

# Il Sussidiario

Giugno 2022

## Indice

1. Bordin A.: SCUOLA/ Raccontare storie aiuta a scoprire il valore delle cose nello scontro con la realtà (01.06.2022)
2. Ricucci Marco: SCUOLA/ Social, correzioni, didattica, ministri: tutti i nemici dell'italiano scritto (03.06.2022)
3. Servidori Alessandra: ASILI NIDO/ Un'altra scommessa del Pnrr che l'Italia non può perdere (06.06.2022)
4. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Contratto e formazione obbligatoria, chi vuole i docenti-centralinisti? (07.06.2022)
5. Prando Riccardo: SCUOLA/ "Chi di voi farebbe qualcosa di serio in cambio di un inganno?" (08.06.2022)
6. Giulian Laura: SCUOLA/ Solo adulti appassionati superano "l'esame" dello stupore (09.06.2022)
7. Rapposelli Silvana: SCUOLA/ "Formazione docenti, la nostra storia dimostra che serve il tirocinio" (10.06.2022)
8. Contu Emanuele: SCUOLA/ Concorsi & graduatorie, una presa in giro per famiglie e studenti (13.06.2022)
9. Zappa Gianluca: SCUOLA/ "Non basta insegnare a guardare, occorre dire agli studenti cosa vedere" (14.06.2022)
10. Tamburino Mario: SCUOLA/ Fine anno, ultima chiamata per sottrarsi alla disumanità crescente (15.06.2022)
11. Rossi MS.: SCUOLA/ Vicepreside o "vicario", ecco l'anfibio a cui non bastano due vite (16.06.2022)
12. Maltagliati Paolo: SCUOLA/ Prof e studenti, tutti con l'ansia di ciò che c'era e adesso manca (17.06.2022)
13. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ Maturità e dati Invalsi, la lezione del 2019: ecco la differenza Nord-Sud (20.06.2022)
14. Zen Gianni: MATURITÀ 2022/ Come presidi, docenti e studenti possono renderla una prova seria (22.06.2022)
15. Gugliano Dario: SCUOLA/ 986 mld e una "economia della bellezza" da gestire: tocca alle Afam (23.06.2022)
16. Spanevello Giorgio: SCUOLA & FORMAZIONE/ ITS, un banco di prova utile anche per la valutazione (24.06.2022)
17. Zen Gianni: MATURITÀ, CORREZIONE SCRITTI/ Valutazione, griglie, curriculum: ruolo del (bu (27.06.2022)

## 1. SCUOLA/ Raccontare storie aiuta a scoprire il valore delle cose nello scontro con la realtà

Pubblicazione: 01.06.2022 - int. Alberto Bordin

*In un mondo di algoritmi la scuola deve garantire spazi allo storytelling. C'è chi ne ha fatto una guida, come l'autore di "L'osso del racconto"*

In un mondo di dati e di algoritmi che debordano in tutti i campi occorre garantire spazi allo *storytelling*. Anche a scuola. Ce lo spiega Alberto Bordin, scrittore, insegnante e formatore in un volume fresco di stampa dal titolo *L'osso del racconto. Fiabe & sussurri: guida didattica per la scrittura creativa*. Per Bordin, infatti, lo *storytelling* non è un'inutile moda del tempo, ma un contributo allo sviluppo delle capacità di apprendimento, di memoria, di immedesimazione, di consapevolezza di sé, di **autostima**, di esperienza.

"Lo *storytelling* – spiega Bordin – è solo una parola difficile per dire qualcosa di semplice, ossia 'raccontare storie'; ma introduce un metodo nuovo di guardare alle storie. Finora infatti la letteratura della narrazione ha usato un approccio antologico. Si studiava 'la storia della narrativa', le fasi dei suoi sviluppi, le mode. Ma questo è un processo cumulativo, ci dà molte informazioni ma non esaurisce la domanda di significato: cosa sono le storie? A cosa servono? Lo *storytelling* invece parte da una premessa formidabile: tutti i racconti funzionano alla stessa maniera. Non serve studiare tanto i racconti quanto *il* racconto, l'archetipo originale".

### Ti riferisci al "cerchio narrativo". Puoi spiegare in breve di cosa si tratta?

Il cerchio narrativo è "lo scheletro", lo schema alla base di ogni racconto. Come un anatomista studia il corpo umano, così lo *storyteller* studia la struttura eterna di tutti i racconti. E le fiabe sono la forma più pura del racconto.

### È per questo che lo storytelling è significativo tanto per gli adulti quanto per i bambini?

La metterei al contrario: siccome lo *storytelling* è significativo per i bambini, lo è anche per gli adulti. "Se non lo sai spiegare a un bambino di 6 anni, vuol dire che non lo sai": questa frase di Einstein mi è sempre rimasta in testa, perché penso valga anche al contrario: "se è vero per un bambino allora è vero anche per un adulto". Quello che mi affascina delle storie, e in particolare delle fiabe, è che sono adatte ai bambini, comunicano "fino al bambino". E allora non c'è più alcuna barriera, culturale, sociale, di genere.

### Nella guida didattica tu scrivi: "Il valore delle cose non sta nella scienza, ma nella conoscenza". Cosa significa?

Argomentone. Provo a spiegare in breve. Quando facciamo esperienza delle cose percorriamo sempre due fasi: prima la conoscenza, che è un incontro, e poi la scienza, l'idea delle cose. Per

esempio, io prima mi scotto (conoscenza), e poi dico "Ah, questo è il fuoco e brucia, e non metterò più la mano al suo interno". Ne è nato un giudizio, una scienza del fuoco.

### Quindi?

Quindi noi vogliamo dare quella scienza agli altri per evitare loro la fatica della conoscenza: non vogliamo che si scottino! Ma c'è un problema: il valore delle cose, il perché sono importanti e urgenti, lo si scopre nello scontro con le cose. È per questo che nascono le storie. Invece di spiegare la vita, la raccontiamo, entriamo in un viaggio di esperienza virtuale. Perché le storie servono a ridare conoscenza alla scienza.

### Perché dici che le storie sono "viaggi di dolore"?

Siccome vogliamo risparmiare il dolore ai nostri cari, noi prendiamo un fantoccio, l'Eroe del racconto, e facciamo accadere a lui un sacco di cose terribili. Vorreste mai essere nei panni dei protagonisti delle vostre storie preferite? L'esperienza, il cammino per crescere e diventare grandi è sempre un parto. La trasformazione è una resurrezione; ma prima è necessario morire.

### Scrittori di storie si nasce o si diventa?

Ci sono persone più inclini alla matematica di altre, ma questo non significa che la matematica non sia per tutti. Per questo la studiamo a scuola, è uno strumento intelligente per vivere. Così è lo storytelling: non tutti hanno l'inclinazione a scrivere. Ma tutti hanno storie da raccontare, a partire dalla propria. La vita è storia, è esperienza. Tutti abbiamo bisogno di imparare a raccontare e raccontarci.

(Rosario Mazzeo)

## 2. SCUOLA/ Social, correzioni, didattica, ministri: tutti i nemici dell'italiano scritto

Pubblicazione: 03.06.2022 - Marco Ricucci

*Lo stato di comprensione dell'italiano scritto dovrebbe tenere in ansia i docenti di lettere. Occorre riunire due codici separati: quello vocale e quello scritto*

La notizia ha fatto il giro del web: il 51% dei quindicenni di oggi **non è in grado di comprendere un testo scritto**, secondo quanto affermato dal presidente di Save the Children Italia, Tesauro. "La dispersione scolastica implicita" ha detto in apertura dei lavori di "Impossibile", ovvero la quattro giorni di riflessioni e proposte sull'infanzia e l'adolescenza "cioè l'incapacità di un ragazzo/a di 15 anni di comprendere il significato di un testo scritto, è al 51%. Un dramma, non solo per il sistema di istruzione e per lo sviluppo economico, ma per la tenuta democratica di un Paese. I più colpiti **sono gli studenti delle famiglie più povere**, quelle che vivono al Sud e quelle con background migratorio".

Comprendere, dunque, un testo di per sé costituisce un problema, che si ripercuote anche sulla capacità di scrivere, tra le abilità di base che la scuola è chiamata a sviluppare nel bambino, nel ragazzino, nell'adolescente, fino alla soglia della maturità. Scrivere è un'azione cognitivamente complessa: la pagina bianca è una grande sfida per i giovani, persino per il romanziere tecnicamente più provetto. Le prove Invalsi misurano l'abilità della comprensione testuale, ma non solo: se ci affidiamo a un interessante studio svolto dall'Invalsi nel 2012 su un campione di prove di italiano scritto dell'esame di Stato, emerge come le lacune nella competenza testuale rappresentino un ostacolo forte alla piena padronanza della lingua. Più in dettaglio, secondo il report dello studio, al termine del percorso scolastico, gli errori di area testuale si assestano ancora su percentuali elevate: il 29,5%, a fronte del 34,1% di errori di area grammaticale, del 16,8% di area lessicale-semantica e del 19,8% di quella ideativa. Leggere e scrivere, perciò, vanno di pari passo, come due facce della medesima medaglia.

A scuola, dunque, occorre educare i ragazzi alla lettura, secondo meditati percorsi, dove leggere sia anche un'attività emotivamente motivante, e nello stesso tempo, attraverso l'esplicitazione di strategie testuali, si crei un approccio per "analizzare" il testo, interrogandolo in relazione di fruizione del codice scritto, in generazioni troppo assuefatte al codice "audiorale" e iconico. Leggere e scrivere, che fino a poco tempo fa andavano di pari passo come "normali" attività nelle aule scolastiche, ormai sono praticate in modo del tutto inadeguato, anche perché

i ragazzi non hanno più tempo per leggere e scrivere, tra mille attività sportive, intrattenimento con videogiochi, social media e così via.

La stessa scuola, per come è stata modificata da "riformicchie" nostrane, pare dare un messaggio diverso alla società di oggi: fare mille progetti nel pomeriggio che vengono venduti negli open day come arricchimento dell'offerta formativa, educazione civica, alternanza scuola-lavoro, e così via, sono da fare a scuola accanto alle materie curriculari, il cui monte ore è stato fortemente ridimensionato dalla riforma Gelmini.

Tornando allo studio Invalsi del 2012, si nota che la situazione precipita ulteriormente se si fa un'analisi più precisa dei descrittori utilizzati dai ricercatori Invalsi: alcuni di quelli relativi alla sezione grammaticale possono in realtà provocare errori che sono inerenti all'area testuale, per esempio l'uso di costruzioni sintattiche del parlato e l'uso corretto del pronome relativo.

Certo, noi docenti di italiano dobbiamo curare di più la scrittura in classe, attraverso una didattica esplicita, scientificamente fondata, in un percorso lineare, ma la ministra Gelmini, rimasta famosa per una gaffe ("dal Gran Sasso parte un lungo tunnel fino al Cern!"), ci tolse un'ora di lingua italiana alla settimana per cinque anni, semplicemente per risparmiare. E così, a distanza di anni, ne vediamo gli effetti nefasti.

Dal punto di vista del lavoro didattico, noi docenti di italiano correggiamo i temi quasi in maniera sibillina, usando la famigerata linea ondulata in rosso per frasi sintatticamente poco chiare e ordinate, il punto esclamativo, o sintetiche annotazioni sulle incongruenze logico-semantiche (*detto confusamente!, che vuoi dire?*). In quest'area di grande incertezza che costituisce le annotazioni-correzioni del periodare e della sintassi del codice scritto, rimane vera un'amara constatazione di Seriani e Benedetti (*Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma 2009) circa tali generi di interventi che non aiutano l'alunno a capire la natura dell'errore: "sono tutt'altro che auto-evidenti (...) non individuano il livello linguistico interessato, talvolta non se ne coglie la ratio, e oltretutto appaiono stridenti data l'omissione di altri interventi necessari. Non c'è nessuna possibilità, insomma, che l'alunno migliori le sue prestazioni linguistiche sulla base di indicazioni così sommarie".

Prima di prendercela coi nostri ragazzi, per così dire, lamentandoci, facciamo noi adulti una sorta di esame di coscienza. In primis noi docenti di lettere!

### 3. ASILI NIDO/ Un'altra scommessa del Pnrr che l'Italia non può perdere

Pubblicazione: 06.06.2022 - Alessandra Servidori

*Il ruolo degli asili nido e dei servizi prima infanzia è strategico anche per l'occupazione femminile. Ma l'Italia resta indietro su questo fronte*

Negli ultimi anni, sulla scorta degli obiettivi nazionali ed europei in materia, l'offerta di asili nido e di servizi per la prima infanzia è in parte cresciuta nel nostro Paese. Nel 2013 erano 22,5 i posti a disposizione in queste strutture ogni 100 bambini con meno di 3 anni. In base ai dati recenti, sono arrivati a 25,5 ogni 100 minori. Una crescita lenta rispetto agli obiettivi nazionali ed europei del 2002 fissati come target per gli Stati Ue di raggiungere i 33 posti ogni 100 bambini, recepita nella normativa nazionale con il dlgs 65/2017 art 4. Questo obiettivo è molto meno noto rispetto ad altri parametri che dominano il dibattito pubblico.

Sono tuttora 100.000 i posti che mancano a livello nazionale per raggiungere l'obiettivo europeo del 33%. E il parametro europeo, essendo calcolato su tutti i posti disponibili sul territorio nazionale (pubblici e privati, comprendendo sia nidi che i servizi integrativi) è sottostimato rispetto al bisogno effettivo. Infatti, vi è la necessità di un aumento di quasi 300mila posti per raggiungere una copertura pari ad almeno il 33% attraverso asili nido pubblici e per una serie di fattori il sistema di assistenza alla prima infanzia non è nelle condizioni di assolvere a queste funzioni sull'intero territorio nazionale. Abbiamo due spaccature nell'offerta di servizi prima infanzia: un Centro-Nord dove il servizio è più capillare e un Mezzogiorno dove è molto meno presente; nei maggiori centri urbani, il servizio è più diffuso (anche se soggetto a una pressione maggiore, data la maggiore ampiezza dell'utenza potenziale) e i comuni delle aree interne, dove la domanda debole e dispersa ha limitato lo sviluppo di una rete di servizi.

Il diverso grado di sviluppo sul territorio del sistema di offerta dei servizi è un limite anche alle potenzialità perequative della misura del bonus asilo nido istituito con la legge n. 232/2016, confermato anche per il 2022, di sostegno alla natalità non inglobata dal nuovo **assegno unico universale**. La quota di beneficiari sui bimbi di 0-2 anni varia dal 15,1%

del Mezzogiorno al 29,5% del Centro Italia e le risorse erogate in rapporto ai bambini residenti sotto i 3 anni variano da un minimo di 106 euro annui al Mezzogiorno a un massimo di 247 euro al Centro. L'inserimento di un bambino in un asilo nido deriva da difficoltà economiche della famiglia: il bonus è un piccolo contributo che viene dato in base all'Isee da usare per pagare le rette degli asili nido (pubblici e privati autorizzati) o per l'assistenza domiciliare di bambini affetti da patologie croniche, **erogato direttamente dall'Inps** e non cumulabile con altre detrazioni. Nella fase che stiamo vivendo il ruolo degli asili nido e dei servizi prima infanzia è ancora più importante, assume contorni ancora più strategici soprattutto per **l'occupazione femminile**, con i divari più ampi di uomini e donne con figli: potenziare i servizi per la prima infanzia è una delle politiche pubbliche a disposizione per arginare tale tendenza e aumentare le opzioni a disposizione delle donne. Se in parallelo alla scuola dell'infanzia non viene potenziata l'offerta territoriale di nidi, anche gli incentivi economici rischiano di essere vanificati e le risorse europee non saranno servite per abbattere le distanze esistenti.

**I comuni italiani non investono negli asili nido. Un miliardo e 475 milioni di euro è questo** l'investimento complessivo che i comuni italiani hanno stanziato per i servizi rivolti alla prima infanzia nel 2016, ma il **19,4% è rimborsato attraverso le rette pagate dalle famiglie**. Anche la **gestione degli asili nido in Italia** direttamente in capo ai comuni è diminuita negli ultimi anni, con la conseguente crescita degli appalti ad associazioni o enti privati. Nell'anno scolastico 2016/2017 agli asili nido a gestione comunale si sono iscritti 93.200 bambini, contro gli oltre 99.700 contati 4 anni prima: una perdita tutt'altro che trascurabile.

Con il **Pnrr** sono stati stanziati 2,4 miliardi di euro per gli asili nido e 600 milioni per le scuole dell'infanzia. E sono stati gestiti con vari Bandi, tre avvisi (marzo-aprile-maggio) aperti alla partecipazione di tutti i comuni, riaprendo nel giro di pochi giorni **i termini per la realizzazione degli asili nido con i fondi del Pnrr**. In un primo momento il risultato ottenuto dal ministero dell'Istruzione era stato quello di un **+76% di domande presentate dai Comuni**. Un incremento che permette di raggiungere quota **2 miliardi** di euro richiesti sui 2,4 disponibili. Ma ancora sono **400 milioni di euro** non richiesti, per i quali il ministero ha puntato su un nuovo bando.

L'obiettivo è utilizzare tutte le risorse del Pnrr Istruzione previste per il segmento educativo da 0 a 6 anni, e farlo **garantendo la quota pari al 55,29% dei fondi a favore del Mezzogiorno**, come da programma.

#### **4. SCUOLA/ Contratto e formazione obbligatoria, chi vuole i docenti-centralinisti?**

Pubblicazione: 07.06.2022 - Fabrizio Foschi

*Il ministero obbliga i docenti alla formazione obbligatoria e tradisce l'autonomia (l. 107/2015). Con l'ok dei sindacati. Ma il docente non è un centralinista*

I sindacati che hanno indetto **lo sciopero dello scorso 30 maggio**, e con essi i docenti che vi hanno aderito, hanno contestato la formazione obbligatoria alla quale fa riferimento l'Atto di indirizzo del governo, propedeutico alla revisione del contratto scuola. **La formazione obbligatoria**, sulla quale vale la pena discutere, è un nodo dirimente tra un'ottica contrattuale del lavoro del docente e un'ottica professionale. L'obbligatorietà non nasce ieri, ma con la legge 107 del 2015 (Buona Scuola) che istituiva l'organico dell'autonomia, rendendo cioè il docente in qualche modo dipendente non tanto dal Miur ma dalla singola istituzione scolastica.

Il comma 124 della suddetta legge, a questo fine recitava che "la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa, ecc.". I termini "obbligatoria, permanente e strutturale" sono pesanti. Devono tuttavia essere messi in relazione, pare di capire, alla finalità del miglioramento delle istituzioni scolastiche del sistema pubblico nazionale (statale e non statale). Il legislatore ragionava all'incirca in questo modo: l'insegnante ha come scopo la crescita dell'alunno, pertanto "deve" tenersi aggiornato. Vale tuttavia una regola, a proposito di ministero ed enti a esso connessi: una qualunque apertura di tipo liberale deve essere contrastata da una massiccia dose di statalismo centralistico.

Ecco che quindi, dopo avere definito gli scopi della formazione obbligatoria, il Miur dettagliava minutamente con il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 i settori sui quali esercitare tale obbligo: la didattica per competenze, le competenze digitali, la lingua straniera, la

prevenzione del disagio giovanile, ecc. Ma non erano le autonomie scolastiche deputate a elaborare il suddetto piano? La logica del gambero domina ovunque.

Torniamo dunque ai contratti dei docenti (stipulati triennialmente tra sindacati, scuola e Aran) che circoscrivono una serie di norme entro le quali il docente è tenuto a muoversi, in qualche modo confliggenti con la logica finalistica che abbiamo visto prevalere nella 107/2015. Il contratto scuola infatti (l'ultimo è quello del 2016-2018 firmato il 19 aprile 2018; il prossimo sarà partorito dal tavolo ministeriale tuttora in corso) definisce il lavoro del docente (art. 26) come "funzione docente (che) si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio". Per utilizzare il pressappoco di cui sopra, qui sembra prevalere (pressappoco) la seguente filosofia: quello del docente è un servizio che si costruisce su se stesso, che la categoria fonda sulla propria autonomia. La logica contrattuale ha appiattito il lavoro docente su una "funzione" statale, come funzioni statali sono l'esattore delle poste o il centralista di un qualunque ministero. Se risponde, bene; se non risponde, l'utente è in braghe di tela.

Non siamo così ingenui da attribuire al governo che ha messo mano alla partita della revisione del contratto soluzioni di tipo salvifico. Niente affatto. Tuttavia è chiaro che la formazione obbligatoria sta al contratto come il diavolo alla famosa acqua santa. Forse è il contrario, ma il risultato non cambia: l'obbligatorietà non esiste là dove periodicamente si contrattano funzioni, competenze, diritti (perché no), doveri (sempre meno).

Quanto alla obbligatorietà per legge, difesa dai (pochi) eredi della Buona Scuola, sarebbe il caso che apertamente si pronunciasse una parola sul fatto che se obbligatoria deve essere, ciò non significa uguale per tutti. Ma appunto diversificata al suo interno per opzioni culturali e ambiti di riferimento (statali/non statali). Vedremo come se ne uscirà. Resta che i docenti che si sono formati sul campo in questi ultimi due anni in interventi educativi di emergenza sono un esempio di lavoratori a cui non importa tanto del contratto, importa vivere al cospetto del mondo la loro vocazione. Se venissero anche sostenuti economicamente, non sarebbe male!

## 5. SCUOLA/ "Chi di voi farebbe qualcosa di serio in cambio di un inganno?"

Pubblicazione: 08.06.2022 - Riccardo Prando

*La scuola dovrebbe aiutare a capire la realtà, ma con le promozioni assicurate ancor prima delle prove di esame si trasmette ai ragazzi una realtà ingannevole*

Secondo papa Francesco, "andare a scuola significa capire la realtà". Ha ragione. Vediamo perché.

Lunedì 13 giugno (giorno più, giorno meno, l'autonomia è una grande conquista di civiltà, tanto che lascia libertà di scegliere la partenza, purché si arrivi tutti entro il tempo massimo del 30 giugno) prendono il via gli esami di licenza della scuola secondaria di primo grado, altrimenti nota come media inferiore; mercoledì 22 (ma qui l'autonomia non vale, perché la prima prova arriva a tutti contemporaneamente dal ministero) sarà la volta degli **esami di maturità**. Nell'uno come nell'altro caso, statistiche alla mano, la percentuale di ammissione sarà più vicina al 100 che al 90 per cento, mentre solo un pallido "zero virgola" (spesso impugnato dai genitori che fanno ricorso ai Tribunali amministrativi regionali, i quali quasi sempre danno loro ragione), riguarderà i bocciati.

Tutto stabilito a priori, **tutto saputo e risaputo, tutto scontato** prima ancora che le prove abbiamo inizio. Lo sanno tutti, in primis ovviamente gli studenti e, perciò, in larga maggioranza non si affannano certo a "mettersi sotto", dal momento che il risultato è acquisito a priori; fanno eccezione coloro che intendono iscriversi ad una facoltà universitaria a numero chiuso, dove il voto dell'esame ha un suo peso nel determinare chi è dentro e chi è fuori.

Nessun problema, invece, per i tredicenni, ai quali la "scuola dell'obbligo" regala l'obbligo della promozione. Per tutti vale la regola che solo non presentandosi all'esame (e facendolo senza validi motivi) o presentandosi con la pistola in pugno (ma solo se carica) si viene bocciati. Perciò andare a scuola significa capire che la realtà è questa: **che ti impegni a fare se la promozione è certa?** L'impatto col mondo del lavoro (per i pochi fortunati che ci arriveranno) sarà, di conseguenza, tremendo perché in quel contesto vigono tutt'altre regole.

Non si capisce, quindi, il motivo per cui la scuola si faccia vanto di preparare a quel mondo attraverso stage, laboratori, incontri con esperti, se non per comunicare un concetto del tipo

“adesso ti trattiamo coi guanti, ma poi ti tratteranno coi quantoni”, che dal punto di vista educativo non ha alcun senso.

In questa atmosfera surreale si infilano (e qui generalizziamo, per carità, così che nessuno si offenda) tanti docenti che regalano voti trasformando per magia un 4 in un 6 proprio in sede di scrutinio finale, ma ancor più i presidi, categoria che da quando la normativa li ha trasformati **in dirigenti** pensano di poter fare il bello e il cattivo tempo (altra generalizzazione, per gli stessi motivi). Il meccanismo è semplice ed è avallato persino dal ministro Bianchi che, nel suo ultimo decreto sugli esami di Stato, detta (articolo 3): “sono ammessi a sostenere l’esame gli studenti che hanno frequentato l’ultimo anno anche in assenza dei requisiti del decreto legislativo 62/2017”. Il quale afferma che si può deliberare la non ammissione alla classe successiva o all’esame conclusivo del primo ciclo con adeguata motivazione del consiglio di classe.

Dunque, la legge c’è, ma è come se non ci fosse, tant’è vero che i presidi (pardon, i dirigenti) ne approfittano subito impedendo, di fatto, che i consigli di classe votino bocciature (non sia mai che un genitore si rivolga all’avvocato e pianti grane). Come? I mezzi o mezzucci sono noti, così come nota è l’arrendevolezza di tanti docenti che finiscono col mettersi in riga per non subirne le conseguenze in fatto di orari di lezione pesanti, incarichi suppletivi e quant’altro.

Qui non si scrive per sentito dire, ma per pluridecennale esperienza e per conferme che giungono in questi giorni da più e più scuole.

In conclusione: la scuola educa (purtroppo) a questa realtà, gli esami (purtroppo) non finiscono mai e le istituzioni (dal vertice romano alla periferia) proseguono (ancora purtroppo) imperterrite sulla strada del non senso. Che non è – lo sottolineo – l’opposto di una scuola che boccia *tout court*, ma che educa all’impegno, alla fatica e, perdonatemi l’ardire, alla cultura. La vera *desaparecida* del nostro sistema di istruzione per il quale una riforma sola ormai non basta più.

## 6. SCUOLA/ Solo adulti appassionati superano “l’esame” dello stupore

Pubblicazione: 09.06.2022 - Laura Giulian

*Da cosa rimangono stupiti i nostri alunni? La meraviglia è una sfida e sembra diminuire in pochi anni. Occorre che le discipline diventino “realtà”*

Da cosa rimangono stupiti i nostri alunni? Questa è la domanda che da giorni mi gira nella testa. È tempo di bilanci. È tempo anche per fare memoria e per provare a rivedere la strada percorsa, le proposte fatte e anche per autovalutarsi come docente.

Da cosa rimangono stupiti i nostri ragazzi? Se ripenso agli occhi dei miei 200 alunni abbondanti, li ho visti illuminarsi abbassando l’età. Come se crescendo, dalla classe prima alla terza (di una scuola secondaria di primo grado), il rischio sia quello di **vedere spegnersi la luce dello stupore**, dell’aver colto qualcosa di prezioso per sé dalla e nella realtà. Al primo anno c’è ancora la capacità di entusiasinarsi, di lasciarsi coinvolgere, appassionare, di tornare a casa e di raccontare la scoperta della novità. È come se ogni proposta pensata e costruita per loro venisse percepita pienamente, accolta e considerata *vivibile*. Crescere è perdere tutto questo?

Negli anni ho notato come, arrivati al termine del primo ciclo d’istruzione, sia sempre più una sfida educativa riuscire a fare centro **nello e con lo stupore**. Non perché noi docenti dobbiamo trasformarci in prestigiatori, saltimbanco o dobbiamo ricorrere a grandi effetti pirotecnici, ma perché è più difficile fare breccia. Coinvolgerli, farli raccontare di sé, di cosa li colpisce, di cosa pensino, provino. Fare proposte che siano percepite *vivibili*, che abbiano il sapore della vita. Forse c’è da scoprire e imparare **il modo per riuscire a trovare quel punto di contatto**. È un percorso da compiere in entrambe le direzioni.

Riguardando con loro quali argomenti poter collegare nella mappa da portare all’esame orale, mi sono accorta di come ciò che più li abbia colpiti siano state le storie di vita degli atleti affrontati. Più di qualcuno ha ricordato le testimonianze di alcuni atleti paralimpici che sono venuti in classe a condividerci la loro esperienza. Forse è questa una possibile strada. Ancora una volta ciò che crea meraviglia e novità è accorgersi di come la disciplina si incarni nella realtà, di come sia ancorata nel presente e c’entri con la vita.

Forse ciò che ancora regge al vaglio dello stupore è accorgersi se l’adulto che hanno di fronte ha qualcosa di interessante da donare per poter stare nella storia, per comprenderla meglio, **la loro e quella degli altri**. E quanto poco riescono a stupirsi della loro bellezza! Forse un nuovo possibile orizzonte che potremmo tenere davanti agli occhi noi docenti è accorgerci che è questa

la grande mancanza di oggi. Mostrare il bello attorno a loro, ma soprattutto dentro di loro. In fondo *ex-ducere* non è proprio compiere questa azione?

Io non conosco la strada, vorrei solo continuare a porre domande osservandoli, per non smettere di provarci, per riuscire a lasciarmi stupire dalla strada che vorranno mostrarmi per arrivare a fare breccia dentro di loro.

## 7. SCUOLA/ "Formazione docenti, la nostra storia dimostra che serve il tirocinio"

Pubblicazione: 10.06.2022 - Silvana Rapposelli

*Tanti anni fa si imparava ad insegnare sul campo. Possibile che quella lezione non sia servita a chi governa la scuola oggi?*

Caro direttore,

dopo aver letto vari articoli e testimonianze sui **paradossi e cortocircuiti dell'ultimo concorso docenti** è cresciuta in me l'incredulità per l'organizzazione della **prova scritta del concorso a cattedre** per i futuri docenti. Il tipo di domande, debitoro ad un nozionismo parossistico, il tempo ridottissimo concesso per ogni risposta sembrano proprio scambiare la cultura necessaria ad un insegnante con un enciclopedismo assurdo e irrealistico.

È vero, come ha scritto **Pierluigi Castagneto**, che il concorso appare paradossalmente un espediente fatto apposta "per tenere lontani i giovani dall'insegnamento", e forse i giovani migliori e più appassionati al mestiere, visto che molti dei concorrenti sono già in cattedra come precari. Chi ha preparato quelle domande sembra appartenere a un altro mondo rispetto alla scuola e alla realtà concreta che in essa vivono docenti e allievi.

Ho ripensato alla mia esperienza. Appena laureata (tra qualche mese saranno cinquant'anni!) fui "gettata" ad insegnare storia e filosofia come precaria, con orario pieno a tre classi di liceo scientifico abbastanza esigenti, in un liceo statale alle porte di Milano, senza tirocinio né alcuna preparazione particolare.

Allora ognuno doveva imparare il mestiere sul campo, cioè con gli studenti che gli venivano affidati e spesso a spese di questi ultimi. Ben presto ebbi modo di accorgermi che la mia formazione scolastica e universitaria **non era sufficiente** per affrontare questo "campo" e le sfide che mi venivano poste. La prima reazione fu di continuare a studiare, ovviamente, per preparare le lezioni (rigorosamente frontali), ma anche per approfondire, chiarire, completare i contenuti appresi negli anni precedenti. La seconda reazione fu di chiedere consigli, pareri, confronti, circa i contenuti dei programmi e il modo di presentarli nelle classi, ad amici più grandi e un po' più esperti.

Col tempo, cominciai a frequentare un gruppo di docenti che si riuniva con una certa regolarità presso **l'Associazione Diesse**, gruppo in cui si mettevano in comune le difficoltà ma anche le conquiste e le proposte che via via emergevano nella didattica quotidiana, in particolare della storia che statisticamente non era (non è) una delle materie più amate dagli studenti. Molto utili sono stati i vari corsi di aggiornamento ai quali mi iscrivevo, perché mi sembravano potessero soddisfare il mio bisogno di sapere di più e meglio: conservo tuttora una manciata di attestati di frequenza a tali corsi, che a volte erano anche obbligatori per un certo monte-ore.

Seguendo la teoria pedagogica di Gentile, di cui peraltro non condivido l'ontologia, rifuggivo da metodi eccessivamente prescrittivi e da imposizioni burocratiche ingabbianti, per cui mi ritagliavo spesso piccoli spazi di creatività nelle scelte didattiche quotidiane: partire da un avvenimento attuale, vedere un film con la classe, organizzare una visita culturale appropriata, incontrare un personaggio significativo a scuola o fuori...

Tutto questo allo scopo di coinvolgere gli allievi **in una avventura entusiasmante**, volta alla apertura della ragione nonché alla comprensione di ciò che nel tempo ha costruito, nel bene e nel male, la nostra identità. Lavoro per il quale le materie e le nozioni sono ovviamente necessarie.

## 8. SCUOLA/ Concorsi & graduatorie, una presa in giro per famiglie e studenti

Pubblicazione: 13.06.2022 - Emanuele Contu

*Il parlamento farà la conversione del decreto legge 36/2022, ma il fallimento del prossimo concorso nazionale è già scritto. Occorre cambiare sistema. Ecco come*

In questo periodo dell'anno sulla scrivania dei dirigenti scolastici arrivano le richieste di genitori e studenti che il prof. Rossi o la prof.ssa Verdi siano confermati in cattedra per l'anno successivo. Si tratta di lettere spesso accorate, di solito molto belle, che raccontano di un anno scolastico trascorso insieme con soddisfazione e del desiderio di proseguire un percorso di apprendimento e una relazione educativa che ha dato soddisfazione a entrambe le parti.

Fin qui, tutto normale. Se non fosse che siamo in Italia e, come spesso accade, il prof. Rossi e la prof.ssa Verdi appartengono a quella vasta schiera di docenti, i cosiddetti precari, che insegnano con un contratto annuale, conferito a settembre sulla base di meccanismi burocratici che nulla hanno a che fare con il merito delle questioni: le graduatorie non tengono in alcun conto le competenze professionali dei docenti, il progetto formativo delle scuole, la continuità didattica. Di fronte a queste lettere, il povero dirigente scolastico con animo sconcolato si trova a rispondere che "ha le mani legate" (vero), che "non può intervenire sui processi di nomina dei docenti" (vero) neanche quando, "come in questo caso", la permanenza del prof. Rossi o della prof.ssa Verdi sarebbe nell'interesse di tutti.

Proprio in questi giorni si discute in Parlamento la conversione del Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36, che nel quadro delle riforme legate al Pnrr interviene tra le altre materie anche **sulla formazione iniziale e continua**, nonché sul reclutamento (parola orribile, ma pazienza) dei docenti delle scuole secondarie.

Gli ingredienti sono quelli già visti, variamente combinati tra loro, nei diversi tentativi di legiferare sulla materia che si sono susseguiti almeno dai tempi delle Ssis (Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario), istituite con la legge 19 novembre 1990, n. 341 e avviate nel 1999 dall'allora ministro Luigi Berlinguer. A questo giro, la riforma prevede l'istituzione di un percorso universitario di formazione iniziale, comprensivo di un periodo di tirocinio e abilitante all'insegnamento. All'abilitazione dovrebbe seguire la partecipazione a un concorso pubblico nazionale con cadenza annuale, finalizzato alla copertura delle cattedre vacanti. Superato il concorso, un anno di prova in servizio con valutazione conclusiva e, in caso di superamento, l'assunzione in ruolo.

È certamente condivisibile il principio che regge la parte iniziale del percorso: per insegnare occorrono **una formazione specifica e non solo disciplinare**, un periodo di esperienza che consenta osservazione sul campo e riflessione (il tirocinio), momenti di verifica che accertino l'acquisizione delle competenze professionali. Ciò che invece non convince è la declinazione burocratica dei principi in fatti, in particolare per la seconda parte del percorso delineato.

Ancora una volta, la traiettoria che dovrebbe accompagnare gli aspiranti docenti alla loro futura sede di lavoro è affidata al mito – apparentemente inscalfibile – del concorso nazionale, ovviamente da realizzarsi ogni anno a copertura delle cattedre vacanti. Un proposito nei fatti irrealizzabile. Questo dovrebbero averci insegnato gli ultimi tre decenni: i concorsi nazionali non sono mai annuali, non garantiscono mai la copertura delle cattedre vacanti e, nella loro natura di mastodontica macchina burocratica, non permettono una selezione affidabile dei migliori docenti.

I concorsi nazionali rispondono ad altre esigenze, che nulla hanno a che fare con il buon funzionamento delle nostre scuole e, quindi, con la qualità dei percorsi formativi offerti agli studenti. L'unica ragion d'essere dei concorsi nazionali è garantire la massima distanza possibile tra le esigenze reali – ad esempio la permanenza del prof. Rossi o della prof.ssa Verdi, che bene stanno facendo nella scuola in cui si trovano – e la decisione sui percorsi lavorativi dei docenti, in nome di una supposta imparzialità dello Stato che è, nei fatti, indifferenza alla qualità del servizio di istruzione e formazione.

In altre parole, attraverso i concorsi nazionali – quelli capaci di raccogliere oltre 400mila candidature come accaduto con l'ultimo ordinario, attualmente in corso di svolgimento – e attraverso il meccanismo altrettanto burocratico e impersonale delle graduatorie provinciali, lo Stato evita di assumersi la responsabilità di decidere se il prof. Rossi o la prof.ssa Verdi non possano meglio proseguire il proprio lavoro là dove già si trovano e in quella scuola andare a occupare, in maniera continuativa, le cattedre vacanti che generano discontinuità didattica, minano la possibilità della scuola di costruire un progetto formativo solido, rendono in ultima analisi più fragile il percorso di crescita e di apprendimento degli studenti.

La soluzione è da tempo sotto gli occhi di tutti e da molti è stata a più riprese prospettata, ma pare essere un tabù insuperabile quando si tratta di legiferare. Il livello di svolgimento dei concorsi deve essere riportato molto più vicino alle scuole, ad esempio con la possibilità di



istituire procedure concorsuali a livello di reti territoriali o di raggruppamenti legati a specifici indirizzi di studio.

In primo luogo, perché sono le istituzioni scolastiche ad avere un interesse diretto e immediato al completamento e alla stabilizzazione del proprio organico: l'interesse diretto e immediato che manca invece allo Stato, con la conseguenza che i concorsi non mantengono mai l'auspicata cadenza annuale e, anche per le loro dimensioni fuori scala, falliscono regolarmente nella copertura dei posti vacanti e disponibili.

In secondo luogo, bandire concorsi a livello di reti consentirebbe l'individuazione di docenti in alcuni casi già noti e sperimentati sul campo, in altri di nuovo arrivo ma dotati – almeno sulla carta – di caratteristiche e competenze più rispondenti alle specifiche esigenze degli istituti interessati.

In terzo luogo, ma a ben vedere si tratta della questione centrale, i concorsi a livello di rete sarebbero un'assunzione di responsabilità di fronte alle famiglie e agli studenti: le scuole – e loro tramite lo Stato – si assumerebbero la responsabilità di individuare attraverso procedure pubbliche, aperte e trasparenti, i migliori docenti possibili per quella specifica realtà, per quella specifica situazione, per quella specifica esigenza. In altre parole, si scioglierebbe l'equivoco tra l'imparzialità che deve informare il comportamento di ogni pubblica amministrazione e l'indifferenza che domina laddove si spaccia la burocrazia per equità.

Conosciamo l'obiezione che ci attende: con i concorsi a livello territoriale il dirigente scolastico metterà in cattedra suo nipote, l'amico del vicino di casa, il compagno di briscola. È un'obiezione appiccicosa, ma debole. Se le scuole e – inevitabilmente – gli stessi dirigenti diventano responsabili dell'individuazione dei docenti più adeguati al proprio progetto formativo, genitori e studenti potranno finalmente chiedere conto dell'eventuale inadeguatezza dei loro insegnanti senza che più nessuno possa rispondere loro "non ci posso fare nulla, i docenti arrivano dai concorsi e dalle graduatorie". L'avvicinamento della scelta dei docenti al livello delle singole scuole, in sostanza, produrrebbe una maggiore trasparenza dei processi e porterebbe con sé una misura di rendicontabilità che oggi non esiste.

Chi sceglie di difendere concorsi nazionali e graduatorie sceglie di tutelare un sistema che anno dopo anno dimostra di non funzionare, e lo difende per timore degli abusi che potrebbero venire da una gestione più responsabile e più legata al funzionamento reale delle scuole e al rispetto delle prerogative dell'autonomia. In altre parole, si preferisce avere la certezza che tutto continui a non funzionare ma resti splendidamente uniforme e impersonale, per timore che l'assunzione di responsabilità porti con sé anche qualche misura di inadeguatezza.

Occorre coraggio e visione, ma il superamento dei concorsi nazionali e delle graduatorie provinciali è un passaggio di sistema necessario, se si vuole davvero liberare il potenziale delle nostre scuole. Spiace notare che, anche a questo giro, si scelga invece di mantenere in vita un sistema morto nei fatti da tempo. Occorrerà, quanto meno, interrogarsi sulle ragioni di questa ennesima occasione persa.

## **9. SCUOLA/ "Non basta insegnare a guardare, occorre dire agli studenti cosa vedere"**

Pubblicazione: 14.06.2022 - Gianluca Zappa

*Cosa rimane di un anno scolastico che si è concluso? Bellezza e domande. Anche su senso dell'insegnare, sul come non lasciar soli gli studenti*

L'anno scolastico si chiude con tante belle istantanee che restano lì, inchiodate nella memoria. Una lezione fatta all'aperto, senza le maledette mascherine, all'ombra di un pino mentre tutto intorno è un caldo canicolare. Le ultime due ore dell'anno passate a guardare insieme *The Truman Show* e poi a discutere, senza nemmeno accorgersi che la campanella è suonata. Il saluto dei tuoi ragazzi, che ti fa capire che qualcosa è accaduto, anche se tu non stai sempre lì a pretendere il feedback. Si potrebbe continuare. Magari con la grande festa di una scuola paritaria: tutti insieme, genitori, insegnanti, figli, in una sorta di sagra paesana che ti fa sentire dentro una grande famiglia... La scuola è finita, ma non "è finita!", cioè non con un grido liberatorio come quello di chi evade da una prigione. E pensare di ricominciare tra qualche mese non è una nube minacciosa all'orizzonte.

Però qualche istantanea è anche triste. Come quella degli occhi di una ragazza che ha un disturbo dell'alimentazione e che quando parla con te guarda nel vuoto, perché sta girando a vuoto. I suoi occhi non vedono nulla. E ti viene in mente quella breve lirica di Pirandello, *Gli*

*occhiali*: "Avevo un giorno un pajo/ d'occhiali verdi; il mondo/ vedevo verde e gajo,/e vivevo giocondo.// M'abbatto a un messer tale/ dall'aria astratta e trista./ — 'Verdi? — mi dice./ Ti sciuperai la vista.// Sú, prendi invece i miei:/ vedrai le cose al vero!' —/ Li presi. Gli credei./ E vidi tutto nero.// Ristucco in poco d'ora/ d'un mondo cosi fatto,/ buttai gli occhiali, e allora/ non vidi nulla affatto".

Gli occhi che guardano, ma non vedono nulla sono uno spettacolo davvero doloroso. Specie se quegli occhi tu li hai conosciuti quando vedevano verde. E adesso invece... Come Frodo, il piccolo hobbit di Tolkien, noi docenti abbiamo il privilegio tremendo di portare su di noi il male degli altri e ci dobbiamo per forza fare i conti. Siamo chiamati ad **essere punti di riferimento**, maestri e guide, oggi più che mai. Siamo esposti allo sguardo altrui, agli occhi affamati di senso e di speranza dei giovani che incontriamo. Riusciremo ad essere quello che dobbiamo essere? O, domanda ancor più cruda, riusciremo a non essere almeno la causa di quel male?

Gira in questi giorni una frase che qualche mamma, in cerca di ispirazione per un regalo carino da fare ai professori, ha trovato sul web. È la frase di una certa Alexandra K. Trenfor, che poi è una perfetta sconosciuta, un personaggio virtuale di cui non si sa niente, nemmeno se esista davvero. Però la mamma di cui sopra non si è peritata di andare a verificare: la frase le sembrava bella e ha fatto copia-incolla. Dice così: "I migliori insegnanti sono quelli che vi mostreranno dove guardare, ma non vi diranno cosa vedere". C'è del vero, perché l'insegnante "migliore" è quello che rappresenta per il giovane un invito a guardare. C'è della menzogna, perché il "cosa vedere" è importante, è fondamentale e deve essere mostrato e visto e riconosciuto. Altrimenti si rischia di diventare come il "messer tale" di Pirandello che rovina la vista agli altri.

Nell'inferno quotidiano, scriveva Calvino, è importante saper riconoscere chi e cosa non è inferno, e farlo durare e dargli spazio. **Gli occhi di Dante** avevano bisogno di incontrare qualcuno nel "gran deserto" della selva oscura, di vedere, affidarsi e seguire. Quindi avevano anche bisogno che qualcuno li guardasse. Il vero maestro non solo indica dove guardare e cosa guardare, ma è colui che sa guardare negli occhi il discepolo. Tutto il viaggio di Dante non è che un imparare a guardare seguendo le indicazioni di chi vede meglio di lui. Ma la frase di cui sopra carica il giovane di un peso schiacciante, pretendendo da lui uno spontaneismo e un'autonomia che diventa facilmente presunzione e si rovescia poi in disperazione. Il "maestro migliore" non lascia mai solo il discepolo che gli è stato affidato, non si ritira indietro quando c'è da indicare il cammino. Perché il vero problema non è *il dove* guardare, ma proprio *il cosa* vedere. E, aggiungerei, *il come* guardare.

La frasetta della fantomatica Trenfor, che suona bene e viene anche stampata sui gadget, è dunque menzognera, proprio come l'identità dell'autrice. Non risponde al bisogno autentico di quegli occhi di cui parlavo prima, quegli occhi che non vedono più nulla e che hanno bisogno di vedere qualcosa. Dimentichiamola, dunque, e passiamo ad altro.

Ad un lampionaio, per esempio. Quello del *Piccolo Principe* di Saint-Exupéry, quell'individuo modesto e un po' patetico che intenerisce il cuore del protagonista della vicenda. Quello che resta fedele alla consegna che gli è stata data come compito, anche se ogni giorno si fa più faticosa, perché il mondo si è messo a girare troppo velocemente, è diventato come una trottola impazzita, una macina che trita tutto e tutti ad un ritmo vorticoso ed innaturale. A fronte di questa velocità da matti, c'è la consegna che è sempre la stessa. La consegna che è una responsabilità eccezionale: "Quando accende il suo lampione, è un po' come se facesse nascere un'altra stella, o un fiore".

Accendere una stella o un fiore... è come accendere un essere umano che si è spento. È come sorridere a Dante dandogli la mano prima di fargli affrontare la fatica e il dolore del cammino; è come portarselo sulle spalle quando il sentiero è dirupato e non ce la fa più; come condurlo lungo la *natural burella* a "riveder le stelle"; come invitarlo, stimolando la sua libera adesione, a salire in Paradiso, dove potrà vedere finalmente Beatrice. Perché Virgilio, la guida di Dante, sa cosa deve vedere colui che gli è stato affidato e non lo lascia mai solo. Per più di sessanta canti in modo costante, pervicace, instancabile, sorregge quello che a un certo punto chiama "figlio", finché, quando è giunto alla certezza che può procedere da solo, lo sollecita a comportarsi da uomo libero. C'è un "maestro migliore" di questo?

Il mondo gira male e troppo velocemente. Lo sguardo si perde, gli occhi non vedono più nulla. Ma quando vedono, allora sì che è possibile rinascere, ritrovare voglia e speranza! E non parliamo qui solo degli occhi di chi ci è affidato: siamo noi stessi che abbiamo bisogno di

vedere! Siamo noi ad avere bisogno di istantanee che rimangono inchiodate nella memoria. Virgilio si fa umilmente discepolo degli occhi belli e addolorati di Beatrice. Senza avere incontrato quello sguardo, la sua presenza sarebbe stata inefficace. In fondo inutile. Chi sostiene davvero è a sua volta sostenuto. Chi sa dare forza e speranza è perché, se ne renda conto o no, quei doni li ha ricevuti. Chi insegna a vedere è perché è stato guardato.

## 10.SCUOLA/ Fine anno, ultima chiamata per sottrarsi alla disumanità crescente

Pubblicazione: 15.06.2022 Ultimo aggiornamento: 12:38 - Mario Tamburino

*Cosa resta di quest'anno? L'augurio che "si riaccenda in voi la speranza che quello che desiderate c'è, che è possibile" ha detto un prof ai suoi alunni*

"Professore, ma lei ci vuole bene?". La domanda di Silvia mi coglie di sorpresa durante la ricreazione, nel cortile antistante l'entrata del liceo classico in cui insegno. "Certo che ve ne voglio! Non si vede?". "Sì, prof. si vede", mi rassicura la mia alunna di terza liceo. Eppure, la mia mente ripercorre l'anno scolastico che sta per concludersi in cerca dei segni di quel bene che dico di volere loro, adesso che siamo giunti alla fine del percorso liceale.

È stato un anno difficile. **Usciti dagli screen del pc**, materializzatisi in classe, i volti dei nostri alunni sembravano ben riconoscibili pur dietro alle mascherine. Potevi guardarli negli occhi e riprendere il discorso interrotto, anzi solo trasposto a distanza, quasi due anni prima. Bisognava fare in fretta per recuperare il tempo perduto e prevenire i possibili colpi di coda della pandemia. Man mano che ci si inoltrava nell'anno scolastico, però, in sala prof ci si accorgeva che averli "in presenza" non significava affatto averli "presenti". Sin dal ritorno dalle vacanze natalizie, infatti, dopo l'euforia per una ritrovata "normalità", li avevamo visti disperdersi nei mille rivoli dei corsi di preparazione alle prove d'ingresso delle facoltà universitarie, nello sforzo per conseguire le necessarie certificazioni linguistiche e, infine, assentarsi per partecipare ai fatidici test dal cui superamento, ai loro occhi, realmente dipendeva il proprio futuro. E così le giornate dei miei studenti si riempivano di cose da fare, mentre le ore di lezione si svuotavano di energia e di rilevanza. Provavi ad afferrare **la loro umanità** ed essa ti sfuggiva, imprevedibile tra le mani come un'anguilla.

Il momento dell'interrogazione ne era la rappresentazione plastica. Tra aprile e maggio, per trovare una persona preparata bisognava rifare l'appello. Avendo due classi terminali, quella dei più "scaltri" metteva in vetrina "i volontari" che, già in modalità "piccoli universitari", "portavano" gli autori come presentati dal libro di testo. Nessuna traccia del pericolo travolgente e attuale dell'omologazione e della spersonalizzazione previsti da Orwell sui quali mi ero accalorato durante le lezioni; nessuna evidenza della decisività di una "compagnia" nella lotta per resistere a questo processo di disumanizzazione indicata da Tolkien e Eliot; nessuna responsabilità personale rispetto all'indifferenza del mondo degli adulti denunciata da Salinger.

La parola più aborrita dalla mia IIIA è stata "significato". "Ma perché ce l'ha tanto col nichilismo, prof?" sbotta stizzita Stefania. "Nulla regge, tutto finisce in niente". "Cosa dovrebbero dire i genitori a Holden rispetto alla morte del fratellino Allie? Cosa si può dire di fronte alla morte?". Vorrei raccontare di me, ma interviene Anna a confermare le parole della compagna. "Si può benissimo vivere la vita facendo le cose che si devono fare ogni giorno, senza drammi, **anche se nulla ha un senso ultimo**". A me vengono in mente le immagini delle case sventrate di Severodonetsk che faccio sempre più fatica a guardare in un contesto di assuefazione in cui, **tra Russia e Ucraina**, a perdere rischia di essere la mia umanità.

"Non vedo l'ora di uscire da questa scuola di *mmerda!*" chiude la discussione Stefania. Per un momento mi aspetto che le sacre mura dell'istituzione che ci ospita ci precipitino addosso. Gli dei dell'Olimpo, invece, ci risparmiano pietosi.

Inutile insistere: interrogo. Mando i volontari in cattedra. "Tell me about your Joyce" li incoraggio sedendomi tra i banchi. Mentre passo tra la fila dei banchi, per la prima volta, rinuncio a richiamare Giulia che, seduta davanti a me, continua a messaggiare nascondendo il cellulare tra sé e il portapenne, in modo che io non mi accorga. Se la realtà non ha significato, infatti, cosa impedisce di sotterrare nell'indifferenza qualsiasi richiamo a dare spazio a qualcosa di più grande del proprio sentimento del momento? Voglio ancora il bene di Giulia?

*Last lesson.* Con il fiato corto, boccheggianti sotto la mascherina per i trentacinque gradi di un'estate siciliana già scoppiata, mi avvio lungo il corridoio verso la classe di Silvia.

Li saluterò con un brano musicale. "Quando vedo te vedo la speranza" canta Roo Panes rivolgendosi alla sua *Ophelia*. "Alla fine di questi anni insieme – dico congedandomi dai miei alunni – spero di avervi aiutati a essere un po' più certi che la vita è *per voi* e non *contro*. E vi auguro che abbiate sempre **qualcuno a cui guardare**, un volto, vedendo il quale si riaccenda in voi la speranza che quello che desiderate c'è, che è possibile". Anche se quella faccia non è stata la mia.

Cosa resta a me di quest'anno? Rischia di annegare nel lamento del fallimento, nel tritacarne dei bilanci della mia insufficienza, oppure, può divenire domanda, forse preghiera, che il disegno misterioso e bello della loro esistenza si compia oltre l'orizzonte temporale delimitato dal registro elettronico e della mia capacità di volere il loro bene. Non in uno scarabocchio, ma, come dice il "mio Wilde": in un'opera d'arte.

## 11.SCUOLA/ Vicepreside o "vicario", ecco l'anfibio a cui non bastano due vite

Pubblicazione: 16.06.2022 - Maria Sofia Rossi

*Nella scuola-istituzione c'è una figura particolare, il vicepreside. Ha un ruolo gravoso e insostituibile, ma non dà nell'occhio "Anfibio": dal greco amphíbios, "dalla doppia vita" (...)*

Di organismo animale o vegetale capace di vivere in due ambienti diversi, acquatico o terrestre". Così il *Dizionario Treccani* definisce alcuni animali; ma l'aggettivo "anfibio", per chi lavora nel mondo della scuola, evoca una figura in particolare, interstiziale fra **la dirigenza** e il **corpo docente**: ossia, il vicepreside, o meglio, come si dice più correttamente oggi, il vicario del dirigente scolastico. Il vicepreside, una volta, era un docente di lungo corso di un istituto che si accollava l'onore e l'onere, in un mondo in cui la burocrazia scolastica era ancora limitata, di compilare l'orario, di scrivere e controllare le circolari, di aiutare in segreteria, di accogliere i docenti neo-immessi in ruolo o al primo incarico, e così via.

Oggi, però, le scuole (primarie o secondarie) di secondo grado sono diventate sempre più complesse quanto a organizzazione e nelle loro attività, e spesso sono state accorpate negli istituti comprensivi, con migliaia di studenti di età diversissime fra loro (dalla scuola dell'infanzia i poi), provenienti da famiglie di ogni tipo, con necessità ed esigenze fra le più disparate, e un'organizzazione sempre più complessa: diventate sempre più vaste anche le responsabilità e le competenze del dirigente, diventa allora vitale anche la figura del vicario, indispensabile figura a fare da cerniera e snodo – e direi, da facilitatore – in un corpo – l'istituzione scuola – diventato di una complessità inimmaginabile per chi non la vive dal di dentro, o per chi ricorda com'era la scuola solo un paio di decenni fa.

Per poter svolgere al meglio questo compito, visto che anche il lavoro del docente si è via via negli anni caricato di una mole di adempimenti burocratici crescente e direi financo minacciosa (le "scartoffie di scuola", come le chiama una mia collega quando è sepolta fra Pdp, monitoraggi dei medesimi, programmazioni, relazioni finali, programmazioni di area disciplinare, e chi più ne ha, più ne metta), il vicario solitamente ha un esonero dall'orario di docenza curricolare.

Ma attenzione: l'esonero non è automatico, né totale: dipende dalle dimensioni dell'istituto e dal suo grado di complessità. Siccome nessuno è masochista, solitamente, se una persona lavora come insegnante è perché le piace stare in classe e insegnare: ma poiché le ore del giorno sono solo 24 – e qualcuna la si deve pure dedicare a dormire e alla famiglia – e le incombenze sono tante, sia per chi sta in classe, sia per chi svolge attività organizzative e di raccordo, si capisce quindi che il vicario del dirigente è una figura che deve avere un equilibrio mentale ferreo, e dei nervi a prova di bomba.

Senza contare che, come si è visto negli ultimi anni, sono i vicari molto spesso a costituire una sorta di memoria storica dell'istituto, essendo, spesso, insegnanti di lungo corso, mentre le recenti procedure concorsuali hanno portato all'assunzione di nuove figure dirigenziali; le quali, a loro volta, spesso erano forti di una lunga attività come vicari nelle scuole di provenienza, di ordine e tipologia diversissima rispetto agli istituti che sono andati a dirigere.

Eppure, questo ruolo non ha ancora nessun tipo di effettivo riconoscimento formale. Nella scuola italiana, infatti, mancano quelli che in altri ambiti anche della funzione pubblica chiameremmo "quadri intermedi": si tratta di un problema antico e di fatto mai risolto, anche perché non è mai stato seriamente affrontato.

In questo modo, tutto viene lasciato al buonsenso, alla buona volontà, alle energie dei singoli, in sostanza, al loro senso del dovere e del servizio, perché la scuola funzioni a dovere. Questo è

un grosso problema perché le incombenze di cui si occupa il collaboratore del Ds sono tante, e così trasversali che è molto difficile tenerne un elenco completo: si va dagli incontri di orientamento per gli studenti alla formazione delle classi, dalla stesura dell'orario al ricevimento di genitori di studenti con esigenze particolari (passaggio da o verso altri istituti) all'organizzazione di attività particolari, o dei corsi di recupero, all'assegnazione delle supplenze quotidiane; il che, in scuole con oltre centocinquanta docenti, come spesso accade, diventa un'attività molto impegnativa.

Come si vede, si tratta di una mole di lavoro che certo non si esaurisce al suono della campanella che decreta la fine delle lezioni, anzi, che si protrae ogni giorno per varie ore successive. Per non parlare delle competenze (professionali, relazionali e chi più ne ha, più ne metta), necessarie per svolgere al meglio l'attività del vicario, competenze che non sfigurerebbero fra le *skills* di un diplomatico di professione.

E così, quando pensate che, tutto sommato, gli insegnanti lavorano poco, solo 18 ore a settimana e hanno dodici settimane di vacanze all'anno... beh, meditate, gente, meditate.

## 12.SCUOLA/ Prof e studenti, tutti con l'ansia di ciò che c'era e adesso manca

Pubblicazione: 17.06.2022 - Paolo Maltagliati

*Tra i docenti e gli studenti si fanno sempre più largo ansia e lacrime. Perché tutta questa insicurezza? La scuola ha perso per strada qualcosa di importante*

Otto giugno, è finita. Finita? Sì, insomma, più o meno. I ragazzi di quinta lo sanno che non è per niente finita, che ci sono ancora gli esami.

Sia come sia, **inizia il tempo dei bilanci**, per loro e per noi prof. No, non quei bilanci aridi e stantii rappresentati da un tabellone multicolore, su cui gli insegnanti giocano a far quadrare le medie. Quelli tanto più veri e necessari quanto temuti e, quindi, procrastinati.

E tra le ultime ore a chiacchierare con gli alunni e gli aperitivi di festeggiamento coi colleghi emerge, di soppiatto, la stessa parola. Nessuno ama pronunciarla, ma si intrufola comunque nel discorso, sgradita ospite autoinvitata: ansia. Non fatica, non noia, non stanchezza. Proprio ansia. Dovrebbero aggiornare la voce del vocabolario, ormai: "parola che comunemente si utilizza per descrivere l'attività scolastica". Ci siamo abituati, lo diciamo distrattamente e lo commentiamo con una scrollata rassegnata di spalle, come fosse normale. Vale però la pena ricordarsi che non dovrebbe essere così. Mentre pronunciamo quella parola, "ansia", dovremmo renderci conto di qualcosa che stona, che suona sbagliato.

Per provare a capirci qualche cosa, parto da una considerazione del tutto personale: il "piangimetro" degli studenti registra valori sempre più alti ogni anno che passa. Quando li interroghi capita che scoppino a piangere. Ragazze in maggioranza, vero, ma anche ragazzi (e scardiniamolo, questo tabù che gli uomini non devono versare lacrime).

Lo ammetto, in generale non mi lascio commuovere dai crolli emotivi, il mio cervello da insegnante di filosofia tende sempre un po' malignamente a pensare che sia il tipico "argumentum ad misericordiam".

In alcuni casi sarà pur vero, però l'incremento progressivo è innegabile. Di primo acchito penserei di essere diventato più cattivo, più severo, che le mie interrogazioni si siano fatte più dure. Però un dato con questa conclusione non collima: il crollo non è proporzionale alla bravura, nel senso che tanto più uno è preparato, tanto meno esplode. Anzi, ragazze e ragazzi bravi (anche molto bravi, in un caso che ho ben in mente mentre scrivo) mi scoppiano a piangere insospettabilmente davanti, senza che io capisca bene perché. Semplicemente, la bottiglia di champagne ha fatto partire il tappo. Pianto a parte, ho tutto il campionario delle varianti, se lo desiderate: blocchi, mutismi selettivi, fughe in bagno...

Capitasse solo a me, a ripensare a tutto ciò mi sentirei sostanzialmente un mostro crudele che, a quanto pare, finisce per distruggere l'autostima degli studenti incutendo terrore. Fortunatamente (o meglio, sfortunatamente), è un fatto che un po' tutti i colleghi con cui mi sono confrontato sul tema hanno notato. Perché? Perché tutta questa insicurezza? Perché tutta questa mancanza di autostima? Perché tutta questa... ansia? I programmi sono diventati più difficili rispetto ai tempi in cui ero ragazzo io? No, ne dubito, piuttosto il contrario. E allora perché?

Più mi faccio strada nell'indagine, più si radica in me il sospetto che non sia qualcosa che ora c'è e che prima mancava, ma l'opposto: la scuola – o forse proprio noi insegnanti – deve aver perso per strada qualcosa, qualcosa di importante, qualcosa che non dà più.

Ma Alice attraversa anche lo specchio magico. Il "piangimetro" è salito anche tra noi insegnanti. Certo, non abbiamo ghiandole lacrimali sviluppate come gli adolescenti, ma al campionario delle usuali lamentele da aula professori, di anno in anno, in particolare dopo l'ondata Covid, si è aggiunta un'aria tesa, nervosa, arrabbiata. Arrabbiata con gli studenti, arrabbiata con la scuola, arrabbiata con qualsiasi forma di esistenza che intersechi lo spazio vitale anche per pochi secondi. Entriamo in classe incattiviti? Forse, inconsciamente, sì.

I nostri incubi pullulano di incapacità di mantenere l'ordine nelle classi, di litigare per i mezzi voti, di "quello lì mi sta fregando, adesso vedrai che lo sgamo col cellulare tra le gambe", di modello 270 e modello 105 e tanti altri modelli di cui non ricordo il codice e che sono sicuro non leggerà anima viva una volta depositati in segreteria.

È questo il nostro lavoro? Rispondere celermente e in maniera efficiente a una lunga sfilata di adempimenti? Nessun insegnante serio vi direbbe di sì, ma tutti gli insegnanti seri che conosco direbbero anche che ci sono settimane, mesi persino, in cui tutto pare cospirare a fissare il pensiero *solo* su quello. Ansia. Ansia di sentirsi giudicati, ansia di dover giudicare. Ansia di doverlo fare di corsa, perché il sistema – qualunque cosa esso sia – vuole così. Ansia che rimbalza da un lato all'altro della cattedra, in un effetto valanga di rinforzo negativo.

La scuola ha sempre avuto le sue tare, la scuola ha sempre dato voti, giusti o sbagliati che fossero. La scuola è sempre stata un banco di prova della vita futura e insegnare è sempre stato un lavoro faticoso (cheché ne dica chi sostiene che gli insegnanti non fanno una mazza). Eppure l'ansia aumenta adesso, dilaga adesso, esplose adesso. Quindi, cosa manca, ora, che una volta forse esisteva?

Risposta breve e deludente: non lo so. Però provo comunque a fare un timido tentativo: manca un criterio di giudizio. No, non fraintendetemi, siamo pieni fino al collo di griglie e grigline che ci permettono di dare punti, mezzi punti, quarti di punto. Il giudizio di cui parlo è un giudizio sulla vita.

Un tempo, nel bene o nel male, si sapeva cosa essere, si sapeva a cosa appartenere. Se volete, chiamatele ideologie, oppure teologie, a seconda. Sicuramente c'erano cattivi insegnanti che biecamente indottrinarono, non lo nego. Ma l'insegnante bravo non era, né mai sarà l'insegnante neutro, il robot, era l'insegnante che a partire da questo suo centro spingeva loro, i ragazzi, **a cercarselo a loro volta**, un centro... E trovarlo se erano fortunati.

Eppure, la domandina "Perché?" è rimasta lì, non è mai andata via, anche se sepolta da chili e chili di detriti, censure, velocità ed efficienza; ce l'abbiamo dentro e non ci possiamo fare niente. "Perché corri, perché fai, perché devi fare tutta questa fatica, tutta questa corsa?" urla la pianta. Il nostro cervello finge di non sentire questo insistente grido, c'è il modello 112 da fare...

Per somma sfortuna, però, è un seme che hanno dentro tutti, anche gli studenti. Il seme di una pianta di cui non sanno bene cosa farsene e di cui non sanno il nome, perché nessuno glielo rivela mai.

### **13.SCUOLA/ Maturità e dati Invalsi, la lezione del 2019: ecco la differenza Nord-Sud**

Pubblicazione: 20.06.2022 - Tiziana Pedrizzi

*Ecco cosa dice il primo confronto diretto fra livello degli apprendimenti testati da Invalsi al quinto anno e voto di maturità*

Nella primavera 2022 si sono svolte al termine del 5° anno delle scuole superiori italiane tutte **le prove Invalsi di italiano, matematica e inglese**. Vi ha aderito su base – attenzione! – volontaria il 96,85% degli studenti. Evidentemente le ostilità degli insegnanti, che ancora in parte resistono, non li hanno scoraggiati. I risultati di questa somministrazione saranno presentati il 7 luglio nell'Aula Magna dell'Università La Sapienza di Roma all'interno dell'annuale Rapporto Invalsi.

Nel frattempo però, a partire dall'8 giugno, cioè prima dell'inizio degli esami di maturità, è stato possibile per gli studenti che le hanno sostenute scaricare in formato open badge registrandosi nell'area riservata a ciò dedicata sul sito Invalsi un attestato relativo ai livelli di competenza raggiunti. Attestato utilizzabile per arricchire il proprio curriculum anche sulle piattaforme professionali oltre che in generale sui social media.

Finora erano state svolte ricerche sul rapporto fra risultati delle valutazioni standardizzate (Pisa, Invalsi) e voti della maturità, ma il paragone era in parte discutibile perché ci si era dovuti fermare al secondo anno delle superiori, là dove in effetti si fermavano le valutazioni standardizzate. Dopo un decennale dibattito, la sia pure tormentata partenza di un'edizione finale delle prove Invalsi permette oggi un paragone del tutto attendibile. Tormentata la partenza perché, scartata l'ipotesi di collocarne gli esiti all'interno della votazione di "maturità", alla fine si è approdati alla soluzione funambolica di due valutazioni parallele ed autonome. E però effettuare la prova – indipendentemente dal suo esito – condizionava l'accesso all'esame. Norma peraltro non ancora applicata, in forza di sospensive grilline e poi del peraltro incolpevole Covid. Donde la volontarietà della partecipazione, che non ha peraltro impedito anche quest'anno un plebiscito pari a quello del 2019, **primo anno della somministrazione alla classe finale** del percorso di studi secondari.

Propri sui dati del 2019 è uscito nel maggio 2022 per Fondazione Agnelli uno studio di Patrizia Falzetti ed Angela Martini, *L'esame di maturità e le prove Invalsi*. Le autrici si sono domandate quali siano le variazioni fra macroaree e regioni nelle valutazioni delle singole prove, nel credito e nel voto conclusivo ed in che misura tali valutazioni correlino con il voto finale e soprattutto con i risultati delle prove Invalsi.

**Per quanto riguarda le prove scritte**, l'Italia centrale e settentrionale registrano percentuali più basse di voti massimi e più alte di voti inferiori alla sufficienza dell'Italia del Sud. I risultati della prova orale appaiono più equilibrati, pur con sempre una media ed una mediana più alte al Sud. Ciò si riflette naturalmente sul voto finale cui tali prove, nella sessione 2019, concorrevano per il 60%. Il credito scolastico, che concorrevano per il 40%, invece mostra valori più equilibrati fra le macroaree e più simili ai livelli attribuiti nelle valutazioni nazionali ed internazionali standardizzate. Gli insegnanti del Sud infatti attribuiscono nel percorso di studi, in particolare in matematica, percentuali di voti insufficienti superiori a quelle del Nord e Centro e inferiori invece per quanto riguarda i voti superiori alla sufficienza. È – affermano le ricercatrici – soprattutto in sede di esame che prende piede la propensione ad adottare parametri di giudizio più larghi, forse "con l'intento di dare un vantaggio competitivo ai propri studenti per l'accesso all'università ed in particolare per la partecipazione ai pubblici concorsi".

In proposito si potrebbe considerare che, se l'accesso ai pubblici concorsi è legato costituzionalmente al possesso di un titolo di studio (unica forma cogente effettivamente esistente del tanto mitizzato valore legale), non altrettanto lo sono le modalità degli stessi, in particolare per l'attribuzione dei punteggi e pertanto per la formulazione delle graduatorie né tanto meno per la definizione della famosa tabella dei titoli. Ed infatti la percentuale più alta dei 100 e dei 110 e lode è da tempo stata identificata in Campania, Puglia e Calabria, con un andamento comunque decrescente da Sud a Nord.

Passando alle prove Invalsi, la correlazione fra i livelli di apprendimento evidenziati da queste prove ed i voti di esame è sempre positiva, il che significa che le scale effettive dei valori relativi degli allievi non vengono alterate, sia per quanto riguarda i singoli che le tipologia di scuole. I licei insomma sono sempre in cima. Ma ciò che non correla è il livello cui la scala viene appesa. Paragonando il voto della prima prova di italiano con i risultati Invalsi di italiano di tutti i tipi di scuola, il voto della seconda prova dei soli licei scientifici con quelli di matematica e della seconda prova dei licei linguistici con quelli di inglese, si constata che in matematica lo scarto per quel che riguarda il punteggio d'esame più alto (100) è di ben 36 punti fra il Nord Est (la macroarea con i risultati Invalsi migliori) ed il Sud-Isole (la macroarea con i risultati Invalsi peggiori). Una intera deviazione standard. Meno rilevante, ma sempre significativo lo scarto nella prova di italiano e di inglese, scarto che tende a restringersi in corrispondenza dei voti più alti e ad ampliarsi in corrispondenza dei più bassi.

Ma soprattutto la percentuale di studenti delle regioni del Nord con punteggio elevato nelle prove Invalsi è più alta di quella con voto di esame superiore a 90, mentre "la relazione fra le due serie di dati si inverte man mano che si procede dalle regioni centrali al Mezzogiorno".

Abbiamo dunque per la prima volta un confronto diretto fra livello degli apprendimenti testati in Invalsi per la stessa classe e voto di maturità. I cambiamenti intervenuti dopo il 2019, in particolare negli ultimi tempi (commissione tutta interna, seconda prova definita dalla scuola, peso del credito nel voto finale) a buon senso non potranno che accentuare gli aspetti messi in rilievo dalla ricerca.

Ci si può dunque per l'ennesima volta, ma con sempre maggior ragione, domandare se abbia senso mantenere una facies di esame esternalizzato a quella che è sempre più chiaramente una

prova a valore di bilancio interno di un percorso di studi. Funzione peraltro utile, se non formativamente indispensabile. Ma i cui risultati numerici vengono oggi alterati da considerazioni del tutto esterne a quelle legittime, relative all'effettiva preparazione e capacità degli allievi. La Costituzione non si può e non si deve in questo caso cambiare, ma le modalità dei concorsi pubblici sì.

#### **14.MATURITÀ 2022/ Come presidi, docenti e studenti possono renderla una prova seria**

Pubblicazione: 22.06.2022 - Gianni Zen

*Oggi è giorno di prima prova alla maturità 2022. La cosa buona è che sono stati ripristinati gli scritti. Ecco come rendere questo esame equo e culturalmente sostanzioso*

Giorno di prima prova agli **esami di maturità**. Tocca oggi ad italiano, domani alle materie di indirizzo. E' un esame, quest'anno, che, dopo due anni, cerca di tornare alla maturità, anche se lentamente, perché comunque tutti i commissari d'esame, escluso il presidente, sono docenti interni, la **seconda prova non è uguale per tutti**, come per italiano, perché scelta dai propri docenti, e c'è stato un ritocco ai punteggi.

La cosa buona, comunque, è che siano stati ripristinati gli scritti, nonostante le polemiche, del gennaio scorso, da parte delle associazioni degli studenti. Forse non del tutto consapevoli dei diversi codici tra scritto e orale, e dell'importanza di coltivare bene, nella società della conoscenza, come viene oggi definita la nostra, queste due modalità di costruzione del pensiero pensato.

Lo sappiamo tutti. Non sono stati due anni facili quelli del Covid e della Dad. Ma questo è il tempo che siamo chiamati a vivere. Sono degli esami, comunque, più semplici rispetto al pre-Covid, perché questi nostri ragazzi sono, lo ripeto, accompagnati dai propri docenti (anche se la scelta di confermare i docenti interni come commissari d'esame non è la migliore). Il motivo è semplice: gli studenti devono comprendere che nella vita saranno chiamati ad essere valutati da persone che non è detto che conoscano, nei più vari contesti formativi e professionali. Anche questa consapevolezza è un allenarsi a crescere sul piano personale.

Come un allenamento alla crescita, quella che un tempo portava a parlare appunto di "maturità", riguarda la differenza tra la promozione garantita alla quasi totalità degli studenti, e le constatazioni, nei vari concorsi, sulle criticità della preparazione di base dei candidati. Cioè non basta un voto, se poi la sostanza della preparazione è quella che è. Pensiamo alla padronanza della lingua italiana, oggetto della prova di stamattina, alla capacità di analisi e di sintesi, alla sensibilità e disponibilità ad una rielaborazione critica di ciò che si studia, si apprende, cioè ad una comprensione che non sia solo passiva ricezione di un messaggio e un suo utilizzo senza un proprio pensiero pensante in azione. Del resto, non ci possono essere creatività ed innovazione senza un emozionale pensiero pensante. Fuori dai luoghi comuni.

Il sistema scolastico ha scelto dunque, anche quest'anno, di non penalizzare gli studenti, ma le criticità dovranno essere risolte e toccherà alla responsabilità di ciascuno, in primis degli stessi studenti, nel seguito dei loro studi. E poi alle scuole, ai dipartimenti disciplinari nei vari indirizzi di studio. A tutti i docenti per tutte le materie, perché lo sfondo culturale, con l'educazione a un pensiero pensante, non è rivolto alle solite materie umanistiche, ma a tutte le discipline e a tutti i docenti, ognuno per la propria parte.

Che le scuole ritornino, dunque, a ragionare sugli aspetti di sostanza, e i presidi si prendano la libertà di lasciare per qualche attimo gli aspetti burocratici, gestionali, organizzativi, per ritornare a fare "il preside", cioè a presiedere i consigli di classe e i vari gruppi di lavoro, ponendo al primo posto le questioni di sostanza, cioè educativo-culturali, della formazione. Come amava ripetere don Milani, sapendo la vera posta in gioco dei suoi alunni dell'ultimo banco sociale: "ogni parola che non impari oggi, è un calcio in culo domani".

Una scuola dei presidi e dei docenti che non sono, a volte, capaci di dire anche queste semplici verità ai propri ragazzi e alle famiglie, non è un buon messaggio a loro stessi. La promozione, dunque, con questi esami è già garantita a tutti. Ma che sia una prova seria, che dica qualcosa di importante a questi nostri giovani. E i docenti non devono ripetere, alla maturità, le stesse domande, più o meno nozionistiche, fatte durante l'anno. In poche parole, una prova o è seria, quindi orientante per le scelte di vita, oppure non vale nulla. Anzi, diventa controproducente.

Qui sta il ruolo delicato del presidente di commissione, perché deve fare in modo che questo esame sia serio, equo, fondato. E culturalmente sostanzioso.



A che serve, dunque, questo esame? Serve a far comprendere ai nostri adolescenti che si trovano di fronte al primo grande crocevia della loro vita. E le materie e gli indirizzi di studio sono gli strumenti, non il fine. Nemmeno il voto finale conta, a parte la momentanea euforia per la soddisfazione personale di una buona prestazione. In altri termini, la preparazione di base si è consolidata tanto da consentire scelte successive con adeguato ottimismo?

Agli studenti tutti suggerisco di limitare, se possibile, le opzioni sul loro futuro a due possibilità: di non pensare da subito al mondo del lavoro, ma di tenere in considerazione solo la scelta universitaria oppure uno dei percorsi degli Its, cioè degli istituti biennali post-diploma. Perché è e sarà sempre più la formazione il loro presente e futuro.

### **15.SCUOLA/ 986 mld e una "economia della bellezza" da gestire: tocca alle Afam**

Pubblicazione: 23.06.2022 - Dario Giugliano

*La bellezza è una grande risorsa dell'Italia. Il rilancio dell'Alta Formazione Artistica e Musicale potrebbe creare una nuova classe dirigente per le imprese culturali e creative*

Dal sito dell'Agenzia CULT ricavo che Vittorio Sgarbi avrebbe depositato un disegno di legge per la creazione di un nuovo dicastero dedicato alla bellezza.

L'idea di un ministero della bellezza mi trova tutt'altro che dissenziente e soprattutto non posso non concordare con le motivazioni del suo ideatore: «L'Italia ha una civiltà intrisa di gloria e bellezza e 'plasmata' nei secoli dal costante dialogo con un paesaggio straordinario e unico al mondo, in una felice interazione che ha favorito la nascita del patrimonio artistico, architettonico, storico, culturale, monumentale, intellettuale senza ombra di smentita più vasto e rilevante al mondo". Sebbene "il valore di tale patrimonio sia assolutamente inestimabile, qualche anno fa uno studio condotto sui dati di bilancio del Dipartimento della Ragioneria generale dello Stato lo stimava in almeno 986 miliardi di euro, tra attività finanziarie e non finanziarie". E "la così detta 'economia della bellezza', cioè la valorizzazione del nostro patrimonio culturale, architettonico, enogastronomico, di tradizioni, di identità, è in grado di generare un impatto sul Pil nazionale pari al 17,2 per cento"».

Nel 1997 il primo ministro inglese Tony Blair avviò la Creative Industries Task Force all'interno del Department for Culture, Media and Sport. Il concetto di industrie creative era stato creato qualche anno prima in Australia, ma fu in Inghilterra che ricevette una sua istituzionalizzazione. Noi italiani, invece, ci siamo distinti negli stessi anni e in quelli a seguire per dibattiti interni al potere politico relativi al fatto che con la cultura non si mangia. In un Paese povero di materie prime come il nostro, ma ricco di tradizioni, vale a dire di storia, l'economia della cultura o, come altrettanto genericamente potrebbe essere definita, della bellezza effettivamente potrebbe essere vista come uno dei momenti trainanti della vita economica della nazione.

Se le cose stanno così, allora occorrerebbe capire quale tipologia di istituzioni formative possano contribuire alla creazione di una classe dirigente in grado di compiere operazioni di incentivazione e valorizzazione nel settore della bellezza o della creatività. Delle istituzioni in tal senso ci sono, anche se andrebbero certamente riformate e potenziate, ma uno zoccolo duro su cui agire certamente ci sarebbe già.

Mi riferisco alle istituzioni dell'**Alta Formazione Artistica e Musicale**, che comprendono al loro interno le Accademie d'Arte, i Conservatori musicali, ma anche gli Isia, le famose e gloriose istituzioni per le industrie artistiche, e le romane Accademia di Danza e di Arte drammatica.

Andrebbe certamente avviato un processo di valutazione, potenziando quello già esistente all'interno delle istituzioni (i nuclei di valutazione) e affidando all'Agenzia di Valutazione del Sistema universitario e della Ricerca finalmente e definitivamente l'onere della valutazione delle singole istituzioni. Questo consentirebbe pure di farle definitivamente prendere congedo da quella logica secondarizzante che per decenni è stata come una pesantissima e mortificante zavorra per l'intero settore.

Come per ogni seria istituzione di livello terziario, finalmente è arrivato il momento di una valutazione delle strutture, dei servizi erogati e del personale nella sua totalità.

Da poco, oltretutto, è stato anche ricostituito il CNAM, il Consiglio Nazionale per le Arti e la Musica, che istituzionalmente le rappresenta, che ha eletto un presidente dinamico, Antonio Bisaccia, direttore dell'Accademia d'arte di Sassari. Non solo: in dicembre è stato licenziato un decreto ministeriale con il quale è stata stabilita la possibilità del varo di dottorati di ricerca in

ambito AFAM – e a maggior ragione, con il varo imminente dei dottorati, il momento della valutazione a cui facevo accenno sopra diventa oltremodo necessario.

Quindi, direi che ci sono tutti i presupposti affinché si possa ripensare e riparlare di un rilancio per la formazione di quadri dirigenziali e di figure professionali a tutti i livelli per il settore delle imprese culturali e creative, uscendo finalmente da quell'ambito di sostanziale improvvisazione, che ha caratterizzato da sempre la gestione di questo settore nel nostro Paese.

Magari la bellezza non salverà il mondo, ma di sicuro potrebbe contribuire a creare ricchezza e benessere (la cosiddetta vita bella) all'interno di una nazione famosa in tutto il pianeta per il suo patrimonio culturale e per la sua creatività.

## **16.SCUOLA & FORMAZIONE/ ITS, un banco di prova utile anche per la valutazione**

Pubblicazione: 24.06.2022 Ultimo aggiornamento: 06:59 - Giorgio Spanevello

*I corsi ITS sono sottoposti a un sistema di valutazione che può rivelarsi utile per migliorare la qualità di tutto il sistema formativo*

Nei dodici anni trascorsi tra l'inizio della fase di sperimentazione dei primi corsi **ITS** in Italia e la loro ormai prossima definitiva stabilizzazione come segmento professionalizzante dell'istruzione terziaria, molti sono stati gli elementi di innovazione che hanno caratterizzato la fortunata ed entusiasmante fase di "start up". Tra questi un posto di rilievo occupa sicuramente il sistema pubblico di valutazione dei corsi ITS che sin dall'inizio è stato pensato e messo in atto dall'Istituto Nazionale di Documentazione Innovativa e Ricerca Educativa (INDIRE) con l'attività di un gruppo di esperti dedicato, sapientemente capitanato dalla Dr.ssa Antonella Zuccaro (primo ricercatore INDIRE).

Gli elementi sui quali si basa il sistema di valutazione concepito sono stati formulati sin dall'inizio seguendo criteri che ne hanno decretato il successo rispetto ad altre forme di valutazione di sistemi formativi che evidenziano limiti evidenti e stanno avendo risultati non proprio attendibili. In particolare, tra le caratteristiche più rilevanti possono essere appuntate le seguenti:

- Obbligatorietà della valutazione: tutti i corsi devono essere valutati ad un anno dal loro termine;
- Ufficialità e pubblicità dei risultati: si utilizzano finanziamenti pubblici ed è quindi importante valutare la redditività dell'investimento in termini formativi (INDIRE è un ente del ministero dell'Istruzione e quindi garantisce imparzialità);
- Oggettività del sistema di valutazione: derivata da elaborazione statistica di dati inconfutabili;
- Leggibilità e semplicità di interpretazione dei risultati: appare subito chiaro alla lettura il livello qualitativo di un corso ITS;
- Completezza della rilevazione: i dati fotografano tutti i corsi ITS e tutti gli allievi iscritti (non sono dati parziali o ricavati da statistiche);
- Definizione mirata degli indicatori e delle loro articolazioni: Attrattività – Occupabilità – Professionalizzazione – Partecipazione Attiva – Reti Interregionali, sono indicatori accuratamente mirati a definire il raggiungimento degli obiettivi qualitativi e quantitativi di un corso.
- Equilibrio nella definizione degli algoritmi di calcolo dei risultati numerici: la definizione di tali formule è evidentemente molto delicata in quanto può spostare di molto il risultato;
- Utilizzo dei risultati per l'assegnazione delle risorse: i corsi che superano un determinato punteggio accedono a un finanziamento aggiuntivo (premieria) che ammonta complessivamente al 30% dell'intero finanziamento statale ordinario.

Chiaramente come in ogni sistema di valutazione si sono studiati degli "aggiustamenti" dopo le prime esperienze tesi soprattutto a equilibrare situazioni contingenti non dovute ad azioni o mancate azioni da parte delle Fondazioni ITS.

Ogni sistema di valutazione poi può essere criticato per dare più o meno peso a questo o quell'indicatore e le scelte in questo senso diventano "politiche". Tanto per fare un esempio, gli ITS di alcune zone d'Italia o quelli afferenti ad alcune aree tecnologiche hanno in generale risultati peggiori in termini di occupabilità, mentre quelli che si trovano in aree tecnologicamente avanzate non vedono la necessità di effettuare attività "fuori regione" che non migliorano certo la qualità dei corsi.

La linea finora tenuta è stata, a parere di chi scrive, assolutamente equilibrata e tesa comunque a valorizzare le peculiarità un po' di tutti gli ITS a prescindere dall'area geografica di operatività e dal settore tecnologico ricoperto.

Al contrario molti sono gli aspetti di grande interesse che il sistema di valutazione ha evidenziato. Primariamente, anno dopo anno, si sono potuti studiare i progressi del sistema terziario professionalizzante basandosi finalmente su dati certi e incontrovertibili. La banca dati INDIRE risulta, a questo punto del percorso di evoluzione del sistema, una preziosissima fonte di informazioni e una base insostituibile per le programmazioni future a breve e a lungo termine.

D'altra parte, la lettura attenta dei risultati da parte dei CTS e dei progettisti delle singole fondazioni ha permesso in modo via via più raffinato di confrontare il proprio operato con quello delle altre realtà e di studiare processi di miglioramento, sia delle didattiche che dei sistemi organizzativi. In questo senso le fondazioni ITS più organizzate hanno realmente compiuto un grosso lavoro di elaborazione di procedure e di standardizzazione che, mai come in questo momento di stabilizzazione del sistema, potrà risultare indispensabile per tutti gli ITS. Non trascurabile il fatto che in molte fondazioni il processo "valutazione" sia stato esteso all'operato dei singoli docenti o tutor, generando così un'ulteriore ricerca della qualità.

C'è ancora molta strada da fare; certo un sistema flessibile e costantemente in evoluzione come quello **ITS Academy** richiede un continuo aggiornamento delle modalità di valutazione, ma credo si stia percorrendo la strada corretta.

Restano alcuni nodi irrisolti che val solo la pena di citare, che sono legati a filo doppio con la redazione dei decreti attuativi della nuova legge sugli ITS e che influiscono pesantemente sulla valutazione dei corsi.

Solo per citarne un paio (ma sicuramente ce ne sono altri): il rapporto con il sistema universitario e l'aspetto finanziario dei contributi concessi in modo diseguale regione per regione.

Il diplomato ITS che vuole completare il suo percorso formativo iscrivendosi a una laurea triennale, dovrà ancora essere considerato, nei punteggi, alla stregua di un disoccupato? È corretto non tener conto del fatto che in alcune regioni il finanziamento di un corso ITS è molto inferiore a quello erogato da altre e agli stessi costi standard?

E ancora: questi ultimi anni svolti in modo anomalo per motivi legati alla pandemia, comporteranno qualche aggiustamento nei parametri di valutazione?

Per il prossimo futuro, inoltre, si potrebbero proporre alcuni aggiustamenti dello strumento informatico, per renderlo "aperto" all'inserimento di file di database, già compilati dai gestionali delle fondazioni ed evitare inutili lavori ripetitivi.

Dal punto di vista generale, anche una classifica delle fondazioni, in aggiunta a quella dei singoli corsi, basata sui risultati dei cinque migliori corsi di ciascuna, potrebbe dare l'idea di quali fondazioni ITS siano realmente strutturate su basi più ampie di quelle afferenti a un corso solo. Sicuramente molti temi sono ancora aperti, ma il sistema di valutazione appare solido ed efficiente. Si partirà da qui per ogni possibile miglioramento.

Si può quindi affermare senza possibilità di smentita che, anche nel campo della **valutazione** dei sistemi formativi, il sistema ITS si è rivelato un eccellente banco di prova di strumenti che potranno essere trasferiti ad altri segmenti della istruzione nazionale.

## **MATURITÀ, CORREZIONE SCRITTI/ Valutazione, griglie, curriculum: ruolo del (bu**

Pubblicazione: 27.06.2022 - Gianni Zen

Oggi le commissioni saranno impegnate nella correzione della prima e della seconda prova dell'esame di maturità. Anche i docenti saranno messi alla prova. Lunedì: giornata di analisi e valutazione **dei due scritti agli esami di maturità**. Impegno iniziato venerdì scorso e ripreso oggi.

Responsabilità non facile, perché i docenti conoscono bene gli studenti, ma sanno anche che la prova di maturità non ha lo stesso valore **di un compito assegnato durante l'anno**.

Per cui, il primo rischio che un docente, il quale non corregge da solo ma per aree disciplinari, può correre è quello definito "effetto alone".

Il quale ci dice che un valutatore può, senza volerlo, lasciarsi influenzare dalle prove precedenti, dall'idea o giudizio che si è fatto su uno studente. Parlo di rischio, per cui una sana attenzione è sempre bene averla. Cioè una prova è una prova, e va valutata per quella che è.

Il rischio "alone" è presto spiegato: se uno studente ha fatto sempre bene, un eventuale errore in una prova all'esame di maturità verrà graziato oppure otterrà comunque una valutazione non negativa, mentre se uno ha ottenuto sempre valutazioni non eccellenti non raggiungerà comunque, nonostante una prova meritevole, una votazione alta.

Quando i commissari sono esterni il rischio è evitato, fatte salve le possibili influenze dei colleghi interni. Ma si può essere influenzati anche dalla lettura dei voti degli scrutini dell'ultimo anno, messi a disposizione nei documenti a supporto degli esami.

Un aiuto a questa oggettività, almeno nelle intenzioni, è dato dal fatto che, nella correzione e poi valutazione, la sintesi è comunque collegiale, sapendo che la correzione viene fatta per aree disciplinari, quindi congruenti sul piano culturale: pensiamo qui all'area umanistica, oppure linguistica, oppure scientifica o tecnica.

Se la valutazione è collegiale, date le griglie di valutazione previste, con relativi indicatori, la sintesi non può ridursi al mero conteggio aritmetico dei voti, esercizio dopo esercizio, ma cercherà di cogliere il *progress* del lavoro di uno studente, valorizzando quindi la crescita e l'autonomia culturale. E qui possono essere d'aiuto i docenti interni.

Un *progress* che è più facile cogliere all'orale, basta che non sia nozionistico, ma un dialogo culturale aperto.

Il ruolo dei presidenti di commissione diventa perciò centrale, purché lo prendano sul serio, cioè impegnandosi in prima persona a coordinare i colloqui. Cosa che non ho sempre visto.

Passaggi non facili, come si può capire, quando si tratta di una prova finale.

Resta la questione del valore aggiunto dei docenti esterni agli esami di maturità, rispetto alla presenza di soli docenti interni.

Perché gli studenti devono imparare che nella vita saranno sotto esame più volte, vere crune dell'ago, e che a valutarli saranno persone che, magari, non conoscono o che conoscono appena.

I riscontri il più possibile oggettivi sono perciò una forma di auto-aiuto, perché indicano il valore ma anche il limite. Sapendo, comunque, che non sempre incontreranno persone davvero competenti ed interessate a valorizzare talento e capacità. Ma che queste sono situazioni che possono accadere, e che fanno parte delle stagioni della vita, compreso che le occasioni imponderabili, impreviste, potranno comunque presentarsi, senza alcun preavviso.

Resta, infine, che la speranza che tutti coltiviamo è che, nelle forme di valutazione, non sia mai messo al centro un giudizio sulla persona, ma solo delle sue capacità. Cioè, nella scuola, nella vita, come in un qualsiasi contesto di lavoro, le persone non sono solo "capitale umano", ma molto di più. Capire questo dice già tutto.