

Il poliziotto e l'insegnante, entrambi al servizio della "salus"

di Antonio Vigilante



All'età di diciotto anni ho fatto il concorso in Polizia. Ricordo un viaggio in treno di notte, nel corridoio, una mattina al foro romano e un pomeriggio all'hotel Ergife a mettere crocette su un foglio – mi si chiedeva tra l'altro, ricordo, cos'è l'echidna – cercando di non addormentarmi. Lo superai. E per qualche giorno, dunque, mi chiesi se quella non fosse la mia via. Una uscita assolutamente onorevole per uno della mia classe sociale; e del resto il mio professore di musica a lungo aveva cercato di convincermi a lasciare la scuola, evidentemente così poco efficace con me, per fare il poliziotto, un lavoro che, in difetto di qualità intellettuali, avrebbe potuto mettere a buon frutto le mie qualità fisiche.

Decisi di no, alla fine. Avevo cominciato l'università e i primi due esami erano andati molto bene. Forse qualche qualità intellettuale c'era.

Ho ripensato a quel bivio in questi giorni. Alcuni studenti manganellati dai poliziotti in una manifestazione pacifica. Una cosa che ha indignato tutti gli insegnanti. E nei comunicati delle scuole emerge una certa visione della scuola come alternativa radicale alla violenza: il luogo in cui ci si educa al dialogo, alla nonviolenza, al confronto costruttivo, ai valori democratici: eccetera.

Ora, sarà per colpa di quel bivio, ma mi capita spesso di pensare che io e il poliziotto che avrei potuto essere procediamo in parallelo, se non proprio fianco a fianco.

È colpa anche, a dire il vero, di Althusser e della sua teoria degli Apparati Ideologici di Stato.

Mi capita di chiedermi se, oltre a lavorare entrambi per lo Stato, non si faccia entrambi, in fondo, la stessa cosa: difendere, puntellare, giustificare lo stato di cose esistente. L'assetto sociale, le stratificazioni di classe, le differenze di status, le intermittenze del riconoscimento. Per dirla con Galtung, che è venuto a mancare qualche giorno fa: la violenza strutturale. E, per aggiungere Galtung ad Althusser, siamo sicuri di non avere a che fare, in quanto insegnanti, con quella violenza culturale che giustifica e fonda sia la violenza strutturale che quella fisica?

Il poliziotto e l'insegnante sono entrambi al servizio della *salus*. Il primo la serve nella forma della *sicurezza* pubblica, il secondo in quella della *salvezza* individuale. C'è sicurezza pubblica se nulla giunge a inquietare l'assetto sociale ed economico: se il godimento della proprietà privata, ad esempio, non è turbato dalla figura inquietante del ladro; ma può essere che il poliziotto debba anche intervenire per manganellare qualche operaio che rivendica in modo un po' troppo insistente i suoi diritti di lavoratore.

Quanto alla salvezza scolastica – *salvato* è a scuola lo studente cui è stata evitata la bocciatura –, essa consiste nell'acquisizione del *pensiero critico*.

E il pensiero critico consiste, a sua volta, nell'acquisizione

di un insieme di gusti più o meno intellettuali, di abiti linguistici, di stili di vita e di consumo che consentono allo studente di acquisire lo status che la società riconosce alle persone che hanno un titolo di studio – o hanno l'aria di averne uno.

La violenza del poliziotto è visibile, evidente, e dunque suscita indignazione. La violenza del professore è simbolica: introiettata, accettata fino al punto da scomparire.

Quando entro in classe trovo venticinque persone che sono chiuse in una stanza in un edificio dal quale non possono uscire di propria volontà. E non hanno nemmeno, senza chiedere permesso, la libertà di uscire da quella stanza. Così come non hanno la libertà di star seduti, in quella stanza, nel modo che ritengono più comodo. Eccetera. Tutto ciò è vissuto come normale, al punto che se fai osservare loro che normale non è ti guardano stupiti.

Questa è la repressione di base, la struttura detentiva fondamentale della scuola.

Sulla quale si innestano, stante il carattere asimmetrico della relazione, continue violenze, alcune sottili ad altre più evidenti – alcune che lasciano un disagio ineffabile, altre che fanno semplicemente piangere lacrime amare. E queste piccole violenze quotidiane si iscrivono in, e sono al servizio di, una violenza più grande, che è la **riduzione della cultura a strumento di selezione sociale** – il costringere qualsiasi *testo* alla funzione deformata, caricaturale e, appunto, violenta del *pretesto*.

Qualche giorno fa una delle mie migliori studentesse mi ha confessato di avere intenzione di lasciare la scuola. Le ho parlato nel corridoio, perché la scuola italiana non prevede un luogo e un tempo in cui un insegnante possa parlare individualmente con lo studente – il ricevimento periodico è con i genitori. Mi sono reso conto, parlando con lei, di non avere troppe ragioni. Avrei potuto dirle che la cultura è un valore. Ma lei lo sa bene: legge e studia molto, ben al di là

degli obblighi scolastici. Avrei potuto, dovuto dirle che uno studio che avvenga al di fuori della scuola non è davvero solido. Ma ne sono persuaso? No. A scuola si studia per il voto e, una volta ottenuto il voto, per lo più si cancella tutto ciò che è stato maldigerito.

Avevo un unico argomento più o meno solido: senza un titolo di studio si precluderà la possibilità di fare molti lavori, di raggiungere una soddisfacente condizione economica e uno status corrispondente.

Ma questo vuol dire ammettere che la cultura scolastica (i docenti usano l'aggettivo *scolastico*, riferito all'apprendimento, in modo negativo: "L'esposizione è stata scolastica", e dunque il voto all'esame di stato non sarà granché) non è che uno strumento vuoto – nulla più di un pretesto, appunto – per operare una selezione sociale.

E' da un po' che lo diciamo: le classi speciali stanno tornando!



di Raffaele Iosa

Sto lavorando con alcuni amici allo sviluppo di quella che abbiamo chiamato "cattedra inclusiva".

Le ragioni pedagogiche nascono dal fatto che l'inclusione scolastica è in crisi sia per l'esplosione di migliaia di diagnosi e certificazioni che hanno moltiplicato a dismisura i posti di sostegno, sia per una tendenza patologica a centrare nel solo **"insegnante di sostegno"**, eventualmente supportato dall'**assistente comunale**, la scolarità fino al termine **"copertura totale"** per intendere più che un'inclusione una paradossale "isolazione" di tanti bambini e ragazzi; tanto che più che di comunità di coetanei si dovrebbe parlare di guardiania pedagogica.

Per queste ragioni, tutte dolorose, proponiamo un cambio di rotta con una formazione dedicata e obbligatoria per tutti i docenti curricolari, per coinvolgere tutti nel processo attivo di inclusione.

Ma c'è anche una ragione più grave per cui ci siamo mossi ad allargare la partecipazione di tutti i docenti all'inclusione. Il fatto è che numerosi segnali ci indicano una tendenza in atto volta a ripristinare "scuole speciali" separate tra i cd "normodotati" e i cd "neurospecifici". A chi ci ha dato dei "pessimisti catastrofici" segnalo la scoperta di una nuova fantasiosa forma di scolarizzazione detta delle "sezioni di potenziamento".

Lasciate perdere il termine che parrebbe positivo: si tratta invece di vere e proprie "classi speciali" composte da 4 a 7 alunni con un programma "isolante" e nel quale insegnanti (tutti di sostegno ovviamente), educatori e specialisti lavorano insieme tutti i giorni per tutte le ore di scuola. Con trucchi amministrativi e una strana idea di autonomia scolastica si producono così "isole separate di fatto" dalla vasta ed eterogenea comunità di bambini e ragazzi.

I primi casi di questa bizzarra pedagogia vengono dal nord, da paesi piccoli (dove forse salverebbero le piccole scuole dalla crisi demografica). E vengono soprattutto nel mondo dell'autismo, sempre più spinto a didattiche unicamente speciali.

Ma la tendenza alla medicalizzazione diffusa in forme sempre più bizzarre, potrebbe favorire la nascita di sezioni di

studenti iperdotati (altra moda del momento) oppure ragazzini “nervosi”, oppure ancora a identità di genere complessa.

Ognuno potrebbe avere la sua cura separata, con una scuola come reparto para-clinico, per la gioia dei tanti “nuovi santoni” che praticano terapie le più varie. Tutte centrate sul sintomo e nulla sulla persona.

Come temevo da tempo, la rottura é vicina. E dunque merita alzare il livello dell’attenzione e dello scontro verso tendenze isolazioniste pericolose per tutti i nostri scolari/studenti, verso una società sempre meno comunità e sempre più clinica manicomiale.

L’economia dell’istruzione non ha titolo per parlare dei saperi del curriculum



di Raimondo Giunta

Cos’è l’economia dell’istruzione

Nel DNA di questa disciplina c’è l’impulso a rendere efficiente la spesa pubblica per l’istruzione e spesso c’è anche la preoccupazione a non aumentarla.

Alcuni suoi cultori, tra le tante affermazioni che fanno, sostengono che non è più sostenibile l’idea che non si debba cambiare la composizione della spesa pubblica per l’istruzione

e che questa debba solo crescere. Le risorse per l'istruzione che bisogna strappare all'avidità di altri reparti dello Stato devono essere spese bene, senza sprechi, in modo efficace e ogni innovazione, così come il mantenimento dell'esistente, devono essere sottoposti ad una rigorosa analisi dei costi. Ma è davvero facile definire l'impiego ottimale delle risorse in campo educativo?

Ci sono delle difficoltà e "queste sorgono già nell'identificazione di una metrica comune delle variabili influenti sul prodotto scolastico; emergono nella valutazione delle relazioni fra output e input per individuare la combinazione efficiente di fattori e permangono nella determinazione delle soglie dimensionali e dei criteri organizzativi per l'impiego efficiente dei fattori"(Ugo Trivellato).

A queste difficoltà si aggiungono poi problemi operativi nel tradurre acquisizioni concettuali in interventi nella realtà.

Alle stesse conclusioni arriva E. Somaini nel suo testo "Scuola e mercato"

L'autore tiene a sottolineare "che non tutte le modificazioni nel soggetto sono risultati dei processi formativi, perché sono influenzati in modo significativo da una serie di fattori di origine naturale, ambientale e sociale, che si manifestano gradualmente e lungo un arco esteso di tempo e che malgrado queste difficoltà, logiche e di misurazione l'adozione (con le dovute cautele) di un approccio produttivistico è auspicabile e anche possibile".

Appunto auspicabile e possibile. Non credo che lo statuto epistemologico della disciplina abbia superato questi limiti.

Una teoria economica dell'istruzione, che non abbia eccessive ambizioni, aiuta a orientarsi nelle scelte degli investimenti più efficaci per il miglioramento del sistema formativo, anche se non sono esattamente quantificabili i loro effetti produttivi reali e potenziali.

Aiuta, anche, a comprendere che cosa comporta in termini di

sviluppo economico un mancato livello d'istruzione della società, ma non può parlare con autorità sui saperi dell'istruzione che si ritengono necessari per la generalità di tutti i giovani che devono andare a scuola. Precauzione, questa, svanita nel corso degli anni, tant'è che molti cultori dell'economia dell'istruzione continuano a lanciare proclami sui "prodotti" scolastici necessari, redditizi e vantaggiosi per tutti.

Efficacia degli investimenti nel sistema formativo

L'efficacia degli investimenti nel sistema scolastico-formativo e quindi la loro sostenibilità politica si deducono dal contributo dato dalla scuola allo sviluppo delle conoscenze, alla diffusione della cultura, alla crescita del potenziale tecnico e professionale delle nuove generazioni e alla loro capacità d'inserimento nel mondo del lavoro e nella società come cittadini consapevoli.

La giustificazione della spesa per l'istruzione, cioè, viene dimostrata dal ruolo che essa ha nella formazione e nello sviluppo del capitale umano, sociale e culturale disponibile in una comunità, la cui importanza è stata messa in evidenza dagli studi di Coleman, Bourdieu e Putnam. Il valore del "prodotto scolastico", per usare il lessico congeniale a questa disciplina, quindi, deve essere riferito alla sua qualità, cioè alla sua corrispondenza agli scopi sociali e istituzionali che una nazione si dà in un determinato momento della sua storia per le nuove generazioni. In questo caso la spesa sarebbe efficace e produttiva.

Non lo è più quando parte rilevante della popolazione scolastica viene espulsa dal sistema scolastico e dalla formazione senza il possesso di un bagaglio accettabile di competenze civiche e professionali; quando si allarga la distanza tra il sistema formativo e l'organizzazione sociale del lavoro e viene a mancare qualsiasi collegamento tra istruzione e sbocchi professionali.

E', però, nell'ordine delle cose che ci sia uno scarto tra istruzione e mondo del lavoro e che sia difficile eliminarlo. Tutto ciò dipende dal fatto che per quanti cambiamenti possano essere fatti nella scuola si resterà sempre un passo indietro rispetto agli alti e continui sviluppi tecnologici nel mondo della produzione e dei servizi, all'esplosione delle conoscenze e alla rivoluzione dei sistemi che le trattano, le accumulano e le diffondono.

Uno scarto che non dovrebbe diventare inconciliabilità tra i due sistemi. Il sistema dell'istruzione e il mondo del lavoro con opportune misure di adeguamento devono, ad ogni buon conto dialogare e integrarsi.

Questo non significa auspicare una rigida finalizzazione dell'istruzione al sistema produttivo, impossibile nel breve e nel lungo periodo, anche perché non è l'unica ragione di esistere per il sistema scolastico e formativo.

Servizio alla persona o alla società?

Il sistema scolastico e formativo è servizio alla persona ed è contemporaneamente servizio alla società: nessuna delle due vocazioni può essere trascurata e deve pertanto essere sostenuta sia la sua natura di servizio alla persona, sia la sua crescente prospettiva di essere fattore dello sviluppo economico.

Privilegiando uno dei due aspetti si può lacerare un sistema che si trova all'incrocio di diverse richieste ed esigenze, che vanno armonizzate, ma non alternativamente subordinate. Non si può assecondare un generico e vago desiderio collettivo di istruzione e formazione, di crescita culturale senza chiedersi l'uso che se ne farà; non si può ferreamente legare i processi di istruzione e formazione, in cui si giocano scelte fondamentali del destino individuale dei giovani, alle necessità, ai fabbisogni del sistema socio-economico, predeterminando settori e quote dei vari indirizzi di studio.

L'istruzione è un bene pubblico la cui funzione primaria è la

crescita e lo sviluppo integrale della persona di ogni bambino, di ogni ragazzo, di ogni giovane che varca la soglia di un istituto scolastico, ma la disciplina economica, invece, la considera solo con l'ottica di un bene di consumo o di un bene di investimento sia individuale, sia collettivo. L'economia dell'istruzione ci porta alla logica dei costi, degli sprechi e dei vantaggi.

Non proprio una dimessa ancilla della pedagogia; anzi finisce per imporre prima il proprio lessico e poi le proprie finalità. Ma sono i costi in sé che vanno ridimensionati a prescindere o le finalità da realizzare che qualcosa sempre costano?

Il criterio di giudizio sulle attività messe in atto dal sistema dell'istruzione è solo economico o può e deve essere invece di natura pedagogica?

L'economia dell'istruzione, purtroppo, è una disciplina che non si mette al servizio di nessun altro sapere di cui deve nutrirsi la scuola e dal proprio punto di vista non potrà che parlare di risultati, di valutazione, di spendibilità del prodotto scolastico. L'economicismo può arrecare danni alla dimensione umana e culturale dell'istruzione e della formazione, se non si sta bene attenti.

Quale rapporto fra istruzione e mondo del lavoro

L'unico problema in cui si arrovella l'economia dell'istruzione è il rapporto tra istruzione e mondo del lavoro.

Gli altri problemi, quelli afferenti ai valori, alle tradizioni, alla conoscenza del mondo e alla cultura dell'integrazione le sono nella migliore delle ipotesi indifferenti. La rude e solida disciplina dell'economia dell'istruzione, infatti, può trascinare verso la diffidenza e la sottovalutazione della pedagogia e farsi portavoce di tutta e di tanta avversione verso ogni idea di scuola, di

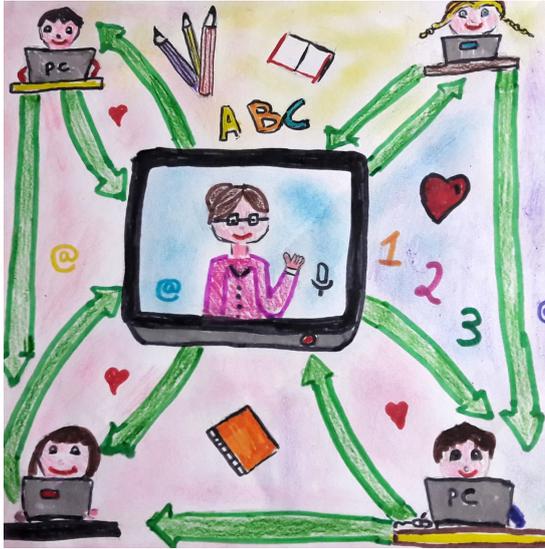
insegnamento che ci ricorda la complessità in democrazia del compito di crescere e di educare i giovani. Alla scuola da qualche decennio sono state somministrate dosi massicce di questa cultura e non pare che l'abbiano migliorata e che abbia aiutato ad affrontare l'emergenza educativa.

La scuola non può perdere il controllo del proprio programma culturale e non può disperdere la propria identità nell'allargarsi e nell'infittirsi dei suoi intrecci col mondo del lavoro e con la società. La scuola deve essere autonoma, efficace e giusta, sapendo che gli esclusi dalla cultura e dai saperi sono e saranno i vinti e gli umiliati della nostra società.

La scuola sarà migliore, solo se resta e si sviluppa come comunità educativa.

**Uso di smartphone e tablet:
istruzioni per un
inconclusive know how**

di Mario Maviglia



Recentemente il Ministro Valditara ha annunciato che nell'ambito delle nuove Linee guida sull'educazione alla cittadinanza, in via di elaborazione, sarà "sconsigliato l'utilizzo anche a fini didattici dello smartphone dalle scuole d'infanzia alle scuole secondarie di primo grado. Per le scuole primarie è raccomandato invece l'utilizzo del tablet esclusivamente per finalità didattiche e inclusive" (sito web del MIM, 22/02/2024).

Non ci si lasci ingannare da queste scarse note; in realtà le nascenti Linee guida del MIM ridisegneranno in modo radicale il complesso delle competenze sociali e operative da sviluppare a scuola, fondando un *know how* classificato come *inconclusive* dalla moderna letteratura scientifica. Se ne può cogliere meglio la natura e la portata di tale importante innovazione analizzando le altre istruzioni che verranno fornite alle scuole tramite le Linee guida e che siamo in grado di anticipare in esclusiva:

- il **cancello automatico della scuola** andrà aperto pigiando l'apposito pulsante; se il cancello non è automatico verrà aperto manualmente;
- quando gli studenti entrano a scuola il cancello dovrà essere tenuto aperto; dopo che sono entrati verrà chiuso; quando sta per arrivare il dirigente scolastico dovrà essere

- tenuto semiaperto in modo da poterlo aprire repentinamente e senza indugio al suo arrivo;
- per **salire le scale** si supera uno scalino alla volta; il salto degli scalini è consentito solo a studenti e adulti con altezza superiore a metri 1,90 (in questi casi allegare tavola auxologica di De Toni a giustificazione della deroga);
 - per **aerare le aule** è consigliabile aprire le finestre;
 - all'interno dell'edificio scolastico **le bibite devono essere assunte solo per via orale**;
 - la **scrittura a mano** va effettuata da sinistra a destra, anche per i mancini. Sono consentite deroghe per il disegno libero e per l'apprendimento dell'ebraico e dell'arabo;
 - le **tavolette di cera** (rigorosamente *made in ancient Rome*) sono fortemente consigliate per l'apprendimento della scrittura;
 - **dizionari, vocabolari et similia** devono essere scritti per ordine alfabetico onde agevolare la consultazione da parte degli studenti;
 - i **libri di testo** possono contenere anche immagini e non solo testo, in deroga alla loro infelice denominazione;
 - le **matite** devono essere appuntite per poter scrivere. A tal proposito ogni scuola dovrà disporre di un numero sufficiente di temperini;
 - nello svolgimento di **attività di coppia** i componenti non possono essere superiori a due;
 - se agli alunni vengono proposti **riassunti**, è bene che il docente sia sintetico nello spiegare il compito; se vengono proposti elaborati scritti (temi, relazioni ecc.) i fogli devono essere bianchi, inizialmente;

- se, in base a quanto previsto dall'art. 4 del DPR 275/1999, il collegio docenti delibera che l'**unità di insegnamento** coincide con l'unità oraria della lezione, significa che dura 60 minuti; in caso di dubbio, prestare attenzione al suono della campanella;
- è **vietato l'ingresso a scuola** da parte di estranei, ad eccezione del dirigente scolastico reggente;
- è **opportuno che gli studenti diano del "lei" ai professori**; se sono presenti due docenti daranno del "voi"; se si riferiscono a docenti di altre classi useranno il "loro";
- come detto, nelle scuole primarie è raccomandato **l'utilizzo del tablet** esclusivamente per finalità didattiche e inclusive; nelle scuole secondarie di primo grado invece i tablet possono utilmente essere trasformati, con opportuni accorgimenti, in tavolette di cera per l'uso di cui sopra;
- nella scuola primaria nell'uso del tablet accertarsi che il **pulsante principale** sia posizionato su on;
- fare uso moderato di **termini inglesi a scuola**: potrebbero portare sfortuna (il Liceo Made in Italy ne è un esempio);

Gli esperti del Ministero non nascondono la loro soddisfazione per il proficuo lavoro svolto che sicuramente sarà molto apprezzato dalle scuole per la chiarezza e la profondità delle indicazioni. Ma questo potrebbe essere solo un passaggio di un più vasto e quasi infinito programma di istruzioni da offrire alle scuole.

D'altro canto, come diceva Einstein, **"C'è una differenza fra genio e stupidità. Il genio ha i suoi limiti."**

Classi aperte e laboratori

di Giancarlo Cavinato



**una scuola comunità
si può fare...scuola al di fuori della classe**

Le finalità educative previste dalle Indicazioni Nazionali possono essere assorbite e soddisfatte completamente nel chiuso di una classe? Noi riteniamo indispensabile l'apertura, la dinamica del comporsi e ricomporsi di gruppi diversi: per età, per incarichi, per percorsi.

Nel convegno di Reggio Emilia del 1976 sulla scuola a tempo pieno Daria Ridolfi scriveva: *''Noi vogliamo una scuola piena, articolata, multiforme, capace di accogliere ogni bambino con la sua storia, la sua cultura, i suoi interessi, e di porlo in un rapporto utile e stimolante coi coetanei, con gli insegnanti, con l'ambiente.'* [\[1\]](#)

La proposta che il Movimento di cooperazione educativa sta portando avanti prevede un'articolazione degli spazi e dei tempi della scuola sul modello delle classi aperte.

L'idea che intendiamo sostenere è la proposta di unità tematiche trasversali che affrontino dal punto di vista di diversi approcci disciplinari aspetti della realtà su cui fare

ricerca. Non, quindi, un repertorio o un catalogo di obiettivi come nel caso delle UDA, che rischiano a volte di ricalcare le programmazioni tassonomiche, ma una progettazione in itinere fatta di esperienze basate su interessi e motivazioni e di possibili direzioni di sviluppo. Un tema, un aspetto della realtà, può essere affrontato secondo diverse angolature ('teatri cognitivi') e con diversi materiali e strumenti a disposizione: leggendone gli aspetti letterari, artistici, musicali, matematici, scientifici, tecnologici, attraverso il coinvolgimento di tutti i sensi, delle emozioni, del corpo, e conseguentemente consentire di produrre diversi tipi di elaborazione da comunicare ad altri: testi, copioni, filmati, e-book, scenari, canti, danze, esperimenti e strumenti per la rilevazione di dati, ...

Si tratta di mettere in atto procedure che consentono che una scuola, una classe, si organizzino attorno a temi comuni attorno a cui operino dei gruppi mobili. Quindi non una scuola come sommatoria di classi.

Nel contempo è necessario rinforzare l'idea che la classe stessa è in primis un laboratorio; la classe non scompare, ma dev'essere il punto di partenza e di arrivo, di sintesi della progettualità (piani di lavoro, ricerche tematiche, tecniche, rivisitazione strumenti di base per rinforzo a piccoli gruppi, attività individuali).

Un gruppo di insegnanti che intenda sperimentare questa formula ha bisogno di scandire le attività dell'anno in modo coordinato, condividendo le attività fondamentali e quelle di integrazione e arricchimento: impostando assieme il lavoro da svolgere nell'arco dell'anno. [\[2\]](#)

Ancora Daria Ridolfi: *'Per condurre un lavoro qualificato e gratificante per otto ore al giorno, per poter avere incontri interclasse di piccoli gruppi di bambini, per poter proporre un'ampia gamma di attività, è necessario un alto numero di insegnanti; probabilmente una media di due per classe è appena*

sufficiente se si considera che la maggioranza delle classi della scuola dell'obbligo è costituita da non meno di 25 alunni ciascuna. Quel che ci pare interessante è che la titolarità, almeno nella prassi pedagogica-didattica, possa essere superata dalle classi aperte. Nel gruppo delle classi parallele gli insegnanti possono ruotare con compiti specifici diversi anche se l'unitarietà dell'insegnamento deve essere salvaguardata al massimo.

Non si tratta di fare dei maestri degli specialisti (nemmeno i professori della scuola media inferiore vanno incoraggiati ad essere professionalmente per la monocultura), si tratta di far emergere una struttura in cui i pregi e i difetti di ogni insegnante- o meglio, le competenze, gli interessi, il modo di mettersi in rapporto con gli altri- siano distribuiti tra i bambini in una giusta e buona alternanza, in una proficua e corretta compenetrazione. Importantissimo è curare che ogni attività non sia voluta dal caso, ma che si inserisca profondamente nella dinamica della giornata di scuola. [...]

La scuola a tempo pieno acquista fisionomia di scuola vera se è riuscita a far sì che ogni insegnante esca dal suo secolare isolamento e si metta a lavorare con i colleghi nella realizzazione di un piano di lavoro che spinga verso l'uso alternativo degli spazi, degli strumenti, del tempo, cioè di dare ad ogni scolaro tutte le occasioni educative per crescere, esprimersi, ricercare, ecc' [\[3\]](#)

[\[1\]](#) D. Ridolfi 'Finalità e problemi della scuola a tempo pieno' in MCE 'La realizzazione della scuola a tempo pieno', La linea, Padova, 1977

[\[2\]](#) Un'esemplificazione di un possibile schema di lavoro si trova nel capitolo sulle classi aperte nel fascicolo MCE sui 4 passi. In esso si propone che ciascun gruppo di classi coinvolte realizzino attività di interclasse e di laboratorio con varietà di orari nell'arco di un periodo, procedendo poi a scambiare i gruppi fra di loro. Con attività sia di apprendimento che espressivo-creative, manuali, corporee,

scientifiche. Realizzare le attività per classi aperte presuppone la presenza di più insegnanti. Che possono così lavorare con numeri ridotti di bambini. i bambini possono così fruire nel corso dell'anno di una varietà di attività e fare esperienze significative. i gruppi di ragazzi e i periodi di rotazione sono fissi per far sì che ciascun alunno fruisca di tutte le attività proposte.

[3] D. Ridolfi, op. cit., pp.79-81

Liceo del Made in Italy: i verbali segreti delle rimostranze del Ministro alle critiche di Gavosto



di Aristarco Ammazcaffé

Premessa. Al Direttore della Fondazione Agnelli sfugge l'essenziale.

L'ultima clamorosa bocciatura, a firma dell'autorevole Direttore della Fondazione Agnelli, Andrea Gavosto – quella sul Liceo del Made in Italy – ha creato non poco scompiglio nell'intera maggioranza di governo. E soprattutto nella Premier che, a un percorso liceale di questo tipo, ci ha sempre pensato e tenuto.

Di tale interesse sono testimonianza verace, come è noto, sia la corsa all'approvazione della Legge sul Made in Italy[1] il 20 dicembre del 2023 – che istituisce formalmente (art. 18) il Nuovo Liceo -, sia anche la pubblicazione a tambur battente in G.U. della specifica Nota Ministeriale [2], con tanto di disposizioni normative per le scuole, sollecitate proprio dalla Premier.

Il tutto, nei sette giorni a cavallo del Natale.

E vai!

Per la serie: veni, vidi, vici.

Mai tanta solerzia, tempismo, coordinamento in un Governo di questo Paese!

Grazie Giorgia, ci sarebbe da dire, doverosamente. Eppure...

Eppure, di fronte a questo vero e proprio miracolo italiano, sono volati stracci e pallottole, un po' ovunque e di ogni tipo, che mai ti saresti aspettato.

Che ingratitudine! Un popolo di ingrati. Proprio.

E, per il mondo della scuola, il capofila, finalmente venuto allo scoperto, è proprio il Direttore Gavosto.

Che figura! Una persona tanto a modo! Eppure... Ma come si fa?

E meno male che, immediata ed anche ardita, è scattata la reazione del nostro Ministro Valditara – che Dio l'abbia in gloria! (in senso affettuoso, ovviamente) – che non ha esitato a denunciare la gravità dell'uscita gavostiana: "Una sciabolata atroce". Così, quelli che sanno, riferiscono che abbia detto.

(Per la Meloni, invece, il suo staff ha parlato di bazuca contro il Governo; che, se ci pensate bene, pare più appropriato).

Del Ministro si dice anche che, dopo aver letto solo le prime

righe della bocciatura del Nuovo Liceo, ha addirittura smesso immediatamente il suo regolare aplomb d'ordinanza; e, non riuscendo a capacitarsi, convoca d'urgenza i suoi collaboratori di prima fascia, e letteralmente sbotta. (È di tale sbotto – se me lo passate – che qui si riporta la testimonianza, verace anche questa, del number one della Segreteria del Ministro, che è anche nostro coscienzioso agente all'Avana: è lui che ci ha infatti fornito la registrazione per questo resoconto. Altro non si può dire. Problemi di privacy)

Il Ministro Valditara che sbotta

“La prima cosa che andrebbe detta – questo, l'incipit dello sbotto, qui ancora ‘trattenuto” (a dettarne il modus è, in tutta evidenza, ancora l'aplomb) – è come fa una Fondazione benemerita, intestata ad Agnelli, a tollerare, nella funzione di Direttore, il Gavosto Andrea [l'articolo davanti ai cognomi e nomi propri è comune a Milano; e Valditara è dato per milanese. NdR]

“E aggiungo subito: ma come fa il Gavosto, a proposito del nuovo Liceo, a parlare – testuale – di un ‘indirizzo organizzato in fretta e furia, per soddisfare le richieste della Premier’, e a cianciare immediatamente dopo, addirittura di ‘contenuti didattici confusi’? Proprio così ha detto: ‘confusi’! Ma si può? Falsità e calunnie!) Alla sua età, poi! Da non credere. (Qui il tono della voce, d'emblée, scala in quarta. Ma si sente che regge)”

“Un'altra cosa che non mi va giù: sui ‘tempi di attivazione del nuovo Liceo’, osa addirittura affermare che ‘sono stati talmente stretti da mettere le scuole in seria difficoltà e famiglie e studenti interessati nell'impossibilità di disporre delle informazioni per una scelta ponderata”.

“A questo punto, mi dico e chiedo anche a voi: Come fa a dire queste cose? Chi gliele ha dette? Ha le prove? Invece di ringraziare il Governo e la sua Presidente per aver portato a casa un risultato di eccellenza con una celerità che neanche

Speedy Gonzales, si cerca addirittura di vilipenderli! E questo perché la sua prospettiva – del Gavosto, dico – è evidentemente un Paese di lumaconi; che arriva a contestare l'urgenza di una domanda formativa a cui il nuovo liceo dà risposte di certo serie! Perché – e qui lo ribadisco anche a voi, e non potete dirmi di no – la domanda di questi nuovo liceo, in giro, c'è eccome. Si convincano i nostri detrattori senza scrupolo! Non fermiamoci però, per favore, alla percentuale di adesioni degli studenti. Quella che gira: lo 0,8% a livello nazionale, in realtà, dice e non dice. Comunque, chi può negarci la speranza che le percentuali di botto si mettano a salire? La speranza è una cosa seria. È una virtù teologale. E nessuno pretenda di insegnarmela. La mia vita parla per me. E anche la mia biografia, se è per questo! Parlatene con chiunque. Vi potrei dare, se volete, anche una lunga lista di referenze da interpellare”.

“E c'è ancora una terza pesante accusa che il Gavosto ci muove. [Ma proprio qui, attraverso la registrazione a cui attingiamo, si nota, nel tono della voce, una improvvisa alterazione e, nel ritmo delle parole, una certa accelerazione. Tra i presenti, preoccupazioni, che si colgono attraverso un leggero mormorio in sottofondo. (NdR)] -. L'accusa, è che ‘manca nel nuovo Liceo una riflessione approfondita sulle maggiori competenze che gli studenti devono sviluppare rispetto a indirizzi già esistenti”.

“A questo punto, sono io che chiedo: ma come può dire ciò che dice? In primo luogo, a cosa si riferisce? All'attuale Liceo economico-sociale? Agli Istituti Tecnici e Professionali esistenti? A tutti e due? E perché non ‘parla onesto’ nella sua catilinaria? Per sollevare fumo e mettermi in difficoltà? Pensava, nella sua supponenza, che io ignorassi una obiezione di questo tipo, comunque infondata? Ma se si aspetta una risposta a questa provocazione, che si sappia: io non rispondo. Non gli do questa soddisfazione. Ho una mia dignità. Si scorra, ripeto, il mio curriculum e la mia biografia. [Qui il tono cresce ancora e si avverte un certo farfugliamento

nella pronuncia. Costretto a una piccola pausa. (NdR)]. Con questo tipo di mentalità – riattacca anche se un po' a stento – non cresceremo più. Diciamocela tutta: abbiamo perso ormai orgoglio e pregiudizio. [Proprio così, dice!]"

"E siamo all'ultimo assalto proditorio – tralascio gli altri secondari che pure esprimono anch'essi pura malevolenza -: che senso ha l'obiezione gravissima che 'il quadro di riferimento del nuovo liceo presenta molti aspetti in bianco e che il profilo in uscita è ancora tutto da pensare e sperimentare'? Polemica per polemica, qui ribatto immediatamente: Ma, per caso, Roma, che è Roma, si è fatta dall'oggi al domani o addirittura dalla sera al mattino? Bisognerebbe chiederglielo al nuovo padreterno della scuola Italiana".

"Comunque [si avvia alle conclusioni? Mah (NdR)] – di queste cose parlerò in tempi brevi col ministro Urso. Urso, dico bene? Sì, il collega allo Sviluppo che adesso si è allargato con l'aggiunta "e del Made in Italy" e pensa di farmi ombra. Scioglieremo comunque tutti i dubbi che meritano e convinceremo tutti quelli che ci stanno. Ne stia pur certo il 'Direttore', come si fa chiamare!

"Ora basta. Scusate lo sfogo. Io son fatto così. Faremo al più presto una riunione dopo il mio incontro con Urso. Pensateci anche voi. Buon lavoro".

(E sottovoce, un po' rientrato nel suo aplomb di ordinanza, quasi tra sé e sé: "Urso? ma come fa uno a chiamarsi così? Mah!".)

Un cruccio personale: un sì profondo a una Scuola per le nostre eccellenze produttive; ma perché in Inglese?

Così il Ministro da par suo. Da parte mia, una sola annotazione dopo aver ascoltato la registrazione della sfuriata. Per quel che mi riguarda, sono ovviamente d'accordissimo con le parole del Ministro.

In tutta questa storia, però, una cosa mi sfugge.

Giusto valorizzare, con il nuovo Liceo, come fa la Nota ministeriale citata [3], le italiche eccellenze e incentivare

così – cito in termini testuali – la proprietà industriale e, insieme, anche la filiera nazionale del legno 100% per l'arredo e quella degli ulivi vergini (è importante, nei tempi promiscui che ci tocca vivere, che questi ultimi, vengano conservati tali).

E considero pure fondamentale – sempre citando testualmente – diffondere nella nostra moda le misure Made in Italy per la transizione digitale (qui capisco poco, ma ci credo) e promuovere anche il settore della nautica da diporto.

E chi ha dubbi al riguardo? Personalmente sono sempre stato per le promozioni contro le bocciature a gogo. E poi: i nostri marchi di particolare interesse nazionale, li vogliamo per caso lasciar fuori? Non li vogliamo tutelare? Vogliamo scherzare? Tutto questo non è solo opportuno, è addirittura cosa buona e giusta, eccetera.

Però, a naso, Tutte queste valorizzazioni e promozioni e incentivazioni, in tutta onestà, mi sembra che c'entrino un po' poco con la scuola-scuola. Comunque, adesso – è l'obiezione che mi faccio – vogliamo metterci a fare gli schizzinosi proprio sul tipo di scuola che ne viene fuori dalla Legge e dalla Nota citate? Sinceramente, in questo ridisegno, di scuola ce n'è pochina. Tuttavia, io mi dico in tutta modestia: se va bene al Ministro e soprattutto a Giorgia, chi sono io per fare il baston contrario?

Avrà certamente le sue ragioni, il Valditara, se parla di questa scelta come la "vera rivoluzione" della nostra scuola o, più modestamente (come preferisce dire lui che modesto lo è dentro): della "sua" / di lui grande riforma. Proprio così dice. D'altra parte, cos'altro può dire, povero!

Il mio problema vero però è un altro: perché Made in Italy? Perché ricorrere all'Inglese per valorizzare un patrimonio che è solo nostro e che – come noi ci diciamo con legittimo orgoglio identitario – tutti ci invidiano? Perché no la lingua di Dante, che il ministro alla Cultura Sangiuliano, fratello di Giorgia, ha dottamente e finalmente additato come il primo vero uomo di destra della nostra storia patria? Svendiamo

anche questo punto fermo?

Comunque, pensatela come volete, ma questa storia di ricorrere all'inglese per farne vetrina per le nostre eccellenze nazionali, io non la bevo bene.

Ma, su questo, qualcuno ha parlato con Giorgia?

1L. 206/2023, in G.U., il 27.12.2023.

2 Nota M.I.M 28.12.2023

3 Nota M.I.M, cit., artt. 8-15.

Valutazione scuola primaria: indietro tutta, ma aspettiamo la nuova ordinanza

di Mario Fratelli (*)



La notizia di un nuovo cambiamento nella modalità di valutazione alla Scuola Primaria è arrivata a più riprese negli ultimi mesi e ha trovato, come è naturale, accoglienza diversa a seconda dei colleghi. In generale ho percepito un senso di disorientamento di fronte ad annunci non sempre esaustivi e chiari, soprattutto rispetto al quadro pedagogico d'insieme che ispira le scelte valutative. Chi ha sperimentato

con efficacia e si è ritrovato a proprio agio nel descrivere gli apprendimenti di alunne e alunni esprime preoccupazione all'idea di dover "tornare" ad una valutazione sintetica. Chi invece ha un vissuto di maggiore fatica rispetto al cambio di paradigma valutativo richiesto dall'Ordinanza sembra sollevato all'idea di poter tornare ad un sistema di valutazione più familiare.

È certamente vero che, al di là degli annunci, sarà importante vedere il nuovo testo normativo nella sua interezza: i cambiamenti che si intendono apportare riguarderanno solo la valutazione intermedia e finale oppure incideranno anche sulla valutazione in itinere?

I giudizi sintetici sostituiranno i livelli sulle schede di valutazione oppure dovranno essere utilizzati per la valutazione espressa nella quotidianità in classe? La valutazione continuerà ad essere riferita a diversi obiettivi per ciascuna disciplina oppure tornerà ad essere espressa per la disciplina nel suo insieme?

Per rispondere a queste domande e farsi un'idea chiara occorre attendere.

Sembra che una delle motivazioni che hanno condotto a questa "retromarcia" sia legata alla tesi secondo cui le famiglie non capirebbero questa modalità di valutazione e siano confuse. Fare in modo che le famiglie siano messe nelle condizioni di comprendere la valutazione espressa per i loro figli deve certamente essere una preoccupazione della scuola. Così come dovrebbe esserlo quella di fare in modo che alunne e alunni stessi ne comprendano il significato e la funzione nel loro percorso formativo. Nella mia esperienza è stato fondamentale accompagnare le famiglie nella comprensione prima di tutto del significato della valutazione formativa e poi delle modalità concrete del suo utilizzo. Fondamentale è stato individuare strumenti di comunicazione semplici, chiari e di facile accesso: nel nostro caso è stato realizzato un video esplicativo ed è stato organizzato un incontro aperto a tutti

i genitori nel quale sono stati presentati i cambiamenti introdotti dall'OM 172 e sono stati raccolti dubbi o domande. Come per noi docenti, anche per le famiglie è stato poi necessario darsi un tempo per accogliere un poco alla volta la novità: le assemblee di classe o i colloqui periodici sono stati quindi l'occasione per riprendere il tema e, visionando insieme le schede di valutazione, chiarire i dubbi e sostenere le famiglie.

Quello che ho visto accadere è stato il passare da un'iniziale fatica, dovuta al fatto che la valutazione in decimi è effettivamente più familiare per degli adulti abituati nella loro esperienza personale a ricevere voti numerici, ad una progressiva comprensione del valore aggiunto costituito dalle parole dei docenti rispetto alle singole esperienze di apprendimento dei loro figli. Particolarmente utile per le famiglie è stato anche, dal mio punto di vista, il fatto di aver individuato livelli di apprendimento non per un'intera disciplina ma per singoli obiettivi: questo ha reso possibile ai genitori capire quali fossero i punti di forza e quali le criticità del percorso di apprendimento anche dentro ad una stessa materia scolastica. Occorre infine ricordare che l'Ordinanza stessa impone che sulle schede di valutazione sia riportata la legenda dei livelli di apprendimento; legenda che ciascun Istituto aveva anche la possibilità di personalizzare trovando le parole più adatte per una maggiore comprensione da parte dei genitori.

Gli ultimi anni hanno rappresentato per la scuola un'avventura molto appassionante e complessa. Con tutte le fatiche e le resistenze del caso, nelle scuole si è tornati a parlare di didattica, di metodologie, di priorità e scelte nell'individuazione degli obiettivi di apprendimento. Questo ha mobilitato migliaia di insegnanti che hanno avviato riflessioni e confronti, anche accesi, dentro e fuori dai propri Istituti. Sono stati erogati corsi di formazione e avviati percorsi di accompagnamento da parte di enti formativi

e Università; scritti testi e articoli da parte di pedagogisti e docimologi; impiegate non so quante ore di elaborazione da parte di commissioni e gruppi di lavoro nelle scuole: penso semplicemente che questo immenso patrimonio di riflessione non possa andare perso.

Ritengo che, dopo questi anni così ricchi, fosse doveroso attivare forme di monitoraggio delle scelte in atto e, anche alla luce delle criticità emerse, aprire un confronto e una riflessione approfondita per fare un bilancio serio della sperimentazione, coinvolgendo esperti e docenti, prima di rimettere mano alla normativa. So bene che anche tra i docenti ci sono diverse voci favorevoli a questo "ritorno ai giudizi", anche in nome della complessità nella formulazione della valutazione in forma descrittiva e formativa. Va ricordato innanzitutto che ai docenti sono state offerte moltissime opportunità formative gratuite per meglio comprendere l'Ordinanza e per confrontarsi sugli aspetti potenzialmente critici della sua applicazione.

È senz'altro vero che in questi anni, nel normale percorso di prove ed errori che accompagna le novità, sono sicuramente emersi aspetti sui quali sono state riscontrate importanti fatiche. Uno di questi è sicuramente il tema della sostenibilità per il docente di questo processo valutativo. È impegnativo? Sicuramente sì. Credo che sia impossibile negare l'impegno richiesto al docente nel monitorare nel tempo i percorsi di apprendimento di ciascun alunno della propria classe attraverso diversi strumenti di valutazione e di documentazione, dall'osservazione alle prove di verifica. È innegabile però che il quadro che ne emerge è incredibilmente più ricco e più rispondente all'unicità di ogni alunna e ogni alunno e alla complessità di quello che accade nelle nostre classi ogni giorno. Io credo che valga la pena affrontare questo impegno, sia per restituire i passi fatti da bambine e bambini, sia per affermare la nostra professionalità di docenti.

Penso anche che, in alcuni casi, la fatica possa essere dipesa anche dal fatto di aver voluto applicare strumenti “nuovi”, come i feedback formativi, a modalità di valutazione a cui eravamo abituati (frequenti verifiche scritte, test, ecc.): da questo punto di vista credo che l’Ordinanza ci invitasse a una modalità di valutazione più qualitativa e meno quantitativa, dove l’oggettività e il rigore sono garantiti non dalla frequenza delle rilevazioni ma dalla qualità della documentazione raccolta a testimonianza del percorso di apprendimento di ognuno. In questo momento siamo in attesa di capire quale sarà il quadro generale che definirà la valutazione alla scuola Primaria e dal quale si comprenderà effettivamente quando e come verrà richiesto l’utilizzo dei “giudizi sintetici”.

Premesso questo e precisato che non sono un docimologo, mi sento di dire che questi giudizi richiamano, proprio come i voti numerici, l’idea che la valutazione significhi collocare, o collocarsi, ad un certo punto di una scala graduata. Nella mia esperienza, questo ha un duplice risvolto: da una parte la sinteticità non permette di cogliere la complessità dei percorsi di apprendimento, per cui a due alunni a cui viene attribuito lo stesso giudizio non corrispondono certo due percorsi identici oppure a medesimi giudizi espressi da docenti diversi non corrispondono le stesse manifestazioni dell’apprendimento; in secondo luogo il fatto di attribuire una valutazione su una scala, che sia numerica o di altro tipo, induce più facilmente al confronto con i pari rispetto ai quali collocarsi al di sopra oppure al di sotto, alimentando dinamiche competitive piuttosto che la riflessione sul proprio apprendimento.

Un’altra obiezione che viene a volte formulata suggerisce l’idea che questo grande lavoro relativo alla valutazione tolga tempo prezioso che potrebbe invece essere impiegato per la progettazione delle attività in classe.

Per quanto mi riguarda, io non sono d’accordo: io credo che

sia fondamentale che nelle scuole ci si occupi così tanto di valutazione. Lo credo perché non c'è tema così sensibile come questo, e lo dimostra sia il fatto che nelle scuole ci si divida molto sul senso e sulle modalità per attuarla, sia il fatto che la valutazione rientri così spesso nelle proposte di modifica da parte di chi è chiamato ad amministrare la scuola. Parlare di valutazione significa confrontarsi sull'idea stessa di scuola e sul ruolo che in essa si ritiene debbano avere alunni e insegnanti. È per questo motivo, secondo me, che parlare di valutazione non significhi affatto non concentrarsi su come insegnare meglio, ma voglia dire esattamente quello. L'OM 172, ad esempio, introducendo le quattro dimensioni come criterio per guidare la valutazione (e quindi la progettazione), ha costretto noi insegnanti a chiederci se le attività che eravamo soliti proporre promuovessero oppure no l'autonomia di alunne e alunni; ci ha chiesto di ripensare la nostra didattica perché mettesse i bambini di fronte sia a situazioni note, quindi routinarie, sia a situazioni non note, quindi di natura concettuale, più complesse e dove fosse contemplato l'uso di diversi codici o l'attivazione di meccanismi metacognitivi; ci ha spronato a riconsiderare il ruolo delle alunne e degli alunni nelle nostre attività, valorizzando esplicitamente le risorse attivate da ciascuno di loro. Questo ha significato, mentre parlavamo di valutazione, concentrarci proprio su cosa e come ritenessimo importante insegnare.

(*) Mario Fratelli è insegnante di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Mastri Caravaggini" di Caravaggio (Bg). Laureato in Scienze della Formazione Primaria, in seguito all'applicazione dell'OM 172/2020, è stato tra i referenti per il suo Istituto nella formazione territoriale ed è stato selezionato per la formazione nazionale dei formatori prevista dall'Ordinanza.