scuola che ci ha purtroppo abituato a circondare ogni opera – o meglio ogni argomento – di un mare di parole, ed ecco che ci si presenta qui un terribile paradosso, dal momento che invece di appassionarci, non solo ottiene l'effetto contrario, ma fatto ancora più grave forma in noi una mentalità per cui senza un precedente "discorso" non ci sentiamo adeguati nel procedere, non siamo in grado di formulare in non stessi la domanda "che cosa sto guardando?", non siamo portati **a incuriosirci di un autore** a noi sconosciuto.

Ma la scuola serve a far in modo che uno studente sappia tutto, oppure che abbia gli strumenti per imparare tutto? Al riguardo non ho alcun dubbio, tanto più che sovente questo "sapere tutto" si riduce a delle nozioni, e non sfiora certo la ricerca del significato, del perché, che sarebbe invece l'unica cosa che vale la pena trasmettere. La storia dell'arte è un magnifico problema, e come tale andrebbe posto ai nostri studenti, stimolando in loro la formulazione di personali **ipotesi interpretative**, a partire dai dati formali che hanno davanti: vederli compiere lo sforzo di argomentare, trasformando la loro reazione epidermica in frasi di senso compiuto è un vero godimento educativo, molto più utile della più bella e sicura lezione frontale, perché li porta a fare qualcosa che non succede abbastanza spesso, ossia *ragionare*. Il mio personale tentativo è tutto concentrato qui, e ha solo due condizioni: la fiducia nelle capacità dei ragazzi e il totale disinteresse al completamento del **programma**.

Su questo secondo aspetto tutti gli insegnanti delle superiori si sentono ricattati da quella farsa cartacea che chiamiamo esame di maturità (a quando l'abolizione?), quasi che fossero loro ad essere sotto esame, perché se "i miei studenti non sanno tot, allora tutti penseranno che non sono un bravo insegnante": un'equazione disgustosa per ambo le parti in causa, condita o da un mal riposto senso di colpa o da un altrettanto superfluo narcisismo. La soluzione è il problema: per far sì che gli studenti sappiano tutto di un argomento, non si riescono ad esaurire gli argomenti; mentre sarebbe molto più interessante fornire loro le chiavi di lettura e sfidarli a verificarle davanti alle opere, così che possano inquadrare anche ciò che non conoscono in un sentimento del tempo, e questo anche in vista di come è fatto oggi (domani chissà) l'esame orale.

Altro aspetto in cui si intrecciano condizioni storiche e abitudini didattiche è quello dell'impostazione cronologica delle materie dato dalla **centenaria riforma Gentile**, ma non è detto che non si possa uscirne; perché ad esempio non spiegare l'arte classica a partire dalle installazioni di Giulio Paolini? O fare un excursus sul concetto di classico che parta dai greci, passando per le citazioni pop di Tano Festa e Giosetta Fioroni per approdare ai monumenti di Marc Quinn o alle sculture disegnate di Andrea Mastrovito? Non sarebbe peregrino e aiuterebbe i nostri giovani allievi a capire di più il valore dell'arte antica, a fissare e distinguere i periodi, oltre a far loro assaggiare un gusto nuovo, così che si scandalizzino un poco meno quando incontreranno opere d'arte contemporanea.

Senza contare che gli argomenti che trattiamo alle superiori possono essere per loro dei déjà-vu delle scuole medie, perché così vuole la nostra Gentile vecchietta: dato che il liceo è "La Scuola", si ricomincia (quasi) tutto daccapo e per benino, e così si ha un po' l'impressione che i cicli inferiori non abbiano una loro vera caratterizzazione data dall'età a cui si rivolgono, ma facciano un po' la brutta copia del livello che li segue. L'assetto cronologico dell'insegnamento dell'arte andrebbe scardinato soprattutto alle medie, dove a maggior ragione lo scopo culturale viene praticamente a coincidere con quello educativo, e qui non hanno valore tanto le date o le analisi formali, quanto i legami che gli studenti riescono a instaurare con ciò che gli poniamo innanzi: tutti i mezzi sono validi, pur di dare risposte efficaci alle domande "Come appassionarli a questo argomento? Come far sì che non perdano la curiosità per questa materia?". Per riuscirci la nostra amata arte, e con lei tutta la nostra erudizione, deve fare un bel bagno di umiltà, piegandosi, storcendosi, adattandosi continuamente nelle forme e nei modi per andare incontro a quelle menti e a quei cuori: è un lavoro didattico profondo, che trasforma e allarga la nostra concezione della disciplina.

Il ciclo secondario di primo grado andrebbe a mio avviso completamente ripensato, ma si potrebbe almeno iniziare con aumentare le ore di laboratorio, dato che ad oggi in quelle tre ore ci sono tre materie: storia dell'arte (appunto), educazione artistica ed educazione tecnica. Non dobbiamo infine dimenticare che tutta la scuola è **impostata su un modello militare** inventato dalla Prussia, come ci ricorda in maniera brillante Matt Ridley nel suo *The Evolution of Everything: How New Ideas Emerge* (Harper, 2015): in quel modello lo scopo non era quello di formare individui pensanti, ma soldati ubbidienti, così che perfino l'ambiente era pensato per scoraggiare ed eludere qualsiasi iniziativa personale – figuriamoci la creatività –, soffocandola in un egualitarismo livellante, a cominciare dalla suddivisione in età, passando alla scansione della giornata in tante frazioni di argomenti ritmati dalla campanella, per arrivare all'anonimato della struttura, fino al fatto di essere seduti, in banchi posti in file e colonne ad angolo retto: siamo ancora lì. Alcune scuole stanno cercando di cambiare questo stato di cose, costruendo ambienti che possano favorire l'apprendimento, e questo potrebbe essere utile, se siamo disposti a modificare anche le nostre modalità di lezione (cioè le nostre priorità in termini di risultato finale). I problemi dell'arte al liceo non sarebbero certo finiti qui: è difficile immaginare una valorizzazione delle materie artistiche nei vari livelli e una ristrutturazione del sistema scolastico a partire da queste, se anche al liceo artistico – che dovrebbe essere l'apice di questa educazione – vengono dimezzate le ore laboratoriali caratterizzanti il percorso seguendo l'unico criterio di revisione della spesa, come avvenuto tramite l'ultima sciagurata riforma Gelmini. Se al fondo dell'azione politica c'è questa concezione, anche solo pensare all'aumento del monte ore di arte e di disegno alle medie e alle elementari (assai scarso) o negli altri indirizzi di scuola superiore (quasi zero) rimane un'utopia.

Ci sono poi i problemi che riguardano la scuola in generale, a cominciare dalla rigidità del sistema e alle modalità di reclutamento dei docenti, passando dal valore legale e finendo con il modo idiota con cui è strutturata l'educazione civica, che per questo diviene frequentemente un'incubatrice di luoghi comuni, ma andremmo fuori tema e l'amarrezza avrebbe il sopravvento. Come si vede il tema non sono le singole materie, perché queste sono innestate in un sistema che andrebbe ripensato nella sua totalità, a partire dai primi livelli; quando uno studente arriva alle superiori molto è già formato in lui, come preferenze, pregiudizi, attitudini e concezioni, difficilmente modificabili: è necessario correggere la traiettoria assai prima, capendo che il tema artistico è un processo di conoscenza e di rapporto con la realtà, e che da come lo trattiamo dipende non solo il nostro rapporto con l'arte, ma tutto il successo formativo.

(2 - continua)

13.SCUOLA/ Orientamento, tutor, supplenti e graduatorie: il rischio del rattoppo

Pubblicazione: 15.09.2023 - Alessandro Artini

Tutor e orientatori sono due novità dell'anno. Poi i soliti problemi, come la gestione del personale docente. Le soluzioni ci sarebbero ma qualcuno non le vuole

L'anno scolastico, in molte regioni, è già iniziato e in altre sta per cominciare. Sono previste alcune novità, a cominciare da quella dei docenti tutor e orientatori. L'abbandono scolastico e il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro rappresentano questioni drammatiche, non solo per il mondo della scuola. Gli alunni che abbandonano senza avere terminato gli studi (che

statisticamente sono un record negativo nazionale tra i Paesi europei) rappresentano un colossale dispendio di umanità, prima ancora che di risorse, intese come capitale umano. Il gap tra domanda e offerta di lavoro costituisce un ostacolo importante alla crescita economica.

Ovviamente questi sono temi cruciali e l'azione intrapresa dal ministro Valditara, **istituendo tutor e orientatori**, rivela una sua *ratio* cogente. Si tratta adesso di verificarne l'attuazione, dacché le critiche di parte sindacale sia ai corsi di formazione (le cui verifiche sono costituite dalle ormai tradizionali batterie di quiz), che dovrebbero preparare i docenti alla gestione di quei ruoli, sia al compenso economico ("pochi euro netti all'ora", osservava un sindacalista) lasciano presagire un percorso tutt'altro che scorrevole.

A lato di questi cambiamenti, porrei, per la rilevanza che esso può assumere, il cosiddetto **decreto Caivano**, che prevede anche l'arresto per quei genitori che non iscrivono i figli a scuola o che permettono loro di non frequentare. Si tratta di **misure di deterrenza** che dovranno essere accompagnate da interventi più generali a carattere educativo. Anche in questo caso si tratta di verificarne l'attuazione, poiché la sfida dei clan malavitosi all'autorità dello Stato si manifesta proprio in questi giorni in maniera plateale, rivendicando espressamente il potere di gestione dello spaccio e di controllo del territorio.

Interessante è anche il **progetto di riforma dell'istruzione tecnico-professionale**, in Consiglio dei ministri. Dovrebbe nascere, a partire dal 2024, una nuova filiera formativa, destinata a coinvolgere gli istituti tecnici e professionali statali unitamente agli istituti tecnici superiori academy (Its), che, come è noto, sono scuole post-diploma ad alta specializzazione tecnologica. Si prevede la riduzione a quattro anni dei percorsi di studio degli istituti statali, unendoli a quelli biennali degli Its. Il progetto è ambizioso, ma la precedente esperienza della sperimentazione quadriennale, istituita dalla ministra Fedeli, è praticamente finita nel nulla.

Nonostante le rassicurazioni sugli organici, i sindacati, a suo tempo, si schierarono contro e i collegi dei docenti, nella stragrande maggioranza dei casi, respinsero la sperimentazione. Non mi pare che oggi sussistano condizioni molto diverse.

Ciò che spaventa, non tanto per la consistenza dei problemi, che in sé sono tutti risolvibili, è l'ordinarietà nella gestione delle scuole. In molte regioni, gli enti locali non provvedono alla manutenzione delle scuole: non effettuano lavori di riassetto dei giardini, di falciatura dell'erba nei prati adiacenti, di aggiustatura dei bagni (rubinetti, tubi, scarichi...), di falegnameria (porte finestre, vetri, maniglie...), di elettricità (cambio lampadine, prese staccate dai muri...). Ciò che lascia interdetti è la carenza di questi lavori, che pur non implicano grandi dispendi, né economici, né di impegno. A tutto ciò va aggiunto lo stato di abbandono di alcuni ambienti scolastici e la loro inadeguatezza ai sensi della sicurezza. Le scuole sono soggette a incidenti periodici di natura edilizia, che fortunatamente quasi sempre non hanno conseguenze drammatiche. Quasi sempre.

Come tutti gli anni, le scuole si trovano alle prese con la cronica mancanza di **supplenti**, che non consente un inizio di anno scolastico con tutti gli insegnamenti attivati nelle classi. Al netto della permanente carenza di laureati (il numero di questi ultimi è sempre tra i più bassi in Europa) il sistema delle graduatorie rivela di anno in anno la sua totale inadeguatezza. La nomina dei supplenti (almeno quella...) potrebbe essere affidata alle scuole autonome, le quali avrebbero interesse a effettuare la ricerca in maniera efficiente. Il diniego sindacale, anche in questo caso, è perentorio. Si teme lo strapotere dei presidi, quindi la diffusione di comportamenti corruttivi o solamente nepotistici. Ma le scuole dispongono di comitati di valutazione (quelli che decretano il superamento dell'anno di prova dei docenti) che sono eletti dagli organi collegiali. Potrebbero essere proprio questi comitati a occuparsi della scelta dei **supplenti** e le scuole meglio organizzate potrebbero essere di stimolo per le altre. Si paventano eventuali ingiustizie, come se il criterio dell'anzianità di servizio (sul quale riposa il sistema delle graduatorie) indicasse di per sé la qualità professionale del supplente. Come se lauree dello stesso tipo, conseguite però in università diverse e in regioni diverse, certificassero gli stessi valori. Come se non vi fosse un mercato vero e proprio di punteggi acquisiti tramite corsi di perfezionamento o di specializzazione, che spesso richiedono una scarsa partecipazione, ma ingenti tasse d'iscrizione. Le graduatorie purtroppo non garantiscono l'oggettività dei titoli, né l'imparzialità dei punteggi. Speriamo che non succeda come lo scorso anno scolastico, quando ancora a dicembre non tutti i docenti erano stati nominati.

Aborro il "benaltrismo" con il quale spesso si criticano i tentativi di riforma promossi dalle varie parti politiche che si sono succedute al ministero. Tuttavia, una voce dentro di me suggerisce che anche quest'anno le riforme prospettate siano più di apparenza che di sostanza. Ogni volta si procede con una "toppa": i giovani non si orientano nelle scelte, ebbene istituivamo il docente "orientatore"; abbandonano la scuola, interverremo con i tutor. Tra un po' verrà chiamato in causa il docente esperto di educazione sentimentale, che insegni ai giovani il rispetto tra i sessi; poi interverrà quello di educazione stradale, per evitare le stragi notturne del dopo discoteca. Caivano dovrebbe essere bonificata anche mediante l'intervento nelle scuole di qualche professore anticamorra. Ogni volta ci si affida in maniera salvifica a qualche ulteriore docente, che intascherà qualche soldo in più (con la benevola approvazione sindacale). Mi chiedo, riecheggiando il titolo di un magnifico libro (e film), cosa resti del giorno. Ebbene, restano le persone, quelle degli alunni e quelle degli insegnanti, che tutti gli anni rinnovano il miracolo del rapporto educativo. A loro auguro un buon anno scolastico.

14.SCUOLA/ "Le imprese scendano campo per salvare il Paese da skill mismatch e dispersione"

Pubblicazione: 18.09.2023 - Plinio Agostoni

Il centralismo, affossando la scuola, disperde le migliori energie dei giovani. Un appello alle riforme dal presidente di Confindustria di Lecco e Sondrio

La più acuta criticità incontrata dagli imprenditori nella conduzione e per lo sviluppo delle proprie aziende è la difficoltà di reperimento di personale qualificato. Non si tratta di una impressione, per quanto diffusa. È un dato, statisticamente misurabile: dalle nostre parti si attesta al 47%. Certo, non è così dappertutto; viviamo in un territorio che gode di uno standard elevato in termini di benessere economico, generato da molti fattori, tra cui ovviamente gioca un ruolo importante la presenza di numerose imprese, molte manifatturiere, mediamente di alta qualità, in molti casi delle vere eccellenze a livello internazionale nel proprio settore. La disoccupazione, dalle nostre parti, è scesa al 2,9%, è cioè praticamente inesistente, ma altrove le cose cambiano e, a fronte del dato sulla difficoltà di reperimento di personale più basso rispetto al nostro, il tasso di disoccupazione è più elevato: la media nazionale è al 9%, pur se fortunatamente in discesa, e ciò significa che ci sono aree o regioni in cui è alta (20% e più) e rappresenta un grave fattore di disagio

Ma, al di là dei numeri che variano da regione a regione, la compresenza di valori di difficoltà di reperimento di personale qualificato e valori del tasso di disoccupazione significativi non rappresenta una contraddizione; al contrario, è purtroppo il segno della presenza di un altro problema che affligge il nostro Paese: il **disallineamento** fra competenze richieste dal mondo del lavoro e quelle esistenti.

Questo quadro, già gravemente preoccupante, appare di colore ancor più cupo se si considera la questione demografica. Anche in questo caso non si tratta di impressioni: abbiamo tutti i dati e sappiamo anche che la situazione per quanto oggi appaia critica è destinata a peggiorare notevolmente. Infatti, oggi godiamo (si fa per dire) dei tassi di natalità di 20-30 anni fa. Da allora sono significativamente e progressivamente diminuiti.

Tornando al problema della difficoltà di reperimento del personale, dobbiamo concludere che la criticità è destinata ad aggravarsi. Del resto, questo trend in peggioramento è già riscontrabile negli ultimi anni: nel 2018, l'indice registrato a livello nazionale che indica la percentuale di professionalità difficili da intercettare, salito nel 2022 al 40,5%, era "solo" al 26,3%! (Fonte: Unioncamere-Anpal, Sistema informativo Excelsior, studio diffuso a marzo 2023). A Lecco, la difficoltà di reperimento di personale nel 2022 si è presentata per quasi una figura su due (47%) e coinvolgendo un ampio ventaglio di figure professionali, con una particolare accentuazione **per i tecnici e gli operai specializzati**, in 7 casi su 10 (Fonte: 13ª edizione "Rapporto dell'Osservatorio provinciale del mercato del lavoro" – Provincia di Lecco, Camera di Commercio di Como-Lecco).

Che fare? Gli immigrati, anche per colmare il gap demografico. È certo un tema importante, da affrontare anche indipendentemente dalla prospettiva di riempire i posti vuoti nei nostri ambienti di lavoro. Una politica seria di integrazione e formazione di queste persone è necessaria e urgente. In caso contrario abbiamo e avremo problemi crescenti di disagio sociale che possono sfociare in problemi di ordine pubblico.

Ma guardiamo a un altro dato: la dispersione scolastica è al 16% (media, con punte oltre il 20%). E ancora, guardiamo anche a quest'altro dato: **i Neet sono al 23%** (record europeo). Sono dati spaventosi, che segnalano un grave problema presente nel nostro sistema educativo/formativo. Ma, paradossalmente, sono anche una chiara indicazione del dove cercare risposte. Quanto cambierebbero i discorsi che stiamo facendo se questi indicatori fossero 0? Se avessimo 0 dispersione scolastica e 0 Neet? E allora parliamone. Allora parliamo di scuola.

Penso di dire una cosa ormai risaputa se riferisco la posizione medio-bassa della nostra scuola italiana nella classifica Ocse-Pisa, negli ultimi posti fra le nazioni europee. Interessante analizzare più in dettaglio il dato.

Innanzitutto questo posizionamento non solo non migliora nel tempo, ma dà qualche segno di peggioramento. Più interessante ancora notare che esistono differenze molto marcate tra le varie zone del Paese nonostante sia, il nostro, un sistema fortemente centralizzato e quasi totalmente in mano allo Stato. Ancora più sconvolgente è notare che, in termini di livelli di apprendimento, la nostra scuola primaria risulta in linea con la media europea, mentre differenze importanti emergono a livello della scuola secondaria di primo grado che aumentano e si aggravano nella scuola secondaria di secondo grado, producendo un inevitabile impatto sul livello di competenze della popolazione adulta, molto al di sotto delle medie internazionali, così come sul numero dei diplomati e sul loro livello di qualificazione. Quanto sopra viene confermato da un'ottima e recente ricerca della Fondazione Rocca (*Scuola, i numeri da cambiare*, 2022).

I dati dell'ultimo rapporto Invalsi gettano ulteriore luce su questo stato di cose (abbiamo dati Invalsi da 20anni e purtroppo mostrano sempre le stesse criticità). Ecco dunque la conferma della presenza di divari territoriali molto ampi che si acuiscono con il crescere dei livelli scolastici. Solo qualche accenno per esemplificare: il massimo divario percentuale fra studenti del Nord e del Sud nella scuola primaria è ancora contenuto (5,4% in italiano e 8,0% in matematica) mentre cresce passando ai livelli superiori, arrivando al 33,4% in italiano e al 39,3% in matematica.

Facendo una grossolana ma ragionevole estrapolazione viene da concludere che i bambini nascono uguali e sono uguali, ma frequentare la scuola li rende man mano e sempre più disuguali. Molto significativo notare che esiste una stretta correlazione fra Escs (Economic, Social, Cultural Status) e punteggi delle prove Invalsi, cioè più alto è l'indice di status, più alto è il punteggio delle prove. La conclusione evidente è che la scuola centralizzata, in mano allo Stato, non è in grado di ridurre le differenze socioeconomiche e culturali e non funziona assolutamente come "ascensore sociale", semmai funziona al contrario.

I dati Invalsi ci dicono molte altre cose, ma non è questo il luogo di un'analisi completa. Un dato però, oltre a quelli citati, è opportuno segnalare: fra i ragazzi che escono dalle scuole superiori, il 48% in italiano e il 50% in matematica (media nazionale, ovvio ricordare che in alcune aree la percentuale è più alta) non supera il livello 3 che è il livello minimo accettabile, cioè necessario per poter proseguire negli studi. La prassi, poi, in molti casi è quella di proseguire comunque gli studi e, sempre la prassi, è quella di garantire la promozione a prescindere. Ma questo non cambia la sostanza delle cose, semplicemente dà qualche indizio per capire le successive e crescenti difficoltà di accesso al mondo del lavoro e la crescente popolazione di Neet.

Che fare? La scuola italiana è condannata a rimanere in questo stato, visto il cronicizzarsi dei suoi difetti? Direi che la stessa analisi dei dati mostra una possibile risposta o almeno una direzione di marcia. La ricerca della Fondazione Rocca già citata così si esprime nelle Conclusioni: "Questo stato di cose continua ad alimentare l'inerzia della più grande azienda del Paese, che sembra non riesca a cambiare direzione. Eppure questi risultati non dipendono dal livello di investimenti fatti in questi anni: l'investimento per studente è nella media europea. (...) occorre individuare un elemento dinamico, in grado di contrastare l'inerzia del sistema e di avviare un profondo processo di innovazione. Questo fattore può essere l'autonomia scolastica".

A conclusioni simili giungono, e sono giunti anche in passato, diversi osservatori. Ricordo solo a mo' di esempio il grande lavoro della Associazione Treille, o il forte intervento di Franco Debenedetti in vista delle elezioni politiche del settembre 2022 ("Io voto chi cambia la scuola", *Il Foglio*, 26 agosto 2022). Più recentemente è intervenuto anche Giuseppe Vegas, già presidente Consob, firmando un articolo per *Il Messaggero* ("Il cambio di rotta che serve nelle scuole", 26 agosto 2023).

Autonomia, parità, libertà di educazione. Sono queste le direttive per una riforma della scuola che possa "contrastare l'inerzia del sistema e avviare un profondo processo di innovazione". Sono caratteristiche praticamente assenti nel nostro sistema scolastico e al

contrario presenti in misura maggiore, o molto maggiore in sistemi scolastici di altri Paesi europei e non, i quali, guarda caso, si dimostrano più performanti del nostro.

Tutto ciò, in fondo, si mostra vincente perché conforme alla natura dello stesso processo educativo. L'educazione infatti è, nella sua essenza, quel rapporto fra docenti e alunni che può fare accadere il miracolo della scoperta, della re-invenzione di ciò che ci è stato consegnato dalla storia, dall'arte, dalla cultura, dalla ricerca scientifica perché possa essere valorizzato e messo a frutto. Educare è introdurre il giovane nella realtà totale, cogliendo il valore del passato e del presente, perché possa costruire il futuro suo e di tutti, con il proprio unico ed irripetibile contributo. Non ci può essere istruzione senza educazione e non è possibile educare senza libertà, senza passione al bene e alla libertà dei propri alunni. Senza libertà non ci può essere conoscenza vera e senza passione non si può accendere il fuoco della curiosità.

Per questo motivo lo Stato ha il compito di dare le regole generali e di controllare che siano garantiti i livelli essenziali delle prestazioni, cioè di creare le condizioni perché chi ha il compito di insegnare lo possa fare al meglio. Occorre uscire da un sistema centralistico, ingessato, burocratizzato, che invece di valorizzare il contributo delle persone (insegnanti, studenti, famiglie, dirigenti, personale amministrativo in connessione con il contesto economico e sociale attorno alla scuola) lo mortifica. Anche il tema della parità si pone a questo livello. Non si tratta di difendere un recinto, ma di costruire un contesto in cui sia possibile migliorare la qualità di ogni singola scuola, statale e non statale.

Detto questo, occorre anche prendere atto che leggi sulla autonomia e sulla parità esistono ormai da più di 20 anni (autonomia 1997, parità 2000). Perché non funzionano? Perché non vengono applicate? Non sono buone leggi? Vanno cambiate? Premesso che tutto è perfezionabile, non è questo certamente il motivo. Il motivo va ricercato nelle "forti resistenze" (cfr. Conclusioni della ricerca della Fondazione Rocca) di carattere culturale, politico e sindacale esistenti all'interno del mondo della scuola, che, come è stato ricordato, è la più grande azienda del Paese. Non è un caso che i molti ministri dell'Istruzione che si sono succeduti negli ultimi decenni e che hanno tentato di varare riforme piccole o grandi (certamente grandi nelle intenzioni) con la buona intenzione di migliorare la qualità della scuola, abbiano accuratamente evitato di affrontare in modo efficace il nodo dell'autonomia reale e della vera parità. Ora **il ministro Valditara**, parlando al Meeting di Rimini, ha annunciato la chiara volontà politica di realizzare una riforma che metta finalmente su un piano di pari dignità il percorso delle scuole tecniche e professionali rispetto al percorso liceale. Ugualmente si è impegnato a realizzare la completa parità.

Le parole del ministro e le azioni del Governo rappresentano una oggettiva novità rispetto al recente passato e alimentano aspettative concrete. Il progetto di riforma che prevede la durata di quattro anni per gli istituti professionali, con possibilità di accesso ai due anni di Its Academy, è un forte segnale. Similmente alcuni provvedimenti in favore delle scuole paritarie (in primo luogo rendendo validi per l'abilitazione gli anni di insegnamento presso le scuole paritarie e, poi, con maggiori fondi a loro destinate) mostrano un'attenzione non solo di parole al tema. Ma non basta, non basterà a vincere le "forti resistenze" che difendono lo "status quo".

Occorre che si metta in moto un terzo fattore, un fattore esterno al mondo della scuola. Utile, in questo senso, la proposta avanzata da Giuseppe Vegas (e da altri con lui e prima di lui): mettere in concorrenza tra di loro gli istituti scolastici, innescando così processi di innovazione e miglioramento, attraverso la dotazione alle famiglie di un voucher finanziato con il taglio dei trasferimenti di denaro pubblico alle scuole, voucher "da spendere per pagare il costo dell'istruzione in qualunque scuola a loro piacimento". Non è difficile immaginare quali "forti resistenze" saranno messe in campo per ostacolare questa soluzione.

Il terzo fattore, il fattore esterno che si deve mettere in moto per realizzare una vera riforma della scuola (vedi sopra) è il mondo delle imprese, il mondo economico in generale. Non a caso, fra quanti hanno sviluppato analisi e proposte per riformare e migliorare la scuola, ho citato persone del mondo economico e delle imprese.

Il mondo delle imprese, anche attraverso i propri organi di rappresentanza, è chiamato a far valere il proprio peso politico per cambiare la scuola. Una vera riforma della scuola dovrà necessariamente dare il giusto riconoscimento e il giusto spazio ai percorsi tecnici e professionali, conferendo loro la pari dignità dei percorsi liceali, ma questo non potrà avvenire senza il concreto e impegnativo coinvolgimento delle imprese. Non solo: non potrà avvenire se nella scuola non si realizzano autonomia, parità, libertà di educazione. E ancora una volta questo dipenderà dal fatto che questi obiettivi siano stati assunti come propri dal sistema delle imprese e dal mondo economico.

Sappiamo tutti che il futuro di una società dipende dal proprio sistema scolastico. I problemi che abbiamo segnalato sono gravi e il nostro sistema scolastico è oggi assolutamente inadeguato ad affrontarli, è quindi in forse il nostro futuro. Rischiamo infatti la marginalizzazione rispetto al contesto mondiale, con la decadenza del sistema produttivo e del benessere sociale. Le riforme cui abbiamo accennato sono quindi assolutamente necessarie ed urgenti. Il contesto politico apre a prospettive di cambiamento più concrete rispetto al passato. Il ruolo delle imprese e del mondo economico può essere decisivo. L'impegno a lavorare nella direzione di una riforma globale della scuola è quindi un impegno morale. Non assumerlo potrebbe essere mortale.

15.Scuola, ok Cdm a riforma Valditara/ Cosa cambia per istruzione tecnica e professionale e voto in condotta

Pubblicazione: 18.09.2023 - Vanna Lavagna

La Riforma Valditara sugli istituti tecnico-professionali e sul voto in condotta ha ricevuto il via libera in data odierna dal Consiglio dei ministri.

Approdata oggi in Consiglio dei ministri, **la riforma della scuola del Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, ha ricevuto l'ok.** Come riporta *Il Sole 24 Ore*, dopo infatti un ampio confronto con le Regioni, le parti sociali e gli stakeholder, il governo ha accolto l'ambizioso e innovativo progetto di **riforma dell'istruzione tecnico-professionale**. Ma non solo. Il Ddl, infatti, include anche il **ripristino del voto in condotta per le scuole secondarie di I e II grado.**

Unmute

Con questo intervento verrà quindi posto in essere l'obiettivo principale di viale Trastevere, vale a dire quello di **offrire un futuro ai giovani** che altrimenti non avrebbero opportunità adeguate alle loro competenze e talenti, promuovendo al contempo la competitività del sistema produttivo italiano. Sul campo poi della condotta la riforma mira a **combattere in maniera più severa il bullismo e la violenza a scuola**. Queste ultime tematiche infatti sono state spesso oggetto di cronaca nell'arco dell'ultimo anno scolastico, con vicende che richiedevano una misura tempestiva.

RIFORMA SCUOLA, COSA CAMBIA PER GLI ISTITUTI TECNICO-PROFESSIONALI

Con l'ok del Governo si avrà la creazione di una **nuova filiera formativa tecnologico-professionale in Italia**, che coinvolgerà istituti tecnici, istituti professionali statali, percorsi Ifts, IeFp regionali e Its Academy. Il progetto, in via sperimentale, **partirà con l'a.s 2024/25** e coinvolgerà fino al 30% degli istituti tecnici e professionali attivi a livello regionale. Verrà messo in campo il **modello 4+2**, con percorsi quadriennali più due ulteriori annualità negli Its Academy.

Il progetto inoltre prevede **altri quattro punti cardine**: largo utilizzo della formazione **"on the job"** (le ore di alternanza scuola-lavoro potrebbero arrivare fino a 400) e dell'**apprendistato formativo**; rafforzamento delle materie di base (in particolare italiano e matematica); **docenze di esperti** provenienti dal mondo produttivo e professionale per ampliare l'offerta didattica, in primis quella laboratoriale; spinta all'**internazionalizzazione** con più scambi e soggiorni di studio, stage all'estero. Il modello che dovrà rappresentare la nuova filiera è quindi quella di **"campus"**.

RIPRISTINO DEL VOTO IN CONDOTTÀ

L'altro tema importante contenuto nel Ddl è quello del **ripristino del voto in condotta per le scuole medie e superiori**. La valutazione sarà espressa in decimi. E se gli studenti conseguiranno un 5 verranno bocciati, altrimenti col 6 si vedranno attribuiti debiti da recuperare a settembre in educazione civica.

Il Ministro Valditara vorrebbe accelerare i tempi su questa misura per poterla mettere in atto il prima possibile durante l'anno scolastico appena iniziato. Mancano però ancora alcuni step prima che l'intervento diventi definitivo. Oggi, infatti, il Ddl ha sì ricevuto l'ok del Cdm, ma **dovrà ancora essere approvato da entrambe le camere del parlamento per diventare legge a tutti gli effetti** ed essere attuato. Se tutto va bene quindi entrerà in vigore **per gli scrutini finali**. Per gran parte dell'anno scolastico 2023/24, dunque, si andrà avanti con le regole fissate dai provvedimenti Gelmini del 2008, secondo cui ogni scuola deve fissare un elenco di sanzioni

correlate a determinate mancanze disciplinari (per la violazione di doveri e/o divieti), con un principio di gradualità rispetto alla gravità del fatto accaduto.

16.SCUOLA/ Arte, praticarla fin da piccoli aiuta la creatività su tutto il resto

Pubblicazione: 19.09.2023 - Emanuele Dottori

L'arte nella scuola viene giudicata come accessoria, ma solo la pratica continua sviluppa menti aperte: sarebbe una capacità importante anche per i tecnici (3)

Mi è capitato quest'anno di seguire la realizzazione di un murales di una mia classe quarta per la scuola dell'infanzia "Rebuffone" di Brescia, che voglio citare come esempio virtuoso di come si possa educare a un rapporto quotidiano con l'arte, fin dai primi anni di scuola. Forse non è l'unica (c'è da sperarlo) ma io non ho mai riscontrato altrove questa impostazione: in ogni aula è appeso alla parete un compensato bello grande, e di fronte ci sono i materiali, con i barattoli dei colori sempre aperti, pennelli e pennarelli a portata di mano; i bambini possono appendere i fogli al compensato e dipingerci o disegnarci sopra, in qualsiasi momento della giornata, sempre. Può sembrare poco, ma non lo è, perché significa che quei bambini hanno la possibilità di sviluppare un rapporto con l'arte diretto, naturale, libero da condizioni e convenzioni, non rinchiuso nel contesto del momento del "lavoretto", non finalizzato a un prodotto, e questo non è affatto scontato.

In molte scuole quella di ottenere un prodotto bello è ancora la preoccupazione principale, magari perché i docenti si sentono ricattati dall'incapacità dei genitori di capire quale sia il vero valore dell'esperienza artistica per i bambini, o non capendolo la scuola per prima, ossia che ciò che ha valore è il processo, perché "bello" non è il prodotto, ma l'avventura del fare, la gioia di sperimentare e quindi di conoscere. "Bello" poi in questa accezione significa solo "che rientra in uno schema" di cose già viste o che la maestra tenta di sistemare esteticamente, al massimo una bella copia.

In questo modo applichiamo l'unico criterio di giudizio che abbiamo verso l'arte (solo figurativa!) al lavoro dei bambini, reiterando i danni di generazione in generazione: "È bello se assomiglia", ossia ciò che produci non ha un valore in quanto fatto da te – essere unico e irripetibile come irripetibili sono le tue manifestazioni segniche – ma in misura proporzionale alla tua capacità di copiare fedelmente ciò che si vede. Ma l'imitazione in arte non è affatto lo scopo, ma solo il tramite. Se questo è il metodo su cui si costruiscono i programmi scolastici alle elementari e con cui misuriamo più o meno consciamente i disegni dei pargoli, non c'è da stupirsi che il risultato siano le dolorose frustrazioni, il conseguente abbandono del disegno e infine il disinteresse per l'arte tutta.

Eppure siamo il Paese di Bruno Munari, che nei suoi laboratori chiedeva a tutti i bambini di portare un oggetto verde, sapendo che il prodotto di quell'assemblaggio non sarebbe stato altro che un'accozzaglia dei materiali più disparati; ma sapeva anche che il risultato sarebbe stato molto di più di ciò che si vedeva: i bambini avrebbero visto e imparato quanti verdi ci sono nel mondo, avrebbero intuito che in una categoria ci sono mille sottili differenze, avrebbero acuito la loro capacità attentiva, avrebbero modulato la loro testolina su quelle sfumature, spezzando uno schema conoscitivo basilare per fare posto a una più fine lettura della realtà. E questo è un risultato didattico, educativo ma soprattutto umano.

Tutto ciò accade solo nelle scuole più illuminate, che fanno usare tempere e pennelli, mostrano immagini di artisti, mentre nelle altre al massimo si colorano le fotocopie, quando alla maestra – perché lo specialista di arte non è contemplato, in Italia! – le gira di fare arte, se no anche niente. Ma è impossibile comprendere e apprezzare i fatti manuali senza un'educazione anzitutto pratica, dentro cui scoprire la molteplicità e il gusto per la creazione delle forme ancor prima che abbiano un senso. La nostra scuola è tutta fondata sulla parola, e ci dimentichiamo che il disegno è anch'esso un linguaggio, e che per i bambini è un'esperienza fondamentale, sotto svariati aspetti, a cominciare da quello spaziale-corporeo, così come quello manuale-coordinativo, e naturalmente dal punto di vista psicologico-espressivo; ma soprattutto attraverso quei segni via via più articolati e simbolici, i bambini ricreano la struttura del mondo, cioè conoscono.

Siamo una società, anche qui in Italia e questa è davvero una sofferenza, che considera l'arte e l'educazione all'arte come qualcosa di accessorio, che non ha una funzione se non quella del diletto, e che, come tale, va trattata: si fa quando si ha tempo da perdere, perché ciò che conta sono i numeri, i dati oggettivi, la scienza e la tecnica per non dire il profitto. Raccontiamoci pure

che siamo il paese dell'arte e della creatività, ma è già da un pezzo che il genio italiano è tramontato nelle sue espressioni più grandi, e non c'è di che stupirsi, se anche la scuola è totalmente piegata alle logiche del mercato del lavoro invece che alla formazione di menti liberamente e criticamente pensanti. Già l'Argan, introducendo la sua *Storia dell'Arte Italiana*, chiedeva che venisse insegnata anche ai tecnici, affinché gli studenti non avessero il feticismo della macchina, e aveva ragione da vendere, perché anche un mondo come il nostro dominato dalla razionalità ha bisogno della creatività, perché è questa che risolve i grandi problemi, che educa la mente ad essere flessibile, allena l'intuizione e il pensiero laterale, e tutto questo giova non solo allo studio di qualsiasi materia, ma alla nostra vita stessa in termini di salute mentale: poche esperienze come il disegno fanno del cervello uno strumento attivo e prensile, in grado di spaziare in tutti i campi e legarli tra loro, e l'ambito creativo ci aiuta a riprendere coscienza del fatto che siamo anima e cuore, e che siamo molto di più di un ingranaggio funzionale al sistema. Per far sì che l'arte rimanga una passione e sia considerata un orizzonte culturale o professionale dagli studenti che escono dal liceo, ci vuole un'ininterrotta sequenza di momenti di qualità che inizia da bambini, perché il nodo centrale non è la teoria dell'arte, ma **la pratica artistica**, a cominciare da un'educazione all'osservazione attiva che è già esplorazione e immedesimazione e non ricezione passiva, in definitiva la nostra esperienza personale di cosa sia l'arte in tutte le sue declinazioni.

Questa sarebbe una vera innovazione didattica radicale, ossia rendere l'aspetto creativo la base di ogni pratica di apprendimento, iniziando a sentire come necessario fare il percorso dell'artista in prima persona, che nel suo atto creativo non è molto diverso dal bambino: cerca, attraverso il suo gesto, di comprendere il mondo.

(3 - fine)