

Il Sussidiario

Novembre 2022

Indice

1. De Haro F.: Editoriale: Il paradosso del desiderio (01.11.2022)
2. Ragazzini G.: SCUOLA/ Se il merito ha a che fare con impegno e tenacia (con buona pace di Darwin) (01.11.2022)
3. Pasolini R.: SCUOLA/ Con le cattedre vuote il "ritorno alla normalità" è solo di facciata (02.11.2022)
4. Chiosso Giorgio: SCUOLA/ Premiare il merito, aiutare chi fa fatica: il vero obiettivo è l'equità scolastica (03.11.2022)
5. Palmerini G.: RIFORMA REDDITO DI CITTADINANZA/ I numeri che ricordano la questione meridionale (03.11.2022)
6. Paggi Raffaella: SCUOLA/ Oltre Internet, come risvegliare nei ragazzi l'esperienza del senso delle cose (04.11.2022)
7. Pedrizzini Tiziana: SCUOLA/ Merito e ruolo dell'Invalsi: meno Mélenchon e più don Milani (07.11.2022)
8. Bottai Monica: SCUOLA/ Insegnare il 900 senza rinunciare a un "laboratorio del presente" (08.11.2022)

1. Editoriale: Il paradosso del desiderio

Pubblicazione: 01.11.2022 - Fernando De Haro

Il desiderio contraddistingue l'uomo, ma lo spinge anche a cercare una soddisfazione non facile da trovare, specialmente nel mondo di oggi

Thierry Guetta aveva un business e un'ossessione. L'attività era un negozio di abbigliamento usato. L'ha comprato a buon mercato e alcuni capi li ha venduti a un prezzo molto alto perché li ha etichettati come pezzi di design. L'ossessione era quella di registrare tutto ciò che accadeva nella sua famiglia, per strada, al lavoro. Quando ha iniziato a farlo, le videocamere erano ancora analogiche. Guetta conservava migliaia di nastri in un ripostiglio senza guardarli o classificarli. È così che, per caso, ha iniziato a registrare il lavoro degli artisti di strada. Per molto tempo ha cercato di intervistare Banksy e alla fine ci è riuscito. Banksy fece amicizia con Guetta e finì per raccontare la sua storia nel documentario *Exit through the gift shop*.

Guetta incarna bene l'interessante ambiguità in cui viviamo. Nel documentario spiega di aver registrato tutto perché aveva bisogno che il momento in cui viveva non si perdesse, non scomparisse per sempre. Un'aspirazione assolutamente umana, lontana dall'anoressia di sensazioni, realtà e significato con cui siamo soliti caratterizzare chi vive questo inizio di secolo. È vero che le fonti tradizionali di **significato** (conoscenza, potere, lavoro, famiglia, Chiesa e partiti) hanno smesso di funzionare come referenti e quasi nessuno vi crede più. Ma il bisogno che il momento non si perda, come altri, riappare ostinatamente.

Lo ha detto, come sempre lucidamente, la giornalista Rosa Montero nella sua rubrica domenicale: "Tutti viviamo con il bisogno di qualcosa. In effetti, si potrebbe dire che il bisogno, o i bisogni successivi, i bisogni insaziabili, sono l'essenza stessa degli esseri umani. Il bisogno di essere più amati, più ammirati, più ricchi, più potenti (...) È quell'ansia tenace, quell'inquietudine che ti spinge a fare di più, a essere di più, che devi vedere quali fardelli fa mettere all'ambizione di essere". È un'ambizione che la giornalista stessa identifica come **propriamente umana**. La Montero non accetta la soluzione orientale di fronte alla "scala del desiderio" in cui non si raggiunge mai ciò che si vuole prendere. Non accetta come soluzione smettere di desiderare: "ma a me, figlia dell'Occidente quale sono, mi sembra che il desiderio sia vita".

Il desiderio era vita anche per Guetta. Anche lui è stato spinto su una scala che sembrava non portare da nessuna parte. Gli uomini della metà del XX secolo credevano di aver risolto questo paradosso del desiderio facendo la rivoluzione: la rivoluzione sessuale, la rivoluzione dei movimenti sociali ben organizzati con il maggior numero possibile di seguaci per migliorare la vita sociale, per raggiungere la liberazione o la giustizia, per smascherare le menzogne del potere, per lottare per la verità dicendo le cose chiaramente, per recuperare valori sepolti dal relativismo. È stata la risposta parziale di qualche decennio fa che ora si danno solo i nostalgici della militanza. Non sembrano essersi accorti che l'uomo liquido trova queste formule letteralmente incomprensibili.

La parzialità della risposta al desiderio è ora diversa, ma condivide con quella di decenni fa la fuga **verso il fare**. Guetta crede di aver trovato la soluzione alle sue aspirazioni "diventando un artista". In pochi mesi allestisce una grande mostra a Los Angeles con opere che produce industrialmente e che molti considerano plagio. Fare di più. O fare meno. Rosa Montero si impegna a "ridurre l'ansia, abbassando le rivoluzioni dell'entusiasmo". Come se fosse possibile.

Il momento è ambiguo perché la chiarezza della necessità è accompagnata dalla soluzione parziale del fare, un fare ormai narcisistico, multitasking, con la mancata attenzione al capitalismo digitale. Un fare che spesso è "auto-sfruttamento" nel lavoro e nel tempo libero. In realtà, la ricerca della risposta nel fare nasconde una profonda pigrizia. C'è una buona pigrizia e una cattiva pigrizia. Come ha detto Evelyn Waugh con deliziosa ironia, "molti dei motivi che ci inducono a sacrificare il piacere innocente del tempo libero sono tra i più ignobili: l'orgoglio, l'avidità e, soprattutto, il desiderio di potere". Potremmo usare un po' della buona pigrizia che rallenta la corsa verso il nulla. L'altra pigrizia, quella cattiva, è definita da Tommaso d'Aquino come la tristezza di fronte al bene spirituale. Sotto il fare c'è spesso un rifiuto della gioia. Di quella gioia che dà riconoscere l'abisso della tenerezza manifesta e nascosta nel nostro desiderio. E in quello di Rosa e Thierry.

2. SCUOLA/ Se il merito ha a che fare con impegno e tenacia (con buona pace di Darwin)

Pubblicazione: 01.11.2022 - Giorgio Ragazzini

Quante distorsioni sull'aggiunta della parola merito al ministero dell'Istruzione. Il merito a scuola non è selezione dei migliori né abbandono di chi è in difficoltà

Se abbiamo bisogno di un medico, lo vogliamo competente e magari affabile. Se dobbiamo essere ricoverati, preferiamo un ospedale noto per la preparazione degli specialisti e l'elevata qualità dell'assistenza. Ci serve una badante? Ne cerchiamo una con ottime referenze. Abbiamo a che fare con la pubblica amministrazione? Ci fa piacere imbatterci in personale cortese ed efficiente. Quando poi si tratta di iscrivere un figlio a scuola, tutti ci auguriamo che abbia i migliori insegnanti. Insomma, sono infinite le situazioni in cui cerchiamo il merito.

Ma come fa una società a "produrre" persone capaci e affidabili nel loro lavoro, a qualsiasi livello? Intanto bisogna che il merito venga riconosciuto, che non si proteggano i disonesti, non si chiudano due occhi sugli incapaci, che si selezionino i migliori, qualunque cosa significhi nelle diverse occupazioni e specializzazioni. Ma, soprattutto, ci vogliono famiglie che sappiano educare e una scuola che prepari al meglio i futuri cittadini.

Su cosa sia il merito, però, e su come si promuova non c'è accordo. E quando se ne parla a proposito di scuola, come oggi succede per via dell'**aggiunta del termine al Ministero dell'Istruzione**, una parte dell'opinione pubblica reagisce come se si discutesse di un metodo di selezione darwiniana. "Dobbiamo svelare l'inganno delle parole: la scuola del merito è la scuola che smette di investire su chi è in difficoltà". "Temo che qui si intenda il merito conquistato attraverso la sopraffazione degli altri, la competizione sfrenata, i privilegi della nascita, la fedeltà a un'ideologia e all'obbedienza". "Lo vogliamo capire che la scuola non è un posto dove si vanno a selezionare i migliori, che pensarla così è il modo più antidemocratico che esista?". "Trovo sia sbagliato introdurre la parola merito: rischia di essere uno schiaffo in faccia per chi può avere tanti meriti ma parte da una situazione di disuguaglianza". "Questa parola merito accanto al Ministero dell'Istruzione è allarmante e preoccupante".

Sul merito si è smesso di riflettere, da quando, molti decenni fa, ci si rese conto di quanto spesso i ceti sociali più svantaggiati avessero scarse possibilità di accedere alle superiori e all'università, benché nel secondo dopoguerra la scuola avesse cominciato gradatamente a funzionare come ascensore sociale. Da allora le cose sono molto cambiate: in meglio, perché i progressi del tenore di vita hanno permesso a strati sempre più vasti della popolazione di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione; in peggio, perché la scuola è stata indotta a **essere indulgente invece di adoperarsi per renderla più efficace**.

E tuttavia non è difficile chiarirsi le idee. Il talento innato da solo non è ovviamente un merito; e il merito non è soltanto l'eccellenza (anche se delle eccellenze la società ha comunque bisogno). Lo ricordava l'economista Giacomo Vacaggio: il merito "è l'impegno profuso a far crescere la dote iniziale, qualunque essa sia". Molti studi confermano quello che in realtà sappiamo tutti: la tenacia e la determinazione che si mettono nello studio, nell'allenamento e nel lavoro sono fondamentali per rafforzare le predisposizioni di cui ciascuno è dotato.

Il segreto, quindi, non è nelle attitudini innate: quanti non le sfruttano perché rifiutano la fatica? Il segreto sta nell'impegno con cui si persegue uno scopo. Facciamolo comprendere ai bambini e ai ragazzi, sottolineando tutte le piccole e grandi conquiste frutto di diligenza e lavoro assiduo, in modo da ridare, come un tempo si diceva "onore al merito".

3. SCUOLA/ Con le cattedre vuote il "ritorno alla normalità" è solo di facciata

Pubblicazione: 02.11.2022 - Roberto Pasolini

Anche quest'anno scolastico è iniziato all'insegna della consueta carenza di organici. Ma senza risorse umane disponibili ad andare di mezzo è la qualità del servizio

L'anno scolastico ha avviato il suo nuovo corso nell'intento, come molti hanno scritto e il ministro per primo ha affermato, di "tornare alla normalità", nell'interesse di una regolarità di frequenza e conseguentemente di uno sviluppo degli apprendimenti secondo quanto previsto dalle indicazioni ministeriali.

"Normalità": una grande e importante parola piena di significati dopo due anni di emergenza sanitaria con sospensioni frequenti e, a volte, per lungo periodo della "scuola in presenza", orario delle lezioni ridotto, scaglionamenti degli ingressi che hanno inciso fortemente sull'equilibrio del tempo scuola domestico utile allo studio per gli studenti, Esami di Stato modellati ad hoc, vista la situazione e il livello generale di preparazione degli studenti che, in molte zone del paese, non hanno avuto neanche la possibilità di usufruire adeguatamente della Dad, tanto demonizzata, ma di forte utilità in un contesto generale difficile e complicato.

All'apparenza il risultato sembra raggiunto anche grazie al fatto che, nonostante i casi di contagio siano in aumento, come le statistiche quotidiane del ministero della Salute indicano, il Covid, di fatto, è stato declassato a normale influenza, con ridotti casi di gravità, e i vincoli sanitari – obbligo mascherina, distanziamenti, quarantene – sono caduti o fortissimamente limitati.

Da qui la convinzione "di facciata" che la "normalità" sia stata raggiunta con scuola in presenza, senza scaglionamenti e con la regolarità delle lezioni.

Mi chiedo però se normalità debba significare anche rassegnazione. È vero, infatti, che anche il "normale avvio" dell'anno scolastico corrente, come quasi tutti quelli degli ultimi 20 anni, ha presentato gli stessi problemi, la stessa disorganizzazione, la stessa difficoltà per famiglie e studenti di avere una regolarità nelle lezioni. Questa è una "normalità" che non piace a studenti e famiglie.

Mi riferisco alla mancanza di organico docenti, e di dirigenti in servizio. Anche in questi giorni, dopo più di un mese dall'inizio della scuola in molte classi non è ancora stato assunto un supplente stabile e le lezioni di alcune discipline non vengono svolte. In molti, me compreso, ci chiediamo: perché?

L'ottimo articolo di Filomena Zamboli ci ha dato, in dettaglio, le complesse motivazioni viste dall'interno del sistema, comprensibili, tecnicamente valide, ma che non possono soddisfare studenti e famiglie che continuano a non avere una risposta positiva al loro diritto di avere una scuola moderna, funzionale e organizzata che permetta loro di ottenere i livelli di apprendimento e le competenze utili a proseguire gli studi universitari e/o inserirsi nel mondo del lavoro, sottolineo ancora, volutamente: come è loro diritto pretendere.

Le associazioni di dirigenti, sia statali, sia paritarie, hanno fatto spesso pressione e in un paio di occasioni hanno ottenuto qualche risultato: un anno durante il ministero Moratti e più recentemente un anno durante il ministero Fedeli. Il risultato raggiunto è stato di chiudere le assunzioni al 31 luglio, decisione, che ha permesso, in quegli anni, un avvio "regolare" delle lezioni sia nelle scuole statali sia nelle scuole paritarie. E questo rende allora ancora più forte la domanda: perché si è tornati al disastro organizzativo?

Non si meravigli chi è meno addentro al sistema se cito anche le scuole paritarie. Il fatto è che i ritardi di assunzioni da parte dello Stato spesso si ripercuotono anche nelle scuole paritarie quando i docenti chiamati per l'assunzione dopo l'inizio della scuola accettano lasciando scoperte le classi nelle scuole paritarie, anche se devo dire con piacere che molti rifiutano e rimangono in servizio presso le stesse scuole paritarie.

Nel tempo delle fake news è difficile sapere quale sia la verità "sui numeri", poiché passiamo, come abbiamo sentito, dalle **affermazioni del ministro Bianchi** che comunica che all'avvio dell'anno "tutti" i docenti sarebbero stati in cattedra", a quelle, contemporanee, dei sindacati che

comunicano la mancata assunzione di 150.000 supplenti. Mi fido, comunque, della realtà sopraddetta: ad oggi mancano ancora docenti stabili, pur supplenti, nelle classi.

A questo si aggiunge il problema delle reggenze, ossia la situazione che vede scuole senza un dirigente stabile e, pertanto, si affida ad un dirigente in servizio con un incarico di "reggenza" anche di una seconda sede. Quanti sono i dirigenti scolastici in Italia? I numeri sono impietosi e **i dati 2021 dicono** che 6.792 erano i dirigenti in servizio, 1.189 i posti vacanti, 1.748 le reggenze.

Dati che si incrociano con la scelta di limitare **nuove assunzioni nel 2022**: il ministero dell'Economia e delle Finanze ha autorizzato solo 317 assunzioni dei dirigenti scolastici a partire dal 1° settembre 2022. A questi si aggiungono 44 trattenimenti in servizio per un totale di 361 posti complessivi, neanche un quarto rispetto alle necessità, considerato che qualche nuova assunzione va a coprire i pensionamenti.

Qualsiasi impresa senza risorse umane disponibili e senza un dirigente stabile di riferimento, utile all'impostazione organizzativa strategica, è destinata al fallimento.

L'impresa scuola non fallisce economicamente, ma fallisce nella qualità del servizio. È urgente ed indispensabile una presa di coscienza forte e che ministero, parti sociali e politica trovino una soluzione per permettere e pretendere dalla scuola il buon funzionamento che si aspettano studenti e famiglie.

Studenti e famiglie, debbono a loro volta, anche attraverso le loro associazioni, fare, da subito, pressione al nuovo Governo. Con determinazione, speranza, senza rassegnazione, perché si può fare.

Sottolineo *da subito* poiché la complessa situazione necessita di una soluzione che richiede non solo atti amministrativi, ma anche nuove norme e i tempi non sono brevi, e se vogliamo avviare il prossimo anno scolastico 2023-24 in modo regolare dobbiamo darci da fare oggi.

Potrebbe essere la "prima riforma" e, visto il passato, quasi una rivoluzione, ma ricordiamoci che una scuola può offrire un servizio di qualità solo se si basa su una solida e ottima organizzazione.

4. SCUOLA/ Premiare il merito, aiutare chi fa fatica: il vero obiettivo è l'equità scolastica

Pubblicazione: 03.11.2022 - Giorgio Chiosso

La "scuola uniforme e uguale per tutti" ha fallito, perché non valorizza le capacità e abbandona i meno bravi. Occorre invece tenere insieme il merito e l'inclusione

La vita della scuola si svolge intorno a due principali poli: **riconoscere e potenziare le capacità degli alunni** e sostenere quanti, per varie ragioni, fanno più fatica a studiare e a imparare. Merito e inclusione non sono l'uno contro l'altro, ma sono i due piatti della giustizia educativa. Quando questo delicato equilibrio viene meno ne derivano conseguenze negative: se si esalta il merito si finisce per pensare alla scuola dei migliori; se si dà troppa corda alle pratiche inclusive, la scuola perde tono e, nei casi estremi, rischia di finire in un piatto assistenzialismo. Per molto tempo – almeno fino agli anni '60 – la scuola italiana si è ispirata al principio del merito sulla scia della riforma scolastica del 1923 (ministro Gentile), che intendeva premiare con un accorto sistema di severi esami quanti disponevano delle migliori qualità intellettuali. Lo scopo della scuola era cioè individuato nella ricerca dei più bravi.

La convinzione di Gentile era tipicamente liberal-borghese (più che fascista come superficialmente ed erroneamente si è a lungo creduto e qualcuno crede ancora): le fortune dell'Italia erano legate alla capacità della scuola di selezionare i migliori fin dalle prime classi delle scuole elementari in modo da creare un manipolo di persone colte ed esperte – il ceto dirigente – cui affidare le sorti dell'Italia.

Lo sforzo richiesto per competere con gli altri era concepito anche come un esercizio etico, perché alle qualità cognitive si associassero il rigore morale, l'onestà professionale, la lealtà verso i doveri civici.

Tutti gli altri alunni erano precocemente espulsi dallo studio, avviati al lavoro o, nel migliore dei casi – quando la pressione dei ceti popolari verso la scolarizzazione si fece più forte (a partire dagli anni '30-'40) – orientati alla frequenza delle scuole professionali. Era diffusa la convinzione che il titolo di studio, specie se liceale e universitario, riflettesse la caratteristica anche morale della persona e assicurasse un posto di rilievo nella vita lavorativa. Da qui i crescenti sforzi del ceto piccolo borghese e operaio di far studiare i figli per assicurare loro un futuro migliore.

Questo ben oliato meccanismo costruito sulla logica meritocratica era viziato dalla semplice ragione che "gli allievi non scelgono i loro genitori né quanto ricevono in eredità. I giudizi scolastici rischiano di convalidare disuguaglianze di cui gli alunni non sono responsabili, ma vittime" (M. Duru Bellat, *L'inflation scolaire*).

L'avvento della cosiddetta "scuola di massa" (aperta a tutti e di più ampia durata rispetto alla alfabetizzazione elementare) ha profondamente rimescolato le carte e ha messo in crisi la centralità dell'obiettivo di ricercare i migliori, affidandosi ad un'altra visione dell'istruzione. Non più una scala attraverso cui conquistare posizioni più gratificanti nella società (anche se questa finalità non viene e non può venire esclusa), ma un diritto proprio della persona di veder riconosciuta la propria dignità e assicurarne il pieno sviluppo: alla selezione si oppone la promozione di tutte le potenzialità e qualità umane, il diritto all'istruzione amplia in tal modo il proprio raggio d'azione.

Questa nuova prospettiva della scuola ha gradualmente preso fisionomia dagli anni '70 dietro la spallata della protesta sessantottina, degli studi condotti sul rapporto tra ineguaglianze sociali e cattivi risultati scolastici, alcune provocatorie scelte di gruppi di docenti molto ideologizzati (la stagione del "sei" politico), alcuni provvedimenti legislativi (ad esempio, l'inclusione degli alunni portatori di handicap nella vita scolastica normale) e altro ancora. Fino agli '90 l'idea di scuola non selettiva fu associata alla convinzione che si dovessero assicurare a tutti le medesime opportunità. Questa affermazione si basava sul presupposto che trattare le persone in modo differenziato o valorizzarne il merito significasse rischiare una inammissibile discriminazione.

Un po' superficialmente si riteneva che, favorendo la frequenza scolastica e prolungando i tempi dell'obbligo d'istruzione e della durata della giornata scolastica (tempo pieno), si sarebbero attenuate le differenze legate alle diverse condizioni di partenza. Questa visione standardizzata dell'egualitarismo scolastico ha ben presto mostrato i suoi limiti senza essere in grado di raggiungere gli scopi prefissati: "le politiche scolastiche che si proponevano di combattere le disuguaglianze sociali mediante l'incremento dell'istruzione hanno fallito il loro bersaglio. La scuola non ce la fa a correggerle" (N. Bottani, *Requiem per la scuola?*).

Molta dispersione e tanta mediocre preparazione confinano tuttora gli alunni socialmente più deboli ai margini della vita sociale e produttiva e, al tempo stesso, non si può negare che il perseguimento dell'egualitarismo a tappe forzate abbia finito per dimenticare di riconoscere anche l'importanza motivante del merito.

Oggi lo scopo dell'orizzonte formativo è – o dovrebbe essere, almeno in prospettiva – quello dell'equità scolastica e cioè di un sistema capace di tener insieme merito e inclusione, valorizzazione dei migliori e impegno a non lasciare indietro nessuno, coltivare le intelligenze brillanti e aiutare chi fa più fatica a studiare.

Cosa può fare, dunque, la scuola? Tenere conto della diversità dei punti di partenza, delle aspettative personali, della varietà delle opportunità formative anche esterne alla scuola come apprendistato e formazione professionale, lasciando alle politiche sociali il compito e la responsabilità di contenere le disuguaglianze originarie.

Il principio della "**scuola uniforme e uguale per tutti**" va sostituito con il principio della "scuola per ciascuno", ispirata al riconoscimento delle specifiche capacità e propensioni individuali. Le strategie pedagogiche della "personalizzazione" basate sul rispetto delle caratteristiche di ognuno e sul potenziamento delle diversità dei singoli costituiscono una buona traccia per sfuggire all'illusione che l'omologazione a uno standard prefissato sia sinonimo di equità. Non si può caricare la scuola di responsabilità che riguardano le scelte politico-sociali e l'idea stessa di "società equa" non può coincidere con quello di "società livellata su un unico standard".

Per le ragioni sommariamente espresse forse sarebbe stato più opportuno intitolare il dicastero che guida la formazione dei cittadini italiani Ministero dell'Istruzione e dell'equità scolastica.

5. RIFORMA REDDITO DI CITTADINANZA/ I numeri che ricordano la questione meridionale

Pubblicazione: 03.11.2022 - Giancamillo Palmerini

Il Governo Meloni dovrà mettere a punto la riforma del Reddito di cittadinanza, misura che viene erogata principalmente al Sud

Il Governo dei "Patrioti" guidato da Giorgia Meloni è pienamente in carica e ha tenuto il suo primo Consiglio dei ministri "operativo". Si è parlato, per ora, di rave e Covid, ma ancora non si sono toccati i principali temi economici e sociali. Nelle prossime settimane, tuttavia, l'Esecutivo non potrà esimersi dall'affrontarle per trasformare, da un lato, in atti e fatti concreti le promesse elettorali e, dall'altro, per dare, secondo la sua visione, un contributo al rilancio della Nazione.

Si dovrà, ad esempio, **intervenire sul Reddito di cittadinanza**, misura bandiera del Movimento 5 Stelle introdotto durante l'esperienza del Governo giallo-verde. Si deve su questo notare un significativo cambiamento nei toni, non si parla più, infatti, di cancellazione della misura. ma "solamente" di un suo ripensamento visto che, nonostante tutto, ahimè, la povertà non è stata ancora abolita nel nostro Paese.

In questo quadro è certamente utile partire dalla lettura, senza pregiudizi ideologici, dei dati e dei numeri messi a disposizione dal Ministero e da Anpal nel suo periodico report di monitoraggio. Emerge così che la misura interessa una popolazione complessiva di 919 mila beneficiari, dei quali circa ben il 72%, pari a oltre 660 mila persone, è soggetto alla sottoscrizione del cd "Patto per il lavoro".

La quota maggiore di beneficiari si registra come residente nel nostro Mezzogiorno (44,9%), cui fa seguito l'area delle Isole, della quale fanno parte un quarto delle persone sussidiate. Percentuali simili si rilevano, peraltro, anche considerando i soli soggetti al Patto per il lavoro, per i quali, anzi, si rileva un'ulteriore accentuazione dei valori: nel Sud sono infatti il 48,3% (pari a circa 319 mila) le persone che devono sottoscrivere il Patto, mentre nelle Isole tale quota si assesta invece al 26,7%, valore corrispondente a oltre 176 mila beneficiari.

Si deve, altresì, evidenziare che se si guarda ai soli beneficiari occupati, i tristemente noti "working poors" ossia persone che vivono in situazione di difficoltà pur lavorando, si osserva una maggiore incidenza nelle regioni centro-settentrionali, con valori compresi tra il 27% e il 31%, a fronte del 18,6% delle regioni del Sud e il 16,7% delle Isole.

Sembra, insomma, che, come hanno dimostrato anche i risultati elettorali, l'impatto del Reddito di cittadinanza sulle condizioni di vita delle persone si intersechi in maniera importante, e significativa, con la storica **questione meridionale** e con la difficoltà, specialmente in quei territori, di poter accedere a opportunità di lavoro che, prima di tutto, rispettino le varie normative fiscali e lavoristiche e che, poi, garantiscono soddisfazione economica e professionale. Dalla capacità di trovare risposte serie, solidali e sostenibili a queste sfide si misurerà, già nelle prossime settimane, la capacità di governo della Nazione da parte del nuovo esecutivo Meloni chiamato a trasformare gli annunci elettorali in risposte concrete per i cittadini.

6. SCUOLA/ Oltre Internet, come risvegliare nei ragazzi l'esperienza del senso delle cose

Pubblicazione: 04.11.2022 - Raffaella Paggi

In una società dove la tecnologia è pensata come surrogato del pensiero umano, per capire il senso di ciò che si impara serve l'urto della realtà.

«È difficile definire la parola 'senso', però ciascuno di voi almeno una volta si sarà chiesto: ma che senso ha questo video, questo film, questo racconto...? Alzi la mano chi ha fatto questa esperienza». A questa domanda, posta durante una lezione introduttiva agli scopi e alle condizioni della comunicazione verbale a un pubblico composto da tre classi prime liceo, classico e scientifico, solo un terzo degli studenti ha risposto affermativamente. Un altro terzo ha dichiarato di non essersi mai posto una simile questione e un ulteriore terzo è rimasto un po' interdetto, non avendo compreso bene cosa esattamente gli si stesse chiedendo.

L'inesperienza del problema del senso in molti ragazzi di quattordici-quindici anni, alle soglie della giovinezza, con alle spalle una corposa storia scolastica, mi ha richiamato alla mente la domanda sul compito della scuola in una società in cui l'informazione è interamente e immediatamente a disposizione di chiunque attraverso un qualsivoglia smartphone, questione posta durante un incontro con alcune centinaia di docenti a inizio anno scolastico dai sociologi Giaccardi e Magatti presso la Fondazione Sacro Cuore di Milano e dettagliata nel loro volume *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?* (Il Mulino, 2022), in particolare nel capitolo 7, *Educazione, individuazione, coindividuazione*.

«In una società dove gli strumenti tecnologici sono pensati come concorrenti o surrogati del pensiero umano» non è scontato, scrivono i due sociologi, investire sul fattore umano e l'educazione è un «processo da ripensare». Il singolo uomo non può certo competere con dispositivi dotati di intelligenza artificiale nel possesso delle informazioni e nella velocità di processazione dei dati. Di conseguenza, la scuola stessa perde la connotazione di agenzia prioritaria di trasmissione delle conoscenze: i manuali vengono spesso sentiti da docenti e studenti come superati, sia per la difficoltà di fruizione e consultazione rispetto al web, sia perché ridotti nella loro potenza informativa; prendere appunti durante le lezioni è da molti percepito come una perdita di tempo, potendo ricorrere a mezzi ben più immediati di registrazione e reperimento delle nozioni; l'apprendimento mnemonico è visto per lo più come prassi inutile e noiosa.

Il percorso di digitalizzazione e globalizzazione dell'informazione è stato così rapido che il mondo adulto fatica a trovare forme nuove ed efficaci per salvaguardare l'introduzione alla conoscenza delle discipline, che rimane pur sempre essenziale per la formazione delle nuove generazioni, le quali, come tutte quelle che le hanno precedute, necessitano di conoscere, comprendere e giudicare il passato per vivere consapevolmente il presente e progettare fiduciosamente il futuro. «Immersi nel flusso continuo e indistinto costituito da una miriade di frammenti», bambini e ragazzi si trovano a subire soprattutto gli aspetti negativi di quella che si configura come una ricchezza inedita nella storia dell'umanità: «mai – infatti – gli esseri umani hanno avuto la possibilità di poter accedere immediatamente e a costo zero a tante informazioni e conoscenze». Ritiro dall'impegno, se non addirittura dalla frequenza scolastica; difficoltà, a volte incapacità di concentrazione per tempi prolungati nell'ascolto, nella lettura, nello studio; rinuncia a operare azioni di sintesi e a porsi la domanda sul significato di quel che si legge, si ascolta, si incontra, sono fenomeni in crescita tra i giovani e i giovanissimi, per combattere i quali docenti, genitori ed educatori hanno le armi spuntate.

«Quali sono – allora – le condizioni per consegnare alle nuove generazioni la responsabilità di un nuovo pensiero e di una nuova forma di azione all'altezza della complessità in cui viviamo?», si chiedono audaci Giaccardi e Magatti. Domanda da tenere aperta in ciascun adulto che si occupi di educazione, dal docente, al genitore... al nuovo ministro dell'istruzione. Una domanda che non si può eludere e che può trovare risposte solo osservando bambini e giovani in azione: quando li si sorprende attenti e interessati? A quali condizioni **una lezione riesce ad attivare la loro domanda di senso?** Quali modalità, strategie didattiche li invogliano a fare i loro tentativi di studio, di ricerca? Cosa li porta ad argomentare, ad esercitare il loro spirito critico e la loro creatività?

I due sociologi offrono alcuni spunti per ripensare il rapporto educativo, a partire dalla valorizzazione del nesso tra 'conoscenza' ed 'esperienza', una strada possibile di rilancio e di attivazione del pensiero e dell'azione: «fin dalla prima infanzia la mente si sviluppa mediante l'interazione con la realtà (...) il nostro sviluppo intellettuale coinvolge il corpo, la mente, le mani, il cervello. Il concreto e l'astratto, in perenne dialogo tra loro».

La realtà è infatti l'origine e il fine dell'educazione, nell'incontro con essa si desta la curiosità della conoscenza e la domanda sul suo significato, e al contempo essa è luogo della verifica delle proprie scoperte, luogo di realizzazione dei propri tentativi di espressione e creazione. Illuminanti in tal senso le pagine de *Il rischio educativo* dedicate da Luigi Giussani all'interazione tra uomo e realtà come strada per l'educazione e per il compimento di sé, all'esperienza come chiave del processo educativo, scritte ben prima dell'avvento della digitalizzazione e della globalizzazione che ha portato a un impoverimento pericoloso sia della concretezza sia dell'astrazione, dimensioni altrettanto essenziali nella conoscenza: «La persona è innanzitutto consapevolezza. Perciò quello che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare, lo stabilire rapporti con la realtà come fatto meccanico: è l'errore implicito nella solita frase 'fare delle esperienze' ove 'esperienza' diventa sinonimo di 'provare'. Ciò che caratterizza l'esperienza è **il capire una cosa, lo scoprirne il senso**. L'esperienza, quindi, implica intelligenza del senso delle cose. E il senso di una cosa si scopre nella sua connessione con il resto; perciò, esperienza significa scoprire a che una determinata cosa serva per il mondo» (capitolo 3, *La struttura dell'esperienza*).

Oltre ad alcuni suggerimenti pratici su come ridisegnare i percorsi formativi, dei quali si potrebbe e varrebbe la pena discutere in quanto possibili tentativi, quindi per natura opinabili e perfettibili,

i due sociologi propongono in estrema sintesi di «*mettere a valore la capacità trasduttiva e neghentropica dell'intelligenza vivente, che è multidimensionale, plurale, relazionale*». Ciò comporta una scelta di campo: mettere al centro la qualità delle persone e delle relazioni». Non può che essere questo il desiderio che chi fa scuola consegna a chi avrà anche istituzionalmente il compito di disegnare la scuola del presente e del futuro, liberandola da inutili burocrazie e deprimenti rigidità, e investendo sulle persone, docenti e studenti, sulle loro intelligenze attive, sulla loro creatività, sulla possibilità di relazionarsi tra loro e con i protagonisti dell'università, del lavoro e della ricerca, perché l'educazione è affare di tutti quelli che abbiano a cuore il destino dell'umanità.

Una docente, la professoressa Daniela Muzio, al primo collegio docenti dei licei della Fondazione Grossman, ha proposto ai colleghi un'immagine paradigmatica di come andrebbe ridisegnata la scuola, affinché risponda pienamente al suo compito di rimettere al centro «la qualità delle persone e delle relazioni». Si tratta del dipinto di Nikolay Bogdanov-Belsky, ***Aritmetica a mente nella scuola di S. Rachinsky***, 1895, dalla docente così commentato: «Nella scuola di Rachinsky – un botanico che abbandonò l'insegnamento universitario per fondare delle scuole rurali – si faceva lezione in questo modo: l'insegnante ogni giorno proponeva un quesito ed offriva gli strumenti essenziali per risolverlo; affidava poi alla ragione dei ragazzi la ricerca della soluzione; quando uno di loro credeva di averla individuata, gliela confidava in un orecchio e, se corretta, si sedeva alla sua destra in attesa che ognuno dei compagni facesse il proprio percorso. Il quadro rappresenta significativamente il clima pieno di interesse in cui si sviluppa la lezione impostata così: sono rappresentati undici ragazzi e l'insegnante. Nei volti dei ragazzi il procedimento della ragione è individuato nei suoi vari step (l'osservazione, l'intuizione, la deduzione, l'esposizione...), anche con bonaria ironia (il ragazzino che prova ad ascoltare la soluzione del compagno!). Il maestro non ha una posizione dominante: è fedele alla sua funzione di insegnante – introdurre al segno, offrendo gli strumenti per decodificarlo – e garantisce con la sua stessa presenza che un significato c'è. Il protagonista non è lui, bensì la ragione dei ragazzi nel suo incontro con la realtà attraverso il segno. L'icona della 'Madre di Dio che salva il mondo' di Vasnetsov suggerisce discretamente da quale visione della realtà scaturisce una tale fiducia nella ragione. Forse è di queste categorie che occorre riappropriarsi: la stima per la ragione, il vero ruolo dell'insegnante – mediatore e garante – la positività della realtà e del segno che la rivela».

7. SCUOLA/ Merito e ruolo dell'Invalsi: meno Mélenchon e più don Milani

Pubblicazione: 07.11.2022 - Tiziana Pedrizzi

I dati Invalsi hanno un ruolo fondamentale nel rendere aderente alla realtà, e meno ideologica, la questione del merito

Vien da trasecolare a leggere le levate di studi dei Mélenchon nostrani sul merito. Ai tempi della giovinezza di noi *babyboomers* il merito era una bandiera della sinistra. Serviva ad emancipare dai lacci di una società conservativa e nepotistica i "capaci e meritevoli" della Costituzione ed anche alla società per utilizzare al meglio le sue risorse umane. Ora ci troviamo con una destra che ne fa lei una bandiera, magari andando sopra le righe. Perché anche i nomi dei ministeri sono importanti, ma quel che conta sono i fatti.

Nei fatti, la questione merito nella scuola ha due aspetti: **diversificazione dei percorsi degli insegnanti** ed atteggiamenti-pratiche nei confronti degli studenti "capaci e meritevoli". L'annuale seminario Invalsi che si è tenuto a Roma dal 27 al 30 ottobre e che presenta ricerche ed approfondimenti a partire dai dati che raccoglie nelle sue rilevazioni si è occupato ovviamente dei risultati degli studenti. Al termine il presidente Roberto Ricci ha sintetizzato gli orientamenti dell'Istituto in due sostanziali direzioni.

La prima, offrire a tutte le scuole la possibilità di avere informazioni precise sui loro studenti "a rischio" sotto il livello 2 e perciò in dispersione "implicita" ovvero occulta. Il primo passo per interventi di miglioramento non alla cieca, anche al fine di non sprecare i cospicui finanziamenti del Pnrr. Dalla fine di agosto più del 70% delle scuole destinatarie dei fondi Pnrr ha scaricato queste informazioni, ma anche le altre lo hanno fatto nella misura fin qui del 25%.

L'altra direzione è un rafforzamento dei compiti di ricerca a supporto delle decisioni politiche – a tutti i livelli – che per loro natura devono operare delle scelte. Il **grave stato degli apprendimenti in Italia** impone di ragionare a mente aperta, anche liberandosi da presupposti ideologici non supportati da evidenze, che si traducono in un danno per il sistema.

Le agenzie internazionali ed in primo luogo l'Ocse hanno negli ultimi 20 anni sostenuto, con tutta la loro capacità di moral suasion, la necessità di un'alfabetizzazione sempre più diffusa ed approfondita per mantenere e migliorare lo sviluppo mondiale, viste le tendenze ed i livelli dello sviluppo tecnologico. Per poter contare su tutti, **l'equità nella formazione** – cioè la possibilità che lo status economico-sociale non determini automaticamente i destini scolastici e perciò professionali ed in ultima analisi di status degli individui – è diventata l'obiettivo principale. E questo non solo per una questione di diritti dei singoli, quanto per l'opportunità che i sistemi utilizzino tutte le risorse a disposizione. Le società occidentali ricche hanno dunque dedicato negli ultimi decenni un'attenzione prioritaria, anzi quasi esclusiva, alla cosiddetta inclusione, che è stata vista come la via maestra per tendere verso l'equità. Donde la centralità o meglio l'esclusività del tema in ricerche ed interventi operativi, in particolare nel nostro Paese per le sue caratteristiche antropologico-culturali.

Nei primi test Pisa – il più significativo indicatore di quanto si muove a livello internazionale sul terreno istruzione – era in testa la Finlandia ed in generale i Paesi del Nord Europa, all'epoca molto inclusivi: basti pensare al tronco comune fino a 15-16 anni. Ma negli ultimi anni c'è stata un'evoluzione che ha un po' cambiato lo scenario. Nel secondo decennio di Pisa sono invece avanzate le tigri asiatiche (Singapore, Corea del Sud, etc.) che pure puntano ad innalzare significativamente il livello generale, nel quadro della loro spinta allo sviluppo economico.

Lo strumento fondamentale non sembra però essere la struttura dei sistemi né tanto meno l'inclusione ad ogni costo, abbassando i livelli generali, come a volte si ha l'impressione avvenga nell'Occidente che demonizza il merito. Emerge un forte impegno degli studenti ed anche naturalmente degli insegnanti, in senso quantitativo ma anche qualitativo, arrivando fino alla valorizzazione degli eccellenti, anche attraverso corsi o scuole apposite, soprattutto per il contributo che possono dare allo sviluppo delle loro società.

Poiché il mestiere di Ocse è cogliere i segni dei tempi, nel dicembre 2021 è stata dunque rilasciata una ricerca sui **Gifted, cioè sui ragazzi dotati**, intesa la definizione in senso lato perché oggi non si usa solo il test QI in proposito. È una questione di diritti: secondo formulazioni ormai accettate a livello europeo, anche questi studenti hanno diritto di essere accompagnati in un percorso personalizzato. Ma non solo. Il fatto è che i nostri Paesi largamente privilegiati dalla storia rischiano di esaurire le risorse ed i privilegi accumulati anche nel campo dell'istruzione e pertanto forse si comincia a pensare che occuparsi dei dotati, dei talentuosi, degli eccellenti non è un lusso ingiusto, ma un investimento necessario. È per questo che la polemica sul merito è masochista, oltre che discriminante.

Anche nel seminario Invalsi, l'analisi a livello internazionale e nazionale della povertà educativa e l'approfondimento dei modi per contrastarla è stato il tema maggioritario fra le relazioni presentate e che saranno disponibili a breve sul sito. Un piccolo esempio. Si è alla disperata ricerca – o almeno lo si dovrebbe essere – delle ragioni dei bassi risultati del Sud. C'è chi pensa ad antropologie mediterranee. Ma un ricerca di Bendinelli e Martini sui risultati della terza media è partita dall'assunzione, condivisa dalla ricerca internazionale, che i risultati degli studenti siano più condizionati dalla situazione economico-sociale della scuola e soprattutto della classe che dalla loro stessa situazione personale nel merito. I dati dimostrano da tempo – e questa ricerca ha approfondito e validato la tesi – che a Sud la segregazione sociale fra le classi all'interno della stessa scuola è alta, maggiore che al Centro ed al Nord e che questo influenza – quando avviene – i risultati in senso negativo.

Dunque bisognerebbe verificare come i dirigenti assegnano gli studenti alle classi: in modo casuale – randomizzato si dice – così da garantire classi varie nella composizione oppure se, magari sotto la pressione della società, continuano a creare classi di serie A, B, C etc. Forse anche questo contribuisce a creare una polarizzazione tipica di Paesi a basso livello di sviluppo come il Sudamerica ed abbassa il livello complessivo.

Ma anche il mestiere di Invalsi è quello di cogliere i segni dei tempi e perciò nel seminario è stata prevista una sessione sui talenti nel sistema scolastico, nella quale si sono cominciati a presentare i primi risultati dell'analisi dei livelli 4 e 5 alle prove, fin qui quasi totalmente ignorati nella ricerca e nel dibattito. Ciò che infatti rende insostituibile il lavoro dell'Istituto è la possibilità di trarre conoscenze sul misterioso sistema scolastico italiano attraverso un uso mirato della ricerca su una grande mole di dati. La ragione della **situazione del Sud**, la realtà della differenziazione di genere soprattutto nel campo scientifico ed ora chi sono gli eccellenti, soprattutto quando provengono da ceti sociali meno favoriti e vengono chiamati resilienti... sono solo alcuni dei campi in cui si potrebbe andare oltre alla "nasometria" degli *opinion makers*.

Per tornare al merito. Viene sempre tirata in ballo *Lettera ad una professoressa*. Ma se qualcuno si prendesse il disturbo di rileggerla (o di leggerla per la prima volta) scoprirebbe che i Gianni che aveva raccolto attorno a sé don Lorenzo Milani erano proprio i capaci e meritevoli – provenienti dai ceti, come si diceva allora, popolari – della nostra Costituzione.

8. SCUOLA/ Insegnare il 900 senza rinunciare a un "laboratorio del presente"

Pubblicazione: 08.11.2022 - Monica Bottai

Si fa preso a dire "fate il 900 a scuola", ma il campo è vastissimo. Alcuni spunti su come progettare un percorso storico per l'ultimo anno (2)

Per parlare **della progettazione di un percorso storico**, dobbiamo innanzitutto parlare di *contenuti*, ma questo richiederebbe una disanima dell'intero curriculum verticale e non basterebbero queste poche righe per una questione così corposa. Tuttavia, possiamo fare un'ipotesi relativa all'ultimo biennio e, dunque, gestibile a livello di dipartimento d'istituto. Nel quarto anno, il docente potrebbe svolgere il percorso dall'Ancien Régime al 1919, iniziando così il programma di quinta **con l'avvento dei totalitarismi** e finendo con gli anni dieci del XXI secolo. Non solo: in collaborazione con i docenti di italiano, o come percorso di potenziamento, sarebbe possibile introdurre gli ultimi quarant'anni del XX secolo (1960-2000) attraverso il cinema e le canzoni, creando così un background di conoscenze socio-culturali, su cui poi fondare il percorso storico dell'anno successivo relativamente a quel periodo, tanto interessante quanto spesso studiato malamente per scarsità di tempo.

Un nota bene sugli anni Dieci: si potrebbe obiettare che rischiamo di fare cronaca, non storia; d'altra parte, i nostri studenti chiedono spesso di giudicare il presente, l'attualità, e noi dobbiamo in qualche modo offrire almeno un *laboratorio del tempo presente*. Potremmo, dunque, scegliere alcuni temi che hanno segnato questi anni: la questione ambientale con l'esplosione della piattaforma petrolifera Deepwater Horizon, l'evento di Fukushima ed il movimento capeggiato da Greta; la scoperta del Bosone di Higgs, la prima foto di un buco nero, la morte di Rita Levi Montalcini e di Stephen Hawking; la crisi dell'Unione Europea con la Brexit e la questione della Catalogna; la diffusione di populismo e sovranismo. Sono tematiche che si prestano ad essere trattate in chiave interdisciplinare (educazione civica, scienze, italiano) e che possono costituire l'orizzonte contestuale su cui poi collocare pochi, essenziali, **eventi storico-politici**.

Infatti, se è vero che servono chiavi interpretative certe per "fare storia" – distanza dai fatti ed analisi scientifica della storiografia –, tuttavia non possiamo ignorare le domande che sono nella testa dei nostri studenti e che troppo spesso restano o senza risposta o vittime di una falsa "para-storia" fatta di complotti, negazionismi, miti, fake news. Il docente non ha il compito di creare una "controstoria", riproponendo in chiave opposta gli stessi errori metodologici e perpetuando falsi timori o inutili schieramenti; deve invece guidare gli alunni alla conoscenza della verità storica da cui quel dato fatto scaturisce o a cui esso rimanda, insegnando a distinguere la storia scientifica dalla storia pubblica e a confrontarle. Infatti ci sono troppe questioni sensibili, o "emergenze del presente", che non possiamo ignorare in un percorso che conduce i ragazzi all'esame di Stato; pensiamo anche alle migrazioni, alla globalizzazione, al terrorismo: è evidente che per tali questioni non serve un elenco cronologico nozionistico, ma una scansione di lungo periodo, che permetta di cogliere relazioni, analogie e differenze fra i fatti, in un dialogo vivo fra passato e presente.

Questa impostazione esplicita l'idea di un curriculum *reticolare*, in cui si va dalle maglie più larghe (macro-temi) a quelle più fitte (sotto-temi), procedendo cioè dal semplice al complesso e dal generale al particolare. In tal senso, i grandi quadri e gli studi di casi sono strumenti didattici utili, come anche i materiali audio e video su cui discutere ed argomentare insieme.

Tuttavia, quando affrontiamo le questioni di memoria collettiva (Shoah, totalitarismi, colonialismi, le foibe, il secondo dopoguerra in Italia) dobbiamo utilizzare metodologie e strumenti diversi, oltre ad avere sempre quel pizzico di "coraggio" per selezionare e ricomporre i contenuti. L'insieme di "storie" che compongono il Novecento rischiano di disorientare i ragazzi, che, pur avvertendo il fascino di questo secolo immenso e tragico, vivono la grande guerra con lo stesso distacco che hanno per quella franco-prussiana. Per questo, è importante dare loro strumenti che li aiutino a fare sintesi di senso: *timelines* interattive – con fatti-chiave ed eventi periodizzanti – e laboratori sulle fonti, ma anche parole chiave, *films rouges* come lettura globale di una serie di fatti (utopia, sussidiarietà, ideologia, nichilismo...) e mappe da loro costruite, con

analogie e differenze fra alcuni grandi eventi ricorsivi (ad esempio, i movimenti giovanili fra ideale ed utopia, dal biennio rosso all'inizio del '68, al movimento del '77 fino a **Greta Thunberg**; oppure le crisi, dal 1929 al 1974 al 2008). Lasciamo perdere le interpretazioni storiografiche imparate a memoria e facciamole invece usare per un *debate*, su questioni provocanti per i ragazzi, magari scelte da loro perché desiderano avere un giudizio chiaro e fondato.

Il tempo che ci è dato per la nostra amata storia del Novecento è sicuramente poco, ma si possono mettere in atto molti cambiamenti, senza aspettare l'ennesima riforma che ci doni ore in più. Ci proviamo?

(2 - fine)