

# Il Sussidiario

Dicembre 2021

## Sommario

1. Fornaroli Maria Grazia: SCUOLA/ Non solo "danno scolastico": le 4 amnesie di Mastrocola e Ricolfi (01.12.2021)
2. Baroni Pietro: SCUOLA/ Un prof, 3 domande e la realtà salvano i giovani dall'ideologia "green" (02.12.2021)
3. Bianchini Sergio: SCUOLA/ Il vero danno scolastico è il "reclutamento di cittadinanza", non don Milani (03.12.21)
4. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ L'essenziale di cui c'è bisogno per arginare noia e dispersione (06.12.2021)
5. Lanosa Emanuele: SMART WORKING/ Il "lavoro a risultato" che servirebbe in Italia (07.12.2021)
6. Campodonico A.: LETTURE/ Invidia, risentimento e amor di sé: si possono "pilotare" le emozioni? (07.12.2021)
7. Bianchini Sergio: SCUOLA/ Élite e popolo: si possono ancora rimediare i danni del 1962? (09.12.2021)
8. Rizzo Vincenzo: SCUOLA/ Educazione civica, senza Leopardi non avremo mai cittadini responsabili (10.12.2021)
9. Bagnoli Corrado: SCUOLA/ Leggere, un'avventura che (ri) dona verità alle nostre parole vuote (13.12.2021)

## 1. SCUOLA/ Non solo "danno scolastico": le 4 amnesie di Mastrocola e Ricolfi

01.12.2021 - Maria Grazia Fornaroli

*Paola Mastrocola e Luca Ricolfi ne "Il danno scolastico" indagano i danni della scuola progressista. Ma mancano una pars construens ed esperienze positive*

Il libro di **Paola Mastrocola e di Luca Ricolfi** dal titolo evocativo *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza* (La nave di Teseo, 2021), è un libro interessante, sia per gli addetti ai lavori scolastici, sia per chi coltivi interessi più ampi, di natura socio-politica e in particolare di statistica. E infatti è un libro che sta vendendo molto, con il rischio di aumentare il gap fra scuola e società, di accentuare l'astio nei confronti del sistema scolastico.

Gli autori, marito e moglie, sono notissimi per i rispettivi campi d'azione: Mastrocola, che da alcuni anni ha lasciato la scuola, è stata per trent'anni docente di lettere nei licei e notissima scrittrice; Ricolfi è docente di statistica e commentatore su più testate, autore di saggi ma anche di testi più divulgativi come il recente *Società signorile di massa*.

Il tentativo dei due di integrare in un unico testo i reciproci punti di vista risulta interessante nella tesi: la società italiana non conosce più dinamicità e la stasi sarebbe principalmente causata dai limiti del sistema scolastico. Tale tesi riceve ampia documentazione dall'ampia trattazione della Mastrocola ed è solidamente supportata dall'acuta indagine statistica di Ricolfi.

L'origine di questo danno è rappresentata, per entrambi, dal post-Sessantotto. Per la scuola, in particolare, viene riconosciuta la catastrofe **nella tragica riforma del 1962**, con la nascita della scuola media unificata, accentuata da alcune storture della riforma Berlinguer; per l'università dalla riforma dei crediti, che ha rinunciato alle dinamiche più propriamente formative e culturali per costringere i docenti a selezionare progetti, pubblicazioni e a costruire un'organizzazione più mirata a una parvenza di pragmatismo efficientistico che allo sviluppo effettivo della ricerca.

L'anomalia del testo nasce dall'assenza, sicuramente voluta, di analisi di natura sociale. Nelle pagine del saggio, densissime ma anche molto fruibili, in alcuni tratti ironiche e quindi godibilissime anche ai non addetti, scuola e università sono al centro di un'ampia disamina senza che tuttavia gli autori si interrogano sui profondi cambiamenti che il mondo attorno alla scuola ha subito.

Paola Mastrocola, qui come già in altri suoi testi, lamenta il peggioramento delle competenze di scrittura e lettura degli studenti liceali, regrediti ad una fase quasi afasica. Colpa di questa rovina sarebbe la rinuncia all'italiano, in particolare alla parafrasi, ai compiti a casa, essenziale pratica di consolidamento di quanto proposto a scuola. Nulla è però detto, forse lasciato implicito, di quanto nel frattempo sia cambiato, nell'organizzazione di vita, orari, nella relazione fra bambini e adolescenti e mondo degli adulti. Emblematico il capitolo in cui l'autrice racconta di sé, impegnata a trascrivere (e quindi inevitabilmente a imparare) i testi presi a prestito in biblioteca, accanto alla madre, modesta sartina torinese. Una scena certamente densissima di significati, ma lontana anni luce dal presente.

I nostri ragazzi non fanno i compiti non solo perché i docenti non glieli assegnano, ma perché la maggior parte, da sola, non li sa fare; o perché non italofoña, o perché condizionata da

disturbi di apprendimento, o perché più semplicemente da soli i compiti a 12, 13, 14 anni non si fanno! Chi oggi dei nostri ragazzi a casa trova una mamma che riconosca, con semplicità, ma anche con autorevolezza il valore dello studio? Molto pochi: la maggior parte degli studenti trascorre il pomeriggio ripiegato sullo smartphone a chattare di argomenti che con la cultura scolastica hanno poco a che fare.

Purtroppo anche i genitori sono sempre meno propensi ad accompagnare i figli nella fatica di imparare e non solo perché sprovvisti di strumenti per farlo o troppo impegnati nel lavoro. Talora anzi si sostituiscono ai figli, talora preferiscono commentare la vita scolastica in chat; certo la stima della mamma sarta per la scuola nel suo complesso, è rara. Di tutto ciò sembra che Mastrocola in questo libro non voglia occuparsi.

Anche noi siamo certi che la lettura delle grandi opere possa essere altamente formativa (*Illiade* nella versione montiana, per esempio), ma barriere di natura linguistica, operativa e di contesto si ergono tra il testo e lo studente.

Può accadere ancora che il fascino della grande opera si impossessi della ragione e del cuore del ragazzo, ma accade sempre più raramente. Accade dove l'adulto, si chiami D'Avenia, Affinati o più semplicemente **l'insegnante di Portofranco** (una delle più interessanti esperienze di aiuto allo studio) si renda disponibile, indichi i segni dei codici culturali, si pieghi a offrire con passione un repertorio culturale denso di significato, ma ora molto, molto lontano dall'eterno presente dei nostri adolescenti.

Ancora più drammatici i capitoli di Ricolfi che, con il rigore dei numeri che gli è congeniale, sostiene la tesi della moglie: la scuola italiana ha fallito perché nella maggior parte delle regioni non esercita più quella funzione di leva socio-economica, tradendo le attese di chi ancora si attende dall'istruzione un elemento di sviluppo e condannando proprio i più deboli a una staticità immorale per un paese che voglia rialzarsi.

I critici dell'Invalsi troveranno in Ricolfi una sponda, almeno parziale. Gli esiti delle prove per l'autore non dovrebbero essere utilizzati all'interno delle scuole, ma piuttosto sono utili nell'analizzare in generale l'effetto scuola nei vari contesti. Si coglierebbero molte contraddizioni regionali e si supererebbe **l'annosa battaglia di Nord contro Sud**: guardando all'effetto scuola con maggiore attenzione, si scoprirebbero dinamiche ben più raffinate.

Nel testo manca una *pars construens* che sarebbe potuta emergere da un'analisi di alcuni contesti di eccellenza dei quali mi permetto di sottolineare alcune caratteristiche:

- la profonda motivazione dei genitori a una formazione di qualità e una fiducia nei confronti della realtà scolastica possono favorire un clima in cui l'apprendimento, anche per i più svantaggiati, sia meglio garantito;
- la possibilità di scegliere i docenti in modo più efficace di quanto riescano a fare i pachidermici concorsi statali, ancora tutti concentrati (se va bene) sul possesso dei contenuti e pochissimo sulle competenze comunicative e relazionali, ormai essenziali quanto i primi;
- la presenza di docenti tutor che accompagnino lo studente anche in orario extracurricolare con una flessibilità oraria ai più ignota;
- un percorso costante di aggiornamento e formazione, nella scuola statale lasciato troppo spesso alla sola disponibilità del singolo.

Guardare a questi sistemi forse consentirebbe di intravedere anche occasioni maggiori di mobilità sociale. Buone scuole in Italia ne esistono ancora: basta cercarle e dare loro spazio sui media.

## **2. SCUOLA/ Un prof, 3 domande e la realtà salvano i giovani dall'ideologia "green"**

02.12.2021 - Pietro Baroni

*Un articolo di giornale sui danni dell'inquinamento, affisso nella bacheca della scuola, diventa l'occasione per un dialogo serio e non ideologico sull'ambiente (e non solo)*

Vale la pena di perdere tempo a commentare un articolo di giornale affisso nella bacheca di una scuola (la mia), riguardante, tanto per cambiare, l'ambiente e i danni dell'inquinamento? Probabilmente no, se non fosse per il **bombardamento asfissiante** cui vedo sottoposti quotidianamente i miei studenti e anche i miei figli, che frequentano in questi anni dall'asilo alle scuole medie. Ho dunque la possibilità di assistere ad un vero stillicidio, martellante, che bersaglia da ogni dove le menti dei nostri bambini e giovani, come se non ci fosse un domani

(ed è proprio questo il messaggio: non ci sarà un domani, se non fermeremo immediatamente l'uomo nella sua azione devastatrice).

"L'urlo estremo di speranza dell'ultima foresta europea", questo il titolo del suddetto articolo (che non riporta la testata giornalistica, né la data), che campeggia nella bacheca del Comitato Scolastico per l'Ambiente nell'istituto superiore in cui insegno a Firenze (comitato che è diventato funzione strumentale dell'Istituto proprio all'inizio di quest'anno).

Mi fermo per ora solo al titolo. Proviamo a immedesimarci nella testa di un ragazzino di quattordici anni, che entrando a scuola legge, appeso nel corridoio di fronte alla sua classe, questo titolo, al centro della bacheca. Cosa penserà? Prendiamo in analisi il titolo: "L'urlo estremo". La prima educazione (e qui siamo in una scuola che dovrebbe educare, istruendo) passa dal rispetto delle parole. L'urlo è prerogativa indiscussa dell'essere umano. Urla un bambino, una donna, un vecchio, un ragazzo. Urla un uomo di dolore, di terrore, di paura, di rabbia, di gioia, per trionfare o per inveire. Un animale non urla: un animale guaisce, ulula, ringhia, abbaia, bramisce, ruggisce eccetera. Un animale non urla. Figuriamoci se può urlare una foresta! Ma il messaggio è esattamente questo: la foresta urla, come e più di un essere umano. "Estremo", non c'è più niente da fare, siamo alla disperazione, alla fine dei giochi! Cosa ci può essere di più tragico?

Poi c'è una inversione ossimorica: dopo l'"urlo estremo", c'è la "speranza". Altra parola irricevibile, se usata in questo contesto. Nessuno nel mondo spera, tranne l'uomo. Spera un ragazzo, di non essere interrogato proprio quella mattina in latino; spera una ragazza che quel ragazzo si giri, la guardi e corrisponda in qualche modo al suo batticuore; spera una madre che suo figlio cresca nel bene e non si abbandoni al male; spera un padre che il figlio trovi lavoro; spera ciascuno di essere un po' più felice, quando si alza la mattina dal letto; spera il malato l'attimo prima di ricevere l'anestesia per una operazione a cuore aperto (questa sì una speranza estrema). Non spera un animale. Un animale ha istinti, bisogni fisiologici, non speranze. La speranza è dell'uomo e solo dell'uomo (dico *uomo*, rivendicando orgogliosamente il significato esteso di questo termine a comprendere tutti gli esseri umani sia maschi che femmine!).

"Dell'ultima foresta europea": e qui il colpo di grazia! Oddio! È rimasta una sola foresta in tutta Europa?! Non ne sapevo niente, ma **cosa aspettavo a svegliarmi (woke)**? Poi vai a leggere l'articolo e incredibilmente viene fuori che si parla dell'ultima (?) foresta *primaria* d'Europa, dove per primaria si intende intatta e non "contaminata" da alcuna presenza umana. Qualcosa di simile alla giungla delle zone ancora inesplorate del nostro pianeta. In cosa consisterebbe, allora, la speranza contenuta nel grido di questa ultima foresta? Che l'uomo non la visiti mai. Ed ecco che si chiude il cerchio. L'uomo è il crudele aguzzino che fa urlare estremamente il pianeta.

L'articolo contiene poi frasi di questo tenore: "Finora [noi uomini] abbiamo pensato di essere speciali, ma non lo siamo più di un picchio, che sfrutta l'energia del sole per seccare le pigne che mangerà; non siamo la specie più efficiente, le formiche e le api sono in numero maggiore; non siamo la specie più grande, forse siamo i più popolari, il nostro problema è che finora non abbiamo "visto" la Natura [rigorosamente con la maiuscola], l'abbiamo solo usata, depredata, rubata". **L'uomo è l'orco delle fiabe**, mentre, se ci fate caso, il lupo non è più il cattivo, ma solo l'incompreso (vedi recentissimi e tristissimi fatti di cronaca).

È questo il messaggio che diamo ai nostri studenti? Ma cosa ce ne facciamo allora della cultura? Se l'uomo è uguale a un picchio (ma sicuramente inferiore, perché il picchio non inquina), quale sarà mai il valore dello studio, della civiltà, della cultura, dell'istruzione? Della poesia, dell'arte, della filosofia, della scienza? Ma allora che senso ha la scuola? L'impegno, la responsabilità che chiediamo ai nostri studenti? Non contano nulla, anzi sono forse deleteri, armi pericolose in mano ad un pazzo. L'uomo è un errore di natura, uno sbaglio che dobbiamo eliminare il prima possibile, per salvare il pianeta. Esagero?

Ho letto questo articolo nel cambio dell'ora, aspettando di entrare in classe, una prima del liceo linguistico. Una volta dentro, dimentico l'articolo e, spiegando latino, mi viene da usare questa espressione: "L'uomo è un essere meraviglioso!". La reazione immediata e comune di tutta la classe è di silenzio imbarazzato e sulle facce di molti si dipinge un'espressione di disgusto. Allarmato, faccio un rapido esame di coscienza a nome di tutta l'umanità ed, effettivamente, mi vengono in mente le ingiustizie sociali, le guerre, i popoli affamati dallo sfruttamento di altri popoli, l'ultimo articolo letto su una madre afghana costretta a vendere la propria figlia per 500 euro con cui sfamare per il mese successivo il resto della famiglia; la nuova tratta degli schiavi

e tutte le brutture che gli uomini rovesciano gli uni sugli altri ogni giorno. Allora, un po' inibito, chiedo ad una studentessa che mi pareva particolarmente contrariata dalla mia entusiastica affermazione: "Non pensi che l'uomo sia un essere meraviglioso?". E lei risponde duramente: "L'uomo fa schifo!". Ferito da tanta spietata crudeltà, chiedo perché. E lei risponde: "Perché l'uomo inquina e uccide gli animali". Ok, non esageravo!

Stiamo crescendo una generazione di esseri umani che pensa che l'essere umano faccia schifo (senza distinzioni, né pietà) e fa schifo perché inquina. Sono cresciuto con i miei insegnanti che mi trasmettevano, chi più chi meno, questo messaggio: il mondo sta aspettando voi per eliminare le piaghe della società, cioè la fame nel mondo, le ingiustizie sociali, la disoccupazione, le guerre (ci ricordiamo la serie di miss Italia che dicevano sempre di desiderare la pace nel mondo? Bei tempi!) eccetera.

Di colpo tutto questo non esiste più. Non solo, per i giovani di oggi non esistono *alcune* persone malvagie che fanno il male, ma a loro sarà chiesto di combattere contro tutto questo. No, per i nostri giovani non esistono buoni e cattivi: fanno tutti schifo, perché fanno del male, semplicemente esistendo, al pianeta. Che così perde (Lui, il pianeta!) la speranza. Altro che peccato originale, questo è peccato ontologico! E la cosa veramente inquietante è che questo messaggio pestifero passa innanzitutto dalla scuola, che fin dall'asilo sottopone le menti dei nostri figli a questo plagio indefesso. Perché, forse, ancora all'asilo l'ideologia gender non la veicoliamo, ma la crociata sull'ambiente se la beccano tutta e per benino.

Di fronte ai volti chiusi e decisi dei miei studenti era evidente che non sarebbe servito a nulla opporre delle affermazioni, per quanto ragionevoli e fattuali. In un illuminante momento di ispirazione ho capito cosa dovevo fare. Dovevo porre delle domande. Ne ho fatte tante, ne riporto qui solo tre.

1. *Rispetto a trent'anni fa, secondo voi, le foreste in Europa sono aumentate o diminuite?* Uno studente, come risvegliandosi d'improvviso, ha detto che si ricordava vagamente di aver letto una volta un articolo in cui si diceva che le foreste, contrariamente a quanto si ritiene, fossero aumentate (in Italia negli ultimi 10 anni sono aumentate di 587mila ettari). Di qui una serie di esclamazioni di incredulità e di sorpresa. Io ho solo detto di andare a verificare su internet.
2. *Avete mai visto una foca o un panda che si prendono cura dell'estinzione delle foche e dei panda? Che fanno Friday for future contro la CO2? Che attaccano le navi giapponesi per impedire la caccia alle balene?* Questa domanda li ha impegnati in un grosso dibattito, al termine del quale hanno concluso che, sì, solo l'uomo si prende cura dell'ambiente. Lo può distruggere, a volte, ma sicuramente è l'unico che lo può salvare e curare. E che se ne può preoccupare.
3. *Tu inquina e uccidi gli animali? Qualcuno di voi inquina e/o uccide gli animali? Quante persone conoscete che inquinano e uccidono gli animali?* A questa domanda è seguito un silenzio profondo. Vuoi vedere che quando diciamo che l'uomo fa schifo, stiamo usando una categoria astratta? Vuoi vedere che stiamo facendo fuori noi stessi e l'esperienza che quotidianamente abbiamo di noi stessi e degli esseri umani reali che ci circondano? Allora a poco a poco è venuto fuori che certamente esistono persone che inquinano e uccidono gli animali, che anche noi a volte possiamo aver inquinato, anche volutamente, ma che tante persone (forse la maggior parte?) non lo fanno o cercano di non farlo e che noi di solito non lo facciamo o cerchiamo di non farlo.

Poi è suonata la campanella e la lezione è finita, ma i ragazzi erano entusiasti, le loro facce erano radiose, come liberate (non uso a caso questo termine) da una cappa di ottusità. Avevano improvvisamente avuto la possibilità di ragionare, di provare a rispondere a domande, di confrontarsi fra possibilità diverse di risposta, di sostenere le proprie opinioni, dovendo superare delle obiezioni. Non dovevano assentire supinamente al Verbo proclamato, che da sempre li raggiunge in ogni loro luogo di aggregazione. Chesterton diceva che lo stupido non è colui che non ha un pensiero, ma colui che non ha un secondo pensiero da opporre al primo. Non è questo che dovrebbe fare una scuola?

Quando sono entrato alla lezione successiva, una di loro (proprio quella che aveva detto che l'uomo fa schifo) ha alzato la mano e mi ha chiesto: "Prof, possiamo farle due domande?", "Certo", "Cos'è la libertà? Cos'è l'amore?". "Perché mi fate queste domande?", "Perché con lei si può discutere di cose importanti".

### 3. SCUOLA/ Il vero danno scolastico è il "reclutamento di cittadinanza", non don Milani

03.12.2021 - Sergio Bianchini

*Ancora sul saggio "Il danno scolastico" di Ricolfi e Mastrocola. Il vero nodo della crisi è la sciagurata politica del personale docente e la svalutazione della professione*

Come sempre Luca Ricolfi è chiaro e semplice. Nel libro *Il danno scolastico* (La Nave di Teseo 2021) documenta **la catastrofe della scuola italiana** osservata nel livello universitario, che è ormai incapace di generare maggioranze di giovani laureati dotati di reali e ricche competenze. Il crollo dei livelli finali della scuola, quelli universitari, è avvenuto negli ultimi vent'anni, ma la discesa è cominciata molto prima.

La coautrice Paola Mastrocola, scrittrice, già insegnante di lettere nei licei, descrive minuziosamente nello stesso libro, partendo dalla sua esperienza di alunna della vecchia scuola media ginnasiale abolita nel 1962, le tappe del crollo della qualità della scuola media e del liceo italiani.

Secondo lei gli insegnanti, sospinti dall'onda egualitaria predominante ormai nella società, che non voleva più penalizzare i figli degli operai e dei contadini, hanno smesso di perseguire ed esigere i livelli storici della preparazione scolastica. Passo dopo passo, sponsorizzato dai vertici ministeriali sia di sinistra che di destra, il livello dell'insegnamento è crollato.

Oggi non solo nella scuola media, ma anche nei licei e perfino nell'università pochissimi studenti sanno leggere e comprendere un testo, trascriverlo, raccontarlo con il proprio stile.

Ripercorrendo in modo millimetrico le varie tappe del degrado, Mastrocola racconta le tragiche sorti della parafrasi, del tema, del voto, dello studio personale, delle lezioni avvincenti, della ripetenza per gli impreparati.

La novità è che Paola Mastrocola vede in questo degrado un gravissimo danno proprio per i ceti popolari. È il sottotitolo del libro: *La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Secondo l'autrice la spinta antielitaria, antiautoritaria, antigierarchica che ha pervaso dagli anni 60 la scuola e la società italiana con l'obiettivo di salvare dall'insuccesso scolastico i ceti popolari, a cui lei appartiene come figlia di una sarta torinese e di un ex contadino abruzzese, ha demolito del tutto l'accesso alla cultura classica, in primis alla letteratura. Ma è proprio la cultura letteraria – secondo Mastrocola – a mettere sullo stesso piano tutti i ceti sociali. Quindi l'abbassamento della qualità dell'insegnamento ha penalizzato proprio coloro che si voleva difendere dalle difficoltà del percorso culturale tradizionale. Che smacco per gli intellettuali e non che da cinquant'anni dominano la scuola!

L'abbassamento degli standard richiesti dagli insegnanti secondo Mastrocola deriva **dall'onda sociale egualitaria** che ha compresso il mondo scolastico portandolo al risultato opposto di aumentare le disuguaglianze culturali. A mio parere, invece, la causa del crollo è invece insita nell'abbassamento della qualità dei docenti e dei dirigenti scolastici a tutti i livelli.

Da 50 anni il "reclutamento" del personale scolastico, sotto l'onda delle rivendicazioni sindacali di massa e della spinta meridionalista, è divenuto sempre meno esigente, con il risultato di convogliare nella professione docente masse enormi di persone demotivate, impreparate, sempre in attesa di trasferimento e pensione. La rinuncia al buon governo della scuola, travestita da buonismo riparatore degli antichi torti, si è insediata nei centri nevralgici dell'amministrazione scolastica, dal ministero ai provveditorati, dove l'unico vero problema, sempre irrisolto e non a caso, **è il sistema del concorso nazionale**, dei trasferimenti, dei pensionamenti, delle immissioni in ruolo e dei passaggi di ruolo. Tutto fatto per consentire a milioni di persone, dirigenti per primi, di perseguire facilmente il proprio piano di fuga dalle vere esigenze scolastiche.

Inoltre Mastrocola polemizza con don Milani secondo me senza averlo davvero compreso. Dice di averne letto il famoso libro *Lettera a una professoressa* solo nel 2004, e vede in don Milani un avversario del valore della letteratura classica.

**In realtà don Milani** si opponeva alla bocciatura nella scuola di base, ma non la negava nella scuola superiore. Diceva che un diploma professionale è come la patente che va data solo a chi sa guidare. Non amando la spinta indiscriminata a livelli scolastici sempre più alti, proponeva di proibire ai maestri di andare all'università, dove si formava quello che definiva il deleterio "Pil", inteso come partito italiano laureati.

Ma don Milani non era contro la cultura; ne vedeva il taglio unilaterale. Ad esempio non capiva come mai Bibbia e vangeli non fossero insegnati a scuola nei programmi ordinari, pur avendo

costituito la base dell'Europa dall'antichità alla modernità. Proponeva anche un maestro a tempo pieno ed una gestione della scuola media tramite i tradizionali maestri. Per gli alunni meno dotati, e solo per loro, voleva un doposcuola dedicato. Nessuna delle sue richieste ha trovato seguito, anche se viene santificato nei convegni.

Ancora una volta osservo che in Italia siamo bravissimi **ad analizzare le problematiche**, a descrivere la decadenza, ma abbiamo pochissime idee e nessuna determinazione nel perseguire la terapia del male ben individuato.

Io personalmente per decenni ho ravvisato queste caratteristiche nella scuola e cercando di sfuggire alle lamentazioni fine a se stesse, ho più volte proposto idee per una reale e semplice riorganizzazione.

Adesso la scuola dell'obbligo arriva fino ai 16 anni. Cioè la formazione di base necessaria per il cittadino moderno prevede questo livello a cui tutta la popolazione giovanile dovrebbe essere portata. Ebbene, riducendo a 4 ore al giorno il lavoro a classe intera e introducendo dosi massicce di doposcuola e attività mirate per i meno motivati e meno dotati, lo Stato farebbe bene il proprio dovere. Certo dovrebbe finire il "reclutamento di cittadinanza" degli insegnanti, con assunzioni territoriali o di istituto ed anche l'introduzione dell'insegnante a tempo pieno.

Su queste cose aspetto da anni i bravi e sinceri analisti della catastrofe scolastica.

#### 4. SCUOLA/ L'essenziale di cui c'è bisogno per arginare noia e dispersione

06.12.2021 - Fabrizio Foschi

*Per salvare i giovani dalla svolta pandemica occorre tornare all'essenziale. Non è conservatorismo, ma semplificazione. Una rivoluzione necessaria*

Secondo le statistiche Ocse, **l'economia italiana** tornerà ai livelli pre-pandemia entro la prima metà del 2022. Accadrà la stessa cosa per i livelli di istruzione del nostro Paese? I più recenti dati Invalsi messi a disposizione del pubblico lo scorso luglio 2021, sulla base delle rilevazioni effettuate lo scorso anno scolastico, ci offrono in estrema sintesi questo panorama:

1) la scuola primaria riesce a garantire risultati analoghi a quelli riscontrati nel 2019; 2) nella scuola secondaria di primo grado rispetto al 2019 i risultati **di italiano e matematica** sono più bassi, mentre **quelli di inglese** (sia *listening* sia *reading*) sono stabili; 3) nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, rispetto al 2019 i risultati del 2021 di italiano e matematica sono più bassi, mentre quelli di inglese sono stabili.

Il Rapporto 2021 specificava inoltre che "la pandemia potrebbe avere aggravato il problema della dispersione scolastica, soprattutto nelle sue componenti più difficili da individuare e quantificare". Ora, dispersione significa due cose: conseguimento del diploma di scuola superiore senza acquisizione delle necessarie competenze di base (dal 7% come media nazionale nel 2019 al 9,5% nel 2021 con punte fino al 20% in Campania e 22% in Calabria) e dispersione esplicita, cioè abbandono della scuola prima del diploma.

Quest'ultimo dato è gravissimo: il 23% dei giovani della fascia d'età 18-24 anni (nel 2019 erano il 22,1%) ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato.

Questi dati nella loro fredda obiettività fotografano un fenomeno di cui ancora troppo poco ci si sta occupando che si chiama "povertà intellettuale". Di norma la povertà intellettuale è figlia della povertà economica e sociale, ma non sempre il rapporto di causalità definito in questi termini tiene. Succede oggi che si possa essere socialmente "ricchi", ma intellettualmente molto poveri. La povertà intellettuale si articola in due limiti fondamentali: incapacità di comprendere di che cosa si tratta (un linguaggio, una situazione, un blocco di eventi) e incapacità di elaborare creativamente una soluzione (il classico vivere alla giornata).

In molti alunni che sono rientrati a scuola dopo il *lockdown* causato dalla pandemia si è verificata non tanto la difficoltà a ritrovare la socialità perduta, bensì il filo del discorso interrotto. Quale filo, semmai ce ne sia stato uno prima? Quello delle parole che introducono al significato delle cose. Le parole non sono solo rappresentative, sono spesso allusive, come sono allusivi i gesti della persona adulta che introduce i più giovani nella realtà. Ecco perché c'è bisogno della scuola in presenza: per vedere i gesti delle persone (insegnanti anzitutto) che con il volto, la postazione del corpo, l'uso delle mani o di strumenti vari caricano le parole di significati. Nella scuola in presenza, una qualsiasi "lezione", di qualsiasi materia si tratti, è sempre corredata da una cascata di gesti visibili che rendono le parole più comprensibili. La

scuola vera è fatta di ascolto, di silenzio, di immedesimazione e infine di tentativi di assimilazione.

Ecco perché la battaglia contro la lezione frontale è sbagliata e apportatrice di nuova povertà. Certamente non basta, e dunque la lezione frontale dell'insegnante dovrà essere verificata nel "laboratorio della comprensione e della partecipazione" degli alunni. Non bisogna prescindere ad ogni modo dal fatto che l'aria della classe deve essere "scossa" dalla voce e dal portamento (nobile) dell'insegnante per divenire strumento di introduzione ad una conoscenza che si moltiplicherà nelle strutture di comprensione degli alunni.

Non pare che a Glasgow, là dove ci si è occupati del clima della terra surriscaldata, ci si sia altrettanto occupati del clima troppo freddo delle classi dove non succede niente e gli alunni si annoiano. La noia a scuola è l'anticamera della povertà. Non mi interessa, dunque me ne vado. I giovani che abbandonano non è che se ne vanno da soli: sono costretti ad essere poveri da una scuola povera di contenuti, di occasioni, di stimoli.

La vera riforma scolastica dovrebbe essere nel senso della semplificazione: percorsi fondamentali e poche parole spese bene. Il contrario di quello che avviene: la scuola è diventata il cestino dei rifiuti della coscienza adulta del Paese. **Ambiente devastato?** Facciamone una materia scolastica. Incapacità di includere le diversità? Facciamone una giornata scolastica. Violenza nelle strade e **bullismo**? Beh, c'è la "nuova" **educazione civica**. Tornare all'essenziale sembra a questo punto un'indicazione moralistica dettata da chissà quale tentazione di conservatorismo educativo. Non c'è bisogno di tornare alla scuola autoritaria o della maestrina dalla penna rossa per emergere dalla povertà intellettuale. C'è bisogno di adulti formati all'insegnamento, cioè capaci di cogliere il cuore della complessità (che coincide sempre con una o poche parole significative). In fondo è già "accaduto". C'è stato Chi nel bel mezzo del Caos primigenio ha detto: Fiat Lux! O no?

## 5. SMART WORKING/ II "lavoro a risultato" che servirebbe in Italia

07.12.2021 - Emanuele Lanosa

*In Portogallo è stato approvato un disegno di legge sullo smart working, modalità di lavoro che in Italia sembra essere stata accantonata dopo la fase più acuta della pandemia*

In Portogallo è stato approvato un disegno di legge, fortemente voluto dal ministro del Lavoro Ana Mendes Godinho, che regola alcuni aspetti dello **smart working**. La normativa prevede che l'azienda non possa contattare i dipendenti fuori dall'orario di lavoro, altrimenti sarà sottoposta a sanzioni, e stabilisce inoltre che le imprese, che con il lavoro da casa risparmiano in bollette dell'elettricità e abbonamenti internet, dovranno contribuire alle spese dei loro lavoratori che usano la luce e il WiFi di casa propria.

Senza voler commentare le conseguenze che la norma in questione produrrà sul mercato del lavoro portoghese, la notizia ci porta ad affrontare 3 temi legati allo smart working:

1. Il lavoro agile, per sua natura, prescinde dalla classica regolamentazione delle 8 ore al giorno e di un massimo di 40 ore settimanali. Mentre il calcolo per la retribuzione delle prestazioni lavorative in presenza viene effettuato su base oraria, lo smart working dovrebbe invece essere retribuito sulla base dei risultati raggiunti. Il lavoro agile pretende di sovvertire l'equivalenza secondo cui operai o impiegati cedono tempo produttivo e competenze all'azienda in cambio di denaro. Scambio che ha regolato il mercato del lavoro dall'epoca fordista fino a oggi. Chi svolge lavoro agile prescinde inoltre dai classici tempi e spazi, rigidamente intesi, dell'ufficio e della fabbrica; si lavora nei tempi più consoni all'organizzazione della propria giornata e nello spazio che si ritiene più adatto a svolgere la propria mansione. L'azienda concede al dipendente questa possibilità con lo scopo di far aumentare la produttività e con la garanzia che il lavoro commissionato venga portato a termine. Il valore del lavoro non viene più conteggiato secondo le ore svolte, ma a obiettivi raggiunti.
2. Dato che, come è stato scritto sopra, lo smart working prescinde da una rigida regolamentazione dell'orario di lavoro, si rende allora necessario salvaguardare un corretto bilanciamento tra la vita privata e l'attività lavorativa di chi lo esercita. Il *diritto alla disconnessione* è uno dei temi che sono emersi nel dibattito tra parti sociali per cercare di salvaguardare il corretto *work life balance* dei lavoratori. Se il lavoro agile può essere un

utile alleato nell'organizzazione della giornata permettendo ad esempio a un genitore di portare i figli a scuola oppure a un lavoratore con genitori anziani di dedicare tempo alla loro cura, garantendo così a chi lo esercita di regolare la propria settimana lavorativa in maniera appunto, agile, senza dover sottostare a rigidi schematismi, si rischia però che il dipendente si faccia assorbire dall'attività lavorativa senza più distinguere cosa sia vita privata e cosa sia vita lavorativa. Generando una confusione che non solo non aiuta l'equilibrio psicologico, ma che potenzialmente diminuisce la qualità del lavoro prodotto. È quindi interesse sia del lavoratore che dell'azienda salvaguardare lo smart working da questo rischio.

3. È quindi necessario costruire una regolamentazione che permetta di rendere lo smart working una forma di lavoro sempre più virtuosa e produttiva. Il Governo portoghese ha scelto di rispondere alle problematiche elencate regolando lo smart working attraverso rigide norme statali. Per evitare schematismi controproducenti sarebbe forse utile piuttosto che, all'interno di un quadro normativo specifico, venga lasciato spazio alla contrattazione nazionale o, meglio ancora, alla contrattazione aziendale le modalità con cui regolamentare lo smart working. La contrattazione, che sia aziendale o nazionale, permette di creare regole il più possibile aderenti alla specifica realtà produttiva. La contrattazione collettiva permette di evitare la creazione di norme calate dall'alto, che rischiano di non rispondere agli effettivi bisogni di lavoratori e aziende, garantendo al tempo stesso una tutela di quei soggetti più deboli che in una contrattazione individuale verrebbero penalizzati. Il merito del Governo portoghese sta nell'aver tentato di rispondere alle nuove sfide del mondo del lavoro post-pandemico. Indipendentemente dai giudizi di valore sulle risposte messe in campo.

In Italia la normativa che regola lo smart working risale al 2017 ed è una normativa notevolmente vincolante per aziende e lavoratori, pensata in un periodo in cui il lavoro agile era ancora poco diffuso. La diffusione della pandemia da Covid-19 aveva obbligato enti pubblici e privati a utilizzare il lavoro agile quale modalità ordinaria di svolgimento dell'attività lavorativa. Superato (apparentemente) il periodo di emergenza, si è deciso di non favorire **l'utilizzo dello smart working** e di tornare a quanto regolamentato in precedenza. Il Decreto del presidente del Consiglio dei ministri del 23 settembre 2021 ha infatti stabilito che a decorrere dal 15 ottobre 2021 il lavoro agile cessa di essere una modalità ordinaria di svolgimento della prestazione lavorativa in conseguenza dell'emergenza epidemiologica con il ritorno a una modalità organizzativa di tipo "tradizionale".

A tal proposito calza a pennello una citazione di Maurizio Sacconi, già ministro del Lavoro italiano, pubblicata sul nuovo bollettino Adapt: "Il lavoro del futuro non è automaticamente rose e fiori. Offre opportunità di autorealizzazione ai lavoratori richiesti di intraprendenza e competenza ma propone nuove criticità cui dovrebbero corrispondere nuove tutele. [...] Diamoci da fare quindi per 'il lavoro a risultato' che si realizza un po' a casa, un po' nella sede aziendale, un po' presso il cliente e in tanti luoghi ancora con adeguate prevenzioni, che assume l'obiettivo della salute quanto quello di un buon reddito, che sollecita lo sviluppo continuo delle competenze, che alimenta la condivisione tra i contraenti".

## 6. LETTURE/ Invidia, risentimento e amor di sé: si possono "pilotare" le emozioni?

07.12.2021 - Angelo Campodonico

*Si assiste ad un forte interesse per la tematica delle emozioni. Risulta per questo interessante il lavoro di Sara Protasi, "The Philosophy of Envy"*

Si assiste da tempo ad un forte interesse per la tematica delle emozioni dopo un lungo periodo di razionalismo e di esaltazione di un soggetto "distaccato" che tende ad oggettivare tutto, anche se stesso. Le emozioni hanno certo una dimensione affettiva, ma nell'uomo non sono staccate dalla razionalità e hanno a che fare con la nostra identità, con chi sentiamo di essere. Fra le emozioni ve ne sono alcune che possiamo chiamare negative. Si tratta di emozioni che fanno male a sé e agli altri sotto il profilo psicologico e morale come l'invidia, la gelosia e il risentimento. Sull'invidia, in particolare, è stato pubblicato recentemente un esauriente volume di Sara Protasi, *The Philosophy of Envy* (Cambridge University Press 2021).

Ma che cos'è l'invidia? Secondo l'autrice si tratta di una "risposta emotiva avversa nei riguardi di una inferiorità o svantaggio percepiti di fronte a un altro simile a proposito di un ambito rilevante per se stessi, che motiva a superare tale inferiorità o svantaggio". Nell'invidia sono presenti tre fattori: l'invidioso, ciò per cui s'invidia, l'invidiato. Presupposto dell'invidia, come già notava Aristotele, è, in primo luogo, una certa uguaglianza o somiglianza fra le persone. È stato osservato che la tendenza all'omologazione sociale nella prospettiva egualitaria che è propria delle democrazie può spingere gli individui verso posizioni cariche di invidia. Nei regimi aristocratici l'invidia non era generalizzata, ma si manifestava solo nell'ambito delle proprie classi di appartenenza. In secondo luogo nell'invidia c'è sempre una sorta di confronto. Essa, quindi, è comparativa. Proprio a motivo di ciò l'invidia è qualcosa che non viene confessato, quasi che fosse il peggior crimine al mondo.

Sara Protasi distingue quattro tipi d'invidia: a seconda del fatto che si punti maggiormente su chi s'invidia o sull'oggetto dell'invidia, ovvero si tenda a sollevarsi sul piano degli invidiati o ad abbassare l'oggetto o la persona stessa dell'altro. L'invidia può diventare negativa e distruggere sé e l'altro, ma può anche essere positiva e diventare emulazione: quando l'oggetto invidiato è buono, si punta soprattutto ad esso e si crede di poterlo attingere, ovvero si ama se stessi in maniera equilibrata. Addirittura l'emulazione in certi casi può essere virtuosa, in quanto permette di maturare umanamente imitando esemplari virtuosi.

L'invidia negativa, invece, può essere inerte, aggressiva (attenta più all'invidiato che al bene invidiato), dispettosa (si tende ad eliminare l'oggetto perché si pensa di non farcela a raggiungere colui che s'invidia).

Il *risentimento* si può definire come una "peculiare forma di invidia". Come questa anch'esso ha origine da un sentimento d'impotenza, che però si è stabilizzato all'interno della persona. Nel risentimento c'è più senso d'impotenza che nell'invidia. Esso insorge quando sappiamo che in linea di principio potremmo avere accesso ai beni che l'altro possiede e che desideriamo, ma abbiamo la coscienza che non potremmo effettivamente conseguirli. Si cova così un rancore che si trascina nel tempo finendo per intossicare la persona.

Il germe del risentimento ci impedisce di dar sfogo ai nostri sentimenti e di porli in atto. A differenza dell'invidia il risentimento porta a negare i valori di coloro che si ammirano, a svalutare i valori che non si riescono a vivere. Dal momento che non ho la forza di vivere certi valori che penso di primo acchito validi, ovvero che ammiro negli altri, devo negarli come valori. Questo può accadere nei riguardi dei valori legati alla potenza esaltando così i valori socialisti di eguaglianza (**Nietzsche**) oppure nei riguardi di quelli cristiani di bontà, umiltà. Si pensi ad espressioni come: avrà avuto il suo interesse a comportarsi così bene.

Nel caso del risentimento come in quello dell'invidia (che può anche diventare virtuosa) l'unica vera e radicale risposta è il retto amore di sé. Non si tratta di quell'amore istintivo per cui tendo normalmente (se non sono malato) a preservare la mia vita, ma di qualcosa di più. Si tratta di amare sé nel giusto modo, non troppo con il rischio della superbia e dell'orgoglio, non troppo poco con quello della depressione e di una forma di suscettibilità oggi diffusa.

Ma come ci si educa ad amare se stessi in modo equilibrato? In realtà l'amore di sé "uno non se lo può dare". Essendo gli uomini esseri dipendenti e relazionali, l'amore di sé richiede il rapporto con altri, con un essere adeguato a me, ovvero dotato di un'apertura alla totalità, l'essere cioè amati da una persona. Ma a volte l'amore di altri come noi non basta perché è mancato in certe fasi importanti della vita, perché l'altro può morire o deludere, in generale perché l'apertura del desiderio come quella della ragione è infinita. Allora è possibile in certi contesti religiosi come quello cristiano riconoscere l'amore da parte di Dio: Dio ci ha amati per primo (1Gv. 4, 19). Ma, come nel caso dell'amore da parte degli altri, questa è eventualmente un'esperienza, una grazia che si può chiedere e ricevere, non l'esito di un mero sforzo di volontà.

In ogni caso l'invidia negativa o il risentimento possono essere superati o almeno ridimensionati solo da esperienze forti di gratuità, da un'attenzione agli eventi, alla bontà delle cose e delle persone, di certi rapporti, dal bene che in quanto tale si diffonde (*bonum est diffusivum sui*).

## 7. SCUOLA/ Élite e popolo: si possono ancora rimediare i danni del 1962?

09.12.2021 - Sergio Bianchini

*Non si può comprendere la portata della crisi culturale scolastica senza distinguere, nella diagnosi e nella cura, scuola di base e scuola superiore*

Caro direttore,

torno su un tema accennato nel mio ultimo articolo, al quale vorrei dare una portata più generale. Nel **Danno scolastico di Ricolfi e Mastrocola**, gli autori descrivono la catastrofe della scuola, evidente nel crollo, rispetto ai livelli storici, della preparazione degli studenti liceali ed universitari.

Ma nel loro discorso manca la considerazione sulle vicende scolastiche di quell'80% che fino al 1962 non andava, dopo le elementari, alla scuola media ginnasiale, anticamera obbligata del liceo e dell'università. Questa mancanza impedisce di collocare anche il disastro dei livelli superiori. Perché la scuola di base non può essere finalizzata alle superiori, bensì alla formazione di base del cittadino.

Certo livelli superiori devono esistere per formare specialisti e abilitare a professioni diversificate, che però non possono riguardare la grande maggioranza dei giovani. E quei percorsi possono anche essere selettivi senza imbarazzo, se il livello di base è ben gestito e qualificato.

Bisogna quindi pensare a quell'80% che non si iscriveva alla vecchia scuola media.

Quella percentuale, pur con infinite particolarità, si iscriveva alla scuola di avviamento professionale. E si incamminava, generalmente, verso la consueta e antica vita di lavoro e di frugale livello economico. Ma non era infelice per questo.

Nei sentimenti di quell'80% non credo predominasse l'invidia e il senso di inferiorità rispetto all'élite minoritaria più benestante e colta. Il pensiero più diffuso era la conquista di una sicurezza economica per la famiglia. Una priorità che si vede bene ancora oggi nella prassi, anche politica, dei paesi in via di sviluppo.

Certo, se in una famiglia non ricca un figlio dimostrava attitudine spiccata allo studio veniva possibilmente indirizzato verso studi d'élite, sperando in un avvenire per lui più agiato. E così tante famiglie, allora numerose, avevano magari uno dei figli che si diplomava maestro, o che entrava in seminario, o che – nel caso di una figlia – sposava un benestante. Ma l'obiettivo non era il "riscatto" collettivo, come viene spesso descritto dai militanti dell'egualitarismo. Era una possibile via verso una maggiore sicurezza e benessere, magari con ricadute per l'intera famiglia.

Né il problema vero era la diseguaglianza ed il sentimento di invidia-odio che essa suscita. Per quell'80% il vero problema, il desiderio vero era lo sviluppo ascendente o almeno non discendente (oggi è mediamente discendente) delle condizioni di vita e di lavoro.

Lo sviluppo ascendente nel dopoguerra ci fu, grandioso. Ed in 30-40 anni trasformò enormemente la vita dell'intera popolazione italiana. Ma la scuola non è migliorata.

Oggi dopo la scuola media metà dei giovani si iscrive al liceo, ma è l'indicatore di un avanzamento nel rapporto scuola famiglia? No. È, a mio parere, il segno del fatto che la mancanza di un percorso tecnico-professionale adeguato e di qualità preclude l'accesso a corsi di studio non lunghissimi e in sintonia col mercato del lavoro. Solo la "disperazione" spinge masse di genitori ad iscrizioni liceali sperando, invano, che lì il degrado organizzativo imperante nella scuola dell'obbligo sia inferiore.

L'aspirazione al mantenimento di uno status sociale e la volontà di risparmiare ai figli l'iscrizione a scuole ritenute culturalmente e socialmente squalificanti sarebbe automaticamente soddisfatta per il famoso 80% con un percorso professionale e tecnico molto qualificato. Imparare dalla Germania non sarebbe difficile.

Già il fatto che l'obbligo scolastico attuale preveda la frequenza fino a 16 anni ma non esista un percorso scolastico di due anni dopo la scuola media che si concluda con una qualifica (la qualifica professionale minima prevede almeno 3 anni dopo la media) evidenzia l'approccio ingannevole dei vertici scolastici statali. In essi infatti domina (sincera o strumentale) l'utopia dell'uguaglianza e del "riscatto" che vorrebbe tutti studenti universitari e vede il lavoro esecutivo come una umiliante condanna. Questa è l'unica spiegazione che riesco a darmi dell'immobilismo totale sui percorsi professionali, a cui solo la ministra Moratti provò di mettere mano nel lontano periodo 2001-06 quando tutto venne cassato alla fine del suo mandato.

In tutta Europa si sa e si dice che circa metà dei giovani non è portata per l'apprendimento concettuale e si adatta bene alla procedura dell'imparare facendo. Tutti concordano sul gradimento e l'efficacia dei laboratori, cioè di spazi di apprendimento operativo, ma in Italia

continua ad imperversare la reverenza verso il "classicismo". Una reverenza in realtà solo di facciata, inutile e dannosa, perché non conseguente sul piano della difesa reale della cultura classica e paralizzante sul piano della creazione di una scuola adeguata ai tempi e alle persone reali.

Lo scontro tra Mastrocola e don Milani è in realtà la descrizione di un'incomprensione e di un antagonismo non necessario e che andrebbe superato. Serve sia la formazione di élite culturali e professionali destinate ai gangli dell'amministrazione dello Stato, della cultura e delle aziende, sia un buon livello culturale di base necessario per ogni cittadino lavoratore di oggi. L'egualitarismo non si accorge che il vero problema sta nel disallineamento tra élite e popolo e non nella diseguaglianza. Un'élite di alta qualità è necessaria ed utile per gestire lo sviluppo, purché tale élite non si separi dal "popolo" dei lavoratori specializzati.

Dovrebbe finire il fasullo antagonismo tra i due livelli perché, se disallineati, producono da un lato un cattivo "popolo" rabbioso e impotente, e dall'altro una cattiva "élite" presuntuosa e a sua volta impotente.

A mio parere il limite paralizzante del discorso di Ricolfi-Mastrocola, ma anche di moltissimi altri discorsi sulla scuola, sta nel non distinguere tra scuola di base e scuola superiore. La scuola di base deve formare il cittadino e non abilitare a qualche professione. Deve cioè formare (sostenere senza forzature eccessive) un livello culturale comune alla stragrande maggioranza dei giovani.

Questa considerazione fondava la richiesta di don Milani di escludere la bocciatura dalla scuola di base.

Per questa ragione la scuola di base deve essere unica e annoverare classi con presenze inevitabilmente molto differenziate sia nel livello cognitivo, sia nel livello intellettuale che nella motivazione. Differenze che però risulteranno significative, perché generate dalla grande stratificazione sociale della nazione e ricomposte temporaneamente in un unico contenitore.

Le interazioni che avvengono in questa classe multiforme, interazioni dei giovani tra loro stessi e tra i giovani e gli insegnanti, hanno un forte carattere formativo ed agiscono anche sulle abilità del corpo docente. Infatti quest'ultimo può cogliere la natura vera del proprio compito ed imparare a perseguire aspettative realistiche, non artificiose e cervellotiche sia sul gruppo che sui singoli individui.

A questo livello, cioè nei primi 8 anni di scuola, non deve esistere la selezione ma il sostegno, il doposcuola, le attività mirate per coloro, circa il 25% o anche il 30%, che nel lavoro a classe intera mostrano lacune, ritardi, deviazioni comportamentali e comunque carenze sostanziose ben chiare e note a chi gestisce la classe intera.

Sapendo che esiste e circola l'idea di abolire la classe e la relativa vita di classe anche nella scuola di base come avviene all'università, ribadisco l'importanza di una vita di classe intera con una stabilità e ripetitività delle relazioni al suo interno. Naturalmente non servono 30 ore settimanali per questo, bastano ed avanzano 20 ore ed anche meno.

La soluzione che propongo è quella di fare massimo 4 ore di scuola per 5 giorni a classe intera al mattino. Stabilirei per i docenti una ripartizione ordinaria tra ore di insegnamento a classe intera ed ore di attività mirate di recupero, sostegno e orientamento. Ad esempio 6 ore settimanali delle 18 alle medie e 7-8 ore delle 22 alle elementari per le attività mirate da svolgere il pomeriggio. L'intervento del docente su singoli alunni o piccolissimi gruppi di 3-4 persone, oltre all'evidente aiuto in favore degli alunni, creerebbe anche una maggiore consapevolezza di tipo teorico nel docente, evidenziando ai suoi occhi i punti e le ragioni per cui l'apprendimento trova maggiori difficoltà o blocchi.

Alla scuola di Stato e parificata darei quindi il fondamentale compito formativo di base, esonerandola dal sostegno alla famiglia tipicamente invocato dai fautori del tempo pieno. Il sostegno organizzativo alle famiglie è importantissimo fin dal primo anno di età, ma deve avvenire su base assistenziale e territoriale e con diverso ed autonomo calcolo finanziario. Affidando ad esempio ai comuni le mense, il pre-scuola e il post-scuola. Cosa che avviene in parte anche oggi, ma che dovrebbe essere stabilita in generale ed anche ampliata.

Purtroppo niente si muove neanche sul piano puramente ipotetico e propositivo.

La crisi della scuola italiana è davvero lo specchio della crisi di tutta la nostra società e dello Stato. L'ideologia dell'uguaglianza universale (in parte sincera e in parte strumentale) non ha prodotto il buon governo, anzi è stata la copertura ideologica del malgoverno dello Stato, basato su una selezione strumentale e clientelare del personale scolastico e non. E sulla rinuncia a gestirlo per le finalità del servizio pubblico.

Oggi lo stile verboso e propagandistico che sormonta l'inettitudine organizzativa reale dilaga. Il buon governo con soluzioni tempestive e adeguate ai problemi e sembra morto definitivamente nella scuola. Potrà rinascere? Non sono in grado di dare una risposta a questa domanda.

## 8. SCUOLA/ Educazione civica, senza Leopardi non avremo mai cittadini responsabili

10.12.2021 - Vincenzo Rizzo

*L'educazione civica non può essere un patchwork delle varie materie, ma nemmeno essere circoscritta dal perimetro del "cittadino responsabile". Serve un infinito*

Lo scorso anno, in maniera impreveduta e in piena pandemia, il ministero dell'Istruzione ha istituito una nuova disciplina: **educazione civica**. Ha carattere trasversale e ruota attorno a tre assi: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale.

Studentesse e studenti devono approfondire lo studio della nostra Costituzione e delle principali leggi nazionali e internazionali, formandosi su questioni di valore etico-sociale, per maturare una cittadinanza responsabile. Qual è, però, la *ratio* della nuova disciplina, calata dal *deus ex machina* senza una discussione articolata con le componenti della scuola?

Di fronte alla temperie nichilista che sembra ormai la cifra di una società confusa e intimorita dal Covid, incapace di offrire luoghi di crescita e maturazione, alcune menti illuminate hanno ritenuto di porre argine alla deriva incombente attraverso una nuova figura: il cittadino responsabile. Si tratta, certamente, di un tentativo nobile e attento che prospetta una novità. Lo studente non è più pensato, come nel passato, simile a un mero ente cognitivo da seguire con strumenti docimologici adeguati e da aiutare nelle sue parti varie ma staccate tra loro (sfera emotiva, sessuale, eccetera) con corsi di educazione sanitaria, sessuale, alimentare, alla legalità, all'immagine, digitale, e altre. Diventa, finalmente, un ente unitario: cittadino responsabile. Certamente, si tratta di un passo avanti, anche se la formulazione di patchwork, mosaici poco bizantini e collages, per adempiere alla legge, nei consigli di classe è curiosa. "Quante ore fai tu? E tu, che cosa? Preferisco fare le mie ore nel secondo quadrimestre" eccetera.

E tuttavia il problema non è solo questo: arrivare al monte ore previsto con pezzi di educazione civica, provenienti dallo sforzo di tutte le materie del consiglio di classe. Infatti, in gioco e sotto discussione è la nozione stessa di cittadino responsabile. L'idea di cittadinanza, infatti, restringe il campo della vita del soggetto a una misura e a un metro che non bastano rispetto a ciò che accade.

Ciò che viviamo, infatti, ha bisogno di uomini e donne in carne e ossa, di persone, di un supplemento d'anima. Ma osare dire questo implica la necessità di un allargamento della ragione alla complessità della vita. È un uomo vero, infatti, che diventa *anche* cittadino responsabile. Chi sente la questione del bene e del male dentro e fuori di sé, chi ha provato l'amarezza della sconfitta, chi ha sentito la vulnerabilità della sua vita, chi, misteriosamente, dà di più senza misurare: questo conta e apre la scena della responsabilità. Molti uomini che hanno rischiato o donato la vita non erano affatto cittadini esemplari. Nelson Mandela, Martin Luther King, Vaclav Havel, **Liu Xiao Bo**, Etty Hillesum, Edith Stein si sono opposti all'ingiustizia perché erano uomini e donne veri/e e non cittadini responsabili. Hanno sperimentato la solitudine, hanno vissuto l'accerchiamento dei conformisti, hanno subito la tristezza dell'incomprensione e non hanno certo avuto l'ancoraggio sicuro a una legge.

E se il problema è quello del rispetto dell'ambiente, state certi che non sarà lo studio attento delle leggi e dei reati connessi a far migliorare tutto. Basta invece che uno studente abbia sentito una volta, una volta sola, la vibrazione nuova e intensa presente nel verso "che fai tu, luna, in ciel? Dimmi, che fai, silenziosa luna?" e state sicuri che non getterà cartacce a terra, perché memore di uno stupore ineffabile. E ancora: chi si è commosso per il di più presente in Enea che porta il padre Anchise sulle spalle o ha visto il di più in chi ha dato la vita per difenderci dalla mafia, o ha sentito il pulsare della ricerca di Cantor sui numeri transfiniti, non ha bisogno di aggiunte o giustapposizioni posticce. Lo studente, infatti, attende solo **qualcuno che gli faccia vedere il bello che c'è**: depositato nella storia e presente nella vita, già ora.

C'è bisogno, insomma, prima che di cittadini responsabili di uomini come tutti, ma non rassegnati a stare nel proprio, custoditi dalla norma o pronti a essere ricalibrati da una nuova materia che non considera il fondo della questione. Uomini che suscitino la domanda sul senso della vita e della morte, della direzione dell'esistenza, del significato del bene e del male,

inquietando l'insediamento nell'ambito di un sapere giuridico. Uomini che escano fuori dal *limes* della città, sfondando il confine.

## 9. SCUOLA/ Leggere, un'avventura che (ri) dona verità alle nostre parole vuote

13.12.2021 - Corrado Bagnoli

*Senza immedesimazione, la realtà rimane estranea. Ecco perché leggere è così importante. Ma serve un approccio vivo, come quello di Giuseppe*

Il mio amico Giuseppe **non ce l'ha fatta a starsene lontano**: in pensione dal 1° settembre, alla fine dello stesso mese è tornato a scuola. Era lì con noi di lettere a discutere come continuare il percorso di lettura e scrittura che per anni ha tenuto nella nostra scuola. E quando a novembre è arrivato con mascherina e green pass e firma come esterno sul foglio predisposto all'ingresso, era come se fosse naturale trovarselo lì nei corridoi dov'era stato tutti giorni per più di trent'anni. Non si può più lavorare con quattro classi parallele, ma ci sono aule che ne possono accogliere due con tutte le distanze e le misure di sicurezza.

Così si riparte: due seconde a cui leggere *Il maestro nuovo* di Rob Buyea e due prime a cui proporre un classico come *Il giardino segreto*. Io sto lì con le seconde, il vecchio prof che avanza dentro il cerchio degli alunni ha in mano un bastone che non è un bastone, dice lui. E dice anche che lui è un prof che non è più un prof e che il libro non è un libro. Si avvicina alla lavagna di ardesia montata su ruote che ha voluto in quell'aula che non è un'aula e ci scrive sopra con il gesso la frase: "Che ci faccio qui?" E spiega agli alunni che la domanda è rivolta a loro, ma che per primo se l'è fatta lui quella mattina.

E mai domanda è più ineludibile di quella. Per lui, ma anche per loro. *Che ci faccio qui?* Si può anche tradurre così: che cosa voglio da questo momento, da questa cosa che incomincia?

I ragazzi sono travolti dalle domande: pensavano di venire a sentire uno che dava risposte, forse. Ma lui incalza: quella domanda non riguarda soltanto quest'ora settimanale, ma dovrebbe essere lì ogni mattina scritta in ogni aula per cominciare bene la giornata (Giuseppe guarda noi insegnanti come a dire che sarebbe proprio da fare).

Comunque loro ci provano a rispondere. E già questo è un miracolo: litigano quasi, per dire la loro. E non è propriamente quello che succede a lezione. E a ogni risposta, un'altra domanda. Fino a quando uno che deve avere sentito il fratello che stava con Giuseppe l'altr'anno, risponde quasi d'un fiato a tutte le domande messe in fila: siamo qui per leggere il libro, ma in realtà **è il libro che legge noi** e mentre ci legge noi impariamo, cresciamo, ci conosciamo. Una verità dopo l'altra.

Ma Giuseppe non sembra essere contento. Ma sì, perché oramai queste qui sono cose che girano, parole che persino a scuola arrivano. Finalmente. Con colleghi che hanno imparato da Giuseppe o da qualche suo amico poeta, o che sono andati a leggere Pennac e **Recalcati**. E che si stanno finalmente chiedendo se non sia il caso di tornare a leggere, semplicemente tornare a leggere, come anche ricordava qui **Capasa in un articolo** qualche tempo fa. Ma tra il dire e il fare c'è di mezzo l'oceano.

Ecco: l'oceano è propriamente quello che abbiamo chiesto a Giuseppe di attraversare. Perché anche noi che lo abbiamo seguito per anni, e che in fondo sapremmo *come fare*, continuiamo a pensare che la consapevolezza di quello che stiamo facendo nasce propriamente dall'incontro con lui e non solo dalla padronanza del libro che abbiamo acquisito.

Giuseppe guarda il fanciullo che ha dato tutte le risposte, gli chiede di venire davanti a lui e di dirgli il suo nome. Alza il bastone e glielo appoggia sulla spalla: bene, da oggi potresti essere Luke, gli dice mettendo in scena una specie di cerimonia d'investitura. Tutti si guardano tra loro, qualcuno ride, qualcuno ha avuto paura che il bastone si abbattesse sulla testa del compagno. Ma no. Non c'è da avere paura: è il modo in cui il vecchio prof rimette al centro il libro. Anticipa che ci sono ben sette voci che raccontano una storia. Che una voce è proprio quella di Luke, forse il primo della classe. E chiede se qualcuno vuole essere Alexia, la stronzetta della classe, o Peter lo sbruffone, o Jeffrey lo schifato. Mani che si alzano e mani che indicano. Alunni che arrivano davanti al prof che non è un prof per l'investitura, con un bastone che non è un bastone ma una spada, poi un microfono come succede nel libro.

Ecco, sono già dentro il libro e finisce l'ora, giusto il tempo di leggerne qualche pagina, di lasciare ai ragazzi un compito che non è un compito: visto che Jessica, una delle voci del libro, racconta di avere le farfalle nella pancia, Giuseppe chiede ai ragazzi di raccontare anche loro

quando e perché hanno avuto le farfalle nella pancia. La settimana prossima partiremo da qui, dalla lettura dei loro testi.

E noi sappiamo che ne arriveranno. E ci sorprenderanno. E che cominceremo un'avventura in cui ciascuno di noi, dentro la scrittura e l'ascolto, si prenderà cura dell'altro. Grazie a un libro che ci legge dentro.

È assolutamente vero: bisogna tornare a leggere e a farsi leggere. Ma ci vuole anche qualcuno che sia in grado di farlo parlare davvero, il libro. E che le parole, anche quelle belle che già crediamo di sapere, diventino vere. Esperienza che prende voce. Bentornato Giuseppe che non è Giuseppe.