

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. Pedrizzi 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)
9. SCUOLA/ Regina Mundi, senza cellulare in classe per riscoprire lo stupore della realtà (09.11.2022)
10. Di Fazio Giuseppe: SCUOLA/ Dove la dispersione è al 28% il Pnrr può solo fallire, la bellezza no (10.11.2022)
11. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ IeFP e dati Invalsi: risultati d'avanguardia per tornare al "lavoro" (11.11.2022)
12. Bagnoli Corrado: SCUOLA/ "Fate la vostra guerra con le parole, se volete, ma lasciateci insegnare" (14.11.2022)
13. Bellesia AM.: SCUOLA/ Valditara dall'Annunziata, così l'istruzione resta solo un pretesto (15.11.2022)
14. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ I tre obiettivi di Valditara alla prova dell'autonomia differenziata (16.11.2022)
15. Cappi Nicola: SCUOLA/ "Mi sento sbagliata": il dramma dei giovani e il fiasco dei burocrati (17.11.2022)
16. Reffiieuna A.Ila: SCUOLA/ Da Montessori ad Ammaniti, le domande "mute" che ci pongono i bambini (18.11.2022)
17. Marchegiani Patrizia: SCUOLA/ Lezione di letteratura, quello "spezzatino" che crea soggetti assenti (21.11.2022)
18. Bellesia A.M.: AUTONOMIA DIFFERENZIATA/ Un modello vantaggioso e 5 (falsi) slogan (21.11.2022)
19. Bottai Monica: SCUOLA/ Storia del 900, come (ri)costruire una linea del tempo (22.11.2022)
20. Terzoli Nora: SCUOLA/ Ridestare l'interesse dei giovani per salvarli dal Metaverso (23.11.2022)
21. Giulian Laura: SCUOLA/ "Tra Rav e Ptof, 18 ore e sommerso, la realtà che si continua a nascondere" (24.11.2022)
22. Prando Riccardo: SCUOLA/ Valditara, via i cellulari a lezione: se un'idea buona (e ovvia) oggi va difesa (25.11.2022)
23. Ribolzi Luisa: EDITORIALE/La scuola, il merito e Gaber (24.11.2022)
24. Artini Alessandro: SCUOLA/ L'umiliazione "educativa" e ciò che voleva dire Valditara (28.11.2022)

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 imbatteci 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 diseguaglianza". "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.

Una 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)

9. SCUOLA/ Regina Mundi, senza cellulare in classe per riscoprire lo stupore della realtà

Pubblicazione: 09.11.2022 - int. Daniele Severgnini

Da fine novembre nei licei linguistico e scientifico della scuola Regina Mundi gli studenti entreranno in classe senza cellulare. Una sfida per riaffermare la bellezza dell'educazione

Entro fine novembre, non appena arriveranno gli armadietti a chiusura numerica, nei **licei linguistico e scientifico della scuola "Regina Mundi" di Milano** prenderà il via un'iniziativa che prevede il ritiro effettivo dei cellulari agli studenti per tutte le ore di lezione. "Non siamo certo i primi ad adottare questa iniziativa – spiega **Daniele Severgnini**, *vice preside e professore di Spagnolo al liceo scientifico della "Regina Mundi"* -, visto che il ritiro degli smartphone, secondo un'indagine di Studenti.it, è già in atto nel 26% delle scuole superiori italiane, con un trend in crescita, il che dimostra la bontà del progetto. E non saremo sicuramente gli ultimi. Ma crediamo nel progetto, non tanto per adempiere a una norma ministeriale, quanto per il desiderio di affrontare una sfida che sappia rendere le ore di scuola, sia per i ragazzi così come per i docenti, più appassionanti".

È questo il motivo che vi ha spinto ad assumere questa decisione?

Abbiamo voluto lanciare una provocazione. A fine giugno abbiamo iniziato a maturare questo progetto, in accordo con i dirigenti scolastici, ragionando sull'opportunità di dare una svolta nella gestione degli smartphone nei nostri licei. Siamo partiti da una domanda concreta: cosa desideriamo comunicare ai ragazzi togliendo loro l'uso dello smartphone? Siamo infatti convinti che la questione non si possa limitare semplicemente all'osservanza di una norma ministeriale.

Qual è la posta in gioco?

Noi vogliamo creare un ambiente sempre più favorevole e funzionale all'ascolto, alla possibilità di investire le energie nell'attenzione, nel guardare a ciò che accade, nel lasciarsi stupire. Il problema è che durante le ore di lezione non siamo comunque esenti da momenti in cui i ragazzi non resistono alla tentazione di controllare una notifica, un messaggio, un like, ricadendo così nella trappola. Attenzione: dico trappola non come dipendenza, ma come, una sorta di contesto ambiguo, di ultima tentazione, perché in fondo è come se ci fosse sempre la possibilità di sviare dalla lezione: guardare il cellulare porta a guardare da un'altra parte, distoglie da quella realtà a cui si è richiamati. E può essere il sorriso o l'incontro con un altro compagno, un intervento in classe, una nuova spiegazione del professore.

In che contesto avviene questa iniziativa?

Già i ragazzi della Regina Mundi non sono così dipendenti dai cellulari, perché da diversi anni è in vigore il regolamento scolastico che dispone di riporre i propri device nella cartella e ciò ha contribuito a diffondere un uso più limitato e consapevole del cellulare.

Come verrà declinato questo progetto nella vita scolastica di tutti i giorni?

Entro fine novembre a tutti gli alunni dei licei scientifico e linguistico della Regina Mundi, 150 in tutto, verrà chiesto di consegnare il proprio smartphone alle 8, al docente della prima ora, il quale lo conserverà nell'apposito armadietto per tutte le ore di lezione, tempo di ricreazione compreso, fino alle 13,40, quando con la campanella dell'ultima ora verrà riconsegnato agli studenti.

Cosa desiderate affermare con questa iniziativa?

Il nostro desiderio non è contrastare il fenomeno della cosiddetta dipendenza da smartphone. Ci muove il desiderio di sfidare i ragazzi a non perdere l'occasione di restare in un rapporto vivo con la realtà, l'unica ancora capace di destare, di provocare, di stupire. Tutte azioni che sono alla base della nostra proposta educativa, come si evince chiaramente dal nuovo logo della Regina Mundi. Solo l'avventura dello stupore, permette di conoscere.

Come pensate che reagiranno gli studenti?

In questo momento non abbiamo ancora ufficialmente comunicato agli studenti l'iniziativa, che invece abbiamo già verbalmente presentato alle famiglie nel corso delle assemblee con i genitori. Anche per i ragazzi sarà ovviamente una sfida e un sacrificio. Ma spero proprio che ci daranno fiducia su questo. Ripeto: in ballo non c'è il rispetto di una regola, ma un aiuto reciproco per cercare di vivere più intensamente le ore di lezione.

Sarà un'occasione per condividere con loro un confronto, una risposta alle loro obiezioni, un maggiore approfondimento di cosa vuol dire oggi fare scuola?

Ci deve essere un confronto, assolutamente: gli studenti stessi si ritaglieranno il tempo per un dialogo con i loro professori o con i loro coordinatori. Ed è giusto così: è nel tempo che uno fa proprie le ragioni dell'altro, perché si fida. Al primo impatto potrebbero anche insorgere delle obiezioni, ce le aspettiamo, ma confidiamo nel rapporto di fiducia che abbiamo costruito negli anni con i nostri studenti. E confidiamo sul fatto che le nostre ragioni possano aiutare anche le loro.

L'abitudine ad avere le tecnologie sempre a portata di mano ha reso più difficile per i ragazzi stare attenti per lungo tempo, prendere appunti, appassionarsi e stupirsi per quello che l'insegnante propone in classe. Come voi docenti pensate di avvincere ancora di più gli studenti?

A scuola i docenti sono i principali attori del rapporto educativo. Anche per noi sarà una sfida. Non vogliamo fare i controllori, ma gli insegnanti. Più volte infatti ci siamo chiesti: perché i ragazzi in classe preferiscono guardare i cellulari più che seguire le lezioni?

Che risposta vi siete dati?

Non c'è una risposta univoca. Ma già porsi questa domanda ci ha rimesso al lavoro con maggiore consapevolezza, pensando al valore delle lezioni e a come si sta in classe. Significa entrare in aula e fin da subito esprimere tutta la nostra passione per la materia che insegniamo, chiedendo allo studente di entrarvi a piedi uniti. Trasmettere una passione, un interesse, un gusto è il punto vincente.

Quanto conta la tecnologia nei vostri licei?

La Regina Mundi è una scuola pronta alla tecnologia, come ad esempio i tablet, che deve entrare nelle scuole, ma deve essere funzionale ad aiutare il processo conoscitivo dei ragazzi. E a tal scopo serve una guida per imparare a farne buon uso. Ma se la tecnologia non aiuta in modo adeguato nel rapporto educativo, meglio farne a meno.

Le cronache parlano spesso di proteste, addirittura di tensioni anche aspre con le famiglie. Nel vostro caso, come hanno accolto l'iniziativa i genitori di questi ragazzi?

Nessuna reazione negativa, nessuna protesta. Nelle assemblee i genitori hanno manifestato una sana preoccupazione: temevano, cioè, che questa scelta potesse un po' compromettere il rapporto con i loro figli. Ma noi non abbiamo questo timore. E soprattutto puntiamo molto sull'aiuto dei genitori. Alla Regina Mundi il rapporto scuola-famiglia è uno dei cardini.

Un'ultima domanda, lei, che è un po' il responsabile di questo progetto, come affronterà questa sfida?

So di poter contare su due supporti: il primo, guardare i volti dei miei colleghi, come punto reale di confronto e di aiuto, cosa che abbiamo sempre fatto in questa scuola; il secondo, non potrò far altro che andare, tutti i giorni, sempre più a fondo del mio lavoro.

(Marco Biscella)

10.SCUOLA/ Dove la dispersione è al 28% il Pnrr può solo fallire, la bellezza no

Pubblicazione: 10.11.2022 - Giuseppe Di Fazio

Al Sud, dove la dispersione raggiunge il 28% e per gli studenti lo Stato è un nemico, l'incontro personale con un educatore è l'unica chance di salvarli

Librino, periferia popolare di Catania, inizi di ottobre 2022. Una volante della polizia in servizio viene circondata da una quarantina di persone, per lo più giovani, e gli agenti aggrediti. La risposta delle forze dell'ordine arriva pronta e decisa: il quartiere viene messo sotto osservazione stretta per una settimana. Vengono controllate più di 300 persone, elevate 66 multe e identificati e sanzionati i responsabili dell'aggressione agli agenti. Quindi, il prefetto convoca nel quartiere il vertice per l'ordine e la sicurezza pubblica, da cui emerge una indicazione: il problema non si risolve con la militarizzazione, ma ripartendo dalla scuola e dall'educazione. "Noi su questo dobbiamo lavorare – dichiara il prefetto Maria Carmela Librizzi – perché se non coinvolgiamo i ragazzi in attività e iniziative togliamo loro il futuro e lo togliamo anche alla città".

Ma anche ripartire dalla scuola, come istituzione, non risolve il problema. E, inoltre, non è così semplice. "Per molti dei nostri ragazzi delle periferie – racconta un preside che ha lavorato a lungo in un istituto statale di periferia – **lo Stato è una realtà estranea**, se non addirittura nemica". Così come lo sarebbero i poliziotti e i professori. "Un giorno uno studente – prosegue il preside – mi disse: siete gli stessi, solo che i poliziotti usano la pistola per affermare l'ordine, voi insegnanti la penna".

È vero, bisogna ripartire dalla scuola, ma questa deve abbattere (idealmente e, in qualche caso, praticamente) gli steccati che la separano dagli allievi e dalle loro famiglie. I ragazzi di alcuni quartieri di periferia, nel pomeriggio, scavalcano i cancelli o entrano dalle finestre negli istituti scolastici per trovare spazi da abitare. Da qui l'idea di un preside di aprire il portone della scuola il pomeriggio e offrire ai minori un laboratorio e alcuni spazi in cui essi possano stare e operare con la sorveglianza di alcuni educatori.

La distanza fra la scuola e decine di migliaia di studenti in diversi quartieri popolari del Sud aiuta a capire **l'altissimo tasso di dispersione scolastica**, che in alcune zone arriva addirittura al 28%. Eppure, per invertire la rotta e ripensare lo sviluppo delle città meridionali bisogna **ripartire proprio dalla cura dei minori**. E, in questo settore, non bastano le risorse milionarie del Pnrr o i proclami. Servono educatori, insegnanti, assistenti sociali, magistrati, psicologi, volontari animati da un sincero desiderio di prendersi cura dei ragazzi. E servono misure concrete che, giorno dopo giorno, aiutino a modificare la situazione tenendo conto del contesto.

Analizziamo due esempi concreti emersi dalla cronaca in queste settimane. Il primo è l'attivazione nel territorio della città metropolitana di Catania di sei Équipe Multidisciplinari Integrate (Emi), composte da neuropsichiatri infantili, psicologi, educatori e assistenti sociali che affiancheranno gli uffici giudiziari nei numerosi casi che interessano i minori (o in quanto vittime, o in quanto protagonisti di crimini). L'iniziativa è frutto del lavoro dell'Osservatorio prefettizio sulla devianza giovanile ed è stata attivata grazie a protocollo firmato dall'Asp di Catania, dalla Prefettura, dal Tribunale per i minorenni, dalla Corte d'Appello, dalla Città Metropolitana. È un piccolo passo, si dirà. Ma non è così in una città commissariata che ha (formalmente) in organico più di cento assistenti sociali e oggi se ne ritrova in attività meno di trenta.

Secondo esempio. Un progetto che mette insieme un'impresa sociale di Milano (On srl) e due realtà di volontariato di Catania (l'Associazione Cappuccini e gli educatori dell'Istituto Madonna

della Provvidenza al Tondicello della Plaia). Il progetto si chiama "Di bellezza si vive" e sta interessando più di 40 minori di due quartieri fra i più disagiati della città. I ragazzi e le ragazze sono normalmente seguiti dai volontari catanesi, ma in questo progetto si affiancheranno a loro alcuni operatori dell'impresa sociale milanese. L'idea che si sta perseguendo è semplice: la rinascita di una persona, di un quartiere, **parte dall'esperienza della bellezza**. Ecco perché in questi primi mesi i minori stanno anzitutto riscoprendo luoghi, miracoli della natura e monumenti, che erano a pochi passi da loro, ma di cui non avevano mai fatto esperienza concreta. Può sembrare strano: ma questi giovani cresciuti in un ghetto, sotto il vulcano, non sono mai andati sull'Etna. O a visitare il Castello di Federico II. Né sono scesi nella Caverna di via Daniele (che pure è nel loro quartiere), frutto dell'eruzione dell'Etna del 1669, utilizzata durante la Seconda guerra mondiale come rifugio antiaereo.

Il secondo passo sarà la rigenerazione urbana di un luogo simbolico del quartiere, per esempio una piazza, con l'intervento diretto dei minori, attraverso disegni, murali, racconti, iniziative. Perché la scoperta della bellezza genera la voglia di comunicarla e di prendersi cura del bene comune.

11.SCUOLA/ IeFP e dati Invalsi: risultati d'avanguardia per tornare al "lavoro"

Pubblicazione: 11.11.2022 - Tiziana Pedrizzi

Una recente presentazione di risultati Invalsi dimostra che la IeFP è un settore formativo all'avanguardia. Attende progetti lungimiranti e meno ideologia

Torna alla ribalta il sistema dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP)? L'8 novembre sono stati presentati in streaming **sul canale YouTube dell'Area Valutazione delle scuole dell'Invalsi** a cura di Michela Freddano i risultati della sperimentazione del Rapporto di autovalutazione anche in questo settore dell'istruzione secondaria.

In questi giorni in cui **si torna a parlare di Letizia Moratti** che è stata ministro dell'Istruzione dal 2001 al 2006 nel governo di centrodestra, può essere interessante ricordare alcuni dei principali provvedimenti legislativi sulla scuola assunti in quel periodo: anticipo a 5 anni della scuola primaria, varo di Invalsi e legge 40/2007 di riordino complessivo del sistema di istruzione secondaria, con **la creazione di un sistema di IeFP** all'interno del quale ottemperare all'obbligo scolastico fino a 16 anni.

Tre provvedimenti che sono sempre stati giudicati diversamente dalle due diverse componenti della sinistra, le quali non nascono certo da oggi. La sua componente mélenchoniana ha sviluppato un'azione di sabotaggio (riuscito) verso una misura come l'anticipo, considerata informazione altri Paesi come uno strumento di contrasto alla diseguità del sistema (vedi la Francia di oggi), ostilità netta a valutazioni degli apprendimenti serie e comparate, anch'esse strumento possibile di trasparenza e pertanto di correzione dei difetti della scuola che colpiscono maggiormente i figli dei ceti meno istruiti, ed infine disprezzo e marginalizzazione verso un settore formativo considerato di serie B perché orientato al lavoro, a fronte di un'esaltazione premoderna della formazione "disinteressata" dei licei. Stessa radice ideologica dell'aperto contrasto alla alternanza scuola-lavoro che i 5 Stelle hanno ribattezzato mutilato con la misteriosa sigla Pcto.

Una ragione non secondaria del fatto che di questo settore da più di un decennio si parla poco, complici le politiche delle regioni, segmentate come nel caso del Covid e soprattutto in gran parte incapaci o senza la volontà di sviluppare un settore che pure la Costituzione ha affidato loro.

In questo silenzio però la IeFP ha continuato a svilupparsi, fino a raggiungere il numero di 350mila allievi, come è stato ricordato nel convegno.

Si diceva che a partire dal mese di marzo 2021 ha preso avvio la sperimentazione del Rapporto di autovalutazione della IeFP per le sedi formative che hanno aderito nell'anno scolastico 2020/2021. Il progetto era nato sotto la presidenza Invalsi di Annamaria Ajello nel 2014, attraverso un gruppo interistituzionale comprendente Invalsi, Isfol e Tecnostruttura che rappresentava le Regioni.

La sperimentazione ha interessato 23 enti di formazione professionale – appartenenti alle organizzazioni salesiane Cno-Fap e Ciofs-Fp insieme a Forma e Cenfop – e 173 sedi formative che erogano corsi relativi all'assolvimento del diritto-dovere dell'obbligo fino ai 16 anni ed in quanto tali appartengono a pieno titolo al sistema di istruzione nazionale ai sensi della legge

sopra ricordata. Territori coinvolti: prima di tutto il Nordovest con il Piemonte, poi, nel solito ordine che abbiamo imparato a conoscere, Nordest, Lazio, Centro e Sud-Isole.

Le modalità di lavoro hanno compreso seminari di riflessione con un coinvolgimento complessivo di 820 operatori sui risultati relativi alle provenienze scolastiche degli iscritti (il 77% direttamente dalla scuola media) sui loro percorsi scolastici (all'85% promossi al primo e secondo anno), sulle caratteristiche degli insegnanti (circa la metà a tempo indeterminato e con stabilità di 5 anni e sulle dimensioni della strumentazione di base dei laboratori (buone).

È da aggiungere che alla stessa pattuglia di centri appartengono quelli che hanno deciso da anni di partecipare alle prove Invalsi, contribuendo anche alla loro formulazione attraverso formatori competenti e con risultati molto interessanti. Infatti una notizia sorprendente, ma non inedita visto che era già emersa in Pisa 2012, è che alle prove Invalsi i Centri di IeFP che hanno accettato di somministrarle hanno registrato risultati superiori a quelli dell'Istruzione professionale statale. Notizia per certi versi appunto sorprendente e che mette in discussione l'immagine di scuola di serie D.

D'altra parte le Regioni hanno già – come è stato più volte ricordato – delle modalità di valutazione, essenzialmente di processo, ai fini dell'accreditamento. Nel corso del Convegno è stato ricordato che perciò, al contrario degli istituti di istruzione, i centri sono abituati da anni ad utilizzare modalità di valutazione di processi attraverso il Sistema Qualità ISO 9000. L'utilizzo del Rav ha il merito di introdurre altri elementi di giudizio più specificamente legati agli esiti attesi dei processi stessi cioè agli apprendimenti, oltre che di collocare la IeFP a fianco degli altri ordinamenti con pari dignità. Costante è stato infatti nel corso degli interventi la sottolineatura dell'importanza attribuita all'accompagnamento "reciproco" realizzato da Invalsi e l'apprezzamento dei centri per il fatto di essersi scattati una fotografia utile per vedersi con più chiarezza e per potersi confrontare reciprocamente. Donde l'impressione di una notevole soddisfazione in quelli che hanno partecipato all'esperienza, risultato non scontato viste le difficoltà di mettere in rapporto sistemi formativi con molte differenziazioni.

La prospettiva potrebbe essere di coinvolgere anche la IeFP nella piena ripresa del Sistema nazionale di valutazione che è stata annunciata a partire dal 19 settembre con una nuova stagione 2022-25. L'allargamento dei partecipanti – che non può avvenire al momento che su base volontaria, vista la competenza regionale nel merito – potrebbe essere incentivato dalla volontà di collocarsi ad esempio su Scuola in Chiaro allo stesso livello degli altri tipi di formazione, per quanto riguarda la possibilità di informazione delle famiglie.

Una strada lunga ma interessante per la emergenza che nei nostri Paesi europei è rappresentata dalla necessità di una buona e seria formazione per il lavoro, spesso sostituita da formazioni "liceali" apparentemente attraenti, ma sostanzialmente vuote.

L'Italia non è il solo Paese avanzato in cui la formazione per il lavoro è un problema. La realtà positiva dei paesi dell'Europa Centrale (di cultura tedesca, ma anche con alle spalle la tradizione della scuola politecnica dei regimi comunisti) è piuttosto isolata. Nel corso del Convegno è stato citato un articolo apparso nello stesso giorno sul Times in cui si metteva a tema la necessità di sviluppare una seria ed organizzata formazione per il lavoro, di cui notoriamente quel Paese è privo. Una buona ragione per fare diventare la buona legge 40 realtà effettiva della società, ciò che non avviene nel nostro Paese molto spesso.

12.SCUOLA/ "Fate la vostra guerra con le parole, se volete, ma lasciateci insegnare"

Pubblicazione: 14.11.2022 - Corrado Bagnoli

Nella sfera pubblica va in scena una guerra di parole contrastanti, intanto nella scuola i docenti cercano di insegnare. Nonostante la scuola

La guerra comincia sempre dalle parole. Dal rispetto della verità che hanno dentro. O dalla sua manipolazione o mistificazione. Perché le cose, in fondo, non sono altro che le parole con cui le nominiamo. E in questi giorni in cui la politica ha dovuto rendere conto *in parole* di ciò che intende fare, ce ne siamo resi ampiamente conto. Ancor prima che il discorso del nuovo Presidente del Consiglio fosse stato terminato, apparivano in rete e in video commenti e valutazioni. Hanno cominciato a scrivere il nuovo Indice, la raccolta delle parole che ha detto e non avrebbe dovuto dire. O delle parole che non ha detto e avrebbe dovuto invece dire.

In particolare a proposito dei passaggi, fatti o taciuti, sulla scuola: potremmo già raccogliere in volume gli interventi **sul termine merito** – inserito a nominare, cioè a identificare il nuovo

ministero dell'Istruzione – che si sono registrati su riviste specializzate, blog, social. O anche sulla sparizione dell'aggettivo *pubblica* che accompagnava da sempre l'identificazione dello stesso ministero. E negli stessi giorni apparivano **manichini appesi a un ponte**, striscioni davanti alla sede di un'università romana che invitava a tenere fuori i *fascisti* dall'università. Parole a cui hanno fatto seguito risse e tafferugli con la polizia, a cui hanno fatto seguito altre parole – mica di un giovane studente, ma di Beatrice Bompiani, una editrice e parlamentare italiana dentro un frequentato talk show televisivo – in cui si metteva in guardia da una deriva già in atto: le polizie avrebbero già fiutato un *odore* diverso nell'aria, l'odore della repressione ora finalmente possibile e anzi auspicabile.

Proprio sulla scuola si sono cominciate a sparare le parole-pallottole di una nuova guerra, oppure si continua a farlo, come del resto era accaduto con la pandemia: per la politica la scuola continua a essere il luogo più dimenticato nei programmi e nei bilanci, ma poi diventa la piazza in cui si combattono le prime e più cruenta battaglie. A parole, che poi diventano cose: manichini, striscioni, caschi, manganelli.

Intanto nella scuola si fa la scuola. Cosa c'è dentro questa parola? Nella scuola ci sono tornato, nonostante non ci insegni più, a fare quello che sapevo fare: **leggere un libro ad alta voce** in mezzo a due, tre, quattro classi. Leggere a voce alta e sottolineare le parole che nascondono nell'ombra o mettono sotto una luce tanto forte le cose. Provare a svelarle almeno un po' e a farle diventare compagne della vita dei ragazzi che mi ascoltano.

Nella scuola ci sono entrato e ho trovato qualche collega alle prese con il pc, qualcuno nel solito capannello all'inizio delle lezioni e il più vecchio tra loro – richiamando l'attenzione di chi stava al computer – mi ha salutato dicendo: ecco, questo qui è venuto a farci vedere che la scuola si può ancora fare.

Dal pc si è alzato uno sguardo sconsolato e la voce di una giovane professoressa di lettere: ah, ecco, anch'io vorrei poter *anche* insegnare!

Sono andato nell'aula più grande in cui stavano le mie colleghe con le due classi prime ad aspettarmi. In mezzo il falso microfono che ho imparato a mettere lì al centro dell'aula da un libro americano che spesso abbiamo letto a scuola. Ho letto le pagine in cui un aviatore sperduto nel deserto incontra "un mistero così sovraccarico che non si osa disubbidire".

Poi, con le seconde, le parole di Cesare, un ragazzo alle prese con il "periodo peggiore della vita, persino di quello delle medie". Ho letto e messo davanti agli occhi di quei ragazzi le parole che stavano lì a respirare con i polmoni dell'aviatore, del piccolo principe, di Cesare. Ho preso quelle parole e ho detto loro di mettersele in tasca, come sassi: da una parte il cellulare, dall'altra queste pietre preziose. Non ho dato un compito. Ho chiesto loro, durante la settimana, di tirare fuori ogni tanto anche quelle parole-pietre, mica solo lo smartphone. Di stringerle nel pugno, di provare a vedere come loro potessero usarle. Di scriverle in un testo, se volevano, facendole tornare in vita dentro *il loro* racconto.

Lo so, sono fortunato: io non sono più il loro professore, non devo dare dei voti, li ascolterò soltanto raccontare – solo se vorranno, nella prossima lezione – la loro versione dei fatti. Le loro parole-pietre. Ma i miei colleghi presenti in classe con me potranno cominciare con questi sassi a segnare una strada, la loro strada. Magari a riscrivere il loro programma.

Del resto, come già qualche giorno fa **su queste pagine Monica Bottai** ricordava, i programmi non esistono più da anni, esistono le indicazioni. E all'interno di queste occorre scegliere: una parola di cui la scuola non può fare a meno e di cui gli insegnanti dovrebbero riappropriarsi. Perché aveva ragione il mio anziano collega: la scuola si può ancora fare. Anzi, in molte scuole già si fa e bisognerebbe imparare da loro.

Egregio Ministro dell'Istruzione, tra tutte le parole che le suggeriranno di aggiungere o togliere, tra tutte quelle politicamente corrette che risulteranno nel libro dei buoni o quelle politicamente scorrette che quegli stessi buoni metteranno all'Indice, spero abbia il tempo di ascoltare le parole di quella giovane collega incontrata l'altro giorno in sala professori: per convincerla che non si dovrebbe fare la scuola *nonostante* la scuola. Che la scuola può fare ancora la scuola.

13.SCUOLA/ Valditara dall'Annunziata, così l'istruzione resta solo un pretesto

Pubblicazione: 15.11.2022 - Anna Maria Bellesia

La recente intervista di Lucia Annunziata al neo-ministro dell'Istruzione Valditara ha ignorato completamente la scuola. Come se essa non esistesse

L'intervista al neoministro Valditara, nel programma *Mezz'ora in più* condotto da Lucia Annunziata il 13 novembre, è stata un'occasione del tutto mancata per parlare di scuola. Niente di niente. Quali le novità, le priorità, il ruolo dei docenti, un'osservazione sul "merito". Niente. L'intervista è iniziata con la domanda "Che cos'è per lei avere un padre partigiano ed essere in un governo di destra?", ed è proseguita su questo tenore, parlando quasi esclusivamente del caso politico-ideologico scoppiato con **la lettera inviata dal ministro alle scuole** in occasione della giornata della libertà del 9 novembre scorso. La Annunziata si è inserita nella polemica conducendo per 15 minuti l'intervista nel filone dei soliti temi identitari destra-sinistra, nazionalismo-sovranoismo, per finire con Trump e lo scontro alle **elezioni americane di midterm** fra repubblicani e democratici. Incappando perfino in una gaffe clamorosa: ha collocato il ministro Valditara in quota FdI, invece che Lega. Insomma, una delusione per chi si aspettava una qualche domanda davvero nel merito della politica scolastica. Per esempio riguardo all'istruzione tecnico-professionale, alla durata della secondaria di secondo grado, al **docente esperto o tutor** e alla **valutazione del merito** (si spera non al modo Brunetta-Gelmini degli anni che furono), o anche sulla circolazione attuale del virus nelle aule e i famosi impianti di aerazione.

Una cosa comunque è stata lampante: *la scuola a livello mediatico proprio non interessa*. Forse, purtroppo neppure alla società in generale. Se ne parla soltanto quando accade il caso eclatante. Oppure si cerca solo un pretesto per alimentare furiose polemiche che fanno audience. Ma cosa ha fatto il ministro Valditara di così provocatorio per suscitare un'ondata di sdegno e aizzare gli animi di tutta la sinistra?

Il 9 novembre ricorre il Giorno della libertà, istituito con la legge 61/2005, allo scopo di ricordare l'abbattimento del muro di Berlino, "evento simbolo per la liberazione di Paesi oppressi e auspicio di democrazia per le popolazioni tuttora soggette al totalitarismo". "Vengono annualmente organizzati cerimonie commemorative ufficiali e momenti di approfondimento nelle scuole che illustrino il valore della democrazia e della libertà evidenziando obiettivamente gli effetti nefasti dei totalitarismi passati e presenti". Così recita il comma 2.

Quest'anno, il ministro ha ritenuto opportuno inviare una lettera, neanche tanto lunga o elaborata, nella quale è scritto fra l'altro che "La caduta del Muro dimostra l'esito drammaticamente fallimentare del Comunismo", una grande utopia rivoluzionaria, nata come il sogno di una rivoluzione radicale per il bene dell'umanità, ma diventata un incubo dove è prevalsa. "La sua realizzazione concreta comporta ovunque annientamento delle libertà individuali, persecuzioni, povertà, morte".

Il ministro ha ribadito, anche nell'intervista, che il suo intervento vuole essere un invito alla discussione e riflessione. Nella lettera, gli spunti in questa direzione oggettivamente non mancano, sia nell'ambito dell'insegnamento della storia che dell'educazione civica. Per esempio il passaggio in cui si sottolinea "Perché l'utopia si realizzi occorre che un potere assoluto sia esercitato senza alcuna pietà, e che tutto – umanità, giustizia, libertà, verità – sia subordinato all'obiettivo rivoluzionario". Quante volte nella storia abbiamo visto il ripetersi di questa situazione? Oppure quando si dice che il 9 novembre è diventata la "festa della nostra liberaldemocrazia. Un ordine politico e sociale imperfetto, pieno com'è di contraddizioni, bisognoso ogni giorno di essere reinventato e ricostruito".

Apriti cielo! Per la presidente dei senatori del Pd, Simona Malpezzi, alla denominazione di ministero Istruzione e Merito, "bisogna aggiungere e *della Propaganda*". Per il segretario generale della Fli Cgil, Francesco Sinopoli, è una "lettera da Minculpop". Per il presidente dell'Anpi è "un manifesto anticomunista". Ma nel 2019, per il 30esimo anniversario della caduta del muro di Berlino, **fu lo stesso presidente della Repubblica** a rimarcare l'importanza dell'evento celebrato come "un'alba di libertà e l'avvio di un nuovo percorso storico a fine della Guerra fredda, con la sconfitta del totalitarismo comunista".

Purtroppo, osserviamo che negli ultimi due anni molto è cambiato. Il livello di scontro si è radicalizzato su qualsiasi questione. È ritornata prepotente l'ideologia, che nel secolo scorso ha portato a conseguenze catastrofiche. Di momenti di riflessione ne servirebbero tanti, approfonditi, razionali, pacifici, a cominciare dalla scuola certamente. Ma anche la politica e i

giornali dovrebbero interrogarsi se il mondo verso il quale ci stiamo avviando è quello che abbiamo voluto e costruito sui valori che sono a fondamento della nostra Repubblica e dell'Unione Europea.

14.SCUOLA/ I tre obiettivi di Valditara alla prova dell'autonomia differenziata

Pubblicazione: 16.11.2022 - Fabrizio Foschi

Valditara ha annunciato di avere tre obiettivi. Ha detto però che la regionalizzazione è tema troppo caldo per essere affrontato. E se invece fosse la soluzione?

Un governo che ha inscritto la parola "merito" nell'intestazione del dicastero che si occupa della scuola (ministero dell'Istruzione e del Merito) sembra avviato sulla strada della comunicazione diretta, quella per cui non si gira tanto attorno al significato delle parole. È vano, pertanto, attendersi l'uscita delle linee programmatiche del **ministro Valditara**, per il semplice fatto che tali linee sono già state enunciate nel momento in cui il ministro ha dichiarato alla stampa che a suo giudizio le cose più importanti sono:

- **il dimensionamento scolastico**
- **l'orientamento**
- **il rinnovo del contratto.**

Si tratta di affermazioni pronunciate in risposta al **piano di autonomia differenziata** sostenuto da alcuni presidenti di regione (Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna), implicante il passaggio alle regioni delle materie previste all'articolo 117 della Costituzione, compresa l'istruzione. Il nuovo inquilino di Viale Trastevere sembrerebbe glissare rispetto a questo importante snodo (l'autonomia differenziata) del processo politico-istituzionale del Paese. Ma andiamo con ordine.

La prima "cosa" importante per il ministro è il dimensionamento scolastico. In effetti, l'adeguamento dell'offerta formativa alle esigenze dei territori è una delle più importanti caratteristiche di una scuola che intenda essere alla pari con i tempi e non agire ripetendo vecchi moduli. Naturalmente, per "dimensionare" occorre rispettare alcune coordinate fondamentali suggerite sia dalla politica, sia dall'intrinseca vocazione educativa della scuola. Per il 2022/2023, per esempio, è previsto dalla legge (il riferimento è alla 178/2020) che le dimensioni di un'istituzione scolastica, utili ad avere un dirigente, siano di 500 alunni (non più 600 e oltre come prima).

Il dimensionamento, inoltre, è di competenza delle regioni, cui spetta la definizione di nuovi indirizzi scolastici sul tronco di quelli esistenti e l'istituzione di nuovi plessi. Un liceo classico che voglia avviare un indirizzo di enogastronomia, tanto per porre un *exemplum fictum*, dovrà essere visto con un certo sospetto, mentre non ci sarebbe niente a che ridere se la proposta provenisse da un istituto tecnico o professionale della zona in cui si produce prosecco!

La proliferazione dei corsi e degli indirizzi di ogni genere, ancora poco studiata, ha da una decina d'anni modificato profondamente il volto della scuola italiana, specie nel settore tecnico e professionale. Forse quando il ministro formula il proposito di volersi interessare di questo tema, lo fa con l'intenzione di verificare la ricaduta sui profili in uscita degli alunni della moltiplicazione di offerte di istruzione, tanto interessanti quanto riconducibili, se lo sono, a reali domande di maturazione negli alunni di conoscenze e competenze disciplinari.

La seconda "cosa" con cui vorrebbe sostanziare la sua agenda, il ministro l'ha indicata nell'orientamento. È un argomento che ricorre ad ogni cambio di titolare della pubblica istruzione e da questo nodo, a detta di tanti esperti, deriva il successo o l'insuccesso della proposta didattica. È necessario che gli alunni sappiano scegliere bene, all'inizio di ogni fase scolastica, il percorso successivo. Per farlo, tuttavia, l'offerta deve essere ampia e pluralistica. Non è sufficiente moltiplicare gli indirizzi dei canali statali già esistenti. Occorrerà prendere sul serio la prospettiva di una "vero" canale dell'istruzione professionale in grado di competere con gli istituti tecnici e con il sistema liceale. Occorrerà anche portare a compimento il quadro di una scuola italiana che è pubblica, ma articolata in una branca statale e in una branca non statale. La seconda, invece, si è andata progressivamente impoverendo.

A proposito della terza "cosa" che sta a cuore al ministro, **il rinnovo del contratto dei docenti**, qualche anticipo lo si è visto con lo sblocco delle risorse che porterà ad aumenti delle retribuzioni

nella busta paga di dicembre. Il passaggio è importante, ma non decisivo, posto che il ministro è atteso al varco da temi caldi come i concorsi, la formazione iniziale, **l'aggiornamento (obbligatorio sì o no?)** e la ridefinizione della figura del **"docente esperto"**. Detto questo, pare lecito tornare all'autonomia differenziata, scartata dal ministro come argomento troppo "caldo" per essere dipanato nell'immediato. Ma: se non ora, quando?

Si stanno infatti posizionando gli schieramenti e affilando le armi in vista di una disfida tra chi l'istruzione la vorrebbe "tutta" regionale e che invece ne paventa lo scivolamento decentrato. Rispetto ad una scuola italiana che è già profondamente diversificata in indirizzi, la regionalizzazione sostenuta da ambienti della Lega, con apporti emiliani di matrice piddina, quali ulteriori stravolgimenti dei livelli di prestazione essenziale potrebbe comportare? La regionalizzazione (non tanto come livello superiore della statalizzazione, ma come compimento dell'autonomia) non potrebbe essere invece una prospettiva da esaminare, alla luce delle difficoltà evidenti in cui si trova l'elefantiaco sistema scolastico italiano? Non varrebbe la pena, per intraprendere questa strada, abbandonare i richiami di una politica troppo affezionata all'idea di una scuola napoleonica, uguale per tutti e senza reale interesse per molti (dunque senza merito), che si mostra inadeguata ai tempi?

15.SCUOLA/ "Mi sento sbagliata": il dramma dei giovani e il fiasco dei burocrati

Pubblicazione: 17.11.2022 Ultimo aggiornamento: 13:48 - Nicola Cappi

Troppo spesso a scuola il disagio dei giovani è soltanto un punto all'ordine del giorno. Servono prof. che trasmettano una passione per la vita

Si è da poco conclusa la prima tornata di impegni istituzionali della scuola (due collegi docenti, due consigli di classe, due consigli di istituto, due riunioni di dipartimento) e, nonostante sia ancora visibile l'originaria utilità di tali appuntamenti, colpisce la facilità con cui essi vengono riassorbiti in una routine di disincanto che ne riduce il potenziale di strumento al servizio del fattore umano di cui è permeata la scuola.

Colpisce pure la tendenza di chi guida le istituzioni scolastiche **a trincerarsi dietro i vari regolamenti**, Ptof, Pcto adattato alla bell'e meglio, statuti, codici deontologici scritti o non scritti, mansionari, relazioni, verbali, protocolli di comportamento (e chi più ne ha, più ne metta). Ma per quale motivo?

Sicuramente c'è quello di salvaguardare il buon nome della propria istituzione; del resto, gli open day si avvicinano e la paura del flop nelle iscrizioni è un rischio reale; il passaparola, si sa, è un'arma efficace e a doppio taglio in questi casi. Insomma, meglio salvare le apparenze nella speranza che poi le cose, per chissà quale miracolo debba accadere, cambino.

Ma tutto questo (spesso, non sempre) finisce per impedire di guardare in faccia **la realtà fatta di ragazzi in carne, ossa, sentimenti, paure**, attese, emozioni, desideri, e che, sempre richiamati ad obbedire a delle aspettative comportamentali dettate dai vari ambiti che frequentano, rimangono alla frenetica ricerca di un luogo dove poter essere sé stessi.

"Devi essere come un uomo, come un santo, come un Dio. Per me ci sono sempre i come e non ci sono io (...). Chissà nella mia vita quante maschere ho costruito". È un rischio per tutti, ma non è forse questo spesso il rischio dei ragazzi a scuola? Siamo sinceri: quando all'ordine del giorno dei consigli di classe appare "analisi della classe e dei singoli casi" il 100 per cento della discussione tra i docenti è fatto di frasi come: "questo non ce la fa; **è sempre distratto; non studia**"; lei è brava, ma non interagisce, è sempre silenziosa; si accontenta del minimo". E se qualcuno azzarda: "cosa facciamo?" il silenzio e il gelo calano fino alla voce liberatoria del coordinatore di classe che dice "passiamo al prossimo punto all'odg".

Mi scrive una mia alunna (che tra l'altro va anche bene a scuola): "Non mi piace più venire a scuola, ma si tratta di un 'non piacere' che non reputo normale perché tutte le mattine (o almeno la maggior parte) SPERO che succeda qualsiasi cosa (bella o brutta che sia) che mi impedisca di poterci venire. Mi sento sopraffatta da tutto e mi sento sbagliata perché non riesco, come fanno molti altri, a vivere serenamente nonostante la scuola. Mi sembra quasi di 'vivere' solamente nei giorni di festa perché i giorni scolastici sono diventati semplicemente un continuo ripetersi del giorno precedente".

Come si fa – mi sono chiesto – a "passare ad un altro punto all'odg senza sentirsi almeno feriti da un messaggio come questo? Come si fa a non mettersi in discussione di fronte ad una ragazza che avverte sulla propria pelle quanto sia alienante un modello di scuola che replica la produzione

in serie? Basta mandarla dallo psicologo della scuola? Basta darle una pacca sulla spalla: "vedrai che passerà"?

Non è censurabile il desiderio di essere riconosciuti per quello che si è, anche con le proprie fragilità che, in un modello "performante", ci fanno "sentire sbagliati", mentre si ha solo avuto il coraggio di essere sé stessi e di averlo confessato davanti ad un altro.

E comunque si può stare vicino ai ragazzi anche nel lavoro quotidiano in classe. Sono loro stessi che ammettono che quando si trovano di fronte un insegnante appassionato non possono più fare finta di nulla. Quando dico "appassionato" non intendo solo un insegnante che gode per quello che ha studiato o sa (oso: alla Barbero), ma che quello che ha studiato e che sa **lo interroga come uomo ancora oggi** dopo che per trent'anni di docenza ripete sempre le stesse cose, e comunque ripetendo sempre la stessa cosa non è mai la stessa cosa (ma magari ne parleremo un'altra volta). I ragazzi, senza dirlo, ci fanno capire se piace o no stare con loro dentro una proposta seria, che può essere anche quella di un aperitivo mensile a fine settimana scolastica in cui si parla a ruota libera, ma dove domina la domanda: "come va la vita?"

Da ultimo, per non dare il destro a travisamenti delle mie parole: 1) le regole e gli strumenti istituzionali ci sono e ci vogliono, ma mi chiedo fino a che punto siamo coscienti che essi restano l'estrema propaggine di un'emergenza umana che necessita innanzitutto di essere abbracciata anche carnalmente; 2) tutto quello che ho scritto ha valore innanzitutto come mio esame di coscienza personale. Introdurre in quello che faccio tutti i giorni un punto critico per costruire è ciò che mi serve per non stare mai tranquillo.

16.SCUOLA/ Da Montessori ad Ammaniti, le domande "mute" che ci pongono i bambini

Pubblicazione: 18.11.2022 - Antonella Reffieuna

Passoscuro di Massimo Ammaniti: un libro scritto "dalla parte dei bambini". Che sono sempre l'elemento più debole. E chiedono (agli adulti) occhi nuovi

Dopo il bellissimo libro di Lorenzo Marone (*Le madri non dormono mai*), un altro libro appena uscito, scritto "dalla parte dei bambini". Si intitola *Passoscuro*, è stato nel mese di ottobre presentato alla trasmissione "Quante storie" ed è scritto da Massimo Ammaniti, psicoanalista ed ex docente di psicopatologia dello sviluppo, nonché padre dello scrittore Niccolò.

È uno dei testi in cui il confine tra letteratura e scientificità è molto labile, per cui dovrebbe essere oggetto non solo di lettura ma di attento studio da parte di insegnanti e psicologi. La ragione sta nel fatto che nel descrivere le condizioni tragiche in cui vivevano i bambini nel Padiglione n. 8 dell'Ospedale Psichiatrico Santa Maria della Pietà, Ammaniti precisa anche, in modo estremamente efficace, quali dovrebbero essere le condizioni familiari e ambientali affinché un bambino possa svilupparsi in modo adeguato.

Ancora una volta (come già hanno fatto molti studiosi) egli sottolinea che la prima condizione, quella di partenza, dovrebbe consistere nel credere nelle possibilità di sviluppo, nel non ritenere che sia possibile parlare di irrecuperabilità, nell'osservazione attenta e quotidiana, nella negatività delle situazioni di caos e di assenza di regole, in comportamenti apparentemente banali quali ad esempio l'appello.

"Il nome di ogni alunno ripetuto tutte le mattine diventa un rituale che sancisce la presenza o l'assenza all'interno di una comunità" (p. 104) e permette a tutti di acquisire la consapevolezza del proprio nome, primo gradino per la costruzione dell'identità. Allo stesso modo, è fondamentale il contatto oculare, che "accelera la comunicazione con gli altri" (p. 106). Si tratta di comportamenti e situazioni che non configurano un "metodo di insegnamento" ma che dovrebbero essere espressione della competenza di base dell'insegnare.

Non si può non rammentare come già Montessori avesse scoperto, all'inizio della sua attività, i bambini del manicomio di Roma: erano i cosiddetti "frenastenici", cioè deboli di mente, o, più comunemente, "deficienti" o "idioti", che, oltre al ritardo mentale, comprendevano casi di cecità, mutismo, sordità, epilessia, paralisi, autismo, rachitismo, disturbi caratteriali, demenza da malnutrizione. Considerati incurabili e quindi rinchiusi a vita, vestiti con un grembiule di tela grezza, sporchi, inselvatichiti, erano forse l'aspetto più terribile di quel luogo spaventoso (p. 45 di *Il bambino è il maestro*, di Cristina De Stefano). Anche Montessori aveva sottolineato l'importanza dell'appello: "i bambini attendono che lei - dalla stanza accanto - li chiami. Pronuncia ogni nome a voce bassa, allungando le vocali. Come se li chiamasse da lontano, e ogni piccolo si alza senza fare rumore e la raggiunge, felice di essere stato scelto: 'Dopo tali

esercizi sembrava ch'essi mi amassero di più: certo erano diventati più ubbidienti, più dolcemente miti. Infatti ci eravamo isolati dal mondo e avevamo passato qualche minuto insieme uniti tra noi: io a desiderarli e chiamarli, ed essi a ricevere, nel silenzio più profondo, la voce che si rivolgeva personalmente a ciascuno di loro, giudicandolo in quel momento il migliore di tutti' (De Stefano, p. 109).

Non a caso Ammaniti e Montessori presentano, in epoche diverse e a distanza di sessant'anni, il comune riferimento agli studi di Edouard Seguin. È tragico però dover constatare come all'inizio degli anni Settanta, quando Ammaniti entra per la prima volta nel manicomio, non fosse cambiato quasi nulla: bambini di pochi mesi venivano diagnosticati come "pericolosi a sé e agli altri" e rinchiusi in manicomio solo perché con problemi di salute o con disabilità che ne provocavano il rifiuto da parte della famiglia.

Allo stesso modo erano rimasti inalterati i grandi saloni (dette "le sorveglianze") in cui i bambini venivano raggruppati. Montessori aveva osservato come i bambini, appena finito di mangiare, si gettassero per terra, raccogliendo le briciole di pane e mangiandole. Lo stanzone era completamente vuoto, un grande spazio spoglio e freddo. Quello di quei bambini non era desiderio di cibo, ma di poter interagire con qualcosa, perché quegli avanzi di pane erano le uniche "cose" a loro disposizione.

Lo stesso vuoto di oggetti e di attività è ancora rilevato da Ammaniti, il quale constata come i bambini del manicomio non siano capaci di giocare e di interagire con gli altri, per cui attiva una serie di iniziative volte a restituire loro l'infanzia. Egli ricorda addirittura una analogia con i lager nazisti, dove i bambini vivevano in uno stato di passività e degradazione (pp. 154-155), e constata soprattutto come trent'anni di democrazia non avessero minimamente scalfito quella situazione indegna. Forse anche perché Montessori era stata completamente ignorata dalla pedagogia italiana e, ancor più, dai decisori politici.

Prima della legge n. 517/1977 nell'intero Paese ben 300mila bambini venivano allontanati dalle famiglie e "ricoverati in istituti di assistenza, di cui gli ospedali psichiatrici erano l'ultimo anello della catena" (p. 64), ma quella emarginazione era solo l'ultima fase di un percorso che iniziava dalle classi differenziali e dalle scuole speciali, le quali avevano raggiunto una numerosità assolutamente abnorme.

Le conclusioni di Ammaniti sono molto amare: i bambini continuano a essere l'anello debole della società e la riprova si è avuta nel periodo del lockdown legato alla pandemia, durante il quale ai bambini era vietato addirittura uscire sul marciapiedi davanti a casa.

Per questo occorre leggere anche il libro dal titolo *E poi, i bambini*, pubblicato nel 2020, perché la denuncia di Ammaniti è caduta nel silenzio più assordante.

Purtroppo nel nostro Paese si continua a ritenere che i dati statistici siano "freddi numeri" che non dicono nulla a chi voglia occuparsi di scuola. Non a caso il rapporto annuale del Censis non è mai stato oggetto di analisi e riflessione da parte non solo di insegnanti ma anche di dirigenti scolastici, e, forse, di figure direttive di livello ministeriale. In realtà il problema sta nel "far parlare" questi dati, ma anche nel disporre di un retroterra di studi scientifici che permettano di attribuirvi significato.

Gli studiosi citati da Ammaniti continuano a essere riferimenti validi, senza dimenticare però le ricerche più recenti, in particolare nel settore delle neuroscienze. Essere convinti che i bambini dispongono di un cervello che necessita di essere sviluppato adeguatamente è infatti il primo passo per realizzare un'inclusione davvero efficace, perché fondata sul riconoscimento di ciò che accomuna tutti gli esseri umani.

17.SCUOLA/ Lezione di letteratura, quello "spezzatino" che crea soggetti assenti

Pubblicazione: 21.11.2022 - Patrizia Marchegiani

Lo strutturalismo ha condizionato gravemente l'approccio alla letteratura: troppe analisi, assecondate dai docenti, hanno distrutto l'interesse dei giovani

"Se io dico a un gruppo di giovani di quindici o di sedici anni: 'Ragazzi, vi faccio conoscere una ragazza bellissima, una di cui non avete idea quanto sia bella!', non li posso poi mica portare all'obitorio e fargliela vedere morta! E dopo magari gliela faccio pure a fettine per mostrargliela come è fatta dentro. Quelli inorridiscono, fuggono e vanno a inseguire la prima ragazza 'viva', vera che vedono per apprezzarla, baciarla, amarla: per avere un rapporto con lei! Ecco, noi

trattiamo la poesia e la letteratura così: la ammazziamo, la sezioniamo e poi pretendiamo che i ragazzi se ne appassionino”.

A lanciare ai colleghi insegnanti questa provocazione è il professor Franco Nembrini, grande educatore (nonché noto **divulgatore di Dante**). Provocazione da cogliere, a mio parere. Lo spezzatino antologico di letteratura che talora offriamo ai ragazzi, brandelli di testi, testi che poi peraltro andiamo a vivisezionare in infinite analisi linguistiche, rischiano di ammazzare l’interesse. La prima considerazione che mi viene da fare riguardo alla lettura, quindi, è proprio questa: per quanto possibile, **i testi vanno letti integralmente**, non fatti a pezzi. Perché solo così i ragazzi possono davvero entrarvi dentro, **avere con essi un rapporto vivo**. Da qui, la mia scelta di non rinunciare all’ora di narrativa a scuola, attraverso la quale si può gustare la lettura completa di un testo (nonché, per quel che riguarda la letteratura nella scuola media, anche quella di preferire l’approfondimento di un’opera, piuttosto che proporre uno spezzatino enciclopedico da macellai, in cui, peraltro, tutti i testi risultano di pari importanza).

Seconda considerazione, connessa alla prima. È il filosofo Massimo Borghesi ad accompagnarmi a farla nel suo saggio “Il soggetto assente”. Negli ultimi trent’anni, noi, figli dello strutturalismo – declinazione del positivismo –, rischiamo di frantumare il sapere nelle sue strutture, perdendo in esse il primato del soggetto. Abbiamo perso l’elemento narrativo, abbiamo perso, frantumato il soggetto, l’io, nel tentativo di oggettivare il sapere, presentandolo nei suoi aspetti formali e strutturali. Insomma: non esiste il soggetto personale, ma esistono le “strutture” da oggettivare ed esaminare. È un po’ la “vivisezione” di Nembrini, nella quale molti testi scolastici ci portano a perderci. I manuali scolastici sono spesso diventati piccole enciclopedie, pagine zeppe di nozioni, notizie, informazioni, analisi, grafici, dati su dati che ci fanno smarrire la visione globale, la gerarchia delle informazioni, le connessioni degli elementi fra loro e, soprattutto, la connessione dei contenuti con noi stessi. È venuto meno il primato antropologico della coscienza in favore di un policentrismo infinito. Questo modello, che secondo Borghesi è alla base dello iato che si è venuto a produrre tra conoscenza e interesse – il motivo dell’apatia dei nostri alunni, per intenderci – riguarda l’approccio ad ogni disciplina scolastica, persino alla storia, in cui la narrazione dovrebbe esserne cardine, finanche agli stessi testi narrativi.

Quante analisi e “vivisezioni” operiamo talora, fino a perderci in esse, nei testi narrativi (e poetici) che invece andrebbero anzitutto goduti, in cui dovremmo anzitutto entrare dentro (l’etimologia di “*inter-esse*”, d’altronde, è proprio questa: “stare dentro”)? Così come, riguardo pure ai testi scientifici – domanda Borghesi a una delle presentazioni del suo saggio –, “perché proporre pagine e pagine di descrizione arida, nemmeno fosse per una specializzazione dell’università, anziché accompagnare i ragazzi a una comprensione della realtà che invece è così affascinante?”.

Terza ed ultima considerazione, pensando soprattutto alla narrativa e alle materie umanistiche. Quali testi proporre? Per la mia esperienza, io risponderei, senza ombra di dubbio i classici, sebbene sappia bene che qualcuno, invece, ne ha decretato in qualche modo il declino: “perché sono difficili”, “perché sono superati”, “perché non incontrano i gusti dei ragazzi”, “perché sono troppo lontani nel tempo”, “perché – obiezione che è forse la più assurda di tutte! – non hanno più niente da dire”, “perché il loro linguaggio non è sempre accessibile”, “perché sono elitari” ...ancorché sia l’esatto contrario.

Nella mia esperienza, ad esempio, sono proprio gli alunni con più difficoltà ad aprirsi, amare, avere bisogno ed entrare in una relazione veramente “viva” con i classici (certo, occorre accompagnarli nella comprensione). E nessuno più dei classici parla al profondo del cuore dei nostri ragazzi, cuore che, seppur in contesti diversi quanto si voglia – da quello di Omero o Dante, al loro! – è tuttavia sempre lo stesso, da sempre e per sempre: stessi desideri, stessi bisogni, stessi sogni, stesse paure, aspettative, ansie, amori, affanni... attraversati e vissuti nei modi più alti e intensi, e comunicati con le parole più vere ed efficaci.

Afferma ancora Borghesi: “I classici indicano i punti più alti dell’umanità, quelli in cui l’umanità ha compreso con più profondità sé stessa. Uno, il classico, studiandolo, lo impara per tutta la vita, se lo porta dietro perché con esso impara immagini dell’umano, immagini che formano la propria umanità. Hai di fronte dei geni, che hanno sondato l’umano con una capacità così potente che val la pena legger più quelle due o tre cose lì, che diecimila libri che trovi nelle bancarelle, che non ti servono a nulla, che non ti portano nulla”.

Concludo, quindi, con una citazione di Machiavelli (Lettera a Francesco Vettori, 10 dicembre 1513) che riporto sempre, tutti gli anni, ai miei alunni, per far loro capire perché e soprattutto “come” vanno letti i classici: “Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull’uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e

curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antiche corti delli antichi huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, dimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro".

Ecco, se riusciamo ad accompagnare i nostri alunni in un dialogo così, a un'amicizia "viva", a un incontro-confronto-scontro con i Grandi, i geni della storia, la lettura non può non appassionare.

18.AUTONOMIA DIFFERENZIATA/ Un modello vantaggioso e 5 (falsi) slogan

Pubblicazione: 21.11.2022 - Anna Maria Bellesia

Negli ultimi giorni lo scontro ideologico fra opposte fazioni si è spostato sull'autonomia differenziata. Circolano almeno 5 pregiudizi infondati

Caro direttore,

negli ultimi giorni lo scontro ideologico fra opposte fazioni si è spostato **sull'autonomia differenziata**. Il livello di fanatismo (a scapito di realismo e verità) è sconcertante, anche se ci siamo ormai assuefatti, purtroppo, a questo modo di fare informazione o disinformazione.

Proviamo almeno a smentire le sparate più grosse, che mirano esclusivamente a portare acqua al proprio mulino politico-elettorale, confidando sul fatto che la gente legge solo i titoli e prende tutto per buono.

1. "L'autonomia differenziata disintegra l'unità nazionale": falso. L'Italia è da sempre uno Stato dalle forti differenze regionali e locali. Tanto che, preso atto del fallimento del centralismo post-risorgimentale, i padri costituenti (che, a differenza dei politici attuali, avevano preparazione, saggezza e visione) hanno inserito fra i principi fondamentali della Costituzione quello dell'autonomia e del decentramento (art.5), ferma restando ovviamente l'unità della Repubblica. La riforma del Titolo V del 2001 segna la fine di ogni centralismo e recepisce in pieno il principio di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza. Funzioni e competenze vanno trasferite al livello più vicino al cittadino, purché i soggetti coinvolti siano in grado di assolvere al compito con la dovuta efficacia ed efficienza.

2. "È incostituzionale una autonomia à la carte": falso. Non è vero che una Regione possa chiedere e ottenere quello che vuole. Le "ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia" sono indicate precisamente all'articolo 116, tanto per le materie quanto per le modalità. Insomma è tutto previsto nel testo costituzionale. È falso parlare come se fosse qualcosa di incostituzionale o addirittura di "eversivo". È pur vero che lo spiritico neo-centralistico ha sempre cercato di riproporsi. Da ultimo, con la riforma costituzionale del 2016, il governo Renzi intendeva ridurre le competenze regionali e inserire una clausola di supremazia statale. Ma è stato bocciato dal referendum popolare. I sostenitori del modello centralistico se ne facciano una ragione.

3. "Serve prima la legge quadro e la definizione dei Lep": è il pretesto del sine die, una specie di tela di Penelope dalla quale il ministro Calderoli sta tentando di uscire. La definizione dei Livelli essenziali delle prestazioni (Lep) riguarda quei servizi che lo Stato deve garantire in modo uniforme su tutto il territorio nazionale, in quanto consentono il pieno rispetto dei diritti sociali e civili dei cittadini. Di conseguenza lo Stato deve erogare le risorse necessarie. Se ne parla da anni e anni, ma non si è arrivati a nulla. Le risorse continuano a essere erogate col criterio della spesa storica, che non garantisce affatto l'uniformità di risorse. Plausibile quindi che si voglia fissare un termine ben preciso, un altolà alle manfrine. Anche la "legge quadro" si è rivelata un pretesto per procrastinare. A sentire il precedente ministro per gli Affari regionali e Autonomie, Francesco Boccia, era "pronta" già alla fine del 2020, ma è sparita dai radar.

4. La questione dei "divari territoriali": ci sono sempre stati e, dopo 160 anni, non sono risolti. "Il centralismo ha fallito", risponde giustamente Calderoli. Non dipende certo dall'autonomia differenziata che ancora non c'è. Già la Costituzione del 1948 aveva un orientamento regionalista. Dopo la riforma del Titolo V del 2001, è finalmente il momento per "sviluppare le potenzialità di ogni Regione". Ma come convincere gli oppositori più accaniti, specialmente nelle Regioni del Sud? Secondo Calderoli, c'è paura che qualcuno si avvantaggi a svantaggio loro. Quindi la strada giusta è iniziare un percorso dal quale "tutti possano avere un vantaggio, piccolo o grosso, da questa riforma". Evitando lo scontro a priori e cercando piuttosto di negoziare concretamente, ciascuna Regione potrebbe sviluppare delle nuove opportunità nell'interesse dei propri cittadini.

5. "Ci saranno venti sistemi scolastici diversi": ci sono già venti situazioni territoriali assolutamente diverse, proprio nel settore più centralizzato di tutti, come certificato dai Test Invalsi e dai dati Ocse. Anche qui **è il centralismo ad avere fallito**, accentuando le disparità. È ora che ogni regione sia responsabilizzata a implementare progetti di miglioramento che partano da una oggettiva ricognizione dello status del proprio territorio per raggiungere, con soluzioni e metodi differenziati, uno standard di apprendimento e formazione conforme ai parametri nazionali ed europei, garantendo così con successo il diritto all'istruzione. Anche sulla selezione e gestione del personale sarebbe ora di provare a cambiare rotta. È più affidabile un concorso ministeriale, con quiz "inadeguati", che, in base a un algoritmo, catapultava un docente dalla Sicilia alla valle più a nord della Lombardia, o un concorso regionale basato sull'effettivo fabbisogno del territorio?

6. Autonomia e presidenzialismo. Da ultimo, leggiamo sui giornali che FdI sta "frenando" sulla riforma dell'autonomia differenziata bandiera della Lega, con l'intenzione di far procedere di pari passo **sia la riforma dell'autonomia sia quella del presidenzialismo**. Questa è l'unica motivazione che ha un senso politico e non preconcetto o ideologico come le altre di cui sopra. All'interno di una coalizione deve esserci un equilibrio fra le forze, e non si può dare partita vinta così facilmente a un componente dell'alleanza. Basta che le riforme procedano entrambe e che il programma elettorale sia rispettato, con coraggio e determinazione, maggiore di quanto dimostrato finora su altre questioni.

19.SCUOLA/ Storia del 900, come (ri)costruire una linea del tempo

Pubblicazione: 22.11.2022 - Monica Bottai

Un esempio concreto di come riprogrammare l'insegnamento del 900 a scuola. Assecondare passivamente il libro di testo adottato non è più possibile

L'insegnamento della storia del Novecento chiede nuovi approcci didattici e **prospettive curriculari diverse**. Per procedere in tale direzione, dobbiamo rimodellare l'impostazione classica del libro di testo e, pur rispettando una cronologia essenziale di riferimento, selezionare temi e percorsi modulari.

Partiamo dal presupposto che i ragazzi conoscono già qualche evento del secolo scorso, sedimentatosi nella nostra memoria storica, anche soltanto come luogo comune o opinione pubblica, il che va benissimo per iniziare a costruire con loro una linea del tempo, come mappa generale e orizzonte complessivo dell'intero percorso. Il docente correggerà o completerà quanto da loro emerge, anche offrendo stimoli adeguati (opere d'arte, foto, pubblicità d'epoca, invenzioni...) per "ri pescare" quello che in loro è già presente, magari nascosto sotto altre forme, letterarie o scientifiche. Ad esempio, uno strumento utile ed evocativo è la *Casa del tempo*, albo illustrato di Roberto Piumini (La Margherita, 2018), perché, con immagini e testi, permette di ragionare su alcune date e passaggi fondamentali del XX secolo.

Su questa prima attività, si pone una domanda certo non accademica: **quanto dura il Novecento?** Infatti, contro l'obsoleta definizione di "secolo breve" (1914-1991, Eric Hobsbawm), potremmo oggi opporre altre letture storiografiche più adeguate; credo sia importante che il docente si esprima su questo, per mostrare ai ragazzi la propria capacità di giudizio critico, ma anche il movimento profondo ed inarrestabile della storia, sicuramente non preda di categorie o schemi da noi dettati.

Tuttavia, un'altra possibilità molto interessante è costruire la cronologia in itinere, iniziando dall'analisi del mondo odierno: con un grande planisfero, magari interattivo, potremmo chiedere ai ragazzi quali sono i punti caldi del mondo (guerre, persecuzioni, problematiche sociali...) e per quale motivo, suscitando la consapevolezza che troppo spesso non conosciamo l'*origine* di quanto "vediamo in tv", di quanto conosciamo come *meme* o di quanto ripetiamo come luogo comune, il che ci impedisce di comprendere davvero cosa accade intorno a noi.

Comunque, in qualsiasi direzione si voglia costruire la linea cronologica e stabilire il nesso presente-passato, assumerà rilievo ineludibile il rapporto fra geografia, storia e politica, che ci servirà per dare spessore unitario ai bisogni reali che muovono le azioni dell'uomo. In tal senso, sono strumenti utili alcune riviste specializzate (*Limes*, *Eastwest*) o certa saggistica divulgativa ma accurata, come il bel volume di Tim Marshall, *Le dieci mappe che spiegano il mondo* (Garzanti, 2017). E così avremo una visione più chiara dei rapporti della Cina con Taiwan

o col Tibet, oppure del ruolo dell'Ucraina in una visione zarista, oppure ancora capiremo il ruolo strategico di un Paese come l'Afghanistan, e tanto altro ancora.

Mentre procediamo, potremo zoomare con percorsi e tematiche, che ci serviranno non per approfondire – il che richiederebbe ulteriore tempo a disposizione –, ma per evidenziare le ricorsività, i processi ed i mutamenti, attraverso la scoperta di legami fra eventi anche distanti fra loro. Si può quindi iniziare dal 1919 e procedere con i consueti grandi blocchi contenutistici (dal ventennio alla seconda guerra mondiale, alla guerra fredda etc.), ma selezionando con cura i fatti e proponendo per ogni blocco un focus, con cui ampliare la prospettiva, arricchendola di annessi e prolessi.

Ogni zoomata meriterà un titolo, che può essere una parola chiave o una frase nominale, con cui il docente segna l'orizzonte ideale di fondo; infatti, non ci soffermeremo su curiosità biografiche o di contesto fini a se stesse, ma sui moti ideali profondi della storia, tramite cui agganciare i ragazzi e provarli a giudicare da vicino se stessi ed il loro presente. Faccio soltanto alcuni esempi.

Nel primo blocco (anni Venti-1939): *Dai totalitarismi alle colonizzazioni culturali del XXI secolo; Altri genocidi e altre dittature fra Africa ed Asia; Le crisi economiche: 1873 – 1929 – 1973/79 – 2008/11.*

Nel secondo blocco (1939-inizio Sessanta): *All'origine degli stereotipi: dall'ebreo al migrante; L'io dentro la storia: ieri (Rosa Bianca, Piazza Majakovskij, Piazza Tien an men) ed oggi (Iran, Myanmar, Tibet...); Il desiderio e la ricostruzione del secondo dopoguerra.*

Nel terzo blocco (1968-1980): *Le contestazioni giovanili fra ideale e utopia: primo dopoguerra, 1968, 1977, XXI secolo.*

Infine, nel quarto blocco (1980-2001): *La globalizzazione a ritroso: da Twitter ai Fenici; Il nichilismo gaio dagli anni Ottanta ad oggi.*

Un altro focus molto interessante potrebbe essere *Decolonizzazione e nuovi colonialismi*, adatto per una progettazione cronologica a ritroso, con analisi del planisfero, delle attuali massificazioni culturali, dei poteri economici dominanti.

Infine, aggiungo che ogni focus può essere sviluppato a partire da uno "studio di caso", in base al quale si ricrea il contesto, si rintracciano analogie, si elaborano criteri e giudizi generali; tra l'altro, non necessariamente dobbiamo costruirlo noi, perché esistono siti di didattica della storia ricchissimi di esempi, che noi possiamo poi rimodellare come preferiamo.

Sono soltanto esempi per suggerire elementi di progettazione diversi: sintesi e selezione cronologica, costante nesso presente-passato come chiave di lettura, ideazione di focus per sperimentare analisi dei dati, lettura globale dei processi, giudizio critico personale. Ed ogni anno è ricco di possibilità ed ipotesi nuove... a noi sta provare!

20.SCUOLA/ Ridestare l'interesse dei giovani per salvarli dal Metaverso

Pubblicazione: 23.11.2022 - Nora Terzoli

C'è un nuovo umanesimo che deve vedere la scuola protagonista: quello che insegna agli studenti a fare esperienze reali. A cominciare da ciò che studiano

Negli ultimi tempi in diversi istituti scolastici si è deciso di **impedire l'uso dei cellulari** e in alcuni casi la motivazione ha fatto riferimento alla necessità di riprendere contatto con la realtà. Gli studenti si trovano infatti spesso a trascorrere il tempo dell'intervallo consultando il loro device invece di scambiare chiacchiere con compagni e insegnanti.

Senza entrare nel dibattito tra chi sostiene che sia utile proibire e chi sostiene invece che in campo educativo la proibizione non sia mai la scelta migliore, si vuole in questa sede offrire qualche riflessione **sul rapporto tra virtuale e reale**, consapevoli della forte attrattiva esercitata dal virtuale e non solo nei confronti dei giovani.

In un recente numero della *Lettura del Corriere della Sera* all'interno di un dialogo tra Eggers e Baricco dal titolo *Il grandissimo fratello* lo scrittore italiano così si esprime: "arriverà il giorno in cui il mondo reale sarà talmente inospitale e il metaverso così confortevole che ci scivoleremo dentro con facilità. Quindi, come far sì che la rivoluzione digitale non si trasformi in un disastro e rimanga quel processo che cercava di costruire un essere umano più libero? L'unica mia risposta è che bisogna impedire al mondo reale, alle esperienze e ai corpi fisici, di perdere speranza, forza e bellezza. Da qui la necessità di un umanesimo contemporaneo".

Come potremmo caratterizzare questo umanesimo contemporaneo?

Alcune delle sue connotazioni sono già contenute nelle parole di Baricco. Dovrebbe favorire la crescita di un essere umano libero, capace di interagire con la realtà nella sua fisicità, di appassionarsi alla presenza reale dell'altro, all'interazione con gli esseri umani in carne ed ossa. Un umanesimo che valorizzi il dialogo con chi si incontra quotidianamente, la volontà di confrontarsi con le sollecitazioni e le sfide che la realtà pone, anche quando sono difficili e chiedono di trovare soluzioni nuove.

La scuola ha una grande responsabilità nella **promozione di questo umanesimo**, come ricorda ancora Baricco: "Ho chiamato l'attuale civiltà The Game proprio perché ne colgo la matrice nei videogiochi, che sono sempre in movimento, sorprendenti. Se un'intera civiltà è basata su tali dinamiche mentali, non puoi pensare di suscitare l'entusiasmo, tanto più quello dei giovani, con un pensiero intelligente ma fermo. E dunque sono d'accordo con Eggers, dobbiamo intervenire sulla scuola. [...] Ogni ragazzo che non partecipa alla storia è il fallimento di un sistema, delle famiglie, ma innanzitutto della scuola. È lì che dobbiamo tornare a pensare in maniera brillante e non statica, che sappia dialogare con il desiderio".

Ma quando un pensiero non è fermo? Quando non vive di ripetizioni e di assunzioni acritiche, quando l'io asseconda il desiderio che gli chiede di andare oltre, di domandare in un dialogo serrato e critico con il passato, veicolato dalle diverse discipline di studio.

Quando vive il sapere del passato, la cultura, non come un insieme di teorie astratte generate da accademici più o meno acuti, ma come ipotesi capaci di dar forma alle domande dell'oggi e di appassionare a una ricerca che sappia essere generatrice di senso.

L'istruzione a scuola può affascinare solo se vissuta come l'insieme delle creatività degli uomini che ci hanno preceduto. Le loro scoperte, i loro pensieri sono serviti a rendere più umano e più comprensibile il mondo che ci circonda. Le grandi creazioni dell'arte, della poesia, della musica, della scienza, della matematica non sono ferme se sanno dialogare con il desiderio.

Il desiderio di imparare, di essere protagonisti della propria vita, di partecipare alla storia, come ricorda Baricco, ha come naturale interlocutore il mondo della scuola, di docenti appassionati, che siano testimoni di questo lavoro innanzitutto nella loro persona e che quindi siano in grado di trascinare gli studenti in questa esperienza.

L'educazione non può avere come fine se non la generazione di persone libere; questa, credo, dovrebbe essere l'espressione più matura dell'umanesimo contemporaneo. Un umanesimo lontano dall'omologazione, dalla ripetizione di slogan acritici, capace invece di spirito critico e originale.

Occorre che la scuola abbia il coraggio di lasciarsi interrogare dalla rivoluzione antropologica di cui si parla da tempo.

È necessario mettere al centro della sua avventura educativa la domanda sull'uomo, una domanda antica, che oggi però è chiamata a confrontarsi anche con il virtuale, il metaverso.

Già in un'altra occasione su queste pagine si è detto dell'opportunità di riflettere su quale visione antropologia permea le nostre scuole.

Baricco, all'interno dello stesso dialogo, di cui si è detto sopra, afferma: "Bisogna riuscire a creare un movimento contrario alla paura che sta prendendo le nostre coscienze, il nostro tempo, le nostre menti. [...] il contrario non è il coraggio, ma la voglia. In questo momento la paura sta vincendo sui desideri. E quindi la cosa che noi possiamo fare è difenderli, moltiplicarli, svegliarli, pronunciarli".

Si tratta di un invito che la scuola non può non fare suo.

Alla paura che spesso vediamo sul volto dei nostri ragazzi e che si traduce in tante fragilità: dall'autolesionismo ai disturbi alimentari, ma anche nell'ansia per la fatica a soddisfare richieste di prestazione, non si risponde con un invito moralista a farsi coraggio, ma con l'ascolto dei desideri.

La difesa dei desideri nasce dall'accoglienza di un io ferito, insoddisfatto, che si confronta, senza paura, con i grandi del passato, che hanno vissuto la stessa insoddisfazione.

La scuola è chiamata a moltiplicare questi desideri chiedendo un continuo e fecondo confronto tra le domande dell'oggi e le risposte del passato, non per assumerle acriticamente, ma per alimentarle attraverso l'esercizio di un vero spirito critico.

Gli adulti che sono a scuola hanno il compito di svegliare i desideri attraverso un'opera educativa che interPELLI costantemente l'io e di offrire agli studenti gli strumenti culturali per poterli nominare.

L'interlocuzione con i desideri è educazione alla libertà, che non si accontenta del pensiero fermo, della fissità, ma che al contrario vive del progressivo entrare in una realtà fisica fatta di esperienze concrete e di fisicità di corpi.

Questa inesauribilità del desiderio, che non consente di stare fermi, somiglia molto alla descrizione del comportamento del lupo tratteggiata da Cognetti nel suo libro *La felicità del lupo*: "...non si capiva esattamente perché si spostasse, l'origine della sua irrequietezza. Arrivava in una valle, magari trovava abbondanza di selvaggina, eppure qualcosa gli impediva di diventare stanziale, e a un certo punto lasciava lì tutto quel ben di dio e se ne andava a cercare la felicità da un'altra parte. Sempre per nuovi boschi, sempre oltre il prossimo crinale, dietro all'odore di una femmina o all'ululato di un branco o a nulla di così evidente, portandosi via il canto di un mondo più giovane, come scriveva Jack London".

21.SCUOLA/ "Tra Rav e Ptof, 18 ore e sommerso, la realtà che si continua a nascondere"

Pubblicazione: 24.11.2022 - Laura Giulian

La percezione che si ha della scuola è ormai lontana dalla realtà. È un mondo completamente sfrangiato, che va avanti solo per la dedizione di alcuni

La scuola oggi è quel luogo in cui arrivano migliaia di euro da spendere obbligatoriamente solo per lo sviluppo dell'ambito tecnologico-informatico, ma non c'è nemmeno una macchinetta del caffè da più di due anni perché semplicemente è scaduto il bando con la ditta appaltatrice e per una questione di sicurezza non è possibile usare una banale macchina automatica a cialde in aula docenti.

La scuola è quel luogo in cui le aziende fanno pressione per fare l'orientamento verso la scelta della scuola superiore, preferibilmente tecnica o professionale, mostrando che tipo di figure professionali servirebbero nel mondo del lavoro e richiedendo molta qualità, ma è anche lo stesso luogo in cui alunni di terza piangono sconfortati, fragili, confusi, perché non hanno nel cuore nessuna direzione per il futuro.

La scuola è quel luogo in cui **viene richiesta una formazione continua**, complessa e in costante evoluzione da un anno all'altro rispetto a **stesura di documenti**, valutazione, Rav, Ptof, Invalsi, anno di prova, Pei, ma poi mancano i soldi per comprare dei palloni per la palestra, necessari per qualsiasi attività minima da progettare.

La scuola è quel luogo in cui si fanno tanti progetti, spesso nemmeno voluti dai docenti stessi che sono i primi che vorrebbero fare molta più didattica. Spesso è il territorio in cui si è insediati che li richiede per tessere relazioni, per fare rete, per offrire occasioni, ma poi mancano le relazioni base ai nostri alunni, quelle cresciute a casa, quelle che insegnano l'abc dei sentimenti, oggi svuotati di contenuto.

La scuola è quel luogo in cui dall'esterno in molti spingono verso l'ambito scientifico-tecnologico, un'iniziativa giusta ed opportuna, ma è al contempo il luogo in cui ci scontriamo quotidianamente con un grosso **analfabetismo emotivo** e una grossa **povertà umana e relazionale**.

La scuola è quel luogo in cui il lavoro sommerso è aumentato in modo incalcolabile per i docenti: le famose "18 ore" che tutti credono non esistono più da tempo, le responsabilità professionali richieste sono davvero enormi e purtroppo la didattica è l'ultima tra queste, ma è anche lo stesso luogo in cui lo stipendio è rimasto bloccato e un docente che vive da solo, con l'affitto o il mutuo da pagare, fatica ad arrivare a fine mese.

Queste non sono né critiche, né giudizi. Non è nemmeno una lamentela. Ogni lavoro, ogni epoca storica, ha avuto le sue falle, le sue frustrazioni, come pure le sue evoluzioni di novità e le sue meraviglie. È oggettivamente innegabile, però, come sia avvenuto un grosso cambiamento all'interno di un mondo che è di tutti, di cui tutti possono dire qualcosa, fosse solo perché tutti lo hanno vissuto dall'altra parte della cattedra. Ma proprio come le cose che sono di tutti, rimangono affamate. "Il cane di due padroni muore di fame". È un mondo che pare abbia molti doveri ma che abbia perso per strada i diritti. È un luogo in cui la buona volontà o la disponibilità gratuita spesso sono il motore trainante principale, elemento eticamente e moralmente ammirevole, ma professionalmente distruttivo.

Nei tantissimi anni di precariato ho incontrato tanti tanti colleghi, molti sono diventati poi amici. Tutti questi sono animati dal mio stesso spirito di chi desidera portare su di sé la causa scolastica, di chi la incarna e la vive ben oltre le "18 ore", di chi non si lamenta e basta, ma cerca di svolgere

ruoli attivi e "protagonisti", di chi desidera continuare a sognare e attuare cambiamenti. Ogni tanto ho la sensazione anch'io però che questi sforzi e queste aspirazioni finiscano, come per don Chisciotte, in un nulla di fatto. In quei giorni devo ripensare alla goccia che scava la roccia: quotidiana, testarda, tenace, umile, piccola, fedele, che non molla di un millimetro. Forse la scuola è anche questo luogo qui; o forse è questa la vera utopia di chi continua a sceglierla, nonostante tutto.

22.SCUOLA/ Valditara, via i cellulari a lezione: se un'idea buona (e ovvia) oggi va difesa

Pubblicazione: 25.11.2022 - Riccardo Prando

Via i cellulari durante le lezioni, ha detto Valditara. Ma le sue parole hanno suscitato una levata di scudi. Da parte di chi va a scuola per fare altro

Ci risiamo: l'educazione è ormai roba di un altro mondo. Alla dichiarazione in Rai del neoministro all'Istruzione Giuseppe Valditara ("via i cellulari in classe durante le lezioni") ha subito fatto seguito all'Agenzia Dire quella della Rete studenti medi ("dichiarazione senza senso") a sottolineare come, ormai, qualsiasi parola dica il governo su qualsivoglia materia non può essere bollata da chi sta dall'altra parte della barricata politica che come negativa, senza confutarla nel merito.

Gli esempi, in questo mese di lavoro del nuovo esecutivo, si sprecano. Anzi, rimanendo in tema, la Rete (non si sa bene in rappresentanza di quanti studenti, mentre è palese il suo orientamento politico) attacca frontalmente (e in maniera maleducata: vedi inizio pezzo) il ministro con queste parole: "Invitiamo Valditara a cominciare a lavorare invece che rendere la scuola terreno di propaganda". Non si ha notizia di una replica da parte dell'interessato, che avrebbe potuto controbattere facilmente con un "invito la Rete a studiare invece che occuparsi di politica".

Ma lasciamo perdere le polemiche, per altro futili. Il nocciolo della questione (cellulari sì, cellulari no in aula) può essere riassunto in questo modo: il telefonino può essere un valido strumento per svolgere la didattica in classe (oltre che fuori)?

Antonello Giannelli, presidente dell'Associazione nazionale presidi, interviene infatti nella diatriba in due fasi: dapprima stigmatizzando "l'utilizzo improprio dei cellulari a scuola" in quanto "qualunque tipo di *device* deve poter essere utilizzato con l'unico scopo di rendere l'insegnamento maggiormente attrattivo ed efficace" in considerazione del fatto che "la lezione frontale tradizionale è ormai superata e che **la tecnologia può aiutarci a superarla**".

Ora, l'importante è attenerci anzitutto al significato delle parole: quello di *improprio*, *efficace*, può aiutarci. Se si parla – da tempo e nelle sedi più diverse – di uso "improprio" del cellulare significa che non uno, non due, ma migliaia di studenti (certo non la maggioranza, ma tanti) ne fanno un utilizzo sbagliato, che nulla c'entra con la lezione in corso. Così, se un tempo la distrazione partiva da un giornalino letto sottobanco o dai bigliettini scambiati da un banco all'altro, adesso va da sé che il telefonino ne ha preso in maniera molto più pesante il posto. Così non fosse, né il ministro né i dirigenti scolastici avrebbero preso posizione negli ultimi mesi in favore almeno di una limitazione del loro uso. Quindi **il problema esiste** e non si risolve mandando più o meno a quel paese chi afferma il contrario.

"Efficace": può esserlo questo strumento come anche il pc o il tablet? Risposta: a seconda di come lo si usa, naturalmente. Se per approfondire la lezione o per fare altro. "Può aiutarci": qui sottolineiamo il verbo servile "può", che indica senza dubbio la possibilità di fare qualcosa, non la sua certezza e men che meno l'obbligo.

In sintesi: **è tutta questione di maturità, cioè di educazione**. Quella cui facevamo riferimento in principio e che, cronaca alla mano della quale si occupa spesso *Il Sussidiario*, vedi ad esempio il recente caso di Torre del Greco – anche nella scuola (specchio aderente della società) rischia di diventa come l'Araba Fenice. Anche, aggiungiamo, se ad usare fuori luogo il cellulare è il docente, ma qui allora bisognerebbe insegnarne l'uso corretto a docenti e discenti cominciando già dalla scuola primaria.

Quindi il cellulare può, in determinate circostanze, essere d'aiuto, supportare, completare un percorso didattico. "Può" non significa "deve". Del resto, Valditara ha solo specificato il suo proposito dicendo che andrebbe nella direzione di "garantire a studenti e docenti un tempo di studio in classe senza distrazioni": alla luce di quanto abbiamo appena scritto, come si può – appunto – essere pregiudizialmente contrari?

Purtroppo, su questo punto la famosa Rete glissa brillantemente e, anzi, incalza su temi triti e ritriti (e poco attinenti alla didattica vera e propria) quali il "disagio psicologico, le valutazioni, l'educazione civica, l'ambiente" e anche "la sessuo-affettività". Non una cenno su italiano, letteratura, matematica, scienze, arte e tutto il resto. Peccato, perché la Rete avrebbe invece avuto gioco facile nell'attaccare il ministro sulla sua sortita circa il "bene" che farebbe allo studente "l'umiliazione come fattore di crescita". Forse intendeva dire altro, forse è stato travisato, forse ha semplicemente sbagliato e sarebbe opportuno, allora, precisare. Chissà, comunque ha tutta l'apparenza di un bello scivolone che del resto fa il paio con la dichiarazione – fatta col coltello fra i denti – della Rete: "Ci aspettiamo che il ministro ci convochi". Ohibò: in base a quale principio di rappresentatività?

23. La scuola, il merito e Gaber

Pubblicazione: 24.11.2022 - Luisa Ribolzi

Il problema della scuola italiana, su cui davvero bisognerebbe discutere, non è quello di misurare o premiare il merito, ma quello di generarlo e supportarlo

"Fare il bagno nella vasca è di destra / Far la doccia invece è di sinistra ... Una bella minestrina è di destra / Il minestrone è sempre di sinistra"... Continua a lungo, Giorgio Gaber, nella sua famosa "destra- sinistra", uscita nel 1994, e oggi potrebbe forse aggiungere all'elenco il "merito", che la maggior parte dei commentatori, da quando **è stato aggiunto al nome del ministero dell'Istruzione**, sembra considerare di destra, e quindi da lodare o da vituperare a prescindere. Posto che chiamare "del merito" un ministero mi sembra una scelta singolare, che potrebbe preludere, che so, a un ministero dei trasporti e della velocità, è pur vero che *nomina sunt omina*, o se si preferisce, *nomina sunt substantia rerum*, e questa nuova etichetta è, o potrebbe essere, non irrilevante quanto alle conseguenze operative.

Il punto di partenza è l'articolo 34 della Costituzione, che recita: "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Questo smentisce alla radice l'identificazione fra "merito" e "ambiente familiare", perché afferma che ci sono dei "capaci e meritevoli" che provengono da un ambiente socialmente e culturalmente svantaggiato: sarebbe insensato sostenere che questo svantaggio non esista, dal momento che tutte le indagini mostrano una correlazione molto forte fra status socioeconomico e riuscita scolastica, ma la Costituzione affianca al diritto dei ragazzi meno favoriti dalla sorte ad accedere ai "gradi più alti degli studi", il dovere dello Stato di assicurare la fruizione di questo diritto.

Questa reciprocità fra chi fruisce dell'istruzione e chi la fornisce viene spesso rimossa: per esempio, "scuola dell'obbligo" non significa solo che i ragazzi sono tenuti a frequentarla, ma anche che lo Stato è tenuto a garantirla: e il dato impressionante della dispersione o dell'analfabetismo funzionale, da cui emerge che più o meno un italiano su tre, in età adulta, non capisce testi relativamente semplici e non sa usare il linguaggio scritto in modo autonomo, segnala che questo obbligo lo Stato lo ha evaso molto più dei ragazzi che lasciano la scuola prima di averla completata.

L'istruzione di base è la condizione minima perché tutti – tutti – possano partecipare in modo attivo e responsabile alla vita sociale, ma l'istruzione superiore è specificamente destinata ai "capaci e meritevoli": come diceva sarcasticamente una collega di Genova agli studenti che si presentavano agli esami dotati solo di un'ottima dose di improntitudine (sfacciataggine, per chi chiedesse una traduzione), l'università non la passa la mutua, ma dovrebbe essere frequentata da chi ha le risorse intellettuali per farlo. Che poi alcune famiglie possano permettersi di mantenere agli studi superiori anche figli che capaci e meritevoli non sono, questo è un altro paio di maniche.

Parlare di merito (e ribadisco che trovo incomprensibile e anche fastidioso averlo messo nell'intestazione del ministero) se non vuole essere un puro slogan si declina in molti modi.

Il primo è quello della *reciprocità* a cui facevo cenno: se si premia il merito, si deve premiare negli studenti, ma anche nei docenti (il demerito per definizione non può essere sanzionato anche in presenza di evidenti carenze, e questo è un discorso che andrebbe ripreso): gli insegnanti "capaci e meritevoli" dovrebbero poter essere anzitutto riconosciuti e poi incentivati con ricompense economiche o di carriera.

Questo introduce il secondo aspetto da non prendere sottogamba, quello della *valutazione*: come si identifica il merito? È una qualità assoluta o una capacità di miglioramento? Chi fissa gli

obiettivi o gli standard? Tanto per fare un esempio, se lo studente viene considerato "capace" tenendo presente solo gli esiti accademici, è evidente che il peso dei fattori socioeconomici è particolarmente elevato. E ancora: lo standard è assoluto, o viene differenziato a seconda degli indirizzi, dei livelli, dell'area geografica, perfino delle aspirazioni personali?

Mi pare assurdo parlare di merito nella scuola di base, che ha lo scopo di sviluppare al massimo tutte le potenzialità dei ragazzi, individuando attitudini da valorizzare in percorsi specifici: mi viene in mente il racconto di Guareschi "Arrivi dalla città", in cui il ragazzino Gigino in terza media va malissimo a scuola, dove ha già ripetuto due anni, e afferma "non voglio più studiare! Voglio fare il meccanico", mentre la sua famiglia medio borghese vuole metterlo in collegio. Gigino scappa, e don Camillo lo trova e lo porta nell'officina di Peppone, dove come apprendista dimostra di essere "nato per fare il meccanico". In questo senso, "merito" è un concetto relativo: il vero problema è che la scuola italiana non lo sa riconoscere.

Da ultimo, una considerazione legata al fatto che tutti i test, dall'Invalsi all'Ocse, mostrano pesanti lacune nelle competenze di base sia nei ragazzi che frequentano la scuola sia in chi l'ha lasciata, ponendo così un pesante limite allo sviluppo: ne deduco che il problema della scuola italiana, su cui davvero bisognerebbe discutere, non è quello di misurare o premiare il merito, ma quello di generarlo e supportarlo.

Ma, come direbbe ancora Gaber, "L'ideologia, l'ideologia / Malgrado tutto credo ancora che ci sia / È la passione, l'ossessione della tua diversità / Che al momento dove è andata non si sa... È il continuare ad affermare / Un pensiero e il suo perché / Con la scusa di un contrasto che non c'è".

24.SCUOLA/ L'umiliazione "educativa" e ciò che voleva dire Valditara

Pubblicazione: 28.11.2022 - Alessandro Artini

Valditara ha legato il concetto di umiliazione al ricorso ai lavori socialmente utili. Alcune considerazioni. Tecniche ed educative

Riguardo agli studenti colpevoli di comportamenti gravemente indisciplinati, **il ministro Giuseppe Valditara**, in alcune recenti occasioni riportate dalle cronache, si è espresso contro le sanzioni che li allontanano per mesi da scuola, pronunciandosi, invece, a favore dei lavori socialmente utili.

Questi ultimi, ha aggiunto inoltre, dovrebbero provocare una sorta di "umiliazione", che favorirebbe il cambiamento. Esaminiamo la questione.

Anzitutto il Dpr 249/1998, che è il regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti, già prevede la convertibilità delle sanzioni disciplinari "in attività in favore della comunità scolastica" (art. 4, c. 5), ma esse riguardano solo le sospensioni fino a 15 giorni, quelle minori che possono essere impartite dalla singola scuola, mentre nulla dice circa la convertibilità delle sanzioni più gravi, quelle cioè che superano i 15 giorni e devono essere deliberate dagli organi territoriali. In tal senso, le considerazioni del ministro esprimerebbero la volontà politica di colmare un vuoto, poiché per le sanzioni più gravi finora non si prevede alcuna trasformazione "in attività in favore della comunità scolastica". Ma analizziamo la questione più in dettaglio.

È opportuno considerare, infatti, come la legge in vigore preveda dette attività e non i "lavori socialmente utili" di cui ha parlato il ministro. Non appare indebito, tuttavia, estendere il senso delle stesse, che sono "in favore della comunità scolastica", a quello dei "lavori socialmente utili".

In questo caso, potremmo ritenere che anche la comunità cittadina, oltre quella scolastica, possa essere destinataria dei vantaggi derivanti dai lavori socialmente utili. Da questo punto di vista, le considerazioni del ministro appaiono tutt'altro che inappropriate.

Occorre tuttavia precisare che, quand'anche gli organi collegiali giungano a deliberare tali lavori in alternativa alla mera sospensione dalle lezioni, organizzarli appare tutt'altro che agevole.

Dal punto di vista della scuola, una tale organizzazione rappresenta un'ulteriore incombenza che sovraccarica, insieme alle altre numerose, il normale andamento della vita scolastica. Nella mia esperienza di dirigente, nell'ambito delle sanzioni inferiori ai 15 giorni, sono spesso ricorso alla collaborazione con associazioni di volontariato del territorio, dedicate al sostegno di alcune forme di disabilità o alla Caritas, in particolare nei servizi di mensa per i bisognosi. Le attività svolte presso quelle organizzazioni sono state preziose per i ragazzi, che hanno conosciuto realtà dove la diversità e i bisogni presentano una coerenza inusuale, realtà precedentemente ignorate. Penso, diversamente, che altre attività più simili ai tradizionali lavori, quali ad esempio

l'imbiancatura dei muri sporchi di un'aula, risultino più complesse, poiché si richiede la costante presenza di un docente, per il valore didattico di quell'esperienza e, al contempo, l'adozione di tutte le norme di sicurezza (guanti, occhiali protettivi, particolari impalcature per il lavoro in altezza, ecc.).

Infine, è opportuno precisare che, pur condividendo lo spirito educativo sotteso alle considerazioni del ministro, le sanzioni oltre i 15 giorni sono abbastanza rare e non rappresentano, a mio avviso, un problema centrale della scuola. Resta da capire perché il tema sia stato posto all'attenzione dell'opinione pubblica in questa fase di abbrivio della politica scolastica del nuovo governo.

Circa la questione dell'umiliazione sollevata dal ministro, ho qualche perplessità sull'uso del termine e l'alone semantico che esso innesca. Ad esempio, se, come suggerisce il dizionario Treccani, esso comprende tra i suoi significati quello di "mortificazione" o quello di "atto di sottomissione pieno di umiltà e ossequio", ho l'impressione che si esorbiti rispetto alla missione educativa che la scuola può compiere. Viviamo in una società sostanzialmente libertaria, nella quale i cambiamenti individuali riposano **sull'autonomia e sulla volontà della persona**. L'umiliazione potrebbe non inficiare queste caratteristiche soggettive, perché il cambiamento richiede sempre una riflessione e un'adesione personali, ma l'azione di umiliare non sarebbe comunque accettabile, perché implicherebbe un intervento intenzionale, da parte della scuola, come se quest'ultima dovesse realizzare una sorta di irrisione rispetto al colpevole di comportamenti gravemente indisciplinati.

Vi sono, invece, delle condizioni che contribuiscono al cambiamento personale, o quanto meno innescano l'avvio di esso, che hanno a che fare con il sentimento di vergogna, il quale nella società odierna pare progressivamente scomparso. La vergogna, diversamente dall'umiliazione, non comporta una situazione scientemente provocata, ma deriva dalla riprovazione degli altri. Essa infatti è un sentimento sociale, forse quello sociale per eccellenza, e la si prova anche con delle manifestazioni fisiche, quali il rossore del volto o i segni dell'imbarazzo, quando indebitamente è stata violata la sfera di ciò che definiamo pudore oppure, e questo è il caso che ci riguarda, quando la persona interiormente avverte la risonanza del rimprovero degli altri per quello che ha fatto. È sufficiente perché si provi vergogna che la scuola sia molto netta nello spirito di condanna degli atti di indisciplina (che non deriva dal numero dei giorni di sospensione), tanto più se essi sono gravi. La forza di una tale riprovazione, che si radica nell'etica collettiva di una comunità scolastica, rende possibile l'attivazione di un tale sentimento. A mio avviso, è proprio su questa dimensione psicologica che si può costruire il cambiamento personale e il recupero degli alunni.

La vergogna è un sentimento in declino, nella società contemporanea, dove talvolta il cattivo comportamento invece di essere considerato come un ostacolo alla vita sociale rappresenta una sorta di testimonianza positiva **della determinazione e del protagonismo individuali**. Nelle sanzioni di sospensione sono implicite le condizioni di vergogna le quali, a mio parere, non debbono essere rimosse. Se le parole del ministro avessero avuto questo senso, sarebbero state più convincenti.