

Il Sussidiario

Maggio 2021

Sommario

1. Ricci Roberto: SCUOLA/ Una lezione di "carattere": è la persona a indicare la strada non l'algoritmo (03.05.2021)
2. Billa Cinzia: SCUOLA/ Piano estate, un'occasione in più che molti prof rischiano di non vedere (04.05.2021)
3. Guarnieri Emilia: SCUOLA/ Piano Estate: il Miur cambia marcia e ci dona le "viole" di Pascoli (05.05.2021)
4. Marmo Pierina: SCUOLA/ Classe Rimbaud: quando la videocamera spenta diventa una risorsa (06.05.2021)
5. Valcamonica Elisabetta: SCUOLA/ Digitale dentro e oltre la pandemia: è l'adulto che decide? (07.05.2021)
6. Bagnoli Corrado: SCUOLA/ L'elaborato di terza media e quello che il ministero non dice (11.05.2021)
7. Mereghetti Gianni: SCUOLA/ Pomeriggi maturandi: da Svevo a McCarthy, una domanda e tutto cambia (10.05.2021)
8. Toccafondi Gabriele SCUOLA/ Dalla didattica agli Its, un grande cantiere chiede le energie di tutti (12.05.2021)
9. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Piano estate, le "sviste" che rendono unica la nota del Miur (13.05.2021)
10. Artini Alessandro: SCUOLA/ Perché non si parla di come tornare in aula a settembre in sicurezza? (14.05.2021)
11. Forlani Natale: POLITICHE ATTIVE/ Dove ripartire dopo il commissariamento dell'Anpal (15.05.2021)
12. Poggi Annamaria: SCUOLA/ Si può "bocciare" il curriculum dello studente in conferenza stampa? (17.05.2021)
13. Valcamonica Elisabetta: SCUOLA/ Competenza digitale, una domanda che solo nella realtà trova risposta (18.05.2021)
14. Ronchi Sandra: SCUOLA/ Basta un foglio, non 18: quella burocrazia che minaccia anche le buone novità (19.05.2021)
15. Terzoli Nora: SCUOLA/ Studenti, cioè persone: mettere il "carattere" al centro in 5 mosse (20.05.2021)
16. Pedrizza Tiziana: SCUOLA/ International Schools, ecco dove si formano i figli delle élites globali (21.05.2021)
17. Delfino Ezio: SCUOLA/ E se il Covid avesse creato presidi-manager più bravi? (24.05.2021)
18. Petrolino Antonino: SCUOLA/ Patto Bianchi-sindacati, (solo) buone intenzioni e vecchi errori (25.05.2021)
19. Versari Stefano: SCUOLA/ Versari (Miur): strutture, soldi, prof, come funziona il piano estate (26.05.2021)
20. Stimamiglio Paola: SCUOLA/ Così la Dad "uccide" relazioni ed emozioni (27.05.2021)
21. Sempio Diego: SCUOLA/ Cfp, Cenerentola non vale meno del principe (28.05.2021)

1. SCUOLA/ Una lezione di "carattere": è la persona a indicare la strada non l'algoritmo

03.05.2021 - Roberto Ricci

Le character skills si possono promuovere nelle scuole, ma ad alcune condizioni. È importante avere un forte impianto valoriale

Poche settimane fa è uscito un interessante libro curato da Giorgio Chiosso, Annamaria Poggi e Giorgio Vittadini sul tema attuale e molto dibattuto delle **character skills**. I contributi che compongono il volume (*Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, 2021) affrontano la questione da diversi punti di vista, coniugando temi teorici fondamentali e i problemi legati alla promozione effettiva e concreta delle *character skills*.

È molto interessante la dimensione culturale che emerge in tutti i capitoli del libro. I temi trattati sono oggetto di un vivace dibattito, che però rimane sovente in superficie, senza affrontare questioni fondamentali. Spesso si ha la sensazione che le *character skills* siano poste in alternativa alle *basic skills*, come se queste ultime siano da considerarsi il retaggio di un passato ormai superato. Gli autori non lasciano mai spazio a questo fraintendimento e pongono in maniera molto chiara la complementarietà delle une rispetto alle altre. In diversi punti si chiarisce come le *basic skills* devono essere promosse armonicamente insieme alle *character skills* capitalizzando su forti correlazioni empiricamente comprovate nei lavori presentati nel volume stesso.

Ma, cosa ancora più importante, tutti i contributi raccolti nel libro mettono in luce che **la promozione delle character skills** richiede una *visione* di scuola e di educazione, altrimenti risulta molto difficile, se non impossibile, definire il quadro di riferimento all'interno del quale possa essere pensato lo sviluppo e la promozione delle *character skills* a scuola.

Per la prima volta in un testo in lingua italiana si propone uno studio empiricamente solido per la verifica se determinate azioni didattiche ed educative determinino un incremento effettivo delle *character skills*. Si tratta di una novità assoluta per il panorama italiano. Si propongono strumenti tecnico-statistici avanzati per verificare se progetti ben strutturati realizzino o meno

un innalzamento delle *character skills*, anche in seguito allo scoppio della pandemia che ha **profondamente modificato lo scenario** all'interno del quale opera e opererà la scuola.

Il volume permette di mettere a fuoco il grande tema della misurabilità delle *character skills* e, soprattutto, della loro relazione con le *basic skills*. La sperimentazione effettuata in Trentino propone delle piste molto interessanti e mostra come le *character skills* si possano promuovere a scuola, ma ad alcune condizioni. È molto importante l'intenzionalità del processo e la formazione precisa e ben strutturata dei docenti. Solo in questo modo è possibile riscontrare effetti rilevanti e, spesso, statisticamente significativi.

A giudizio di chi scrive il contributo di Chiosso, Poggi e Vittadini apre un'altra strada molto importante, finora limitata alla ricerca teorica, con pochi esempi applicativi. Il ruolo dell'intelligenza artificiale e dei cosiddetti *learning analytics* per l'osservazione e la misurazione delle *character skills*, ma anche dei processi attraverso i quali esse si sviluppano e si realizzano. L'intelligenza artificiale può fornire un contributo fondamentale per monitorare lo sviluppo delle *character skills*, ma sinora è rimasto irrisolto il problema della definizione del quadro valoriale, della *visione* appunto, all'interno del quale applicare i potenti strumenti di questo nuovo ambito della conoscenza.

Gli autori propongono soluzioni realizzabili nella scuola per tutti, richiamando la responsabilità dei diversi attori coinvolti di giungere a una *visione* condivisa e approfondita dell'educazione nella scuola per tutti. Non si tratta di un problema di poco conto, né di semplice soluzione, ma è ormai ineludibile e non procrastinabile.

Solo in questo modo è possibile superare un ostacolo e un pericolo dell'intelligenza artificiale, ossia di cercare empiricamente criteri e principi ispiratori. Invece, soprattutto nell'educazione, serve un approccio diverso che parta da una *visione* e vada a cercare soluzioni, strategie e metodi nei dati e non viceversa.

Chiosso, Poggi e Vittadini tracciano questo percorso, aprendo un'importante possibilità di avanzamento e progresso del dibattito nazionale. La proposta di sperimentazioni concrete permette di sgombrare il campo dal dubbio che sia ancora troppo presto per pensare al tema delle *character skills* su larga scala e in situazioni concrete. Gli autori ci mostrano il contrario, anzi ci fanno capire che non c'è tempo da perdere.

2. SCUOLA/ Piano estate, un'occasione in più che molti prof rischiano di non vedere

04.05.2021 - Cinzia Billa

Il piano estivo del ministero dell'Istruzione non è l'ennesimo adempimento, ma una possibilità in più per far crescere gli studenti in una adeguata cornice di senso

Il 27 aprile scorso il ministero dell'Istruzione con la **Nota n. 643** ha dato mandato alle scuole il cosiddetto "**piano estate**", che stanziava 520 milioni di euro per la realizzazione di progetti destinati agli alunni e alle alunne e per l'acquisto di materiali. Si tratta di risorse che, sulla base della libera adesione delle scuole, potranno sostenere attività finalizzate al rinforzo e al potenziamento delle competenze disciplinari trasversali e relazionali-sociali degli alunni del primo e secondo ciclo in tre fasi temporali: giugno, luglio-agosto e settembre.

Ora, va detto che la fine di aprile per qualsivoglia insegnante significa "siamo a maggio, sotto con verifiche e relazioni!". È un mese che, come dice Alessandro D'Avenia, sembra destinato massimamente a quella "corsa [con] alle calcagna un cane rabbioso", ossia la produzione di voti. In un contesto in cui, specie al secondo ciclo, un certo numero di studenti e studentesse sono spariti. La fatica e il carico della pandemia su studenti e professori, come dice la stessa Nota, sono stati pesanti e la chiusura di quest'anno scolastico si preannuncia altrettanto faticosa per tanti aspetti.

Il 27 aprile, dunque, ho letto con un senso di smarrimento e quasi di incredulità: ma come può il ministero chiederci questo, adesso? Come può pensare che le scuole possano progettare insieme alle associazioni del Terzo settore prima della fine di maggio? Ho avvertito, insomma,

l'ennesimo scollamento tra chi guida la scuola e la scuola reale. Ancora una volta, dolorosamente.

Tuttavia ho iniziato a chiedermi se forse, dentro questa iniziativa, c'era qualcosa che non stavo guardando, degli aspetti che mi sfuggivano.

Ho iniziato a chiedere a colleghi amici e ho riletto la Nota che, a un certo punto, dice: "L'apprendimento non consegue necessariamente da un insegnamento formale. Per intenderci potremmo utilizzare un famoso verso di John Lennon: 'la vita è ciò che ci accade mentre facciamo altro'. Anche molta parte dei nostri apprendimenti avvengono in questo modo. La scuola ha il compito di ricollegare apprendimenti informali ('sparsi' e a volte inconsapevoli) degli alunni, in questo periodo di pandemia, con quelli formali. I mesi di giugno e settembre, in particolare, potranno consentire di consolidare in modo compensativo apprendimenti formali".

E, insiste la Nota, la cosa fondamentale è che ciò che verrà proposto sia in una cornice di senso, tesa a conoscere la realtà di ciò che stiamo vivendo oggi.

I miei amici e colleghi, tra cui alcuni della scuola primaria e delle medie, mi hanno fatto pensare ai miei alunni, a certi quartieri della mia amatissima Palermo, ai ragazzi costretti a casa davanti al computer o al cellulare, senza motorino per andare al mare, alcuni senza più amici; tanti hanno visto le amicizie dissolversi in questi mesi, scoprendo dolorosamente che si ha bisogno di amicizia vera, non di mero intrattenimento.

Quanto potrebbe offrire loro il territorio grazie ai fondi che permetterebbero di ingaggiare associazioni culturali, club sportivi, di aprire le porte di centri ricreativi, per attività all'aperto, escursioni, visite nei parchi naturali, percorsi significativi di scoperta e riscoperta della socialità in presenza! E quanta professionalità educativa non scolastica, ma non meno valida potrebbe rimettersi in moto!

Un giorno è bastato a spostare la mia prospettiva, incrinando il mio scetticismo iniziale. Guardare a questa possibilità con il "frame" della scuola fatta di apprendimento formale/valutazione negativa/corsi di recupero che, come ha detto recentemente Recalcati, è diventata la scuola della "produttività" e dei programmi, **povera di relazione umana** e di senso, non può che proiettare su questa iniziativa un senso di disgusto che, in realtà, nasce dall'insoddisfazione e dalla stanchezza di una *routine* scolastica diventata insostenibile e alienante per tutti. Anche per una certa cultura della "progettite".

Invece credo che ci sia in ballo "altro" e questo "altro" non è meno apprendimento (forse, anzi, **potrebbe esserlo di più**) di quello che testiamo con le interrogazioni di maggio.

Se alcuni dirigenti e alcune scuole, liberamente, avranno il coraggio e la determinazione – pur tra i limiti imposti dai tempi stretti, dalla stanchezza e dagli interrogativi dell'oggi – di mettersi in gioco e di collaborare con tante associazioni del terzo settore del proprio territorio (la cui opera e creatività instancabili sono tra l'altro riconosciute come elemento prezioso del tessuto sociale italiano), offriranno una grande possibilità a tanti giovani, in una impreveduta cornice di senso.

3. SCUOLA/ Piano Estate: il Miur cambia marcia e ci dona le "viole" di Pascoli

05.05.2021 - Emilia Guarnieri

La circolare sul Piano scuola estate 2021 apre una partita importante per tutti. Perché parla di senso, autonomia, realtà. Un bel tentativo di "nuovo inizio" "C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole, anzi d'antico: io vivo altrove, e sento che sono intorno a me le viole".

È inusuale che sia una circolare del ministero dell'Istruzione a far vibrare nella memoria il celebre incipit pascoliano dell'*Aquilone*.

Firmata alla fine di aprile, **la circolare in questione** reca per oggetto "Piano **scuola estate** 2021. Un ponte per il nuovo inizio". Un progetto che prevede per la prossima estate il

ritorno a scuola. Stanziamento di 520 milioni di euro, con una quota anche per le scuole paritarie. Frequenza offerta a tutti, dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno delle superiori. Il progetto prevede tre fasi. La prima, da svolgersi in giugno dopo gli scrutini, consiste in un "rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e relazionali". È in sostanza un'attività di recupero delle lacune, con l'attenzione rivolta ad alcune discipline di base (italiano, matematica e inglese per le medie). La seconda fase, riguardante luglio e agosto, aggiunge alle competenze disciplinari il rinforzo e potenziamento "della socialità". Qui, in sinergia con le risorse del territorio, si potranno realizzare attività laboratoriali di musica, arte, creatività, sport, ambiente, tecnologie digitali. La terza fase infine, a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, si caratterizza come "intro al nuovo anno scolastico", mettendo in atto attività di sportello, di ascolto e di tutoraggio.

Questo, in estrema sintesi, il contenuto del Piano estate, che prevede l'adesione di studenti e docenti unicamente su base volontaria, per cui i docenti che aderiranno godranno di una retribuzione ad hoc. La libertà dell'adesione cancella già molte possibili obiezioni e ci permette di guardare con realismo ad alcuni fattori che rappresentano a mio avviso i punti di forza della circolare, i segnali della novità, il profumo delle viole presagio di primavera.

Mai come quest'anno è evidente che il lavoro scolastico, i tempi reali di lezione e di frequenza, gli apprendimenti sono stati profondamente differenziati. Le condizioni logistiche, sociali, economiche, hanno fatto la differenza. "Si sono esacerbate le differenze - dice la circolare - e l'impatto sugli studenti in termini di apprendimenti e fragilità".

La consapevolezza operativa di queste differenze è ben presente a chi ha redatto il Piano estate. Si sottolinea e si raccomanda infatti "che le attività siano ancorate a ciò che si è fatto". Si usa un linguaggio carico di esperienza e di vita vissuta: "ricucire", "rammendare", "gettare un ponte". E **tutto questo viene definito "cornice di senso"**. Incredibile! Il senso non viene relegato a qualcosa di remoto e di astratto, ma è "il nesso fra gli apprendimenti e la propria esistenza, fra lo studio e ciò che è accaduto".

Ma andiamo avanti a scoprire il profumo delle viole. Le differenze esistenti esigono approcci di contenuti, metodi e strumenti differenziati. E per fare questo le scuole devono "esercitare **l'autonomia didattica ed organizzativa** loro attribuita".

La valorizzazione delle autonomie non è certo una novità, risale ad alcuni decenni fa ed è articolata nel Regolamento 8 marzo 1999, n. 275, ma è sempre stata scarsamente vincente sulle ataviche tentazioni centralistiche. Questo Piano estate, viceversa, la rimette al centro e ne fa il soggetto capace di coinvolgere "altri mondi, del lavoro, delle professioni, del volontariato".

Sarebbe paradossale, ma potrebbe accadere che proprio questa apertura a nuove dinamiche formative e relazionali ci portasse a riconoscere e favorire **l'incremento delle character skills**, quelle competenze non cognitive, ma legate alla personalità, come apertura mentale, capacità di risolvere problemi e collaborare con altri, spirito di iniziativa, coscienziosità e senso di responsabilità. Tutti fattori che anche studi recenti (*Viaggio nelle character skills*, a cura di G. Chiosso, A.M. Poggi e G. Vittadini, Il Mulino 2021) hanno dimostrato essere fondamentali sia nell'apprendimento che nel lavoro. La circolare ministeriale adombra anche questo tipo di competenze, quando parla di "apprendimenti informali" che la scuola ha il compito di ricollegare a "quelli formali".

Siamo di fronte a un Piano che ha l'odore della novità possibile e che ha già suscitato dibattito. Sondaggi che documentano un'altissima percentuale di docenti e di studenti contraria al ritorno a scuola nei mesi estivi. Ma anche tanti docenti e presidi che colgono il positivo possibile che c'è in questo tentativo di "nuovo inizio", come lo definisce la circolare.

Antonello Giannelli, presidente dell'Associazione nazionale presidi, ha recentemente dichiarato che si tratta di "un investimento importante in fiducia e partecipazione. Purché non si confondano i piani: l'attività formativa non sarà di tipo tradizionale. Non certo lezioni in senso classico, ma moduli e laboratori".

La partita è aperta, per tutti: studenti, insegnanti, famiglie. Facciamo il tifo perché a vincere sia uno sguardo positivo che sa cogliere la realtà di fondi stanziati, di opportunità fruibili, di autonomia e libertà sperimentabili. Uno sguardo preoccupato del disagio e della domanda dei nostri bambini e dei nostri ragazzi che hanno bisogno di vedere adulti impegnati con la realtà e tesi a costruire.

4. SCUOLA/ Classe Rimbaud: quando la videocamera spenta diventa una risorsa

06.05.2021 - Pierina Marmo

Un'esperienza in classe nata dalla banale circostanza delle videocamere spente. Uno studente assume l'iniziativa. Un esempio di scuola viva, oltre la Dad

Caro direttore,

desidero raccontare una mia piccola esperienza. Insegno lettere nell'I.C. Ristori di Napoli, zona centro (Forcella). Un mese fa – ancora in Dad – nella lezione *meet* della II media noto le icone con gli account colorati di alcuni alunni: videocamera spenta!

Mi è venuta in mente la famosa poesia "Vocali" di A. Rimbaud: "A nera, E bianca, I rossa, U verde, O blu...". Così, nei giorni successivi ho spiegato Rimbaud, la poesia, la sinestesia, fornito materiali su classroom, assegnato esercizi. Ho invitato gli alunni ad associare le vocali, la propria iniziale o una lettera a piacere dell'alfabeto a un determinato colore. Dopo qualche giorno Giuseppe mi scrive: "Prof, mi farebbe piacere realizzare un power point sulle cose scritte in Antologia. Mi potrebbe mandare delle frasi scritte dai miei compagni e posso provare a farci qualcosa. Se lei vuole farlo fare anche a qualcun altro perché non credo sarà facile...".

Bruna, Aurora, Alessandro, Roberta hanno aderito e collaborato con Giuseppe come gruppo trainante ma tutti i compagni hanno consegnato riflessioni, disegni, associazioni varie. È cominciato un via vai di mail, messaggi, telefonate, correzioni su classroom, ritardatari che si sono aggiunti per strada; nessuno è rimasto fuori dal gioco.

Eccone un assaggio:

"La G è l'iniziale del mio nome per questo ho deciso di descriverla. La G si trova in alcune parole belle come "Gentilezza" e di solito la accosto al verde, la accosto a questo colore perché ha un suono dolce (se detta come *gi* e non come *gh*)". Giuseppe

"La lettera che mi ha sempre contraddistinto è la lettera A ... Per me la lettera A rappresenta il principio di ogni cosa, la mia guida in tutto ciò che farò". Alessandro

"... Ma se devo pensare ad un colore che 'combacia' con la O, mi viene in mente il rosso, ovvero l'amore. Sembra difficile abbinare un colore ad una lettera o viceversa, ma in realtà, non lo è. Basta pensare ed essere creativi, cosa non complicata visto che tutti siamo capaci di pensare; e quando vogliamo, possiamo essere anche creativi...". Aurora

"D: La D mi sembra molto azzurra, visto che è un colore semplice e soft, anche calmante. Mi sembra che stia bene con la D perché anch'essa è una lettera semplice e dolce. Secondo me la D è ragazza perché potremmo dire che sembra una donna incinta con la sua pancia. Visto che sia la D che l'azzurro sono 'soft' possiamo dire che insieme stanno benissimo". Maria

"Come lettera scelgo la C , scelgo blu, il colore come il mare e come la speranza. In questo periodo noi stiamo lottando e la cosa più importante è la speranza e noi ne abbiamo molta". Carlo

"E: La E mi dà un senso di leggerezza e per me è una lettera felice". Enzo

Bene, una mattina ho chiesto a tutti gli alunni di spegnere la videocamera, ho fotografato le icone con l'iniziale del loro account personale e questa foto è diventata la prima pagina del progetto Classe Rimbaud, presentazione power point in 20 pagine. Tra le mail finali ricevute: "Prof, il progetto è finito, ho fatto le correzioni, poi lei lo controlli comunque. Siamo molto contenti e soddisfatti"; "Prof non sapevamo che saremmo riusciti a fare tutto ciò".

Gli alunni hanno poi riferito circa il lavoro svolto condividendo sullo schermo la presentazione del coloratissimo progetto. Risultato: un grande coinvolgimento personale e collaborativo, ognuno ha detto e offerto qualcosa, vincendo, anzi rimanendo sull'iniziale meraviglia.

Io mi sono semplicemente commossa: gli alunni sono diventati protagonisti non malgrado, ma grazie a qualche videocamera spenta. Abbiamo lavorato e respirato con leggerezza. Grazie anche a Rimbaud.

5. SCUOLA/ Digitale dentro e oltre la pandemia: è l'adulto che decide?

07.05.2021 - Elisabetta Valcamonica

Le misure anti-Covid hanno dato una spinta prima impensabile al digitale nella scuola. Si può dominare il processo senza rinunciare all'educazione?

Le misure di sicurezza per il contrasto alla diffusione del Covid-19 (a partire dal lockdown del marzo 2020 con la sospensione delle attività didattiche in presenza) hanno dato una spinta

propulsiva al digitale nella scuola, con una velocità che le azioni progettate dal Piano nazionale scuola digitale, varato nel 2015 con la legge 107 "Buona Scuola", non avrebbero potuto prevedere né immaginare.

A un anno di distanza, tra le diverse considerazioni che si possono fare, vi è senza dubbio la constatazione che l'irruzione forzata della tecnologia nella quotidianità scolastica, utilizzata per **erogare e fruire forme di distance learning**, ha costretto studenti, famiglie e docenti ad acquisire una maggiore familiarità con strumenti tecnologici e applicativi digitali: l'introduzione della Dad ha provocato giocoforza un utilizzo più evidente e inedito delle piattaforme didattiche che pure in alcune scuole erano già in uso.

Il web è stato infatti per diverso tempo il luogo in cui si è dovuto esprimere il rapporto quotidiano tra alunni ed insegnanti, alle prese con sistemi di videoconferenza più o meno affidabili e sicuri e con una sfida didattica ed educativa senza precedenti.

I problemi sono stati tanti e sono stati diversi, esattamente come tanti e diversi sono stati i tentativi dei colleghi docenti di raggiungere in tutti i modi e con la maggior efficacia possibile i propri alunni, facendo fronte anche alla mancanza di dotazioni informatiche e connessioni internet delle famiglie più disagiate. Attraverso la distribuzione di fondi dedicati e di appositi bandi Pon, le scuole hanno avuto l'opportunità di incrementare il numero dei propri dispositivi elettronici, ed è stata introdotta la figura dell'assistente tecnico anche nel primo ciclo di istruzione.

Parallelamente, si è assistito al proliferare di iniziative di formazione per gli insegnanti, con corsi e webinar in cui, insieme ad un addestramento a diversi livelli sugli strumenti digitali, venivano proposte strategie e metodi per adeguare i percorsi formativi al nuovo *setting* virtuale in cui ci si trovava per la prima volta a svolgere le lezioni.

I Piani per la didattica digitale integrata predisposti e approvati all'inizio dell'a.s. 2020/2021 hanno trovato le scuole e i docenti più preparati, anche se le difficoltà non sono mancate, tra quarantene, percentuali, zone rosse, presenza o meno degli **studenti con Bes, zoombombing** e altri fenomeni del genere.

Nel corso di questo lungo anno pandemico, inoltre, le società proprietarie di piattaforme o di tools didattici disponibili sul web hanno manifestato forme di **aiuti generosi alle scuole**, fornendo gratuitamente servizi che prima erano a pagamento e avviando un aggiornamento costante e continuo delle proprie funzioni e delle proprie misure di sicurezza, al fine di rispondere al meglio alle esigenze degli educatori e consentire loro un lavoro adeguato e incisivo.

La tecnologia informatica, sempre più presente nel mondo attuale con le sue innegabili risorse e potenzialità positive ma anche con i suoi altrettanto innegabili rischi, è diventata nel corso di questi mesi uno strumento di comunicazione tra generazioni: per riprendere la famosa definizione di Prensky (2001) è accaduto che i docenti, nella veste di "immigrati digitali" (cioè di coloro che hanno "imparato a utilizzare le tecnologie digitali in età adulta", come da definizione del dizionario Treccani) hanno fatto di tutto per raggiungere i propri studenti attraverso i mezzi a cui questi ultimi (i cosiddetti "nativi digitali") sono abituati sin da bambini.

È un'asimmetria, questa, che apre lo spazio a diverse implicazioni. Per gli alunni che frequentano le scuole italiane, dai più piccoli ai più grandi, gli strumenti informatici con cui gli abbiamo chiesto e gli chiediamo di lavorare (e con cui anche nel loro futuro professionale si troveranno ad avere a che fare) nascono innanzitutto come mezzi di intrattenimento e relazione sociale; è necessario pertanto accompagnarli nella rivoluzione che gli stiamo chiedendo, costruendo gradualmente in loro e insieme a loro una reale consapevolezza digitale. Inoltre, questa asimmetria chiede a noi adulti non solo di imparare ad usare il pc, ma anche di conoscere e provare a capire un mondo i cui tratti possono apparirci estranei e lontani, a partire dalla passione che riscontriamo nelle giovani generazioni per gli youtuber, gli influencer e i videogamer.

Non è un caso che uno degli assi identificati dalle Linee guida per l'insegnamento dell'**educazione civica** introdotto nel corrente a.s. come disciplina a sé sia proprio quello della "cittadinanza digitale". Non sussistono in questo campo (né per i nativi né per gli immigrati digitali) automatiche equivalenze: cittadini digitali si diventa. La competenza digitale, nelle varie sfaccettature di cui è composta, è infatti un traguardo che si raggiunge come tutte le conquiste della vita: attraverso cioè un percorso fatto di conoscenza, consapevolezza e giudizio. È per questo che la rivoluzione tecnologica che stiamo attraversando – dentro e oltre la pandemia – deve sempre essere accompagnata da un attento lavoro di riflessione e

diventare anch'essa parte del dialogo che coinvolge tutti gli attori del mondo della scuola (insegnanti, alunni e genitori), inserendosi nell'umana avventura dell'educare.

6. SCUOLA/ Pomeriggi maturandi: da Svevo a McCarthy, una domanda e tutto cambia

10.05.2021 - Gianni Mereghetti

In una lezione dei Pomeriggi maturandi 2021 di Portofranco, Valerio Capasa ha affrontato la letteratura del 900 sotto il profilo della "crisi" e della domanda di senso

Il quarto incontro dei **Pomeriggi Maturandi 2021**, organizzati da Portofranco di Milano, ha avuto luogo lunedì 22 marzo scorso. Il tema "*Una cosa si salva sull'orrore: la letteratura del Novecento dentro la crisi*" è stato affrontato da Valerio Capasa, insegnante di materie letterarie nei licei e critico letterario.

Il relatore ha subito chiarito il tema della crisi, dicendo che di crisi in letteratura si è sempre parlato: "la normalità non è mai esistita – ha detto rimarcandolo –, la normalità non esiste. Chi frequenta la letteratura sa che gli scrittori hanno sempre puntato gli occhi su quanto esula dalla normalità anche in tempi apparentemente normali; non hanno avvertito una crisi soltanto durante le guerre mondiali e le dittature, ma anche in tempi di belle époque, di ricostruzione, di boom economico".

Per questo la questione seria è quella di che cosa salva dentro la crisi e come la letteratura ha dato voce agli spiragli di positività che si aprono in ogni situazione.

Capasa ha così ripercorso la letteratura del Novecento alla ricerca di squarci che aprano prospettive sempre nuove: un intervento molto ricco e di alta qualità il suo, con brani di Manzoni, Svevo, Pavese, Rebora, Michelstaedter, Montale, Moravia, Ungaretti, McCarty, senza dimenticare chi questa domanda l'ha posta con grande genialità e forte tono esistenziale Giacomo Leopardi.

Significativa e pungente la citazione iniziale di Capasa: anche se non del Novecento, una poesia di Charles Bukowski aiuta molto a capire il tempo che stiamo vivendo.

Ha scritto **Bukowski**:

Adesso ci sono computer e ancora più computer,
e presto tutti ne avranno uno,
i bambini di tre anni avranno i computer
e tutti sapranno tutto
di tutti gli altri
molto prima di incontrarli
e così non vorranno più incontrarli.
Nessuno vorrà incontrare più nessun
altro mai più
e saranno tutti
dei reclusi
come me adesso.

Una citazione che legge molto bene la condizione in cui stiamo vivendo e che apre la sfida del bisogno che l'uomo porta; è **il bisogno di uscire da se stesso** e di incontrare l'altro e gli altri.

Da questa immagine dell'oggi il relatore ha iniziato il suo viaggio dentro la letteratura del Novecento mostrando come essa sia stata lo specchio della vita, abbia mostrato la cifra della crisi, il diventare tutto uguale e ripetitivo, giornate che non hanno nulla di diverso da quelle che le precedono. Così gli uomini d'oggi sono come quelli che descrive Michelstaedter in trincea, dove domina l'uniformità: ieri chiusi in trincea a fare ogni giorno le stesse cose, oggi chiusi dentro le nostre case a ripetere le stesse cose!

La noia diventa così il sentimento dominante: Capasa a questo riguardo ha citato Moravia che definisce "la noia ... una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà".

Capasa ha fatto emergere da dove viene questa insufficienza della realtà: dall'aver distrutto la tradizione. C'è una domanda, c'è un bisogno ieri come oggi, non ci sono padri che sappiano riconoscerli e portarli.

Il relatore ha allora rintracciato la domanda di senso passando attraverso Leopardi, Rebora, Montale, Ungaretti, la domanda di che cosa rompa il meccanismo di una giornata come tante, di che cosa resista in noi mentre tutto sembra finire, di come si possano scrivere lettere piene d'amore mentre muore un amico a fianco, come ha fatto Ungaretti. O come abbia potuto Renzo continuare il suo percorso dopo tutto quello che gli era capitato.

Capasa, citando Renzo che incontra don Abbondio nel capitolo XXXIII dei *Promessi Sposi*, ha voluto sottolineare che "l'uomo ha bisogno degli altri. Ma non di altri qualsiasi: di altri che riaccendano il fuoco, altrimenti basta una pioggerellina a spegnerlo".

È la realtà che educa l'uomo a riscoprire il fuoco che accende il suo cuore, è la realtà fatta di avvenimenti e di incontri, questo è ciò che la genialità letteraria insegna e a cui spinge, ad essere attenti alla realtà. I grandi letterati sono grandi uomini che hanno saputo attingere dalla realtà il fuoco che brucia dentro la vita e la rende appassionante, capace di superare la noia e l'insensatezza delle cose.

E che ciò che ha detto in modo affascinante Valerio Capasa sia vero, lo hanno documentato le numerose domande che la sua relazione ha suscitato, tutte domande che sono fiorite dal vedere scoperchiato il mondo in cui oggi si vive.

Ragazzi e ragazze hanno documentato come sia vero che oggi la loro vita rischi di diventare come la noia di Moravia o la trincea di Michelstaedler, giornate tutte uguali – ha scritto un ragazzo – dove sembra che un voto positivo sia la gioia ma un attimo dopo diventa nulla, **una didattica che riempie la testa di nozioni** e non riesce più a liberare le energie critiche: la profondità degli esempi letterari citati ha portato gli studenti a parlare di sé, a dar voce al desiderio che sentono, ad esprimere quello di cui fanno esperienza.

Le domande dei ragazzi e delle ragazze hanno testimoniato che ciò che Capasa ha detto della crisi li ha raggiunti nel punto del cammino che stanno facendo oggi. Per questo la domanda è diventata diretta e urgente: ma la vita che senso ha? E come si può trovare questo senso? Una domanda commovente e vera, a cui Capasa ha indicato un metodo di risposta, un metodo che ognuno può far suo per percorrere la strada verso la felicità, quello di lasciarsi condurre dalla realtà.

7. SCUOLA/ L'elaborato di terza media e quello che il ministero non dice

11.05.2021 - Corrado Bagnoli

Esame di terza media, elaborato finale. Parafrasando Eliot, è la scuola che ha abbandonato il mondo o è il mondo che ha abbandonato la scuola?

Ci siamo. Il 7 maggio è arrivato e i giovani studenti della scuola media hanno ricevuto il loro bel titolo per l'elaborato finale che dovranno presentare entro il 7 giugno alla commissione esaminatrice. Titolo studiato e confezionato ad hoc sulla loro personalità, rispettando il loro personale percorso di maturazione, tenendo conto delle loro reali conoscenze e competenze. Competenze, anche quelle linguistiche, logico-matematiche, di educazione civica che dovranno poi essere valutate in sede di colloquio che, a tale scopo, dovrebbe dunque prevedere oltre all'esposizione dell'elaborato svolto, un ulteriore supplemento di indagine.

Cominciano qui i dolori di tutti i giovani Werther che lavorano nella scuola ma, soprattutto, **di quelli vecchi come Giuseppe**. Infiammato davanti al video, nel suo francobollino d'ordinanza da collegio docenti online, si agita ogni volta che il dirigente comunica quanto è stato suggerito

in un ottimo webinar recentemente organizzato per i dirigenti tutti. E il dirigente lo vede. Ma lui non si trattiene. Come si fa a trattenersi quando, ad esempio, si suggerisce – il webinar dirigenziale, per fortuna, non può obbligare – di non pensarci neanche a indagare conoscenze o competenze al di fuori delle tematiche svolte all'interno dell'elaborato?

Il fuoco comincia a invadere il volto di Giuseppe. Ma aspetta. Il webinar mica si ferma qui con i suoi suggerimenti. Come valutare l'alunno complessivamente? Si farà una media matematica tra il voto di ammissione e il voto del colloquio comprensivo della valutazione della redazione dell'elaborato d'esame? Consigliabile, dicono quelli del webinar. Ma spetterà al collegio dare indicazioni per la valutazione finale.

Certamente però, sarà necessario pensare a predisporre anche una griglia dettagliata per la valutazione della redazione dell'elaborato nel suo farsi. Eccolo lì: *in itinere*, una delle parole magiche dell'italica pedagogia. Dunque, pensa Giuseppe – e lo capisco dalle fiamme sempre più violente che illuminano la sua faccia bonaria e larga, oltre che dai suoi gesti sempre più espliciti e meno contenuti: dovremmo valutare tutto l'itinerario di tre anni (che in realtà poi si condensa nel voto finale d'ammissione all'esame stesso) alla stessa stregua di un esame che potrebbe essere il frutto di un'oretta di lavoro dell'ingegnere che abita al piano di sopra dell'alunno in questione, ma dobbiamo intanto adottare una griglia dettagliata per valutare il lavoro di "elaborazione dell'elaborato nel suo processo elaborativo" perché concorrerà a formulare la valutazione complessiva dell'elaborato stesso.

Dunque: per l'elaborato i ragazzi hanno un mese di tempo, gli insegnanti monitoreranno il lavoro, redigeranno man mano una griglia, tireranno le conclusioni, le metteranno nel frullatore con la valutazione finale dell'elaborato stesso e quella della sua esposizione, rigorosamente asettica, senza che si possa andare a indagare nemmeno ciò che possa riguardare contesto o riferimenti ad altre discipline. E poi si farà la media con il voto d'ammissione: cosa vuoi che siano tre anni di scuola fatti insieme? Vuoi che possano valere più di una prova originale, creativa, capace di miracol mostrare svolta in autonomia, finalmente libera dalle costrizioni di programmi e obsolete materie scolastiche?

Ormai la faccia di Giuseppe è un inferno. E meno male che il dirigente apre i microfoni e chiede ai francobollini di intervenire con valutazioni, suggerimenti, indicazioni. Mano alzata, cravatta allentata e colletto della camicia slacciato, Giuseppe lancia le sue fiamme per primo, quasi fosse un bazooka. Non posso mica stare dietro al suo sfogo, ma condivido ogni singola cosa. La parola che dice più spesso è realismo. Meno male che c'è il Giuseppe verrebbe da dire: realisticamente, come posso valutare il processo di elaborazione di quell'elaborato? Come posso considerare alla stessa stregua tre anni di scuola e quell'elaborato? Realisticamente come posso chiedere competenze critiche e creative a chi viene ammesso agli esami – per volontà ministeriale e ormai per prassi consolidata – anche con insufficienze gravi e numerose? Ah, ma forse qui bisognerebbe intraprendere un altro discorso, chiude Giuseppe: ormai nella scuola conta ciò che sta fuori della scuola, sembra che tutto sia meglio di quello che ci sta dentro. Ma per noi che abbiamo una certa esperienza, la scuola non è da sempre il luogo in cui ciò che sta fuori arriva consapevolmente dentro? Ma non voglio seguirlo: lo lascio alla sua personale fortezza Bastiani, al suo deserto dei tartari. Non perché non abbia ragione – l'assalto ormai è comunque imminente – ma perché qui non posso parlare in modo adeguato e infuocato anche di questo. Ci sarà un'altra occasione.

Intanto registro che i francobollini hanno tutti assentito: le griglie per fortuna rimarranno in giardino. Ats permettendo le useremo per una festa a fine anno. Per la pensione di Giuseppe. E spero non anche per il pensionamento di tutta la scuola. Che, intanto, però, **rimarrà aperta anche d'estate**, "purché non si confondano i piani: l'attività formativa non sarà di tipo tradizionale. Non certo lezioni in senso classico, ma moduli e laboratori", come dice il capo dei presidi.

Qualcuno sente profumo di viole, a me verrebbe da parafrasare Eliot: è la scuola che ha abbandonato il mondo, o è il mondo che ha abbandonato la scuola? Viva l'estate, viva la scuola viva.

8. SCUOLA/ Dalla didattica agli Its, un grande cantiere chiede le energie di tutti

12.05.2021 - Gabriele Toccafondi

I dati sulla disoccupazione giovanile e l'abbandono scolastico devono far riflettere sugli strumenti da mettere in campo nell'istruzione e nella formazione

Caro direttore,

l'istruzione, il percorso educativo, è il più straordinario fattore di crescita per le persone e la società. Il professor Giorgio Vittadini iniziava così un suo intervento sul *Corriere della Sera* di qualche giorno fa, dal titolo "**Le nuove vie dell'apprendimento**". L'istruzione non rappresenta semplicemente un'azione meccanica, la scuola non è soltanto un insieme di nozioni, educare è un atto di coraggio e di passione e apprendere è un percorso di consapevolezza e crescita.

Questi due anni così difficili per i ragazzi stanno dimostrando questa consapevolezza da parte dei docenti e degli studenti e mai come adesso ci siamo resi conto di quanto importante sia l'istruzione; più in particolare, di quanto la scuola sia un percorso educativo fatto di relazioni, rapporti, luogo in cui discutere, dialogare, confrontarci partendo anche da preoccupazioni, paure o scoperte. Un percorso che richiede di stimolare gli interessi degli studenti anche utilizzando metodologie didattiche nuove: per fare questo i percorsi di istruzione devono dialogare con le realtà che circondano le scuole, compreso il mondo del lavoro e delle professioni.

Lo dice il buonsenso, lo dicono i numeri. La disoccupazione giovanile costantemente sopra il 33%, abbiamo oltre 2 milioni di Neet – coloro che non studiano, né lavorano, né cercano – e che sono usciti proprio dalle nostre scuole. Abbandoni del percorso scolastico e formativo con percentuali migliorate ma sempre alte: 14%, in particolare nel biennio dei professionali, senza dimenticare che il 40% di coloro che si iscrive a percorsi universitari non porterà a termine questa scelta. Numeri e dati che devono interrogare noi adulti e le scelte fatte finora.

Alternanza scuola lavoro, Its, istituti tecnici e professionali, formazione e apprendistato, metodologie didattiche come le "character skills" ma anche lauree professionalizzanti o abilitanti, sono strumenti da migliorare. Aiutano i ragazzi e tante famiglie e la novità del **curriculum dello studente** darà un supporto a tanti ragazzi nell'orientarsi anche nel mondo del lavoro.

Spero sia giunto il momento anche in Italia di un confronto non ideologico in merito a questi percorsi. L'alternanza, o come si chiama da tre anni Pcto, va fatta e bene. Non è "sfruttamento", non è lavoro gratuito, non può essere avviamento al lavoro. Deve essere scuola a tutti gli effetti, apre la mente, fa fare esperienze di ciò che si studia in teoria e se fatta così funziona. Conoscenza e competenze; sapere e saper fare possono stare insieme.

Gli Its sono un percorso post diploma non universitario.

Stanno dimostrando che quando scuola, ricerca, imprese collaborano i risultati per i ragazzi arrivano e il dato del 90% dei diplomati che trova lavoro ne è la dimostrazione. Nel Pnrr ci sono tante risorse in più, il Parlamento sta lavorando per migliorare la norma degli Its, tutti dobbiamo aiutare questo sistema a diventare grande senza perderne la qualità.

Gli istituti tecnici e **soprattutto i professionali** hanno bisogno di riforme. Più laboratori e meno materie generiche, in particolare nel biennio. Così com'è fondamentale lavorare su percorsi di formazione e apprendistato. E sulle character skills: l'apertura mentale, la coscienza critica, la collaborazione, l'iniziativa personale, l'affrontare conflitti e ostacoli. Usando buon senso i nostri insegnanti in questi decenni già aiutavano i ragazzi utilizzando questi percorsi. Se è utile, per esempio, perché lasciare il metodo al buon cuore di alcuni e non aiutare i docenti in un percorso formativo su questi strumenti?

Spero che il Paese tutto si mobiliti in questa direzione, abbandonando posizioni ideologiche e lavori per aiutare i ragazzi, le loro vocazioni, la scelta della strada che ognuno di loro vorrà prendere, perché la scuola non è solo un utile insieme di nozioni, ma è anche scoperta di sé.

9. SCUOLA/ Piano estate, le "sviste" che rendono unica la nota del Miur

13.05.2021 - Fabrizio Foschi

Il Piano scuola predisposto dal Miur per l'estate 2021 nasce con l'obiettivo di facilitare e ricostruire i rapporti e le relazioni che la pandemia ha interrotto

Il Piano scuola **predisposto dal Miur per l'estate 2021** da poco reso noto al mondo delle istituzioni scolastiche e all'insieme della collettività è un documento ampio, serio, realizzabile finalmente sulla martoriata terra dell'azione didattica e non solo nei cieli delle utopie pedagogiche di cui spesso si è avvalsa la macchina dello Stato educatore. Un documento scritto in un contesto particolare, sotto l'urto di una pandemia non ancora conclusa e la spinta derivata da una solidarietà politica nazionale che tiene finché funziona la "moral suasion" del Capo dello Stato che l'ha voluta.

Perciò un testo non infittito del solito burocratese delle mille circolari asettiche, ma strano, per certi aspetti disorganico, criticabile se vogliamo per gli eccessivi cedimenti ai termini in inglese (anche Draghi chiedeva di trattenersi) ma di cui non si potrà dire che manchi di preoccupazione sincera per la situazione in cui versano i ragazzi e **perfino di umanità** (!).

Vediamo dunque. La crisi pandemica, vi si dice a mo' di esordio, ha impattato sugli studenti rendendo più fragili i fragili e più poveri i già poveri in termini di apprendimenti e di socialità. Per recuperare il terreno perduto, le scuole non dovranno né rincorrere, né inventarsi chissà che cosa, ma semplicemente aprirsi all'esterno. Farsi aiutare non è un limite ma una risorsa. Due gli obiettivi del piano: rinforzare le "competenze disciplinari" (categoria, sia detto per inciso, che media in modo accettabile tra competenze e conoscenze) e recuperare la socialità smarrita. Perciò le scuole resteranno aperte tutta l'estate per rendere possibili, nel quadro dell'autonomia progettuale loro consentita, percorsi che si svilupperanno in tre fasi.

In sintesi: il mese di giugno sarà dedicato al rinforzo e al potenziamento. Orientamento, sport, arte, attività laboratoriali potranno dare corpo a questi obiettivi, ma saranno da preferire i recuperi per i bambini dei primi anni della scuola elementare e per gli studenti dei primi anni della **scuola media** in merito alle abilità di base (lettura, scrittura e calcolo) per i primi; italiano, matematica e lingua inglese per i secondi. Gli alunni della scuola superiore che più hanno **patito la didattica a distanza** potranno rinforzare gli apprendimenti e la socialità immergendosi in una sorta di "summer school" sulla base di varie possibilità di tutoraggio.

Luglio e agosto (seconda fase): forse la più aleatoria. Qui si dà libero corso ai "patti educativi di comunità" e alle attività Campus (computing, arte, musica, vita pubblica, sport). Settembre (terza fase): ancora rinforzo e potenziamento in vista della ripartenza. Si potranno prevedere attività laboratoriali e momenti di ascolto. Si suggeriscono innovazioni didattiche in formato "blended", "one to one", "cooperative learning" (vedi sopra). Ma si capisce che si punta alla **personalizzazione dei recuperi**.

Il documento apre a questo punto la parte dedicata alle motivazioni con un paragrafo intitolato "La cornice di senso", a memoria d'uomo introvabile in altri testi paragonabili. Qual è questa cornice? Semplice: ciò che si fa in estate (ma potrebbe valere per tutto l'anno scolastico) deve avere senso, cioè trarre linfa non solo dallo specifico disciplinare ma da quello che è successo in questi tempi nella vita di ciascuno di noi, in modo che sia "ricucito il nesso fra gli apprendimenti e la propria esistenza". Anche la valutazione, pertanto, dovrà evitare gli effetti della misurazione standardizzata e puntare a scoprire il "di più" che gli alunni hanno imparato magari in maniera sparsa durante la pandemia. Il tutto all'insegna di un principio che è come lo slogan dell'intera operazione: "usare gli apprendimenti formali per fare esperienza del fatto che studiando e ricercando si può comprendere più e meglio la realtà".

Dulcis in fundo, il documento ministeriale mette a disposizione delle scuole 510 milioni di euro. Che sarebbe un peccato non usare e ancor di più sprecare.

10.SCUOLA/ Perché non si parla di come tornare in aula a settembre in sicurezza?

14.05.2021 - Alessandro Artini

Viene dall'Italia l'ipotesi di rendere sicure le aule sanificando l'aria. Una soluzione che renderebbe sicuro il rientro a settembre e nei mesi successivi

Nel mese di aprile di un anno fa, sulla scia di un articolo di Roger Abravanel, tentavo di promuovere un dibattito, con un mio intervento sul *Corriere Fiorentino* (inserto toscano del *Corriere della Sera*), sul tema della futura apertura della scuola a settembre, indicando alcuni modi per la sua attuazione (la suddivisione di ciascuna classe in due metà, l'una in presenza fisica e l'altra *on line*, di cui ancora non si parlava o si parlava poco).

Il dibattito, in quel momento, era focalizzato sui banchi a rotelle, la cui introduzione nelle aule mi pare abbia prodotto ben poco, quanto a sicurezza. Anzi, per essere più precisi, sembra che, in alcune regioni, quei banchi siano stati tolti perché ritenuti dannosi per la postura degli alunni. Ma come stanno andando le cose adesso? Abbiamo tratto lezione dall'esperienza trascorsa per il prossimo settembre?

A prima vista, la risposta parrebbe negativa, perché non vi sono, al riguardo, molte idee in circolazione, salvo l'attesa nel potere salvifico del vaccino. Ma cosa potremmo fare?

Recentemente ho conosciuto l'ing. Giorgio Buonanno, la lettura dei cui articoli mi era stata suggerita da Luca Ricolfi. Buonanno è uno scienziato di livello mondiale e il suo orientamento, condiviso da un team internazionale di suoi colleghi (perlopiù ingegneri), è quello di puntare, negli anni venturi, sulla sanificazione dell'aria. Il problema sembra essere quello dei cosiddetti aerosol, che, diversamente dalle *droplet* o goccioline (dotate di una consistenza maggiore e destinate a cadere per terra), restano in sospensione. Gli aerosol sono paragonabili a dei fumi (pensiamo a quelli delle sigarette in stanze chiuse), che si mantengono nell'aria, con conseguenze nefaste se emessi da una persona positiva. All'aperto, infatti, il problema del contagio non si pone oppure esiste in misura ridotta, ma negli spazi chiusi, come le aule, esso è molto acuto. Certamente la movida e gli assembramenti, anche all'aperto, rappresentano un problema, ma i pericoli maggiori risiedono proprio negli ambienti chiusi, non adeguatamente ventilati. Ovviamente, occorrono risorse adeguate per dotare tutte le aule di macchine per purificare o cambiare aria. Soprattutto, esse devono essere ben funzionanti ed efficienti, per aspirare più volte integralmente, in tempi congrui, l'aria delle aule, purificarla e restituirla, decontaminata dal virus, all'ambiente stesso. Buonanno suggerisce di prendere in considerazione soltanto depuratori dotati di filtri Hepa. Un'altra strada, conosciuta dal pubblico più vasto, è quella di cambiare aria, immettendola nelle aule dall'esterno ed espellendola.

Certamente, se avessimo nuovamente a disposizione le risorse impegnate nei banchi con le rotelle, potremmo dotare ogni aula delle scuole italiane di queste apparecchiature. Buonanno, inoltre, ha definito una scala di rischio il cui grado si abbassa in proporzione all'installazione delle stesse. Forse potremmo anche risparmiare sull'acquisto delle mascherine e di altro materiale ancora.

Recentemente egli, assieme ad altri ricercatori, ha pubblicato un articolo dal titolo **"Ventilation procedures to minimize the airborne transmission of viruses at Schools, Building and Environment"** e, a seguito di questa e altre pubblicazioni scientifiche, l'Organizzazione mondiale per la sanità, nonostante le resistenze iniziali, pare avere accettato l'idea che l'aria possa essere il principale veicolo di contagio. Del resto non è la prima volta che alcuni scienziati di fama mondiale contribuiscono a far mutare gli orientamenti dell'Oms. Ricordo, ad esempio, quando una rivista prestigiosa come *Science* ha denunciato i ritardi e le indecisioni dell'Oms, dovuti – parrebbe – a un **eccesso di "riguardi" verso la Cina**, terra di sviluppo del virus, i quali hanno condizionato negativamente l'evolversi dell'intervento sanitario.

Il contagio via aerea è la nuova frontiera per combattere il virus e la purificazione dell'aria nelle aule, attuabile con strumenti diversi, indica l'orizzonte strategico verso il quale le scuole dovrebbero muoversi. In tutti i casi, si tratta di inaugurare un nuovo paradigma di gestione dell'aria, così come nell'Ottocento si è iniziato, con varie modalità e strumenti, a trattare le acque, separando, ad esempio, quelle "chiare" da quelle "scure".

Così, mentre assistiamo con trepidazione alla scommessa sulle riaperture e alterniamo i nostri stati d'animo in funzione dei dati epidemiologici quotidiani, speriamo che questa prospettiva di interventi nelle aule scolastiche sia fatta propria ed elaborata dal ministero dell'Istruzione.

11.POLITICHE ATTIVE/ Dove ripartire dopo il commissariamento dell'Anpal

15.05.2021 - Natale Forlani

Dopo la scelta di commissariare l'Anpal occorrono alcuni accorgimenti per rilanciare le politiche attive mai decollate veramente in Italia

Pur commentando abitualmente sui mass media l'evoluzione del mercato del lavoro e delle politiche a esso dedicate, per i miei trascorsi professionali, in particolare per i ruoli di responsabilità che svolti nel passato in Italia Lavoro Spa (l'attuale Anpal Servizi braccio operativo dell'Anpal) ho sempre evitato di esprimere delle valutazioni sull'evoluzione dell'Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro, nonostante le profonde riserve che ho personalmente maturato sulla qualità delle scelte di politica del lavoro intraprese negli anni recenti.

Tra queste, quella di costituire un'Agenzia nazionale dipendente dal ministero del Lavoro, senza tener conto della complessa distribuzione delle competenze istituzionali in materia di politiche attive subentrata all'inizio degli anni 2000 con l'approvazione della riforma del Titolo V della Costituzione.

La decisione di commissariare l'Anpal, palesemente espressa dal ministro del Lavoro Andrea Orlando, certifica il fallimento dell'operazione. Tale scelta viene ufficialmente motivata per il venir meno delle condizioni che avevano originato la decisione di costituirla all'epoca del Governo Renzi per riportare in ambito nazionale buona parte delle competenze delle politiche attive del lavoro, ridimensionando quelle messe in capo alle Regioni con la riforma del Titolo V della Costituzione. La motivazione pratica, come riportato sui mass media, è legata alla sostanziale paralisi intervenuta nella governance dell'Anpal in relazione alla ripartizione e gestione dei poteri tra l'attuale Presidente, e contemporaneamente amministratore unico della Anpal Servizi, con quelli del Direttore generale.

Ma questa interpretazione, al di là del naufragio della riforma istituzionale bocciata dal referendum costituzionale e della discutibile governance che mette in capo al Presidente dell'Agenzia la funzione di indirizzo e di controllo insieme alla responsabilità di attuare le decisioni, appare alquanto riduttiva. La presa d'atto dell'esaurimento della missione della Agenzia nazionale va considerato come parte integrante del fallimento dei tentativi di affermare in Italia le esperienze di politica attiva del lavoro in vigore nei principali Paesi europei e anglosassoni. Le politiche che hanno consentito di accompagnare l'evoluzione dei sistemi produttivi, e la domanda di lavoro delle imprese, con gli interventi rivolti a favorire l'occupabilità delle risorse umane esposte alla rapida obsolescenza delle professioni indotta dalle trasformazioni tecnologiche e organizzative, e all'incremento dei tassi di mobilità del lavoro.

Nel Libro Bianco sul mercato del lavoro italiano, redatto nel 2001 da un gruppo di esperti coordinato dal compianto Prof. Marco Biagi (che pagherà con la perdita della vita il coraggio delle tesi esposte), venivano evidenziate le cause dei ritardi italiani: la tendenza a rimediare le criticità del mercato del lavoro aumentando i vincoli normativi per la gestione dei rapporti di lavoro a discapito delle iniziative rivolte a migliorare le competenze e l'occupabilità delle persone; l'utilizzo delle risorse finanziarie prevalentemente orientato a sostenere le politiche passive e i sussidi al reddito per conservare in molti casi posti di lavoro di fatto obsoleti, a discapito di quelle da destinare all'orientamento e alla formazione dei lavoratori; il crescente distacco tra i percorsi educativi e formativi rispetto ai fabbisogni del mercato del lavoro; la frammentazione della governance degli interventi su una miriade di soggetti istituzionali, e di operatori pubblici e privati, privi di coordinamento e di reti informative e operative condivise. Il 2001 segna, purtroppo, l'avvio di uno sconclusionato decentramento delle competenze verso le Regioni e le Province destinato a generare conflitti tra le istituzioni, coinvolgendo la stessa

Corte Costituzionale (persino sulla legittimità dello Stato di gestire i sistemi informativi e di monitoraggio) che si trascineranno per alcuni anni, e la deflagrazione dell'uso delle risorse in una miriade di interventi locali e di progetti di breve respiro.

Ogni tentativo di far avanzare la stagione delle riforme del mercato del lavoro, proseguendo il percorso iniziato nel 1996 con la legge Treu per la riforma del collocamento pubblico e privato, è stato accompagnato negli anni Duemila da polemiche ideologiche tra le forze politiche e sociali che hanno contraddistinto una numerosa produzione di leggi di riforma e di controriforma dei rapporti di lavoro in assenza di analisi adeguate sulla concreta evoluzione del mercato del lavoro.

A distanza di 20 anni le criticità descritte nel Libro Bianco di Marco Biagi rimangono pressoché inalterate. Gli indicatori dei tassi di occupazione: quello generale, i divari di genere, generazionali e territoriali e sulla qualità dei rapporti di lavoro, sono peggiorati rispetto le medie europee. Con risultati risibili rispetto all'impiego di una mole notevole di risorse nazionali ed europee e, tra queste, oltre 30 miliardi destinati nel corso degli ultimi 5 anni ad incentivare le nuove assunzioni a tempo indeterminato.

Questi fallimenti pesano come macigni nella condizione attuale, di fronte al fabbisogno di governare, e di rendere sostenibile, l'adeguamento delle competenze e la mobilità del lavoro per milioni di persone in uscita da una tremenda crisi economica. **La parte del Pnrr dedicata al mercato del lavoro** e all'inclusione è decisamente tra le più deboli del programma generale, e si limita essenzialmente alla riproposizione di una molteplicità di progetti contraddistinti da obiettivi generici, da risorse utilizzabili solo a seguito della definizione dei programmi da concordare successivamente con le Regioni competenti, e che dovranno a loro volta gestire in modo autonomo le ulteriori risorse provenienti da fondi ordinari europei e nazionali, in assenza di un disegno unitario finalizzato a offrire alle persone che cercano lavoro punti di riferimento stabili e un'offerta adeguata di servizi e di prestazioni personalizzate.

Pesa su questi ritardi la scelta scellerata di dirottare le politiche attive del lavoro, e le risorse nazionali, verso il reddito di cittadinanza, con la promessa di trovare posti di lavoro a tempo indeterminato per centinaia di migliaia di beneficiari dei sussidi difficilmente occupabili, tramite l'assunzione di un notevole numero di improvvisati navigatori, a cui viene richiesto di rimediare la carenza di comportamenti adeguati dell'intero sistema che riesce a intermediare a malapena il 4% dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro (a partire dalla possibilità degli stessi beneficiari di poter rifiutare le offerte di lavoro senza pagare dazio).

Nonostante ciò, l'esigenza di ricostruire una governance intesa come capacità di coordinare le iniziative delle istituzioni, degli operatori pubblici e privati della formazione e dell'intermediazione tra la domanda e offerta di lavoro, e delle parti sociali, condividendo sistemi informativi e standard operativi, rimane una delle condizioni indispensabili per colmare i ritardi.

Se questo deve essere, la scelta di riportare nel ministero del Lavoro l'ambito della definizione degli obiettivi e indirizzi per la gestione delle risorse dovrebbe essere accompagnata dalla trasformazione dell'attuale Anpal Servizi in un'agenzia strumentale federale, condivisa con le Regioni e le rappresentanze sociali, verso la quale far convergere il coordinamento delle politiche attive con le politiche passive gestite dall'Inps, per la finalità di coordinare gli interventi di politica attiva di rilievo nazionale e internazionale. Un'evoluzione che potrebbe essere pilotata con una rapida riforma della governance dell'attuale Anpal servizi, mettendo in capo alla Conferenza Stato-Regioni ed enti locali l'approvazione dei programmi di rilievo nazionale e internazionale proposti dalla nuova Agenzia.

Nonostante le criticità evidenziate, il salto di qualità è possibile, a condizione che politiche attive del lavoro non vengano, per l'ennesima volta, ridotte al mero potenziamento dei servizi pubblici, o assunte come pretesto per ampliare l'ambito e la durata dei sostegni al reddito.

12.SCUOLA/ Si può "bocciare" il curriculum dello studente in conferenza stampa?

17.05.2021 - Annamaria Poggi

Lasciano a dir poco disorientati le recenti affermazioni del presidente della Corte costituzionale Giancarlo Coraggio sul "curriculum dello studente"

Lasciano a dir poco disorientati le affermazioni del presidente della Corte costituzionale sul curriculum dello studente, rilasciate a margine della conferenza stampa per la presentazione annuale dell'attività della Corte.

Ha infatti affermato il presidente Coraggio: il curriculum "suscita qualche giusta preoccupazione"; "c'è qualche problema nel rischio di diseguaglianza, di favorire i più ricchi, che possono mandare i figli all'estero". Ma poi viene il bello: "ho letto anch'io le critiche e le preoccupazioni. Difficile pronunciarsi per sentito dire, dovrei studiare bene, cosa che non ho fatto"; infine ha così concluso: "sono sicuro che il ministro Bianchi, che ho conosciuto, è consapevole dei problemi e sono sicuro che saprà affrontarli, mi auguro".

Come era evidente, il giorno successivo molti organi di stampa (in primo luogo quotidiani nazionali) si sono buttati a pesce su quelle affermazioni: "La Consulta boccia il Ministro Bianchi: dubbi sul curriculum da presentare alla maturità" (*La Stampa*, topnews, 13 maggio 2021); "Scuola: Coraggio, CV studente? Preoccupazione per rischio diseguaglianza, Bianchi affronterà" (*Il Tempo*, 13 maggio)... Il che era inevitabile, o forse il presidente avrebbe dovuto prevederlo ed evitarlo?

Veniamo ai motivi del disorientamento. I primi tre motivi riguardano il "metodo".

Primo: ormai siamo abituati a tutto, ma è difficile abituarsi anche a un presidente della Corte costituzionale che si pronuncia per "sentito dire" e senza aver studiato a fondo ciò di cui parla.

Secondo: nell'anno di attività riportato nella Relazione e commentato durante la conferenza stampa non vi è stata nessuna questione di legittimità costituzionale sulla legge 107/2015, neppure sul **d.lgs n. 62/2017** che hanno disciplinato il curriculum dello studente. L'unica sentenza in materia di istruzione nel 2020 è la n. 151 su una questione del tutto peculiare, riguardante la disciplina delle scuole italiane all'estero. A che titolo, allora, il Presidente interviene sul curriculum? A che titolo interviene su leggi che non sono pervenute dinanzi alla Corte a nessun titolo? La risposta potrebbe essere che qualche giornalista gli abbia rivolto una domanda specifica. Se così fosse sarebbe ancora peggio: perché il Presidente sarebbe caduto in una trappola che avrebbe dovuto accuratamente evitare.

Terzo: il riferimento al ministro Bianchi e l'augurio che intervenga a modificare il provvedimento (immagino l'ordinanza ministeriale n. 53/2021). Che tale invito al Ministro giunga dal Presidente della Corte costituzionale e non dal Parlamento o da qualche forza politica o dall'opinione pubblica è davvero curioso. L'affermazione odierna, poi, diventerebbe preoccupante se per caso qualcuno sollevasse davanti alla Corte una questione di costituzionalità sulla norma della legge 107 che introduce il curriculum. In tale ipotesi, con ancora Coraggio presidente della Consulta, si tratterebbe di una "morte annunciata".

Se poi dal metodo passiamo al merito della questione, la vicenda andrebbe, a questo punto, portata all'attenzione dell'opinione pubblica secondo altri percorsi rispetto a quello che abbiamo visto e sentito.

Il richiamo alla diseguaglianza è davvero forte e suona quasi come un'accusa, da cui il ministero dovrebbe, a mio giudizio, difendersi, visto il clamore suscitato dalle affermazioni del presidente Coraggio. Il Ministro dovrebbe chiarire non solo al Presidente della Corte ma a tutti il perché chiedere che lo studente (e la scuola) compilino un curriculum contenente informazioni sulle attività extrascolastiche non produce disuguaglianza tra gli studenti, ma costituisce (dovrebbe costituire) una modalità di aiuto allo studente stesso (parliamo di ragazzi di 17-18 anni!) per mettersi in relazione con se stesso (la percezione di ciò che fa e che non fa) e con il mondo.

Da questo dibattito, peraltro, potrebbe emergere se le accuse di classismo (lanciate come noto **per primo da Galli della Loggia** sul *Corriere della Sera*) **abbiano o meno un fondamento** e si potrebbe, finalmente, dibattere su quegli indirizzi innovativi (che Galli contesta) e che, come noto, si stanno invece diffondendo nella letteratura internazionale e che riguardano, tra le altre, l'importanza **delle competenze "informali"** per la costruzione della personalità dello studente.

Abbiamo bisogno, su questo tema ma in generale su quelli che riguardano la scuola e il futuro delle giovani generazioni, di dibattiti aperti e franchi, non di slogans e di allusioni, che non portano alcun costrutto ed anzi generano sospetti e conflittualità.

Un'ultima annotazione. Se le affermazioni del presidente Coraggio costituissero una delle tante applicazioni possibili del famoso Regolamento del gennaio 2020 con cui la Corte si è aperta alla società civile, varrebbe la pena che la Corte stessa tornasse a meditare su quel Regolamento.

L'autorevolezza della Corte non sta nell'apertura alla società civile e meno che mai nel misurarsi con le questioni contingenti, tanto più se si tratta di questioni che non sono giunte formalmente al suo giudizio. Anzi tale modalità di azione potrebbe, per una sorta di eterogenesi dei fini, condurre ad una perdita di autorevolezza della Corte stessa.

13.SCUOLA/ Competenza digitale, una domanda che solo nella realtà trova risposta

18.05.2021 - Elisabetta Valcamonica

La competenza digitale non va lasciata al fai-da-te ma governata e promossa nella prospettiva di una educazione a tutto tondo della persona

L'accelerata che la didattica a distanza ha dato **al digitale nella scuola** ha sicuramente portato docenti e alunni ad un'accresciuta familiarità con i dispositivi elettronici e i nuovi mezzi di comunicazione telematici. Si potrebbe quindi dire che qualche passo in più verso il raggiungimento della competenza digitale della comunità scolastica sia stato fatto, e per certi aspetti è così: nel corso di questo anno pandemico docenti e alunni hanno imparato ad utilizzare nuovi programmi e a condividere tra loro sul web documenti di vario tipo, hanno preso l'abitudine a partecipare a videochiamate e a servirsi degli strumenti che per diverso tempo hanno consentito, benché tra problemi e tentativi di soluzione di vario tipo, di continuare la **relazione didattica** interrotta dalla sospensione delle attività in presenza.

Tuttavia, non bisogna dimenticare che l'acquisizione della competenza digitale non avviene mai solamente attraverso un utilizzo più massivo e frequente degli strumenti digitali. Avere tra le mani un pc, un tablet o uno smartphone non equivale infatti automaticamente a "saperlo usare"; d'altro canto, anche lo stesso "saper usare" un dispositivo elettronico dal punto di vista tecnico non dimostra in modo meccanico il possesso di una piena competenza digitale.

Tale competenza, infatti, è un sistema composito e articolato che coinvolge trasversalmente diversi ambiti e aspetti della persona. Proprio per questo, tale competenza ha bisogno di essere promossa e sviluppata nella prospettiva di un'educazione a tutto tondo delle nuove generazioni, così come nella sua complessità deve essere considerata e posseduta dagli adulti che operano nel mondo della scuola e dell'educazione.

Ma di cosa parliamo quando parliamo di "competenza digitale"?

Un aiuto ad addentrarsi nel mondo della competenza digitale arriva dal framework europeo pubblicato per la prima volta nel 2013 e successivamente aggiornato alla versione attuale: il modello DigiComp 2.1, integrato dal DigiCompEdu che dettaglia ulteriormente il profilo professionale degli insegnanti sotto questo punto di vista. Tale modello identifica, all'interno della competenza di cui stiamo parlando, ventuno *skills* organizzate in cinque assi portanti, individuando per ciascuno otto livelli di posizionamento. Il primo ambito (*information and data literacy*) comprende tutto quanto afferisce alla ricerca, alla valutazione e alla gestione di dati, informazioni e contenuti digitali; il secondo (*communication and collaboration*) si riferisce alla capacità di interazione e collaborazione sul web, ponendo attenzione all'esercizio della cittadinanza attraverso servizi online; il terzo è relativo alla creazione di contenuti digitali (*digital content creation*) e comprende la capacità di sviluppare, integrare e rielaborare contenuti, con attenzione al copyright e alla programmazione; le ultime due dimensioni

(*safety e problem solving*) riguardano tutto ciò che è legato alla protezione di dati e dispositivi, al benessere e alla capacità di far fronte a problemi tecnici e utilizzare in modo creativo il digitale.

La lettura del documento mette dunque in rilievo le diverse sfumature della competenza digitale mostrando una realtà pluridimensionale, difficilmente riconducibile in modo univoco al mero addestramento tecnico. Restituire alla competenza digitale la sua pluralità apre ai docenti di ogni ordine e grado e di ogni disciplina numerose opportunità magari prima inimmaginate per la costruzione e la promozione (in sé e negli alunni) della competenza digitale, che coinvolge in maniera diretta o indiretta tutti i campi d'esperienza si inserisce nel quadro più ampio e unitario di formazione della persona.

L'esperienza di insegnamento suggerisce infatti che la competenza digitale può essere promossa anche in maniera indiretta e (addirittura) senza il supporto esclusivo delle tecnologie: se grande parte in essa giocano **la consapevolezza, la collaborazione, la creatività**, il *problem solving*, un ragazzo o una ragazza che sviluppino tali capacità nel corso dei loro studi, potranno più facilmente assumere il titolo di "cittadini digitali" e utilizzare i dispositivi elettronici in modo creativo e responsabile. Gli strumenti tecnologici vanno usati e fatti maneggiare agli alunni, certo: ma con la gradualità necessaria richiesta in ogni ambito ad ogni tappa dell'apprendimento. L'esperienza diretta nelle classi in cui insegno mostra inoltre che gli alunni apprendono come per osmosi anche nel campo della competenza informatica: l'uso che il docente fa di applicazioni e programmi, le soluzioni che trova nel produrre ipertesti e materiali per supportare la sua lezione mostra a chi si trova di fronte una modalità nuova e interessante che li incuriosisce e fa venire il desiderio di apprendere e sperimentare.

Dentro le opportunità che esso offre, bisogna tuttavia considerare che per uno sviluppo armonico della persona l'uso del digitale nella scuola non deve mai diventare totalizzante: c'è bisogno infatti che nelle proposte didattiche che rivolgiamo agli alunni vi sia una sapiente alternanza tra virtuale e reale; è necessario che non venga mai meno lo spazio della manualità artigianalmente intesa: quella del plasmare, della lentezza di gesti che producano artefatti e impieghino tempo per distendere sul foglio i pensieri, cancellando, riscrivendo e valorizzando la dimensione fisica dell'apprendimento.

Da ultimo, ritengo che le aperture e l'ampliamento delle risorse che la tecnologia offre all'apprendimento non debbano mai condurre il docente ad abdicare al proprio ruolo: gli strumenti informatici e le risorse online (siano pure preziosi filmati irreperibili in passato per la didattica) non possono mai fare lezione al posto degli insegnanti. Parte fondante della competenza digitale e professionale del docente è proprio la scelta di argomenti e materiali e la loro organizzazione didattica e propositiva, in un orizzonte pedagogico nel quale la tecnologia non può far altro che svolgere un ruolo ausiliario e supplementare, al servizio (e non sostituzione) dell'apprendimento. (2 – *continua*)

14.SCUOLA/ Basta un foglio, non 18: quella burocrazia che minaccia anche le buone novità

19.05.2021 - Sandra Ronchi

Il Documento del 15 maggio è uno dei peggiori simboli della burocrazia ministeriale. Abolirlo o ripensarlo avrebbe un grande valore simbolico, oltre che pratico

Quando ho sfogliato l'ordinanza che dettagliava le fasi del nuovo esame di Stato (**OM n. 53 del 3 marzo 2021**) ho avuto una sorta di sospiro di sollievo: finalmente un linguaggio nuovo, uno sguardo nuovo, dentro i pur imprescindibili e (forse) necessari meandri della legge.

Sensazione che – dopo un primo soprassalto, negativo – si è riconfermata anche quando ho dato una scorsa al testo che dava indicazioni sul **curriculum dello studente**, altra novità dell'esame di quest'anno. Scorrendo le righe di spiegazione di questo documento, ho letto che la terza parte era "tutta" a carico del ragazzo. Finalmente, anche in questo caso mi sono detta: la possibilità per lo studente di dire di sé, di mettere in campo le sue capacità e competenze, spesso nascoste in cinque anni di scuola; e finalmente lui, autonomo e responsabile.

Orbene, partita con tutti questi buoni propositi, mi sono incagliata nello **scoglio della burocrazia ministeriale**. Per giorni – come tanti altri colleghi – mi sono arenata nelle acque paludose e livide del Documento del 15 maggio per le classi quinte.

Come sempre, ogni tre anni (ovvero ogni volta che arrivo, a fine triennio, in quinta con la classe che coordino) giungo a questo "abisso orrido immenso": il Documento del 15 maggio! Che è il documento con cui la scuola presenta la classe alla commissione esaminatrice. Capisco bene che occorra una presentazione della classe e degli alunni alla commissione (peraltro, quest'anno di esterno c'è solo il presidente); capisco che alcune informazioni siano importanti... ma quali informazioni?

Ministro, di tutte le pagine del "mio" documento del 15 maggio, quali sono veramente essenziali?

Ogni scuola ha la sua versione, che però si è stratificata negli anni: e così, sul corpo originario, certo più snello, sono germogliati altri paragrafi, si sono stratificate altre esperienze da "certificare", altre voci che di anno in anno hanno "arricchito" l'offerta formativa: la Pcto, la Dad e la Ddi, l'educazione civica, e chi più ne ha più ne metta.

Non solo, ma ogni anno sono state semplicemente revisionate le "vecchie" tabelle, che spesso non erano più in grado di accogliere le nuove voci. E così noi poveri docenti alle prese a decodificare voci ormai improprie, scritte dai nostri stessi colleghi negli anni precedenti, con telefonate, messaggi, gruppi whatsapp: per parlare del nulla.

La prego, signor Ministro. Se parliamo di sburocratizzare, perché non partiamo dalla scuola? A che servono tutte quelle notizie che inseriamo nel famoso Documento di fine classe quinta? Quelle notizie sulle aziende dove si è svolta la Pcto, ad esempio, sull'educazione civica, sui metodi dei docenti, sugli strumenti della valutazione, ecc. ecc.? C'è tutto agli atti, se uno vuole vedere. C'è tutto sul curriculum, che occorre giustamente guardare. Perché tediarsi per 18 pagine (ma sicuramente ci saranno documenti di ben più ampia estensione), perché perdere ore e ore di tempo, perché farsi cattivo sangue con i colleghi che ti guardano con sospetto perché – quando li incroci – sanno che gli chiederai di inviare il programma (al 15 maggio, ovviamente, e poi quello finale, ovviamente!) e di compilare le tabelle e così via? Perché cercare di riformare l'esame e il curriculum, e poi lasciare l'orpello burocratico? Si rischia di confondere le due cose e di oscurare ogni possibile novità.

In questo periodo, vorrei pensare agli ultimi lavori con i miei studenti, vorrei progettare qualche cosa per l'estate (tra l'altro mi è molto piaciuto il Piano per la scuola aperta d'estate, sempre che abbia il tempo di stendere qualche idea da presentare nel Pon), ma lasciatemi in pace sulla tipologia dell'azienda, sulle ore precise degli interventi di esperti, sulle modalità di didattiche dei docenti. *Cui prodest?*

Proprio ieri una mia amica mi ha detto – sconsolata – che si era presa un weekend di libertà: era andata in montagna. Aveva già indossato gli scarponi per l'escursione... quando è suonato il cellulare: professoressa, ma lei non ha firmato il documento del 15 maggio! Sono in montagna, è sabato, non posso farlo lunedì? No, non se ne parla, oggi bisogna chiudere e pubblicare, è il 15 maggio! Sconsolatamente, si è tolta gli scarponi ed è ridiscesa per apporre una firma, del tutto inutile.

Un mio collega anni fa mi disse che la sua fidanzata – con un semplice foglio! – aveva venduto la casa di Londra.

Possibile che noi non riusciamo a presentare una classe, dicendo ciò che deve essere detto, in *un* foglio?

Ecco, Ministro, ci pensi: tutto in un foglio... Non possiamo pensare che la scuola al tempo del Covid debba correr dietro ai documenti inutili: fa crescere la stizza più degli anni precedenti. Ci pensi, Ministro, sarebbe un piccolo cambiamento a costo zero, ma un gran bel segnale che la

scuola non è la carta e che il tempo dobbiamo impegnarlo in ben altro. Rendiamo la scuola viva: non facciamola morire di burocrazia.

15.SCUOLA/ Studenti, cioè persone: mettere il "carattere" al centro in 5 mosse

20.05.2021 - Nora Terzoli

Sulla base delle analisi contenute in "Viaggio nelle character skills" di Chiosso-Poggi-Vittadini, emerge il possibile profilo di una "scuola del carattere"

Tra i numerosi pregi del testo curato da Chiosso, Poggi e Vittadini, *Viaggio nelle character skills* (Il Mulino, 2021), vi è certamente la frequente sottolineatura di una **visione olistica della persona**: "Gli aspetti cognitivi e non cognitivi non sono scollegati, ma costituiscono insieme un tratto globale, che caratterizza il profilo indivisibile e irripetibile della persona umana. Tale tratto non sorge come aspetto al di fuori del processo di apprendimento e delle capacità di prendere iniziative davanti alla realtà, ma è piuttosto il fattore che determina tale capacità di agire, in profonda interrelazione con le conoscenze in senso stretto". (p. 116)

L'opportunità di valorizzare e di promuovere le *character skills* in correlazione con le *cognitive skills* sana il vizio di quella dicotomia che da Cartesio ha intaccato l'antropologia, come se potesse darsi un atto di conoscenza senza una mossa affettiva dell'io. "Per poter conoscere le cose c'è bisogno di amarle. Uno sguardo di affezione è richiesto anche quando usiamo la nostra intelligenza come mera procedura di calcolo. Questa dimensione affettiva non va intesa però come un'aggiunta 'sentimentale' o come un'emozione soggettiva rispetto alla fredda constatazione dei dati oggettivi della realtà. Al contrario, quell'affezione costituisce la motivazione di fondo in ogni atto conoscitivo, un'apertura della nostra mente che cerca il senso delle cose. Possiamo descriverla come una 'attrazione' che la realtà esercita sul nostro io, chiamandolo e sfidandolo a un viaggio di scoperta" (C. Esposito, *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*, Carocci 2021).

Al centro di una "*character school*" vi è dunque una visione dell'io nella sua interezza: l'essere umano è uno, fatto di ragione e di cuore. Per questo tutte le azioni didattiche e organizzative acquistano valore se sono finalizzate alla scoperta del talento di ciascuno. La scuola italiana al contrario è spesso accusata di non saper riconoscere i talenti, di prediligere un modello standardizzato, un percorso per lo "studente medio" e forse anche per questa ragione i tassi di abbandono restano alti nel nostro Paese.

La scoperta e l'accompagnamento alla crescita del talento sono i tratti distintivi di un vero cammino di personalizzazione degli apprendimenti.

Talenti, personalizzazione ed esperienza potrebbero essere le tre parole chiave di una "*character school*". L'esperienza è infatti il banco di prova di ogni espressione dell'io, lo studente si mette in azione in "una polarità *essere vs. fare*, che è fortemente caratterizzante il tema delle competenze non cognitive, considerando gli studenti rispetto al loro essere, ma dall'altra parte anche rispetto a ciò che fanno e sono in grado di fare (...) le competenze non cognitive consentono di performare le identità degli studenti nel mondo reale, attraverso le azioni e i comportamenti, mettendo i valori in azione". (p. 251)

Ma quale potrebbe essere un sintetico profilo di una scuola che non intenda prescindere dalla centralità del *character*?

1. Innanzitutto una comunità educante che coltiva la collegialità e la continua formazione, come si ricorda nel testo: "la più decisiva delle policy è rafforzare la capacità educativa degli insegnanti, la loro attitudine a porsi di fronte alla personalità complessiva dei ragazzi, per stimolare la loro passione di conoscere e il loro gusto di dialogare e interagire" (p.

241). Si tratta di sostenere il cammino di apprendimento degli studenti in un'attenzione costante alla personalizzazione, capaci di interpellare e motivare all'apprendimento prediligendo metodologie sfidanti, che rifuggano dalla ripetizione delle conoscenze a favore di un sapere critico e argomentato. Solo una comunità educante contrassegnata da queste caratteristiche sa promuovere la scoperta del talento di ciascuno. Oltre ogni astrazione e generalizzazione la valorizzazione dei talenti individuali è condizione ineliminabile per il successo formativo e per la crescita di un contesto sociale competente e democratico. Solo all'interno di questa cornice si costruisce un vero percorso di orientamento "come un processo educativo continuo, che riguarda tutte le fasi del percorso formativo a partire dalla scuola dell'infanzia". (p. 156)

2. **Una revisione dei curricula** in un'ottica che vada oltre il rigido disciplinarismo che rischia di contaminare anche i primi gradi dell'istruzione. La scuola del *character*, per esempio nel primo ciclo, pone al suo centro la realizzazione di quanto contenuto nel profilo finale dello studente secondo le Indicazioni nazionali e quindi promuove la capacità di argomentare, di risoluzione dei problemi, di pensiero critico e riflessivo... in sinergia con le *non cognitive skills*. I curricula si liberano allora dalla tentazione dell'enciclopedismo e ritrovano priorità che costituiscono lo scheletro di un apprendimento per tutta la vita. Il testo nella parte dedicata alla sperimentazione trentina documenta con dovizia di particolari esperienze didattiche capaci di coniugare l'apprendimento sinergico di *cognitive* e *non cognitive skills*. Non va trascurata, a proposito di *curricula*, la possibilità di pensare a un curriculum verticale delle *non cognitive skills*, con particolare attenzione alla scuola dell'infanzia, momento in cui comincia a strutturarsi la personalità del bambino e in cui appare con assoluta evidenza il nesso vitale tra apprendimento ed esperienza.
3. Il **superamento della valutazione intesa come misurazione**, al cui centro sta il totem della media matematica. Si tratta di una tentazione, che, seppur sconfessata dalla pedagogia e dalla riflessione didattica, persiste ancora come abitudine nelle scuole e viene spesso evocata durante gli scrutini, con il mantra della media matematica elaborata dal registro elettronico. Occorre invece favorire la dimensione formativa della valutazione, capace di andare oltre qualsiasi tentazione di controllo, di attestare un cammino di conoscenza, non sottolineando innanzitutto ciò che manca, ma dando valore a ciò che c'è. Una prassi valutativa che non si limita a prendere in considerazione il prodotto, ma che si sofferma sul processo e quindi non può tralasciare l'osservazione delle *non cognitive skills*. In questo dinamismo valutare è offrire in continuazione feedback agli studenti, mettendo in luce i punti di forza e di debolezza del loro percorso di apprendimento, educando dunque all'autovalutazione e favorendo l'interiorizzazione di processi metacognitivi.
4. Un Piano dell'offerta formativa in cui le diverse progettualità siano articolate attorno a priorità chiaramente identificate e con esplicito riferimento alle competenze non cognitive. "In questa tipologia di progetti rientrano per esempio percorsi di personalizzazione della didattica e di inclusione (in base alle 'intelligenze multiple' degli studenti) tipici del primo ciclo di istruzione; oppure percorsi nell'ambito della sostenibilità ambientale, come i comportamenti per la gestione e lo smaltimento dei rifiuti, oppure percorsi sulle competenze emotive e sociali, anche in un'ottica orientativa". (p. 249)
5. Una scuola che si faccia carico e a cui venga riconosciuta una reale autonomia e che viva fortemente l'interazione con il territorio in cui è inserita. Un processo che ha al suo centro l'educazione della persona nella sua interezza non può prescindere dall'interagire e dal valorizzare tutte le risorse presenti sul territorio. In questa prospettiva va inserito anche **l'insegnamento-apprendimento dell'educazione civica** che "non può che essere trasmessa fortificando le *non cognitive skills*: nel senso che la trasmissione dei contenuti che si selezionano deve avere di mira la costruzione della persona, come scoperta dell'io in relazione al mondo". (p. 203)

La riflessione sulle *character skills* e sul loro rapporto con la scuola è solo all'inizio e anche le note sopra riportate sono osservazioni parziali che richiedono approfondimenti e integrazioni da costruire nel prossimo futuro, nella consapevolezza che non si dà istruzione senza

educazione, non c'è apprendimento che persista nel tempo se non a partire da un'antropologia che consideri l'io come persona libera che vive il paragone con il reale mossa da una ragione permeata d'affetto.

Le *character skills* saranno allora generatrici di comportamenti stabili nel tempo, come insegnava già Aristotele nell'*Etica Nicomachea*: "Le cose che bisogna avere appreso prima di farle, noi le apprendiamo facendole: per esempio, si diventa costruttori costruendo, e suonatori di cetra suonando la cetra. Ebbene, così anche compiendo azioni giuste diventiamo giusti, azioni temperate temperanti, azioni coraggiose coraggiosi".

16.SCUOLA/ International Schools, ecco dove si formano i figli delle élites globali

21.05.2021 - Tiziana Pedrizzi

Studenti di élite, pedagogie progressive di impronta costruttivista, lingua inglese. Sono le International Schools. Se non da imitare sono quantomeno da conoscere

Quando si pensa allo sviluppo della Cina **e più in generale dell'East Asia** si tende a pensare ancora a produzione di massa di basso livello, scopiazzature di prototipi inventati dagli occidentali, livello di formazione generalmente basso. Salvo domandarsi da dove saltino fuori telefonini che spopolano, laboratori biologici accusati di ogni nefanda manipolazione o razzi spaziali che cadono nell'oceano. Dello stato del sistema formativo si sa poco e le idee che girano ipotizzano classi pollaio che recitano in coro a memoria oppure terribili pomeriggi di studio suicidari in Corea. Donde ci si riconforta: sì, i loro Pil si stanno innalzando forse anche un po' troppo, ma è tutto molto trash.

Un primo dubbio in proposito dovrebbe venirci dalle graduatorie delle **valutazioni standardizzate internazionali come Pisa**, che nell'ultimo decennio hanno visto tramontare il mito dei paesi nordici che avrebbero derivato il loro primato dal famoso biennio unitario (mito che a quanto pare è ancora in circolazione fra le file della pedagogia progressista) per registrare il decollo a razzo delle "tigri asiatiche". I sapientoni della scuola sono pronti a ricordarci che si tratta di rispondere a quiz banali, basati appunto solo sull'addestramento. Dopo vent'anni di rilascio delle prove non resta che sperare che una buona volta si decidano a darvi un'occhiata e a cercare di rispondere (a quelle di alto livello si capisce). Forse capiranno che hanno ragione gli insegnanti quando si lamentano che sono troppo difficili, nel senso che richiedono troppa logica e troppe poche nozioni.

Ma c'è di più. Ultimamente mi è capitato di scorrere un'interessante pubblicazione della Oxford Studies in Comparative Education: *International Schools: current issues and future prospects*. Da cui ho scoperto che negli ultimi decenni si è verificato un loro boom soprattutto in Cina, oltre che nei paesi arabi, che han deciso di impiegare massicciamente i soldi del petrolio in formazione, in vista di un futuro fatto non solo di brillantoni.

Le International Schools sono nate per garantire un luogo di formazione ai figli di funzionari prima della Società delle nazioni e successivamente dell'Onu e della Nato. Studenti di élite, pedagogie progressive di impronta costruttivista, lingua inglese. Chi ha visto *The Crown* può riconoscerne uno degli archetipi nella scuola scozzese di duro training gestita da un pedagogista ebreo fuggito dalla Germania nazista, frequentata prima da Filippo di Edimburgo e poi, *malgré soi*, dal principe Carlo. La scuola esiste ancora ed è andata recentemente sui giornali come destinazione formativa della erede al trono di Spagna.

Dopo la seconda guerra mondiale e soprattutto negli ultimi due decenni però la musica cambia. Le Scuole internazionali hanno avuto dopo il 1947 uno sviluppo eccezionale. Nel '49, al primo convegno Unesco ad esse dedicato, erano 15 i dirigenti delle scuole partecipanti. Dal 2000 sono cresciute del 200% per arrivare nel 2015 al numero di 8mila, con 4 milioni di studenti ed in previsione nel 2025 raggiungeranno il numero di 15mila con 8 milioni di studenti. Vi hanno accesso principalmente le élite economiche e sociali di diversi paesi del Terzo Mondo, che vi cercano una certificazione di privilegio e la possibilità di accesso alle reti internazionali di formazione superiore, anche attraverso il pieno possesso dell'inglese.

Principalmente collocate nelle metropoli internazionali di quei paesi, utilizzano personale dirigente e docente internazionale ed ospitano allievi multiculturali. Il personale è madrelingua inglese e proviene non solo dalla Gran Bretagna e dagli Usa, ma anche da Australia e Nuova Zelanda. Alcuni paesi hanno messo limiti alla loro espansione: in Cina, ad esempio, che ne

registra una vera e propria esplosione tanto da essere il paese che ne ospita la maggioranza, gli autoctoni possono iscriversi solo se la scuola risulta a capitale cinese.

In alcuni casi queste scuole ed il loro curriculum tendono ad avere un impatto diretto sull'impostazione dei sistemi nazionali. In altri paesi più assertivi come la Cina vengono posti precisi limiti, quali vietare le iscrizioni agli autoctoni se non in scuole gestite con capitali locali. Non esiste peraltro alcuna forma di accreditamento e perciò le scuole possono liberamente fregiarsi del titolo di Internazionale senza doversi sottoporre ad alcun genere di condizioni. Il miglior modo per distinguerle è la impostazione del curriculum: solo un quarto segue quello dell'International Baccalaureat (IB) fondato nel 1968 in Ecolint, la Scuola Internazionale di Ginevra.

Si tratta dunque della proliferazione di scuole di élite che non sono alimentate dalle vecchie ideologie idealistiche ma sono essenzialmente strumentali al momento internazionale: cultura sostanzialmente occidentale, lingua inglese e legami internazionali elitari. Obiettivi la *English fluency* e buoni risultati nelle graduatorie *high stakes*.

Vi è stato molto investimento di capitali nelle nuove scuole internazionali, perché si tratta di una nicchia di mercato molto promettente, divenuta un elemento importante nel panorama internazionale dell'educazione tanto da venire definito nella pubblicazione "un segreto ben tenuto". Nel 2015 solo l'11% apparteneva alle seguenti catene: Taalem Eesol e Gems di Dubai, Bellevue Education e Cognita dell'United Kingdom e Nord Anglia di Hong Kong. Ma negli anni successivi se ne è registrata una concentrazione crescente.

Le finalità di profitto sono ben garantite ed anche il periodo della crisi del 2008 non ha generato una diminuzione delle iscrizioni, dimostrando che le scuole internazionali crescono indipendentemente dal clima economico. Problemi in prospettiva possono venire dal fatto che queste catene mirano prioritariamente ai profitti abbassando i costi e perciò la qualità dell'offerta.

La **Keystone Academy**, Chinese bilingual boarding school di Pechino, nata nel 2011, rappresenta un caso di particolare interesse e forse anche di avanguardia. Si tratta di una scuola cinese-americana internazionale di cui l'aspetto principale dichiarato è quello cinese, con curriculum e lingua inglese-cinese, con un uso del cinese in diminuzione nel progredire degli anni di corso. Alla base i cinque principi confuciani: compassione, giustizia, rispetto, saggezza ed onestà. Obiettivo dichiarato rivitalizzare la conoscenza della tradizione e dell'arte cinese dopo i guasti della Rivoluzione culturale. Il curriculum è dunque cinese, con contenuti dell'International Baccalaureat ed un significativo pluralismo pedagogico. Grandi questioni pedagogiche in discussione sono ad esempio il ruolo del gioco, l'importanza dell'apprendimento a memoria, il modo per promuovere la partecipazione orale, le pratiche di *character building*. Pensiero critico, insomma, insieme però anche con la memorizzazione. Dal punto di vista organizzativo-funzionale, la scuola è partita con il finanziamento di ricchi cinesi, l'attenzione e l'accREDITAMENTO dell'Occidente, una dirigenza occidentale, un *middle management* cinese e, last but not least, pari condizioni per dipendenti stranieri e cinesi.

Un interessante oggetto di conoscenza e riflessione.

17.SCUOLA/ E se il Covid avesse creato presidi-manager più bravi?

24.05.2021 - Ezio Delfino

In tempo di pandemia l'emergenza ha creato stili nuovi e soluzioni innovative. Ne dà conto il volume "Management educativo alla prova", curato da T. Agasisti

La situazione emergenziale vissuta nelle scuole in questi ultimi due anni scolastici ha messo alla prova e mobilitato le competenze educative, organizzative e manageriali dei dirigenti scolastici che, in diverse aree del Paese, hanno fatto fronte alle criticità proponendo modalità di affronto strategico della direzione.

Ne rappresenta un'autorevole documentazione il volume *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19* (Guerini Next) di recente pubblicazione. Un titolo evocativo che condensa parole importanti vissute dal sistema scolastico in questi tempi difficili: "management", termine riferito alla gestione di ambiti complessi, "educativo", che ne contestualizza la finalità secondo una prospettiva di senso e di valore, "lezione", termine che si addice più ai docenti che ai dirigenti scolastici i quali, nei

contributi riportati nel volume, ne diventano questa volta protagonisti eccellenti. E un "tempo": i mesi del lockdown dell'a.s. 2019/20 a cui si riferisce la ricerca.

Si tratta di un'indagine coordinata da **Tommaso Agasisti**, autore del volume, professore ordinario al Dipartimento di ingegneria gestionale del Politecnico di Milano, nell'intento di offrire un contributo al miglioramento della gestione delle autonomie scolastiche, realizzato con l'approccio della metodologia della ricerca. Un volume nel quale, dopo una prima parte di ricognizione puntuale delle competenze manageriali del preside, si entra nel vivo della gestione quotidiana di scuole in tempo di pandemia attraverso il racconto di nove dirigenti scolastici di diverso ordine e grado che offrono uno spaccato del contributo che questa figura professionale può dare, incidendo sul clima relazionale, sui modelli di insegnamento e sui risultati, garantendo livelli di efficienza del sistema.

Una terza parte del volume, infine, certifica la validità scientifica della ricerca secondo un modello che, a differenza di molta ricerca accademica che sviluppa modelli a partire da teorie preventive, rintraccia invece, attraverso una rigorosa riflessione sull'esperienza condotta dai nove presidi campionati, un modello che trova la teoria nella pratica virtuosa, con un approccio di ascolto e, appunto, di riflessività.

Una postfazione di **Damiano Previtali**, dirigente del ministero dell'Istruzione per la valutazione del sistema di istruzione e formazione, aiuta ad approfondire una tesi originale: che le finalità della scuola e le competenze fondamentali del dirigente scolastico non cambiano con le emergenze, ma anzi **vengono da esse rafforzate e amplificate**.

Un volume che testimonia che le scuole (soprav)vivono se diventano anche luoghi di ricerca e di riflessione e che, se coinvolte sinergicamente con gli ambiti istituzionali e quelli della ricerca come le università, si creano circuiti virtuosi generativi di teorizzazioni, dinamiche e matrici innovative.

La pubblicazione rappresenta l'unico studio di ricerca che, con riferimento ai tempi di lockdown, sia stato svolto in maniera puntuale, rigorosa e pertinente rispetto all'ambito del management scolastico.

Un libro di agile lettura che consente di mettere a fuoco tre evidenze. Innanzitutto che l'efficacia gestionale-organizzativa è propriamente valorizzata quanto più tutte le azioni di una scuola perseguono l'obiettivo proprio del miglioramento e dello sviluppo integrale dei propri studenti. In secondo luogo che non esiste un profilo astratto di dirigente scolastico, ma persone concrete chiamate ad esercitare un ruolo con le loro competenze, la loro esperienza e le loro qualità manageriali, fattori decisivi per la qualità della gestione e dei risultati.

E, infine, che le competenze necessarie per esercitare la direzione di una scuola non sono un dono innato, ma si possono sviluppare e consolidare proprio attraverso l'esperienza agita quotidianamente, la formazione, la disponibilità a coinvolgere altre persone ed attraverso l'intenzione perseguita di investire sul capitale umano proprio e altrui. E con la volontà di capitalizzare continuamente quello che si impara per reimpararlo in modo nuovo, più adeguato ed efficace di fronte ai molteplici problemi che quotidianamente si affacciano, fossero anche quelli della portata di una emergenza pandemica come è accaduto in questi tempi.

18.SCUOLA/ Patto Bianchi-sindacati, (solo) buone intenzioni e vecchi errori

25.05.2021 - Antonino Petrolino

Il ministro Bianchi ha siglato con i sindacati un "Patto per la scuola al centro del paese". Contiene gli stessi errori che hanno creato la crisi attuale

È stato siglato qualche giorno fa **un patto per l'istruzione** (*Patto per la scuola al centro del paese*), sottoscritto dal ministro Bianchi e dai rappresentanti delle parti sociali. Un "vaste programme", secondo la celebre battuta attribuita, fra gli altri, al generale De Gaulle. Nel senso che le ambizioni, non dissimulate, che sostengono il Piano devono poi fare i conti, a

partire dal testo stesso, con i mille tabù del politicamente corretto e del timore di smuovere equilibri consolidati: di cui tutti si dicono insoddisfatti, ma che al tempo stesso temono di abbandonare.

Più in generale e, purtroppo, non per la prima volta, la visione del ministro Bianchi si connota per una divaricazione fra il piano degli obiettivi – forse sarebbe meglio dire **delle intenzioni** – e quello degli strumenti operativi. Un respiro ampio ed una visione apprezzabile per il suo impegno sociale e culturale contraddistinguono in genere il primo aspetto: un insieme di formule generiche e non impegnative, quando non un imbarazzante silenzio, sono il tratto distintivo del secondo.

Nel caso presente, non si può non apprezzare nel Piano appena sottoscritto la rilevanza e il numero degli ambiti su cui si pensa di intervenire: perfino troppi per un governo che ha davanti a sé, nella migliore delle ipotesi, meno di due anni di vita operativa. E che, sarà bene ricordarlo, non ha ancora superato l'emergenza delle emergenze, cioè la piena ripresa dell'attività didattica nelle aule. Ma si cercherebbe invano, nelle otto pagine del documento, l'indicazione degli strumenti operativi e soprattutto dei punti di discontinuità che si pensa di marcare rispetto al passato. Perché è inutile illudersi che i problemi con cui ci si vuole misurare possano essere risolti se non ci si misura con le cause che li hanno generati, a partire da una revisione dei ruoli fra l'esecutivo e le parti sociali. Proprio la presenza massiccia e ai massimi livelli di queste ultime intorno al tavolo della firma non consente di essere ottimisti. Se, come è verosimile, esse vorranno **difendere le scelte fin qui compiute** con il loro concorso (o per loro impulso) in quasi tutti gli ambiti oggetto di esame, non è lecito attendersi niente di sostanzialmente diverso da quanto fin qui constatato: se mai, solo con costi più elevati, perché "investire in istruzione" è un mantra sempre ben accetto. Anche, e soprattutto, quando non ci si sofferma a distinguere sulla profonda differenza che esiste fra "investire" e "spendere".

Spigolando fra i ben 21 punti di cui si compone il documento, non si può non rimanere colpiti da quello relativo alla formazione in servizio dei docenti, in cui si evita con cura di fare riferimento ad eventuali obblighi per gli interessati; ma in compenso ci si preoccupa per ben due volte in quattro righe di far salve "le prerogative degli organi collegiali" e di "garantire la libertà di insegnamento". Dov'è, in questo, la novità? Si investiranno, forse, risorse aggiuntive, ma tutti rimarranno liberi di continuare a fare quel che hanno sempre fatto: gli insegnanti competenti di aggiornarsi e gli altri di non farlo.

Non diversamente per quanto riguarda l'impegno di assicurare la copertura di tutti i posti in organico fin dal prossimo 1° settembre: promessa mille volte fatta, ma senza che – neppure questa volta – si prendano in considerazione le condizioni che la renderebbero possibile. È del tutto inverosimile che gli uffici dell'amministrazione scolastica, sempre più in affanno, riescano a fare quel che il ministro promette senza che cambino le regole e gli attori del gioco. Al 1° settembre mancano appena tre mesi, estate e ferie compresi: e ancora non è neppure definito l'organico che occorrerebbe coprire. Fino a quando la competenza per le nomine non passerà alle scuole, ciascuna per i posti da coprire che la riguardano, con nomine vincolanti (da subito e per tutto l'anno) per loro come per gli aspiranti docenti, il problema resterà nei termini in cui lo conosciamo. Un **ginepraio di graduatorie, di ricorsi, di opzioni, di rinunce**, in cui il diritto all'istruzione resterà impantanato fino a novembre inoltrato.

Un'altra condizione organizzativa, non nuova (già sperimentata nella scuola primaria) e neppure particolarmente onerosa rispetto agli organici di potenziamento, potrebbe riguardare la gestione degli spezzoni orari inferiori all'orario di cattedra. Invece di costruire con grande fatica cattedre orarie fra due o più scuole, con tutti i ritardi e le complicazioni del caso, basterebbe prevedere che per gli spezzoni fino a nove ore le scuole provvedano con attribuzione ai docenti interni (che, ovviamente, dovrebbero essere pagati in più, ma non dovrebbero poter rifiutare) e per quelli da dieci ore in su si attribuisca il posto completo, lasciando qualche ora a disposizione per i progetti ed il potenziamento. Già solo l'eliminazione del tempo necessario a costituire e coprire le cattedre orario esterne, che sono le meno ambite, farebbe risparmiare parecchie settimane. Se poi tutte le nomine fossero effettuate dalle scuole, e sia pure sulle graduatorie provinciali, allora sì che il miraggio del "tutti in cattedra al 1° settembre" potrebbe diventare realtà.

Lodevole, sul piano del *dover essere*, l'impegno a contrastare la dispersione scolastica e gli abbandoni: ma l'accenno alle "risorse per la contrattazione" sembra alludere alla consueta strategia di moltiplicare i progetti e le ore di recupero senza cambiare i fondamentali: per esempio, senza pensare ad introdurre nei piani di studio, attualmente blindati, spazi di

opzionalità e di attività diverse dalle lezioni teoriche. L'esperienza, ormai pluriennale, dei Pon non ha insegnato nulla? Proprio i territori in cui sono stati finanziati migliaia di progetti contro la dispersione sono quelli che continuano a registrare i livelli più alti di abbandoni. Essenzialmente, per due ragioni: a) il finanziamento svincolato da ogni rendicontazione sui risultati; b) l'utilizzare, come medicina, dosi ulteriori delle terapie già utilizzate e che non hanno funzionato. Cioè, altre ore di lezioni teoriche, tenute dagli stessi insegnanti che non sono riusciti ad "agganciare" la curiosità dei loro studenti al mattino; e, naturalmente, con gli stessi metodi. Di buone intenzioni sono lastricate, come è noto, le strade più pericolose: soprattutto quando si insiste ad operare scelte governate da assunti politico-sindacali e non dai dati di esperienza.

Ancora. "Programmare percorsi formativi per il reclutamento e la formazione del personale amministrativo, tecnico e ausiliario delle scuole". Lodevole proposito, invero: puntualmente contraddetto dalla prassi dei passaggi di qualifica interni, tenacemente voluti e difesi dal sindacato e non contrastati dall'amministrazione. In forza di essi, i collaboratori scolastici diventano assistenti amministrativi senza neppure i fondamenti minimi della funzione. E, prima o poi, sostituiscono i Dsga assenti, per la lunga latitanza dei concorsi che non vengono banditi o non vengono condotti a termine. Tra il dire e il fare, esiste ancora una volta uno scarto che non si comprende se e come si pensa di colmare.

"Programmare percorsi formativi per dirigenti in relazione alle metodologie di direzione, coordinamento e di supporto alla progettazione didattica e a quella gestionale e amministrativa". Un enunciato che suona quanto meno ironico, provenendo da coloro - amministrazione e sindacati - che sono sempre stati i più fieri avversari dei poteri di direzione dei dirigenti scolastici e che li sommergono quotidianamente di minuti quanto irragionevoli adempimenti esecutivi. Dimenticando inoltre sistematicamente il divieto - che pure è posto per legge - di richiedere dati di cui l'amministrazione è già in possesso.

Si potrebbe continuare, ma si tratta di un esercizio largamente inutile: il punto chiave è sempre lo stesso. A qualificare un piano degno di questo nome non è il numero e neppure la dignità degli obiettivi enunciati, ma la scelta degli strumenti operativi e la determinazione - non con generiche formulazioni, ma con fatti concreti - di metterli realmente in atto.

L'esempio della campagna vaccinale in atto, a lungo impantanata nelle dichiarazioni di intenti e poi sbloccata nel giro di settimane dalla messa in campo di una risorsa competente e determinata, dovrebbe insegnare qualcosa. È lecito purtroppo temere che, nel caso della scuola, non sarà così e che questa sarà soltanto l'ennesima occasione perduta

19.SCUOLA/ Versari (Miur): strutture, soldi, prof, come funziona il piano estate

26.05.2021 - int. Stefano Versari

Il Piano scuola estate punta essenzialmente a recuperare le povertà educative soprattutto dei ragazzi più in difficoltà. All'autonomia un ruolo chiave. I soldi ci sono

"La scuola d'estate non è una novità assoluta. Molti istituti propongono da anni le summer school. Ecco, con il piano scuola estate, e con il mezzo miliardo di euro che abbiamo messo a disposizione, abbiamo voluto far sì che queste iniziative non siano possibili solo nei contesti più fortunati, ma anche in quelli più difficili e deprivati".

Stefano Versari, alla guida del **Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione del Miur**, è l'autore materiale della circolare "**Piano scuola estate 2021. Un ponte per il nuovo inizio**", il cui obiettivo è chiaro: "Aprire la scuola - sottolinea Versari -, sulle orme di quel che già pensavano il pedagogista De Bartolomeis e don Milani per creare luoghi in cui costruire comunità e apprendimento. Non stiamo inventando niente: in questi tempi difficili legati all'emergenza Covid la scuola deve abbattere un po' di muri, deve smetterla di pensarsi solo come aula, deve aprirsi". E aggiunge: "Questo progetto non sarebbe partito senza la volontà e la determinazione del ministro Bianchi".

La circolare sul Piano scuola estate 2021 ha colpito molti dirigenti scolastici e insegnanti perché in un documento ministeriale si parla esplicitamente di "cornice di senso". Perché questa sottolineatura?

Si parla di "cornice di senso" perché a un'operazione di questo genere va data un'interpretazione non di natura strettamente amministrativa, ma **più profonda**, altrimenti si perde il senso stesso dell'investimento e dell'impegno richiesti. Va dunque ricondotta al suo significato. Il "Piano estate" si ripropone l'obiettivo di rafforzare le competenze disciplinari e relazionali in un contesto pandemico.

L'obiettivo è "ricucire il nesso fra gli apprendimenti e la propria esistenza, fra lo studio e ciò che è accaduto e continua ad accadere". Che cosa implica tutto questo?

Ci si è resi conto, come hanno evidenziato tutte le indagini, tutti gli indicatori e la stessa percezione collettiva, della necessità di ricucire il significato di fare scuola in un tempo come questo, perché le difficoltà vissute e le prove a cui tutti, seppur in misura differente, sono stati sottoposti impongono di ricomprendere perché vale comunque la pena studiare, nonostante tutto quello che accade. Va ricucito il nesso tra una realtà dura, per alcuni durissima e per i ragazzi totalmente disorientante, e uno studio che se non è ricondotto a una realtà vissuta diventa straniante.

La circolare sottolinea che la pandemia ha accentuato la povertà educativa...

Tutti siamo ormai consapevoli del fatto che questa emergenza Covid ha determinato nuove povertà educative. Con questo termine, però, non dobbiamo indicare solo una povertà disciplinare, ma anche nuove povertà economiche e sociali, aggravamento di queste condizioni per chi già viveva in contesti deprivati. L'essere umano non è una monade, vive in comunità, vive di relazioni. Ci siamo dunque posti la questione di cosa si potesse fare per questi ragazzi che hanno patito e soprattutto per quelli che già patiscono di più perché inseriti in contesti svantaggiati. Per capirlo basta un piccolo esempio.

Prego.

In piena emergenza tutti hanno detto: compriamo i computer per i ragazzi più poveri che non li hanno. In Emilia-Romagna, per esempio, gli studenti con diritto allo studio sono circa 20mila, il 3-4% del totale, un numero ridotto. Ma consegnato il computer non siamo affatto a posto. Questa è una soluzione semplicistica.

Perché?

Le indagini ci dicono come i ragazzi che vanno peggio a scuola siano quelli con genitori poco istruiti e che vivono in condizioni economiche, sociali e culturali deprivate. Ebbene, c'è un sotto-indicatore di povertà, misurato ogni anno con l'Invalsi, che si chiama Homepos e misura il benessere economico-culturale dello studente. In pratica, rivela il contesto e la dotazione familiari dei ragazzi: hanno una stanza in cui poter studiare? Hanno un computer? Hanno una connessione digitale? Hanno dei libri da consultare? In base all'Homepos abbiamo scoperto che il 20% degli studenti studia in condizioni gravemente insufficienti. Ecco perché dare semplicemente un computer non serve a granché.

A queste povertà educative, quindi, le scuole possono rispondere proprio quest'estate. Per questo, secondo lei, il piano è la "prima preziosa occasione" di contrasto alle fragilità educative?

Ricucire le povertà educative significa fare scuola a una persona che non vive in un'astrazione, ma in una realtà ben precisa. Il bisogno educativo è molto più complesso, non basta avere un computer per studiare.

Come si articola il piano?

Non abbiamo voluto redigere un piano dettagliato. Lo studente non è frammentabile né frammentato. Noi tendiamo a definire, ad articolare le operazioni, ma la persona vive in una continuità. Perciò abbiamo fissato obiettivi temporali senza indicare date precise. Abbiamo cioè voluto solo descrivere il piano, per una facilità di comprensione.

Come si dipana questa descrizione?

Abbiamo individuato un primo tempo in cui finisce l'anno scolastico e sulla base degli scrutini, cioè di una valutazione non estemporanea ma di un percorso di insegnamento e di

apprendimento, si valuta che cosa è possibile fare per aiutare al meglio lo studente in relazione alle sue difficoltà di apprendimento, di socializzazione o di altra natura.

Poi c'è un secondo tempo, giusto?

A luglio e agosto, consapevoli che ci sarà una larga quota di ragazzi con le maggiori povertà educative che rimarrà nel proprio contesto abituale, si punterà a rafforzare le loro competenze, soprattutto di natura relazionale.

E a settembre?

Quel periodo sarà recuperato come reintroduzione al nuovo anno scolastico, perché il piano estate non finisce con l'estate e nemmeno con l'autunno.

La circolare lascia spazio alle singole istituzioni scolastiche affinché esercitino "l'autonomia didattica e organizzativa loro attribuita". In concreto, che cosa significa? Che spazi hanno le scuole e come possono utilizzarli?

Se l'obiettivo è ricucire il nesso fra apprendimenti e realtà nei singoli contesti e per ciascuna persona, è impensabile definire con una circolare qual è il bisogno più concreto, più prossimo, più utile per un ragazzo che vive nel centro di Bologna o per un altro che vive allo Zen di Palermo. Contesti ed esigenze sono diversi e diverse devono essere le attività, perché devono essere correlate a quel che serve davvero a quegli studenti. Le scuole non devono fare i centri estivi, devono fare le scuole. Se poi in certi luoghi non ci sono centri estivi o luoghi di aggregazione, lì la scuola dovrà cercare di rimanere il più possibile aperta e di costruire il più possibile spazi di comunità. Dunque, una risposta unica non esiste e non avrebbe alcun senso, e questa è l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Attenzione, però. Autonomia non significa indipendentismo o anarchia, significa che dentro gli obiettivi essenziali per il bene dei ragazzi le singole scuole sono chiamate a esercitare la loro responsabilità nella realtà concreta in cui si trovano.

Il Piano scuola estate 2021 intende "favorire il rinforzo delle competenze acquisite in contesti formali, informali e non formali, in linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030". È un'apertura alle character skills?

Indubbiamente sì. Che differenza c'è tra le buone regole di comportamento che un tempo venivano insegnate? In una comunità è necessario sapersi rapportare con gli altri, valorizzando e acquisendo una serie di competenze che sono ancora di natura relazionale, comunicativa, comportamentale. Il galateo è nato nel Settecento...

Sta paragonando le character skills al galateo?

Da un certo punto di vista, sì. Il galateo tre secoli fa era il modo per riuscire a comunicare con l'altro, le character skills sono la modalità evoluta con cui abbiamo compreso che non si tratta tanto di imparare delle regole comportamentali, bensì di imparare delle competenze specifiche, né più né meno come le discipline didattiche, per essere in grado di comunicare ciò che si è imparato e di relazionarsi con gli altri.

A proposito di character skills, condivide la lettura che ne ha dato Galli della Loggia nell'editoriale sul *Corriere* del 5 maggio, secondo la quale la scuola deve trasmettere saperi, mentre le soft skills hanno una derivazione aziendalistica?

La scuola deve trasmettere saperi, ma il sapere relazionale è fondamentale al pari dei saperi disciplinari. Quell'affermazione è un controsenso logico.

Quante scuole hanno finora aderito al piano estate?

Su 8.054 istituzioni scolastiche statali in Italia ben 5.162, un numero dunque elevato, si sono candidate per il Pon. E tenuto conto che il piano è stato realizzato in tempi brevissimi, una tale adesione non era affatto scontata.

"L'adesione degli studenti, delle loro famiglie e dei docenti sarà su base volontaria": si aspetta un'adesione massiccia da parte di tutte le componenti del mondo scuola?

Resto convinto che il pregiudizio può essere superato e sconfitto solo dalla realtà. Là dove le scuole riusciranno a realizzare, e molte lo stanno già facendo, proposte belle, intelligenti e opportune al contesto di riferimento, l'adesione sarà, come sta avvenendo, ampia.

Pensate a iniziative di comunicazione per sensibilizzare dubbiosi e contrari?

Le campagne di sensibilizzazione non mancano: sono stati realizzati progetti da diversi uffici scolastici, siglate intese e già molte scuole hanno avviato iniziative splendide.

Tenere aperte le scuole d'estate richiede un impiego eccezionale di risorse. Dal punto di vista finanziario sono a disposizione 520 milioni di euro. È una cifra congrua rispetto alle possibili esigenze?

Sicuramente. E sono tutte risorse a disposizione degli organi collegiali e dei consigli d'istituto per realizzare il progetto. Se per fare la scuola d'estate si avrà bisogno dell'autobus per portare gli studenti in una determinata area della città, quei soldi serviranno per pagare l'autobus e l'autista. Se si avrà bisogno di tenere aperta la scuola nel pomeriggio, si pagheranno con quelle risorse gli operatori scolastici che consentiranno questa apertura.

I fondi serviranno a pagare anche i docenti che accetteranno di fare scuola d'estate?

Certo. Con un solo vincolo: bisogna stare nell'ambito della cifra stanziata, non si può sfiorare. Ma ritengo che mezzo miliardo di euro sia una cifra enorme.

Lei cosa si aspetta da questo piano scuola estate?

Essenzialmente due cose. La prima: riuscire a intercettare i bisogni concreti di molti studenti che sono oggettivamente in difficoltà. La seconda: da questo metodo apparentemente sui generis spero che gli istituti scolastici possano comprendere meglio come saremo chiamati a fare scuola in futuro, una scuola aperta alla società, alla realtà, a tutto il capitale sociale che un territorio può e sa esprimere.

(Marco Biscella)

20.SCUOLA/ Così la Dad "uccide" relazioni ed emozioni

27.05.2021 - Paola Stimamiglio

Il ricorso forzato alla comunicazione virtuale (Dad) ha avuto serie conseguenze sulla personalità dei giovanissimi, minando l'integrità emotiva della comunicazione

Caro direttore,

sono psicoterapeuta dell'età evolutiva e devo lo spunto iniziale, per le osservazioni che seguono, alla necessità di spiegare ai miei pazienti adolescenti perché fosse opportuno riprendere i nostri **incontri in presenza**, al termine del lockdown dello scorso anno. Un importante contributo teorico mi è stato fornito successivamente dagli interventi di Vittorio Gallese e Giuseppe Riva in un recente webinar dell'Ordine degli psicologi della Lombardia dal titolo: "Quant'è reale il virtuale?".

Per gli adolescenti mantenere i contatti interpersonali attraverso il web è molto più naturale che per gli adulti, ma questa modalità, oltre ad avere innegabili vantaggi, può colludere con la volontà, più o meno consapevole, di interporre un filtro tra sé e l'altro, fino a crearsi un'identità fasulla e a favorire il proprio ritiro sociale.

Che cosa, ad una semplice osservazione dei fenomeni, distingue la relazione tra le persone attraverso uno schermo da quella in presenza?

È vero che il sistema cerebrale dei neuroni specchio, alla base del nostro "comprendere dall'interno" le intenzioni e le emozioni degli altri (la famosa empatia), viene attivato dalla visione di un'azione altrui, sia che essa sia osservata dal vero, sia attraverso un monitor; tuttavia uno studio giapponese, che ho sentito citare da Giacomo Rizzolatti, ha dimostrato un gradiente di attivazione di tale sistema neuronale, che decresce a seconda che una scena sia vista in teatro, al cinema, o sullo schermo di un computer o di un televisore.

Inoltre occorre considerare come lo spazio virtuale differisca dallo spazio fisico, perché nel primo non vengono attivati i neuroni cerebrali, chiamati Gps, che hanno valso il premio Nobel per la medicina nel 2014 agli scienziati J. O'Keefe, M.B. Moser ed E. Moser; queste cellule nervose contribuiscono alla nostra memoria autobiografica e al nostro senso di identità, in quanto ci informano in quale posizione ci troviamo, se siamo in un luogo aperto o chiuso, e se altri condividono con noi lo stesso spazio.

Quanto esposto conferma come il nostro corpo venga globalmente coinvolto nel mettersi in relazione con l'altro.

Ma c'è un altro aspetto della comunicazione interpersonale, forse più sottile ed intimo, riguardante la percezione visiva della mimica facciale e gestuale e la percezione acustica della voce dell'altro. Attraverso la connessione digitale esiste sempre un ritardo, per quanto minimo, tra la trasmissione e la ricezione del segnale, quindi tra le espressioni mimiche, i gesti e l'emissione della voce di chi parla, e la relativa percezione da parte dell'interlocutore. Normalmente una conversazione comporta un preciso alternarsi di tempi parlati, di pause e di tempi di ascolto dell'altro, accompagnati dalla mimica e dalla gestualità, cioè dalla non meno importante comunicazione extra-verbale.

Questi ritmi, che sono stati studiati dall'Infant Research, e che Daniel Stern, uno dei più importanti studiosi, paragona ad una danza, vengono appresi molto precocemente nei primi scambi non verbali tra la madre ed il neonato, e sono alla base di tutta la successiva comunicazione verbale.

Sappiamo quanto possa essere faticoso adattarsi ad un alterato ritmo della conversazione attraverso il mezzo digitale, e quanto sia critico trovare l'esatto momento per iniziare a parlare o a rispondere, per evitare di sovrapporsi al discorso altrui; a volte, perdendo l'attimo giusto, si rinuncia persino a dire quanto si sarebbe voluto esprimere.

Perciò c'è da domandarsi quale impatto profondo un'asincronia, imposta artificialmente dal mezzo di comunicazione, possa avere sull'autenticità e **sull'integrità emotiva della comunicazione** stessa. Non intendo sostenere che la dimensione emotiva dello scambio interpersonale venga annullata dalla comunicazione mediata, ma che essa ne venga in qualche misura limitata e distorta, lasciando la sensazione che "manchi qualcosa" e suscitando il desiderio di incontrarsi nel mondo reale (sì, lo so, anche il mondo virtuale è reale, ma esclude la dimensione fisica del corpo, perciò non è globale).

Si potrebbe obiettare che questo bisogno appartenga alle generazioni precedenti, ma non a quella dei nativi digitali: o piuttosto anche in loro esiste, ma rimane inconsapevole?

Infine, non posso tralasciare una caratteristica tipicamente umana della comunicazione: l'incontro degli sguardi. Esso non può avvenire in modo diretto attraverso lo schermo del computer, perché quello che vediamo è lo sguardo dell'altro che ci guarda sul monitor.

Per ora mancano studi neurofisiologici sull'attivazione del sistema dei neuroni specchio, e sulla corrispettiva relazione interpersonale empatica, riguardanti questo aspetto della socialità umana; ma in attesa che le neuroscienze se ne occupino, possiamo fidarci delle intuizioni e dell'esperienza clinica degli psicoterapeuti dell'età evolutiva, primo fra tutti il pediatra e psicanalista inglese Donald Winnicott, che parla di "rispecchiamento" del bambino nello sguardo della madre, come base per la costruzione del suo senso di esistere e quindi della sua identità.

Senza contare che anche la nostra comune esperienza di vita ci testimonia come nell'incontro di uno sguardo, per quanto istantaneo, spesso sia contenuta più verità e profondità emotiva che in molti discorsi.

21.SCUOLA/ Cfp, Cenerentola non vale meno del principe

28.05.2021 - Diego Sempio

I Cfp sono stretti in troppe maglie burocratiche e normative che ne hanno bloccato lo sviluppo. Ci sono esperienze nuove che andrebbero seguite

Caro direttore,
reagisco all'articolo di Valerio Vagnoli "Istituti professionali, come riformare una fabbrica di Neet e disagiati?", dove con una lucida analisi si rimarcano le grandi difficoltà in cui versano oggi gli istituti professionali che realizzano percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP).

Condividendo molti dei punti indicati dall'autore mi permetto aggiungere qualche riflessione sull'istruzione e formazione professionale realizzata nelle scuole professionali (Cfp) a indirizzo regionale. Sì, perché se Atene piange, Sparta non ride. Sono passati ormai vent'anni da quella rifondazione del sistema di IeFP intrapresa attraverso un confronto serrato tra scuole e Cfp, associazioni e tessuto produttivo, regioni e ministero; confronto fatto di tavoli di lavoro, dibattiti culturali, ricerche metodologiche e pedagogiche nel tentativo, solo in parte riuscito, di evitare che tanti ragazzi fossero "ridotti a desiderare l'officina", come si legge in un passo tratto dalla *Lettera a una professoressa* di don Milani e titolo di un bel libro di Emma Neri e Eugenio Gotti sui *Ragazzi della riforma lombarda* (Guerini, 2008).

In tale tentativo si voleva superare quella visione manichea, tutta italiana, del lavoro contrapposto alla cultura, della pratica separata dalla teoria.

Dalle riforme di quegli anni sono nate scuole più libere di innovare e sperimentare, desiderose di condividere le esperienze e le proprie metodologie. Soprattutto nel nord d'Italia, ma non solo, si è cercato quell'equilibrio tra "esperienza pratica e cultura astratta" di cui parla il collega Vagnoli nel suo articolo.

Tantissimi ragazzi dei Cfp hanno scoperto, attraverso il metodo che semplificando chiamo dell'"imparare facendo", il proprio valore e talento e come la Cenerentola della favola hanno potuto incontrare e realizzare il proprio desiderio; chi entrando direttamente nel mondo del lavoro, chi proseguendo gli studi anche fino alla laurea universitaria.

La pandemia però ci ha fatto scoprire che anche qui il "re è nudo", che il sistema della IeFP oggi è stretto in troppe maglie burocratiche e normative che ne hanno bloccato lo sviluppo e che per questo a perderci saranno purtroppo sempre loro: i ragazzi.

Se da una parte infatti l'introduzione del sistema duale (metà tempo a scuola, metà tempo in azienda) e l'apprendistato, nonché l'accesso ai percorsi Its sono tra i più importanti e significativi passi avanti, il rischio per la tenuta del sistema è reale. Si assiste infatti, per fare qualche esempio:

- alla totale assenza, da diversi anni nel dibattito culturale sulla scuola, delle tematiche metodologiche, pedagogiche e sulle finalità proprie del triennio/quadriennio di IeFP;
- all'intoccabilità a livello normativo del concetto rigido di "classe";
- ad aule che, per far rientrare i bilanci economici, anche nelle ore laboratoriali sono spesso di 25-30 allievi; classi formate molte volte da persone che la scuola media ha in qualche modo espulso e con numeri significativi di studenti "diversamente abili" e con disturbi specifici dell'apprendimento;
- a contratti di lavoro che prevedono cattedre di più di 20 ore di docenza settimanali a cui spesso si aggiungono funzioni di tutoraggio, ricerca e organizzazione dei tirocini formativi, adempimenti burocratici che in molti casi impediscono di fatto, anche per la dimensione delle aule di cui sopra, una reale didattica innovativa per competenze e la personalizzazione degli obiettivi formativi;
- al dogma del monte ore minimo di 990 ore annue pari a una media di 30 ore settimanali di 60 minuti;

- alla tendenza a privilegiare i fondi verso il sistema duale e di apprendistato di primo livello, che se da una parte interviene positivamente nella dinamica di incontro della domanda e dell'offerta di lavoro, quando rivolto a ragazzi di 15-17 anni rischia invece di delegare l'azione educativa e formativa della scuola al mondo dell'azienda.

Tutto negativo? Assolutamente no. Come sottolineato nell'articolo del collega sono tante le "isole felici", grazie alla passione di dirigenti e insegnanti, ma occorre una rinnovata spinta (a partire dagli enti di formazione oggi forse un po' troppo chiusi in sé stessi) perché le buone prassi esistenti possano tornare a essere condivise in un dialogo reciproco, fino a diventare indicazioni operative per i soggetti istituzionali a cui è demandato il compito di legiferare. Perché, citando ancora don Milani: "Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori" permanendo infatti quel pregiudizio negativo, anche a livello normativo, verso i ragazzi che frequentano i corsi di IeFP. Si potrà anche nascere "Cenerentola", ma è un obbligo morale dare a tutti la possibilità di incontrare il proprio principe azzurro!

Ecco allora che tentativi come il "Festival dell'innovazione scolastica", partito dal Veneto e aperto a scuole e Cfp di tutta Italia, sono da guardare con estrema simpatia e interesse, augurando la massima partecipazione di esperienze a questo rinnovato ritorno al dialogo e al dibattito appassionato sul tema dell'innovazione della scuola, compresa la sua "seconda gamba", quella della formazione professionale, fondamentale per quella fascia di studenti portata a imparare, attraverso il metodo esperienziale, anche la teoria.

22.SCUOLA/ Esame di Stato: tesina o elaborato, perché abbiamo creato dei mostri?

31.05.2021 - Gianluca Zappa

Esame di maturità. Prova orale. Lo si può anche chiamare "elaborato" invece di tesina, ma la sostanza resta: un meccanismo che aiuta i furbi e diseduca a pensare "O qui dira les torts de la Rime?/ Quel enfant sourd ou quel nègre fou/ nous a forgé ce bijou d'un sou/ qui sonne creux et faux sous la lime?". Ce l'aveva con la rima Paul Verlaine, il poeta maledetto. E si chiedeva quale pazzo l'avesse inventato, questo gioiellino che suona falso sotto la lima. Al posto di "rima" oggi metterei volentieri la parola "tesina". E mi chiederei, con la stessa angoscia rabbiosa, chi è stato il pazzo che ha messo in circolazione questo ritrovato da due soldi che suona falso.

Mi si dirà: perché prendersela con la tesina? È stata abolita e sostituita dall'elaborato, sia agli esami di terza media che a quello di maturità (mi perdonerete se per comodità utilizzo le vecchie definizioni). Ma il fatto è che la tesina, **con il suo meccanismo perverso**, è sempre là, che cova sotto le ceneri; è in agguato, insidiosa, tentatrice, in fin dei conti comoda per tutti.

Scriveva Tacito nell'*Agricola* una grande verità, e cioè che "naturā infirmitatis humanae tardiora sunt remedia quam mala; et ut corpora nostra lente augescunt, cito extinguuntur, sic ingenia studiaque oppresseris facilius quam revocaveris". L'uomo è un essere "infermo" e faticoso da educare: è facile portarlo ad infimi livelli; più difficile è ricostruirlo dopo averlo distrutto.

Abbiamo creato dei mostri! Quando uno studente dell'ultimo anno (non importa se delle medie inferiori o superiori) ti chiede una consulenza e per prima cosa ti spiattella davanti i "collegamenti" che intende fare, ti viene subito la nausea. Ed è veramente difficile toglierli dalla testa questa specie di **ossessione dei "collegamenti"**, perché chi è passato per quella prova prima di lui (un fratello più grande, un amico...) ha "collegato" e i collegamenti li ha trovati sul web, comodi comodi. E anche papà e mamma (quando ci sono e si interessano) hanno nella zucca i "collegamenti", sono pronti ad aiutare il pargolo a trovare un tema non tanto che gli interessi davvero, ma che si "colleghi". È il giochetto che si è fatto per anni (quanti? La memoria si perde...). Un giochetto autoreferenziale, tutto scolastico, tutto fatto per passare presto e nel modo più indolore possibile la prova d'esame.

La tesina conviene agli studenti: metto dentro ogni materia così i professori sono contenti e non mi chiedono altro. Soprattutto ci metto le materie che temo di più, così dirò solo quello

che mi sono già preparato. Tanto i prof sono buoni e mi perdonano anche i collegamenti più impossibili. Il bello è che anche i professori si sono abituati, e quei collegamenti con le loro materie li pretendono. E poi è bene metterci dentro un po' di educazione civica, un po' di Costituzione e di **Agenda 2030**, e se sono alle superiori ci butto dentro anche il Pcto...

La tesina conviene perché è generica. Sono anni che ci siamo nutriti di temi come "La luna", "Le stagioni", "La ricerca della felicità", "L'educazione", "La follia", "I colori", "La Shoah", "Gli anni ruggenti"... La genericità è un must per chi deve genericamente parlare di tutto un po'. Non ti chiede di entrare dentro una questione, di scavare, di confrontarti seriamente con qualcosa, o anche solo di presentare bene quello che veramente ti interessa. No. Dovrai toccare a volo d'uccello tanti piccoli argomenti e dimostrare di essere bravo, o furbo, a farlo.

Ricordo un colloquio d'esame. Una ragazza mi presenta una tesina intitolata "La follia". La grafica di copertina era molto gradevole. Al centro c'era una specie di pazzo, un serial killer, forse, con i denti da vampiro. Poi c'erano intorno dichiarati, a mappa, i famosi collegamenti, tra i quali figurava Pirandello (che non mi risulta abbia mai scritto di folli serial killer con denti da vampiro). Chiedo alla giovinetta il perché della scelta. Chiedo se ha conosciuto qualcuno che viveva la condizione della follia. La risposta è stata: no. Allora le faccio una domanda un po' strana, vista la situazione: "Hai il ragazzo?". Ce l'aveva. Seconda domanda: "Sei gelosa?". Era gelosa. Terza domanda: "Non credi che la gelosia sia un po' una forma di follia?". Sì, lo pensava. Bene, è proprio questa, le ho detto, la follia di cui parla soprattutto Pirandello. Ma sulla tesina c'era il vampiro...

Ora dal centro arriva alla periferia il contrordine: si passa all'elaborato! Evviva a Cristo, direbbe Checco Zalone. E l'elaborato deve partire da qualcosa che interessa il ragazzo (almeno alle medie) e non deve per forza collegare tutte le materie (è stato scritto nelle istruzioni per l'uso, quindi vuol dire che il centro conosce il problema).

Insomma, l'elaborato dovrebbe essere il momento della libertà, il momento in cui parlare di qualcosa che ami. Non dovrai dimostrare quanti collegamenti saprai fare. Casomai dovrai far capire che quello che ami è stato valorizzato, sostenuto, conosciuto meglio grazie all'incontro con le discipline scolastiche, anche solo con una o due di esse. L'attenzione, mi sembra e spero, si sposta non sulla costruzione dell'elaborato, ma sul suo contenuto. E alle superiori, in un liceo classico, per esempio, si parte da un testo proposto, che va letto con attenzione, fatto proprio, meditato e preso come termine di confronto per un'elaborazione molto personale. È un lavoro diverso da quello della tesina, forse più impegnativo, di certo meno generico, più profondo, più concentrato su un argomento, che cercherai di illustrare bene nel tempo che ti viene dato a disposizione.

Ma tu, ragazzo che vieni a parlarmi (delle medie o delle superiori, è lo stesso), non hai il piacere di parlarmi di quell'argomento, no... Non mi dichiari subito il tuo interesse. A te interessano i collegamenti che sei riuscito a trovare, per accontentare un po' tutti, con la paura di fare un torto a qualcuno. E allora ecco le armi batteriologiche e la peste di Manzoni; il calcio e i muscoli; l'agricoltura e Verga... E allora pensi che il meccanismo della vecchia tesina è ancora lì, in agguato, sotto le ceneri. E poi mestamente concludi che sì, è proprio vero: grazie ad anni e anni di tesine richieste, approvate o subite abbiamo creato dei mostri.