



INDIPENDENTE

MONTHLY REPORT

SCUOLA E FORMAZIONE

**I PROGETTI DELLE ÉLITE
CONTRO LE LOTTE STUDENTESCHE**

Marzo 2022

Numero 08

Editoriale

pag. 3

Generazione DAD: cosa rimane dell'apprendimento se si sta soli?

pag. 4

Libertà è partecipazione e autogestione: reportage da un liceo occupato

pag. 7

I miei 40 anni di insegnamento universitario, cercando di leggere i segni

pag. 11

30 anni di riforme hanno progressivamente posto la scuola italiana al servizio del mercato

pag. 14

Nuovi Licei TED: l'Italia progetta la scuola di domani insieme alle multinazionali

pag. 18

Cos'è realmente l'alternanza scuola-lavoro (e perché gli studenti vogliono abolirla)

pag. 21

Scuola: l'educazione come processo di socializzazione

pag. 25

Le scuole differenti: dall'istruzione parentale al metodo Montessori

pag. 29

Baby gang: il "mondo di mezzo" dei ragazzini

pag. 32

Le gang minorili come fenomeno sociale: intervista al sociologo Franco Prina

pag.35

Arte e moda: l'Italia non forma alle sue eccellenze

pag. 39

Educazione civica: dove la scuola si tira indietro

pag. 43

Fare come la Francia: Basterebbe poco per migliorare il diritto allo studio

pag. 46

Essere e Avere, un film di Nicolas Philibert

pag. 49

Anno 2022 - L'Indipendente - Registrazione Tribunale di Milano n.140 del 19.10.2020

Direttore Responsabile: Andrea Legni

Fondatore: Matteo Gracis

Redazione: Valentina Casolaro, Raffaele De Luca, Gloria Ferrari, Walter Ferri, Eugenia Greco, Michele Manfrin,
Francesca Naima, Iris Paganessi, Salvatore Toscano, Simone Valeri

Hanno collaborato a questo numero: Giorgia Audiello, Savino Balzano, Stefano Baudino, Gian Paolo Caprettini, Federico Mels Colloredo, Salvatore Maria Righi

ALCUNI DIRITTI RISERVATI

CREATIVE COMMONS



EDITORIALE

Non chiamatela generazione inconsapevole

Da mesi le mobilitazioni degli studenti in Italia si susseguono. Rigorosamente al riparo dalle strabiche agende dei principali media da ottobre a oggi sono state occupate centinaia di scuole, si sono moltiplicati i cortei di protesta, sono nati decine di collettivi. Una intera generazione spesso ingiustamente additata come impigrita dalla realtà virtuale e poco combattiva sta cercando di prendere in mano il proprio futuro dopo due anni in cui gli è stato ordinato di rimanere chiusa in casa allo scopo di proteggere i nonni. Mentre gli esami di maturità si avvicinano, in questo nuovo numero del monthly report abbiamo deciso di fare luce sul mondo della scuola e dell'università, per capire cosa contesta e cosa chiede quella che passerà alla storia come generazione Dad. Abbiamo incontrato i ragazzi e le ragazze in lotta entrando dentro una scuola occupata a Torino, dando

voce a una generazione che come prima cosa – per quanto ingenuamente paradossale possa sembrare – occupando le scuole cerca di riappropriarsi della normalità dello stare insieme tra coetanei, riscoprendo quel mondo fatto di spazi e incontri reali che per troppo tempo gli è stato precluso.

Ma interpretare quanto accade nelle scuole come semplice reazione alla pandemia sarebbe una restrittiva banalizzazione. La generazione Dad è infatti anche la generazione dell'alternanza scuola-lavoro, della competizione insegnata come caposaldo sociale, dell'ideologia dell'efficienza che sta trasformando scuole e università da luogo di formazione di coscienze critiche a luogo di programmazione di forza lavoro formata in base alle esigenze dell'economia. Di neologismo in neologismo la generazione Dad è anche la generazione Ted, nel senso dei nuovi licei per la Transizione Ecologica

e Digitale approvati nel silenzio del dibattito pubblico dal governo Draghi. I licei Ted sono i luoghi di formazione pensati al servizio della cosiddetta società 4.0, con tanto di programmi formativi scritti dal personale ministeriale in collaborazione con multinazionali e grandi aziende italiane ed estere.

L'ideale approdo finale di 30 anni di riforme che hanno progressivamente posto la formazione al servizio dell'impresa con il beneplacito di tutti i governi, di destra, tecnici e di sinistra. Sono dinamiche che gli studenti hanno colto con molta più lucidità di quanto si potrebbe pensare, ponendole nel mirino delle proteste e chiedendo che la scuola torni ad essere luogo posto al servizio dell'interesse pubblico degli studenti e non di quello privato delle aziende.

Andrea Legni

GENERAZIONE DAD: cosa rimane dell'apprendimento se si sta soli?

Di Salvatore Toscano



L'impatto globale della pandemia da Covid-19 sulla salute pubblica è stato, e continua a essere, senza precedenti. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha infatti più volte ribadito che la salute mentale e il benessere di intere società siano state gravemente colpite dalla crisi e dalla sua gestione politica, rappresentando una "priorità da affrontare con urgenza". La diffusione del virus e le conseguenti misure di contenimento adottate a partire da marzo 2020 nel nostro Paese hanno mutato fortemente gli equilibri e le routine di tutti i cittadini, ma a pagarne le maggiori conseguenze sono stati, come evidenziano diversi rapporti delle Nazioni Unite, bambini e adolescenti, colpiti da gravi ripercussioni fisiche e psicologiche.

La generazione DAD

Sono trascorsi ormai due anni da quando il primo Governo Conte decise di sospendere, con il [D.P.C.M. del 4 marzo 2020](#), i servizi educativi per l'infanzia e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado. Sin da quel giorno la preoccupazione degli esperti si rivolse alle conseguenze che queste misure avrebbero avuto sull'apprendimento degli studenti, anticipando i dati che sarebbero emersi già qualche mese dopo: ansia acuta, fobie, ritiro sociale, disturbi del sonno o dell'alimentazione [erano stati registrati](#) in bambini e adolescenti con crescite esponenziali rispetto ai periodi precedenti. Ad esempio, la ricerca *I care* condotta presso l'Università degli Studi di Palermo 2 ha

evidenziato come durante il periodo di *lockdown* in Italia, ovvero tra marzo e maggio 2020, il 35% degli adolescenti abbia provato sentimenti di ansia e disagio, il 32% bassi livelli di ottimismo e il 50% basse aspettative per il futuro.



Se è vero, dunque, che le misure legate alla didattica a distanza, unite al *lockdown* durato oltre due mesi, hanno rappresentato un ostacolo all'apprendimento di tutti gli studenti, è altrettanto vero che poca è stata l'attenzione da parte delle istituzioni nei confronti delle università, a differenza di quanto accaduto con la scuola primaria e secondaria, dove diversi provvedimenti hanno cercato di arginare il problema, spesso con risultati discutibili, come nel caso dei banchi a rotelle, costati 119 milioni di euro e utilizzati poco e male. L'indifferenza nei confronti degli atenei ha generato così un senso di abbandono e impotenza sia negli universitari sia negli stessi istituti. Tuttavia le università, come si legge in un allegato pubblicato in gazzetta ufficiale, "hanno prontamente reagito con forza straordinaria al periodo di *lockdown* attivandosi tempestivamente a erogare lezioni, esami e sessioni di laurea in modalità telematica. Si è trattato di una risposta immediata che ha richiesto agli atenei uno sforzo incredibile di riorganizzazione dell'intera didattica». Dunque «dal computer di casa in questi mesi gli studenti hanno frequentato le lezioni, sostenuto gli esami e si sono laureati". Ma a che prezzo? Come e quanto incide una conclusione del genere sul

benessere dei laureandi, magari al culmine di un percorso fatto di sacrifici e studio? E chi, invece, questo percorso lo ha intrapreso poco dopo? Da marzo 2020 è stato praticamente impossibile continuare con il servizio di *Open day*, fondamentale per sciogliere i dubbi degli studenti e indirizzarli verso la loro carriera accademica, erogato non da tutti gli atenei in via telematica e quindi congelato proprio nei mesi di transizione fra la scuola superiore e l'università. Di conseguenza è dilagata l'incertezza fra gli studenti, abbandonati a loro stessi in una delle scelte più importanti per la propria formazione.

La didattica senza socializzazione è vera didattica?

Diversi sondaggi tenuti in decine di università italiane riportano una verità condivisa: parte degli studenti continua a preferire la didattica a distanza, sacrificando quella in presenza. Accendere il computer, collegarsi, svolgere la lezione e spegnere il computer. Si è ridotto a questi quattro meccanici passi l'apprendimento per centinaia di migliaia di universitari italiani, lasciando numerosi interrogativi a cui sarà difficile trovare risposta: cosa ne sarà della socializzazione? In che modo verrà sostituito l'arricchimento generato dal confronto, magari al termine di una lezione? E quello nato dai rapporti interpersonali coltivati in dipartimento?

Ciò che si vede oggi negli atenei è una realtà immaginata e predetta (purtroppo anche avverata) da diversi studiosi all'inizio della pandemia, quando si scelse la strada delle chiusure, istituti scolastici compresi: "gli studenti possono ma non vogliono". Possono sì scegliere la didattica in presenza, ma non lo fanno. Perché? Fermandosi a una prima e superficiale interpretazione, qualcuno invocherebbe la pigrizia delle nuove generazioni, "eterni indecisi e scontenti", che dopo aver ottenuto ciò per cui protestavano due anni fa hanno deciso di non usufruirne.

Ma credere a quest'ipotesi sarebbe ingiusto, perché le vere motivazioni posseggono radici ben più profonde. Una parte, minoritaria, degli studenti sacrifica l'opportunità della didattica in presenza facendo appello alla sicurezza della propria salute e dei propri cari, magari soggetti fragili. Non è utopia e lo dimostrano i dati: nonostante le misure di contenimento imposte ai giovani fossero, citando il rapporto governativo [Covid-19 e adolescenza](#): "del tutto in contrasto con le spinte naturali di questa fase del ciclo di vita in cui la persona è fortemente coinvolta nell'esplorazione nei confronti dell'esterno, nella ricerca di autonomia e di nuove esperienze", i giovani hanno rispettato più di altri le imposizioni. Anche quando il Governo ha esteso la vaccinazione alla fascia di popolazione under 30 la risposta è stata immediata: in milioni hanno deciso di ricevere la prima dose, ripetendo un mantra generale che faceva appello alla tutela della famiglia, in particolare dei propri nonni, contrastando quello che è stato definito "[senso di colpa preventivo](#)", dovuto alla paura di poter contagiare i propri familiari e causarne la morte.

La promessa delle istituzioni nel momento dell'approvazione del vaccino era però il "ritorno alla normalità". Allora perché milioni di giovani, nonostante la vaccinazione, continuano a sacrificare il privilegio della presenza? Semplicemente perché non ce la fanno con i tempi e guardano, impotenti, la meta allontanarsi sempre più. Questa sensazione è in linea con i risultati ottenuti da diversi studi nazionali e internazionali, tutti concordi nell'evidenziare che "la situazione stressante che accompagna la diffusione del Covid-19 ha fatto emergere nei giovani paure e frustrazioni", inevitabili visto lo "stravolgimento delle routine quotidiane". Di conseguenza, una buona fetta degli adolescenti ha iniziato a provare dei sensi di colpa quando si è concessa il lusso di staccare dallo studio, segnando il peggioramento di quella tendenza affermata negli ultimi decenni dell'efficienza imposta da una società che chiede "giovani ma con esperienza", con percorsi universitari

eccellenti e, soprattutto, laureatisi in linea coi tempi. Tutto questo, unito allo scorrere del tempo e alle privazioni generate dalla pandemia, pesa come un macigno sulle spalle degli universitari, ledendo la loro coscienza e privandoli di esperienze alternative che non siano di pura didattica frontale.

Quanto siamo distanti dall'estero?

In Spagna, dopo il *lockdown* della primavera 2020, gli universitari sono ritornati in presenza già dal settembre dello stesso anno, mantenendo comunque le misure "classiche" di contenimento al virus, come le mascherine. In Italia, invece, si è optato per la didattica a distanza, permettendo esclusivamente alle matricole di frequentare, spesso a settimane alterne viste le difficoltà strutturali, i corsi. Qualche mese fa, inoltre, è stato [annunciato](#) il ritorno alle lezioni in presenza al massimo della capienza, così come sarebbe dovuto avvenire in Italia dal 1 marzo. A [vivere](#), almeno inizialmente, una situazione simile al nostro Paese è stata invece la Danimarca, dove diversi professori e virologi hanno denunciato nel marzo del 2021 «le difficoltà delle università a trovare spazio nei piani di riapertura in un contesto in cui i politici privilegiano quasi in maniera esclusiva l'istruzione primaria e secondaria». Quindi, situazioni simili ma esperte con approcci completamente diversi, così come dimostra il cambio di direzione ultimato dalla Danimarca nel febbraio '22, quando ha deciso di abolire tutte le restrizioni legate alla pandemia. Oggi, infatti, nelle università danesi i corsi sono tenuti esclusivamente in presenza, lasciando alla discrezione dei docenti la possibilità di trasmettere le lezioni anche in via telematica. Le misure di contenimento, tra cui mascherine e distanziamento sociale, sono soltanto un ricordo, così come dimostrano le aperture dei *college* agli eventi non puramente didattici, come feste e serate culturali, ma comunque capaci di alimentare quella socializzazione a rischio estinzione nel nostro Paese. ■

LIBERTÀ È PARTECIPAZIONE E AUTOGESTIONE: REPORTAGE DA UN LICEO OCCUPATO

Di Valeria Casolaro



Milano si è svegliata sotto un cielo terso questa mattina, e negli squarci di strada illuminata dal sole tiepido si respira aria di primavera precoce. Piazza Ascoli è avvolta da un silenzio quasi surreale, fatta eccezione per il metallico sferragliare dei vecchi tram gialli che fanno su e giù per via Giovanni Pascoli. Sul lato sud della piazza si staglia imponente il liceo Virgilio, la cui austera solennità di edificio in stile fascista degli anni '30 è mitigata dalla moltitudine di graffiti che ne ricoprono buona parte della facciata. Con i suoi 1800 studenti, divisi tra i vari indirizzi, il Virgilio è il liceo più grande di Milano. Non fosse per la presenza di due lunghi striscioni che recano la scritta "Virgilio occupato", penzolanti dalle finestre del secondo piano, nulla all'apparenza suggerirebbe qualcosa di anomalo.

Isabella mi viene incontro dal bar all'angolo sfoggiando un sorriso luminoso: ha gli occhi cerchiati per le notti in bianco ed è quasi del tutto afona, ma fa del suo meglio per spiegarmi l'iniziativa degli studenti del Virgilio. «Ho urlato troppo i giorni scorsi, ma oggi va già meglio di ieri» mi dice ridendo, in un soffio di voce. Lei è una studentessa dell'ultimo anno e rappresentante del CAV, il Collettivo Autonomo Virgilio, che si è occupato di organizzare l'occupazione di tre giorni che oggi giungerà al termine. Per tutta la durata dell'occupazione, insieme ad un centinaio di altri studenti, ha dormito in un sacco a pelo all'interno della scuola. Non appena varcata la soglia dell'ingresso, un brusio di voci e di musica spezza il silenzio di poco prima. L'interno del liceo Virgilio brulica di vita: gruppi di studenti si affrettano su e giù per i corridoi, altri sono

ancora chiusi all'interno delle aule dove si svolgono i laboratori. Un grosso tabellone, all'ingresso, mappa le attività che si sono tenute nel corso della giornata. «Stamattina si chiudono le ultime attività e i laboratori, poi dobbiamo pulire tutto ed essere fuori entro oggi pomeriggio» mi dice Isabella, spiegandomi le ragioni di quel gran fermento.



Le barriere costruite dagli studenti

«È stata una bella esperienza, c'è stata moltissima partecipazione» mi racconta, mentre camminiamo per i corridoi. Ad attirare immediatamente la mia attenzione sono alcune barricate che gli studenti hanno eretto qua e là di fronte ad alcuni ingressi con banchi, sedie ed armadi. «Il primo giorno le abbiamo messe perché volevamo impedire l'accesso dei professori, poi sono state piazzate in certi punti precisi perché i ragazzini delle medie non potessero passare da questa parte» mi spiega Isabella, alludendo agli studenti della scuola media Giovanni Battista Tiepolo, adiacente al Virgilio. Sembra soddisfatta di come si sono svolti questi giorni di occupazione. «Il preside non ha voluto concederci più di tre giorni, ma ha capito le nostre esigenze e ciò che volevamo fare. Era completamente d'accordo con le nostre rivendicazioni, ma non con tutti i professori è stato così. Anzi, credo che molti non abbiano davvero capito cosa stavamo facendo». Nel complesso, l'iniziativa ha visto un'altissima partecipazione studentesca. «Il primo giorno saremo stati un migliaio di studenti, ma è stato il secondo quello che è andato meglio: i laboratori erano tutti strapieni». Nel corso di

queste tre giornate i ragazzi sono riusciti ad organizzare un discreto numero di incontri: a tenere laboratori sono venuti rappresentanti di varie realtà tra le quali *Fridays for future*, *Extinction rebellion* e *Non una di meno*. Di quest'ultimo, svoltosi in palestra, riesco ad ascoltare qualche breve battuta, prima che si concluda: si parla di *revenge porn* e diffusione di immagini private online. «Una delle signore che tenevano l'incontro è una nostra professoressa» mi dice con un sorriso Isabella, «è una delle poche che credo ci abbia sostenuti veramente».

Le rivendicazioni dei ragazzi

Le rivendicazioni che hanno spinto i giovani del Virgilio ad unirsi all'onda di contestazioni ed occupazioni svoltesi in tutta Italia sono in linea con le principali istanze di questa stagione di proteste studentesche: abolizione della seconda prova di maturità (reintrodotta a metà febbraio), cancellazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro e un maggiore investimento nella qualità della scuola, in termini economici ma non solo. «A Milano vi sono livelli altissimi di speculazione edilizia, molte scuole sono in stato di abbandono: c'è bisogno di maggiori investimenti tanto nelle infrastrutture quanto nel benessere degli studenti in generale» afferma Isabella. In effetti il liceo Virgilio non rifulge certo per la modernità della sua struttura, nonostante il vicepresidente tenga molto a precisarmi, più tardi, che non vi sono rischi di alcun tipo per la



Bacheca delle attività

sicurezza di coloro che vi si trovano all'interno. «Avremmo bisogno di un certo numero di interventi di ammodernamento, quello sì, e speriamo che arrivino i fondi del Pnrr per poterli mettere in atto».



Per quanto riguarda i PCTO, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (anche detti percorsi di alternanza scuola-lavoro), Isabella stessa riconosce che ciò che viene proposto nel loro istituto è qualcosa di molto diverso rispetto al percorso degli studenti dei Centri di Formazione Professionale (CFP), i quali prevedono veri e propri iter formativi all'interno delle aziende. In quest'ultimo contesto hanno trovato la morte [Lorenzo Parelli](#) e Giuseppe Lenoci, rispettivamente di 18 e 16 anni. «Ciò che facciamo noi sono per lo più di percorsi online, per i quali dobbiamo stare per ore davanti al computer e fondamentalmente si impara poco o niente». Dichiarazioni molto simili a quelle che ho ascoltato nel corso dei cortei e delle proteste studentesche svoltesi a Torino in queste settimane.

Un irruente bisogno di socialità e libertà

Ma ad infiammare gli animi degli studenti di questo istituto in particolare vi è qualcosa d'altro, una necessità che va oltre le pure rivendicazioni di carattere politico. Ciò che si respira nei corridoi, nelle aule e negli angoli del cortile dove gruppetti di ragazzi giocano

a pallavolo, a calcio o cantano seduti in terra intorno a una chitarra, è un irruente bisogno di socialità e libertà. Due anni di pandemia hanno profondamente segnato il benessere fisico e psicologico dei giovani: lo dimostrano decine di [studi](#) pubblicati in questi mesi, che mostrano l'impatto che pratiche alienanti quali la DAD e l'impossibilità di svolgere attività fisica o avere spazi di condivisione e socializzazione ha avuto sul benessere di bambini e adolescenti. E proprio sulla necessità di curare il benessere mentale degli studenti Isabella si concentra maggiormente. «Grazie ai laboratori svolti in questi giorni è venuto fuori un dato sconcertante: almeno un terzo delle persone nel nostro istituto soffre di disturbi dell'alimentazione». In un contesto del genere, la richiesta di ritorno alla normalità diviene un urlo assordante, come l'esigenza del ritorno a una scuola che non sia solo luogo di apprendimento di nozioni ma anche di sviluppo di relazioni sociali, di amicizie, di legami, di scambio. «Non ci conoscevamo per niente prima di quest'occupazione, ora invece abbiamo socializzato, ci siamo ripresi i nostri spazi» mi dice Ulisse, studente del quarto anno anch'egli rappresentante del CAV.

Quest'esigenza, in parte, sembra comprenderla anche il vicepresidente dell'istituto, il quale come altri professori è rimasto all'interno del liceo durante l'occupazione, pur non interferendo con le attività degli studenti. «Capisco l'esplosione che c'è stata, il bisogno degli studenti di socialità soprattutto. Sono stati due anni difficili per noi come per loro, c'è stato bisogno di fare questa cosa da parte degli studenti soprattutto per rivivere la





Assemblea plenaria di fine occupazione

socialità che la pandemia ha sottratto. Io non condivido le modalità con le quali ciò è stato fatto, perché trovo che siano poco costruttive, ma comprendo». Tra i professori presenti, non tutti sembrano altrettanto comprensivi. Le parole di una docente, in particolare, mi colpiscono: si chiede, con sincera disperazione, se proprio questo fosse il momento di fare una cosa del genere. L'allusione è alla guerra in Ucraina. Gli occhi le si velano di lacrime, a suggellare l'onestà del suo sconcerto. Non posso non provare un certo sgomento di fronte a tali affermazioni, che con la vecchia cantilena del "c'è chi sta peggio" sembrano voler delegittimare per intero le richieste degli studenti e spogliarle di significato. Mi verrebbe poi da chiederle se questa preoccupazione abbia valore anche in riferimento ad altri contesti, considerato che le guerre nel mondo c'erano anche prima dello scoppio del conflitto ucraino, ma decido di lasciar perdere.

Durante l'assemblea plenaria, durante la quale viene fatto il punto della situazione, una studentessa interviene commentando «Sono contenta di come si è svolta quest'occupazione soprattutto perché abbiamo recuperato la socialità che col Covid era venuta a mancare. Abbiamo lanciato un messaggio: sappiamo autogestirci e sappiamo vivere bene la scuola». La maggior parte dei commenti sono sulla stessa linea. Dopo l'assemblea, i ragazzi

ordinano alcune pizze da dividere dal bar di fronte alla scuola e organizzano le pulizie conclusive, mentre io mi avvio verso l'uscita. In un angolo di corridoio, vicino all'atrio, vi è appoggiato in terra un grande quadro, dipinto durante questi giorni di occupazione.



Tra le pennellate astratte di colore si legge una scritta: "Libertà è partecipazione/occupazione", con le due parole che si incastrano tra loro. Esco dall'ingresso principale con la sensazione che un pezzetto di normalità sia finalmente tornato al suo posto. ■

I MIEI 40 ANNI DI INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO, CERCANDO DI LEGGERE I SEGNI

Di Gian Paolo Caprettini



L'Università è il luogo dove si insegna a muoverci in un labirinto di segni. Ma come unire le curiosità intellettuali con i bisogni della vita? Il problema se lo era posto in questi termini Friedrich Nietzsche nel 1871 in una conferenza sull'avvenire delle scuole, cogliendo la contraddizione moderna tra idealismo e positivismo, tra una cultura "viziata, eterea", lontana da una precisa finalità pratica e una cultura "servitrice del bisogno, del guadagno, della necessità".

Non penso al Sessantotto, all'idea che l'Università dovesse essere soltanto statale, gratuita e per tutti, con voto positivo agli esami

generalmente assicurato, e quindi col risultato inevitabile di un suo impoverimento, data l'incapacità di pensare, e realizzare, qualcosa di generale, equo e condiviso, di alto valore; penso all'Università degli ultimi decenni – alle facoltà umanistiche, quelle che conosco – **appiattita su adempimenti burocratici di controllo e adeguamento quasi totalmente passivo alle esigenze del mercato e della produzione di beni e servizi**. Una svolta che mi ha spinto a chiudere il mio rapporto di lavoro con cinque anni di anticipo.

L'Università dovrebbe invece intercettare i cambiamenti, anticipare i trend, fornire

un'immagine insieme di **avanguardia e di tradizione**, di ottimizzazione dell'esistente e di tensione costante verso i processi di cambiamento, la fornitura di concetti e strumenti di base ravvivati da un sano confronto di idee, parametri e visioni. Ma adesso non aspettatevi nessuna analisi dei cosiddetti mali dell'Università, meno che mai del necessario equilibrio tra Università pubblica e privata, in discussione in Italia dalla legge Casati del 1859, né dell'autonomia degli atenei, delle carriere del personale docente, del numero chiuso per certe Facoltà con test di ingresso, né dei meccanismi di finanziamento o di reclutamento del personale.

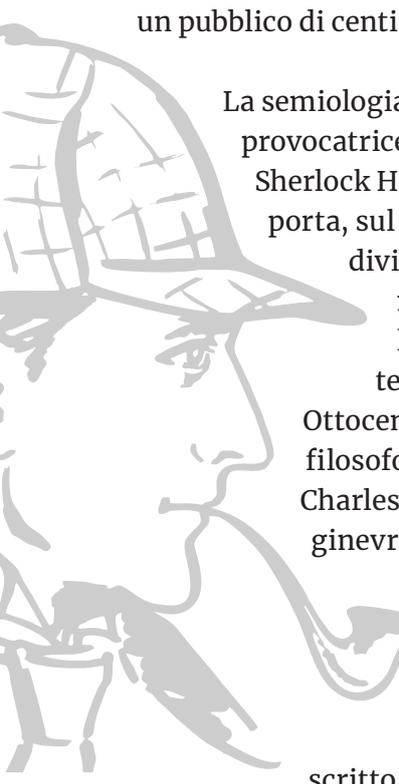
In quarant'anni di insegnamento nell'Università, dal 1973 al 2013, ho capito che esiste un tabù nel territorio accademico, un tabù difficile da affrontare: nel mondo universitario è difficile, quasi impossibile, perfino proibito, parlare di contenuti (meno che mai, metterli in discussione). E poi vi sono altri due temi cruciali che io allora avvertivo, e che ora magari si presentano in modo differente: primo, la difficile conciliabilità tra esigenze della didattica ed esigenze della ricerca; secondo, la mancata regolare comunicazione tra mondo della docenza e mondo amministrativo degli atenei. Quindi mi prendo la libertà di parlare di contenuti, avendo avuto la fortuna di insegnare Semiologia generale (col nome

poi di Semiotica), applicandola all'universo dei linguaggi e dei racconti, dei miti e delle fiabe, e infine della comunicazione, dei media, della televisione e anche del cinema, concludendo con la fondazione di una televisione universitaria, tra le prime in Europa, nel 2003, e con la direzione di un master di giornalismo, dove il mio personale undicesimo comandamento consisteva nella risposta a questa domanda dai pesanti risvolti etici: **“Come affrontare, che cosa farsene del pensiero degli altri?”**

Ho vissuto una piccola rivoluzione, a partire dal 1986, all'Università di Torino dove un coraggioso e lungimirante professore di retorica classica, Adriano Pennacini, preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, lanciò un nuovo indirizzo di studi che nel 1992 sarebbe approdato al corso di laurea in **Scienze della Comunicazione**, negli anni successivi la famigerata fabbrica di disoccupati, oggetto di svariate ironie anche nella cinematografia italiana. Un corso innovativo in cui le materie linguistiche affiancavano quelle sociologiche, quelle economiche le storiche, e anche l'informatica, un corso prima attivato a Torino, Siena, Salerno, e poi a Bologna e a Roma con il coinvolgimento decisivo di Umberto Eco e di Tullio De Mauro. Allora **noi pochi docenti eravamo giustamente trascinati dall'entusiasmo, circondati dalla diffidenza dei colleghi ma con un seguito enorme di**



iscrizioni che ci avevano portato a dover tenere le lezioni nei grandi cinema della città davanti a un pubblico di centinaia di studenti.



La semiologia si godeva la sua aura provocatrice: anche con i miei corsi su Sherlock Holmes, sul simbolo della porta, sul doppio e il personaggio diviso, sulle strutture narrative nella fiaba e nella letteratura, sui fondamenti teorici apportati tra secondo Ottocento e primo Novecento dal filosofo pragmatista statunitense Charles S. Peirce e dal linguista ginevrino Ferdinand de Saussure, ma soprattutto con l'enorme influsso che aveva allora la *Morfologia della fiaba* del russo Vladimir Propp: testo scritto nel 1928, poi in quegli anni lanciato dall'antropologo francese

Claude Lévi-Strauss, era sicuramente il saggio più venduto dall'editore Einaudi.

Intanto **Umberto Eco continuava a stupirci e incantarcicon** i suoi modi caleidoscopici, con i suoi ragionamenti incandescenti.

Molti di noi avevano vissuto un Sessantotto non soltanto di cortei, seminari autogestiti, scontri più o meno diplomatici, in un difficile periodo, gravato da forti conflitti sociali e anche dal terrorismo. C'erano, tra i nostri docenti, importanti linguisti e filologi italiani, come Gian Luigi Beccaria e D'Arco S. Avalle, Cesare Segre, Maria Corti, avevamo potuto incontrare e dialogare con i linguisti più importanti dell'epoca, primo fra tutti il grande Roman Jakobson che aveva introdotto negli studi il famoso modello delle funzioni linguistiche, mostrando i ruoli di mittente, destinatario, codice, canale, messaggio, contesto.

Dagli studi di Charles Peirce avevamo acquisito uno speciale modo di pensare ai processi di significazione e comunicazione scanditi in primarietà, secondarietà e terzietà: e cioè **l'impatto**

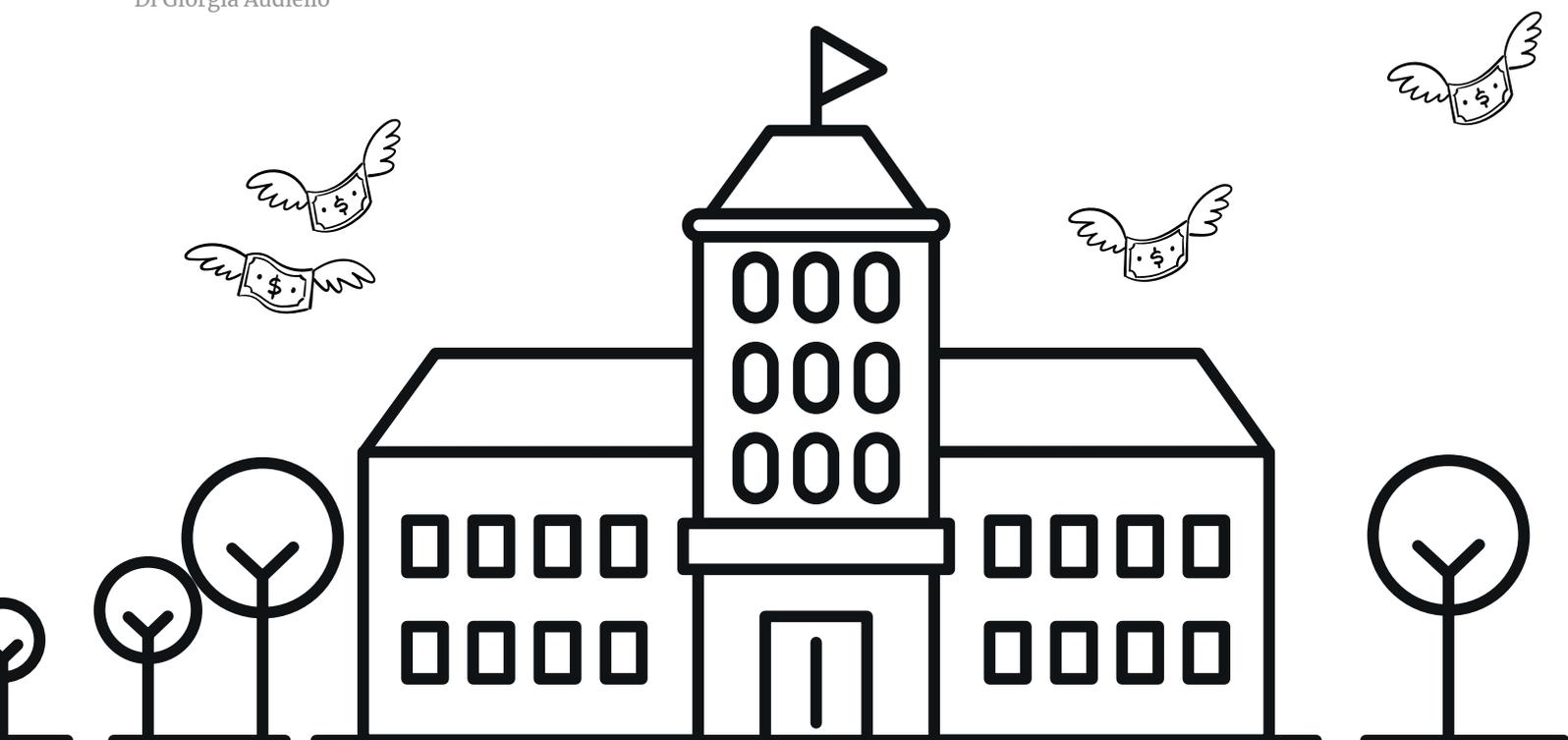
con i dati della esperienza, poi il confronto tra di loro e infine il necessario passaggio nella dimensione dell'interpretante, il livello più complesso in cui la comunicazione veniva trasformata in qualcos'altro, vale a dire nei segni più complessi atti alla comprensione e alla traduzione tra tutti gli attori che intervengono nello scambio comunicativo. Molte volte in questi giorni ho pensato che i processi di pace che si volessero avviare e gestire con negoziati dovrebbero avvalersi delle modalità pragmatiche di Peirce, integrandole se è il caso con la concezione dell'esperienza di cui ha parlato di John Dewey, dove si cerca di porre in equilibrio una certa visione generale delle cose con una congruente abilità organizzata di azione.

Sarebbero poi arrivati gli apporti scientifici al mondo semiotico da parte di Algirdas Greimas e Jurij M. Lotman, la significazione avrebbe investito l'intero orizzonte della produzione e gestione del senso, in tutte le più svariate attività, mostrando il legame tra orizzonte cognitivo, simbolico e discorsivo. Sino alla concezione di Lotman della semiosfera, dove la cultura non è più acquisizione di conoscenze ma consapevolezza e padronanza di valori, tradizioni, capacità di traduzione e adattamento, generazione di interdipendenze, superamento continuo di dati acquisiti.

Inevitabilmente **ritengo la scuola e l'università i luoghi in cui si producono dialoghi**, si moltiplicano le frontiere e si riducono i confini, in cui l'orizzonte formativo che si sta affrontando verrà inevitabilmente superato, e molto di quello che si sta imparando e vivendo diventerà insieme anacronistico e fondamentale. Come qualsiasi esperienza della vita che abbia senso, o che semplicemente lo cerchi. ■

30 ANNI DI RIFORME HANNO PROGRESSIVAMENTE POSTO LA SCUOLA ITALIANA AL SERVIZIO DEL MERCATO

Di Giorgia Audiello



Negli ultimi trent'anni si è assistito ad una serie di riforme che hanno radicalmente trasformato l'istruzione pubblica, orientandola sempre di più ad assecondare le esigenze e le richieste del mondo del lavoro, piuttosto che a promuovere l'amore per il sapere. Questa progressiva trasformazione del sistema educativo risponde a logiche ben precise che riguardano la volontà non tanto di formare culturalmente le generazioni future, quanto piuttosto di plasmarle secondo le esigenze del "mercato" e i desideri delle "classi dominanti", all'interno di un contesto storico e culturale permeato interamente dalla forma mentis produttivo-capitalistica. Proprio per questo, le istituzioni scolastiche e universitarie si sono orientate sempre di più verso la trasmissione di una "conoscenza pratica" - che prepari su

misura le future "classi lavoratrici" - piuttosto che verso un sapere "fine a se stesso" che possa forgiare umanamente e culturalmente i giovani, trasmettendo loro gli strumenti necessari per sviluppare il "senso critico", ossia una capacità di analisi oggettiva e indipendente. Le diverse riforme del sistema scolastico che si sono susseguite nel tempo hanno portato, dunque, ad almeno due conseguenze degne di attenzione, una di tipo economico e l'altra di tipo ideologico-culturale: la prima riguarda il peso crescente dei fondi privati nelle amministrazioni universitarie, la seconda la preminenza degli insegnamenti tecnici e professionali su quelli "teorici", in virtù della predilezione della dimensione pratica e produttiva su quella teoretica. Così, l'obiettivo della scuola non è più formare la

“persona”, ma modellare su misura i futuri lavoratori dell’industria 4.0, coerentemente con le trasformazioni capitalistiche orientate alla Quarta rivoluzione industriale. Tutto ciò è l’esito di un processo che ha visto il susseguirsi di diverse tappe e che può essere fatto risalire almeno agli anni Novanta, quando la Legge Ruberti ha spianato la strada all’infiltrazione dei privati nelle istituzioni universitarie.

Legge Ruberti (1990) e Riforma d’Onofrio (1995)



La Legge Ruberti del 1990 – promulgata dall’allora Ministro dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica del VI governo Andreotti, Antonio Ruberti – prevedeva una maggiore autonomia statutaria, amministrativa e finanziaria delle amministrazioni dei singoli atenei, in netta discontinuità con il forte indirizzo centralista che aveva caratterizzato fino ad allora il sistema universitario. Per questo motivo è stata chiamata anche **Legge dell’Autonomia**: se da un lato, questa legge ha permesso ai singoli atenei di scrivere i propri Statuti e i propri regolamenti interni, conferendo maggiore libertà di scelta sui corsi e i programmi di studio, dall’altro essa è stata usata come grimaldello per ridimensionare i contributi che il governo trasferiva agli atenei tramite il cosiddetto Fondo di finanziamento ordinario, con il pretesto di responsabilizzarne l’autonomia finanziaria. Di conseguenza, essa ha comportato innanzitutto un aumento generalizzato delle tasse universitarie – con un aumento del carico sugli studenti che è passato dal 3% al 20% – e, in secondo luogo, ha condotto alla necessità di attrarre finanziamenti privati, spianando la strada all’aziendalizzazione degli atenei, con i privati che avranno sempre più voce in capitolo nella scelta e nella programmazione dei corsi

di studio. Del resto, la Legge dell’Autonomia si colloca proprio nella stagione storica delle grandi privatizzazioni italiane, che ha visto l’avvio dello smantellamento dell’IRI e la svendita del patrimonio pubblico: l’istruzione non è stata di certo risparmiata da questo fenomeno, il quale ha del resto interessato tutti gli ambiti riguardanti lo Stato sociale. Infine, nel 1995, l’allora Ministro della pubblica istruzione del primo governo Berlusconi, Francesco d’Onofrio, ha sostituito gli esami di riparazione con il debito formativo.

Riforma Berlinguer (1997) e Legge Zecchino (1999)



La riforma che porta il nome dell’allora Ministro della pubblica istruzione Luigi Berlinguer nel governo Prodi I era articolata in due parti: la legge quadro del 10 dicembre 1997 n° 425 che modificava la disciplina dell’esame di maturità, rinominato Esame di Stato, e che prevedeva – e prevede tuttora – tre prove scritte e un colloquio interdisciplinare con la commissione, e la legge del 10 febbraio 2000 n° 30 sul riordino dei cicli dell’istruzione superiore. Quest’ultima rimase poi inapplicata, in quanto abrogata dalla Riforma Moratti del 2003. La successiva Legge Zecchino, dal nome del Ministro dell’Università sotto la presidenza d’Alema, riprendeva la riforma del suo predecessore Berlinguer e si basava su tre pilastri: l’autonomia scolastica, le competenze di base e il numero programmato nelle facoltà. Cominciava a consolidarsi il principio per cui la scuola e l’università devono preparare al lavoro pratico piuttosto che fornire una robusta formazione intellettuale e, infatti, le “competenze di base” a cui fa riferimento la legge riguardano il sapere o il non saper fare, senza peraltro chiarire cosa, come e in quanto tempo si debba saper fare. Questa impostazione della conoscenza intesa in termini puramente

pratici sarà portata alle estreme conseguenze pochi anni dopo con l'introduzione dell'alternanza scuola – lavoro, attraverso cui si rende manifesta la volontà di allineare la formazione scolastica alle dinamiche del “mercato del lavoro”, trasformandola in un tassello essenziale del sistema produttivo.

La riforma Moratti del 2003

Con la riforma Moratti, introdotta dalla Legge n. 53 del 2003, iniziavano a concretizzarsi compiutamente gli obiettivi della “nuova scuola” modellata sulle esigenze del “mercato” e strettamente connessa alle rapidissime trasformazioni del mondo del lavoro che si sono susseguite a partire dagli anni 2000 in avanti. È impossibile, infatti, comprendere appieno le trasformazioni dell'istruzione se non le si collega con le metamorfosi della sfera lavorativa, avvenute all'insegna delle dottrine liberiste di matrice anglosassone. Non a caso, la riforma dell'istruzione effettuata sotto il mandato del Governo Berlusconi II si collocava all'interno di un contesto preciso che vedeva l'affermazione della flessibilità come caratteristica preminente del nuovo paradigma lavorativo del mondo globalizzato. All'interno di questa cornice, la riforma Moratti introduceva per la prima volta la cosiddetta **alternanza scuola – lavoro**: se da un lato questa era giustificata con la volontà di agevolare l'inserimento degli studenti nella realtà lavorativa, dall'altro di fatto serviva a predisporre fin da giovanissimi i futuri lavoratori ad adeguarsi alle condizioni di lavoro imposte dal graduale smantellamento dei diritti conquistati faticosamente nel secolo scorso. Nella stessa ottica di una formazione prevalentemente pratica orientata al “fare”, venivano incrementate le ore delle materie



ritenute indispensabili per accedere all'ambito professionale, designate con l'espressione “tre i”: inglese, informatica e impresa.

Parallelamente venivano anche introdotte le prove INVALSI – ossia prove standardizzate per rilevare il livello di apprendimento – che contribuiscono a conferire allo studio e ai test un carattere omologato oltretutto puramente meccanico e nozionistico.

La riforma Gelmini del 2010

Se la riforma Moratti ha accelerato quel processo per cui il “sapere” viene piegato ai canoni della produttività, finalizzandolo prevalentemente all'attività lavorativa, con la riforma Gelmini si completa, invece, il processo di privatizzazione o aziendalizzazione dell'università cominciato negli anni Novanta con la “Riforma Ruberti” e si procede ad un drastico taglio delle risorse al Fondo di Finanziamento Ordinario, unica entrata statale per gli atenei. L'art. 16 della L. 133 del 2008 prevedeva, infatti, la possibilità di trasformare le università in fondazioni di diritto privato, fermo restando il loro carattere di enti non commerciali, dotati di autonomia gestionale, organizzativa e contabile. Secondo una **stima effettuata dalla CIGL**, tra il 2008 e il 2013, il taglio complessivo al Fondo di finanziamento ordinario è stato pari al 12,95%, corrispondente a 960 milioni di euro. In generale, la riforma ha comportato un drastico taglio ai finanziamenti di tutto il comparto dell'istruzione pubblica e lo stesso Napolitano **avrebbe giustificato il provvedimento** con la necessità di ridurre a zero il deficit pubblico italiano, salvo poi sostenere nel 2010 che era necessario “rivedere alcuni tagli che sono risultati ingiustificati”.



Proprio a causa del definanziamento a un settore importante come quello dell'istruzione, la riforma Gelmini è stata oggetto di numerose critiche sfociate in proteste e scioperi da parte del mondo scolastico e accademico. Infine, in continuità con la riforma Moratti, la riforma del 2008 introduceva l'alternanza scuola – lavoro nei piani di studio.

La “Buona Scuola” del governo Renzi del 2015

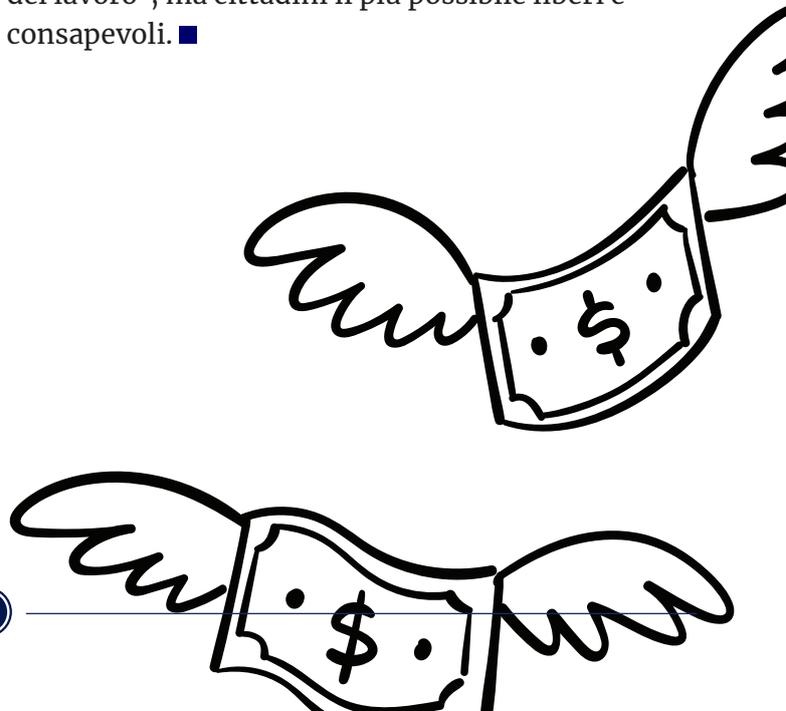


La riforma scolastica del governo Renzi ha ripreso diversi elementi delle riforme precedenti, a riprova del fatto che la “ristrutturazione” dell'istruzione ha seguito negli anni un filo conduttore preciso che fa della scuola il luogo preposto ad assecondare i cambiamenti imposti dall'alto, plasmando le future generazioni secondo criteri funzionali agli interessi delle multinazionali e del libero mercato. Tra i nuclei della riforma detta “Buona Scuola” vi è quello dell'autonomia scolastica – in continuità con la legge Ruberti – e il consolidamento dell'alternanza scuola - lavoro, in continuità con le riforme Moratti e Gelmini.

A parlare di autonomia sono i primi due articoli della Legge n. 107 del 2015, all'interno dei quali si individua la figura che deve ergersi a garante di questa riorganizzazione autonoma delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali della scuola: il Dirigente scolastico. Inoltre, viene lasciata la possibilità agli studenti di personalizzare il piano di studio e viene incrementata l'assunzione degli insegnanti. Le critiche mosse da più parti rispetto all'introduzione dell'autonomia riguardano la necessità da parte degli istituti di “accaparrarsi” i fondi privati, innescando tra loro una competizione che porta alla creazione di scuole di serie A e di serie B e in cui gli

studenti sono ridotti a clienti da attirare anche attraverso operazioni di marketing, secondo i più tradizionali criteri aziendali. Tuttavia, ciò che ha caratterizzato maggiormente la Buona Scuola è stata l'introduzione obbligatoria per tutti gli indirizzi di studio dell'alternanza scuola lavoro: anche in questo caso bisogna considerare il contesto storico in cui essa è stata effettuata. Sono gli anni del Jobs Act, la legge che prevedeva la possibilità da parte del datore di lavoro di licenziare un dipendente senza giusta causa: è la riforma simbolo della “liberalizzazione” del mondo del lavoro che imprime sempre più a quest'ultimo i caratteri di precarietà e flessibilità. Anche la scuola, dunque, si trasforma in un serbatoio da cui poter attingere manodopera totalmente gratuita da adattare fin da subito agli standard dell'instabilità economica e sociale.

Come si evince da questa serie di riforme, le istituzioni accademiche da luoghi inizialmente preposti alla trasmissione di un sapere teoretico, si sono trasformate nelle fucine in cui plasmare l'uomo nuovo della dimensione 4.0 della realtà ipertecnologica e standardizzata. Il fine dell'insegnamento non è più la persona in quanto tale, ma il suo utilizzo come ingranaggio della macchina industriale e lavorativa. Dunque, solo un cambio di mentalità che prenda le distanze dal modello dell'*homo oeconomicus* e dalla tirannia del “mercato” può riuscire a cambiare lo stato delle cose, formando non “servi” da dare in pasto al famigerato “mondo del lavoro”, ma cittadini il più possibile liberi e consapevoli. ■



NUOVI LICEI TED: l'Italia progetta la scuola di domani insieme alle multinazionali

Di Michele Manfrin

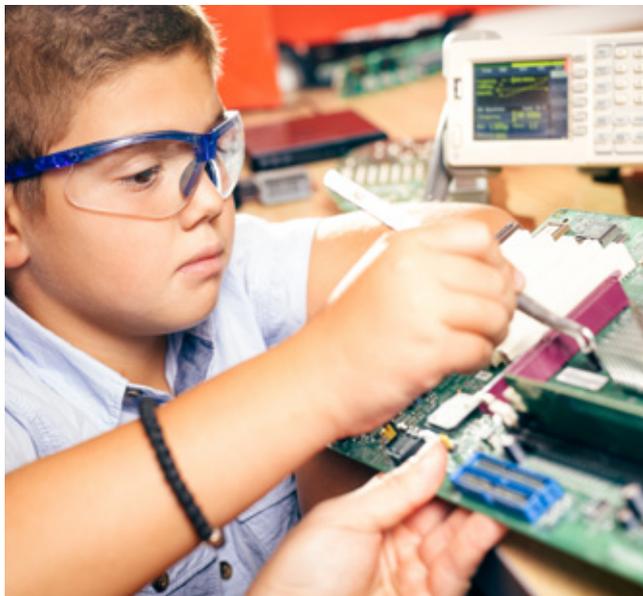


Una riforma che avrà grandi conseguenze sul futuro dell'Italia sta passando completamente inosservata nel dibattito pubblico. È quella della scuola, inserita all'interno del PNRR e volta a riorganizzare l'istruzione alla luce della cosiddetta Quarta Rivoluzione Industriale, quella guidata dalla *transizione energetica* e dalla cosiddetta *governance 4.0*. Simbolo di questa riforma saranno i nuovi Licei TED (Transizione Ecologica e Digitale) già approvati ed in partenza sperimentale in 28 scuole italiane. I licei TED saranno il primo esempio italiano di superamento della scuola pubblica come la conosciamo. Programmi e funzionamento - si legge sul sito - si avvalgono infatti "della rete di grandi gruppi e imprese che aderiscono al Consorzio di aziende [CONSEL](#)",

tra la quali figurano Microsoft, Eni, Atlantia, Huawei, BNL, Enel, Generali, IBM, Leonardo, Cisco, Nokia, Oracle, Sky, Vodafone e Snam. Le multinazionali, insomma, entrano direttamente nella formazione delle nuove generazioni, con il pretesto di renderle più "competitive" nel futuro mercato del lavoro.

Insomma, mentre [negli Stati Uniti Amazon](#) compra i programmi d'istruzione per formare i lavoratori su misura di domani, in Italia, con il tanto decantato PNRR, si traccia il nuovo modello di scuola. Del documento di 247 pagine, 25 sono dedicate alla scuola (*tout court*, dall'asilo nido all'Università). La *Missione 4: istruzione e ricerca* prevedrebbe lo stanziamento di 30,88 miliardi di euro suddivisi in due macro voci: potenziamento dell'offerta dei servizi, a cui

vanno 19,44 miliardi di euro; dalla ricerca all'impresa, con 11,44 miliardi previsti. Per quanto concerne gli istituti di scuola superiore è evidente l'importanza che si vuol fare assumere alle materie così dette STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica).



Il documento recita: "La riforma, implementata dal Ministero dell'Istruzione, mira ad allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese. In particolare modo, orienta il modello di istruzione tecnica e professionale verso l'innovazione introdotta da Industria 4.0, incardinandolo altresì nel rinnovato contesto dell'innovazione digitale. La riforma coinvolge 4.324 Istituti Tecnici e professionali, il sistema di istruzione formazione professionale e sarà implementata attraverso l'adozione di apposite norme [...] La riforma rafforza il sistema degli ITS attraverso il potenziamento del modello organizzativo e didattico (integrazione offerta formativa, introduzione di premialità e ampliamento dei percorsi per lo sviluppo di competenze tecnologiche abilitanti – Impresa 4.0), il consolidamento degli ITS nel sistema ordinamentale dell'Istruzione terziaria professionalizzante, rafforzandone la presenza attiva nel tessuto imprenditoriale dei singoli territori [...] La misura mira al potenziamento dell'offerta degli enti di formazione professionale terziaria attraverso la

creazione di network con aziende, università e centri di ricerca tecnologica/scientifica, autorità locali e sistemi educativi/formativi. Con questo progetto si persegue: l'incremento del numero di ITS; il potenziamento dei laboratori con tecnologie 4.0; la formazione dei docenti perché siano in grado di adattare i programmi formativi ai fabbisogni delle aziende locali; lo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti in possesso di qualifiche professionali".

Il tutto è poi specificato sul sito di [Futura. La scuola per l'Italia di domani](#), ove si parla anche di didattica digitale, formazione degli insegnanti, estensione del tempo pieno e delle nuove competenze necessarie per il "nuovo mondo".

Oltre alla rivoluzione degli istituti tecnici, prova ancor più tangibile delle profonde modifiche al sistema dell'istruzione è la già citata nascita del liceo quadriennale TED, Scienze applicate per la Transizione Ecologica e Digitale. Sono 28 gli [istituti che hanno aderito](#) in 12 regioni d'Italia. Il liceo [intende](#) "dare ai giovani gli strumenti per vivere da protagonisti la transizione digitale ed ecologica in atto. Si propone a tale scopo di sperimentare un nuovo modo di apprendere e insegnare, che favorisca la crescita dello studente dal punto di vista delle conoscenze tecnico-scientifiche da cui dipenderanno sempre di più le professioni del futuro, unite a cultura umanistica e competenze non cognitive, come maturità emozionale, capacità





relazionale, comunicazione verbale e non verbale". La sperimentazione del nuovo liceo è promossa da ELIS come Progetto di Semestre sotto la presidenza di Marco Alverà, CEO di Snam, avvalendosi della rete di grandi gruppi e imprese private che aderiscono al Consorzio di imprese CONSEL. E che cos'è CONSEL? Sul loro sito leggiamo: "Il Consorzio di Aziende ELIS (CONSEL) raccoglie in un rapporto stabile di collaborazione oltre 100 grandi gruppi, piccole e medie imprese, start-up e università, al fine di garantire il supporto del mondo economico, produttivo e della ricerca nel disegnare i percorsi di formazione di ELIS, il rapido ingresso degli studenti nel mondo del lavoro e la realizzazione di progetti d'innovazione e sviluppo con attenzione alla responsabilità sociale d'impresa". Tra le Università figurano la Bocconi e il Politecnico di Milano. Tra i grandi gruppi abbiamo: Microsoft, Eni, Atlantia, Huawei, BNL, Enel, Generali, IBM, Leonardo, Cisco, Nokia, Oracle, Sky, Vodafone e Snam.

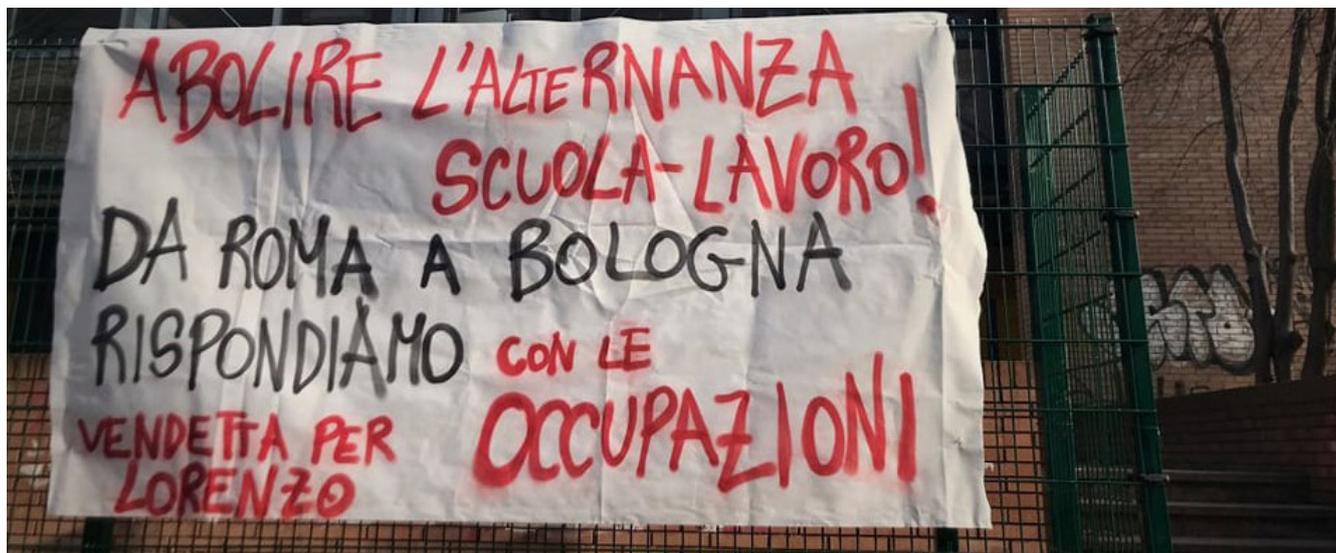
Come del resto già avvenuto in passato, la scuola dovrà essere adesso la fucina dell'industria 4.0 frutto della Quarta rivoluzione industriale (4RI). Il cambiamento del paradigma sociale e antropologico che la trasformazione capitalista sta compiendo impone che la scuola vi si adatti per rispondere

al meglio alle esigenze della nuova società globale. Un esempio stesso di quello che l'ultimo documento dal *World Economic Forum* (WEF) denomina *governance 4.0*, quella in cui élite politiche nazionali ed élite economico-finanziarie globali governano a braccetto. O se preferite, mantenendo la sintassi [del documento](#), quella in cui il governo nazionale non agisce più "come se da solo avesse tutte le risposte", accettando una verticalizzazione e una concentrazione dei processi decisionali che si pone al di fuori del perimetro delle istituzioni democratiche nazionali.

La scuola non potrà di certo sottrarsi alla ristrutturazione del sistema sociale; anzi, dovrà essere ancora una volta il carburante di un cambiamento imposto dall'alto. Una visione che, tra l'altro, i movimenti studenteschi hanno in buona parte compreso, denunciando quella che chiamano "aziendalizzazione" del sapere. Per questo [da mesi stanno protestando ed occupando le scuole](#), mentre la politica ed il grosso dei media non sprecano nemmeno un momento ad ascoltarne le ragioni. ■

COS'È REALMENTE L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO (e perché gli studenti vogliono abolirla)

Di Savino Balzano



In questi giorni i media sono stati rapiti dalle discussioni, a tratti accese, circa l'elezione del “nuovo” Presidente della repubblica, facendo passare così molte notizie **sottotraccia** nonostante, alcune di esse, avrebbero meritato certamente di essere portate all'attenzione dell'opinione pubblica. Nello specifico, a passare inosservate sono state quelle notizie che hanno visto i giovani, i più giovani, come protagonisti, disposti a scendere in piazza per confrontarsi, anche aspramente, con le forze dell'ordine.

La morte di Lorenzo Parelli, un ragazzo di soli 18 anni coinvolto in un progetto di alternanza scuola lavoro, ha letteralmente sconvolto la comunità studentesca del Paese: le studentesse e gli studenti sono scesi in piazza e hanno chiesto l'abolizione di tale istituto. Non si tratta di un'agitazione da prendere sotto gamba (ammesso che alcune possano esserlo) perché i ragazzi hanno pagato anche fisicamente la propria protesta: la rete è stata letteralmente invasa da immagini di volti ammaccati, talvolta

sanguinanti, usciti malconci dagli scontri con la polizia. Purtroppo i telegiornali ne hanno parlato poco o non ne hanno parlato affatto.

L'accaduto è utile per operare una riflessione sull'alternanza scuola lavoro. Anzitutto può risultare interessante richiamare le fonti che la regolano, con particolare riferimento al periodo della loro emanazione.

Introduzione e riforme

Essa è stata introdotta nel 2003, con la legge n. 53 (sarà disciplinata mediante un decreto legislativo, il n. 77 del 2005). Al governo c'era Berlusconi e il ministro dell'Istruzione era Letizia Moratti. Si vivevano momenti molto significativi: era l'anno della *legge Biagi*, la n. 30 del 2003, e il mercato del lavoro veniva votato a quella che si definiva “flessibilità”, alcuni la chiamavano *flexicurity* (flessibilità più sicurezza sociale). Erano anni di tensione e di piazza: il 23 marzo del 2002, il segretario della CGIL, Sergio

Cofferati, aveva portato al Circo Massimo circa tre milioni di persone per fermare il governo che intendeva mettere le mani sull'art. 18 dello Statuto dei lavoratori che regolava le sanzioni in caso di licenziamento illegittimo e riconosceva ampie tutele ai lavoratori: il sindacato vinse quella battaglia, forse l'ultima grande vittoria che si ricordi.

Nel 2010, al governo c'era di nuovo Berlusconi e al ministero competente Mariastella Gelmini, si operò un riordino della materia e, per la prima volta, l'alternanza scuola lavoro assunse la dimensione di metodo sistematico da introdurre nei piani di studio.

La vera rivoluzione, il consolidamento dell'istituto che assume dimensione obbligatoria, avvenne nel 2015, con la legge n. 107 del 13 luglio (c.d. *Buona Scuola*). Al governo c'era Matteo Renzi e al ministero sedeva Stefania Giannini. Anche quello fu un periodo intenso: era l'anno del *Jobs Act*, un'imponente riforma in materia di lavoro che nutriva l'ambizione (quella dichiarata) di rilanciare l'economia, l'occupazione, anche mediante l'attrazione di importanti capitali esteri. Si consideri che la riforma era in perfetta continuità con quanto avviato dal governo Monti, che nel 2012 aveva modificato profondamente l'art. 18 dello Statuto dei lavoratori, depotenziando radicalmente le tutele contro il licenziamento illegittimo.

Nel 2019, infine, con la legge di bilancio, essa ha assunto la denominazione più generica di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

È importante contestualizzare i vari interventi

È assai interessante incasellare le riforme in materia di alternanza scuola lavoro (come si potrebbe peraltro fare con altri istituti, lo stage per esempio o alcuni apprendistati) nell'ambito di specifici periodi nei quali si operavano rilevanti mutamenti anche in materia di mercato del lavoro e di diritti del lavoro in

generale. Qualcuno, formalmente in maniera assolutamente corretta, potrebbe obiettare che le due sfere in realtà siano distinte: l'alternanza scuola lavoro formalmente attiene al mondo della formazione, così come i tirocini, e dunque non dovrebbe essere letta in controtela con le vicende del mondo del lavoro.

Ma così non è, purtroppo, per almeno due ragioni.

La prima riguarda la narrazione stessa che i sostenitori dell'alternanza scuola lavoro hanno quasi ossessivamente ripetuto all'opinione pubblica: lo strumento fungerebbe da raccordo tra formazione e mondo del lavoro, tra conoscenza e produzione, al fine di consentire un più facile inserimento delle persone nel mondo del lavoro, al termine del percorso di studi. Forse il ragionamento muove i suoi passi da una sorta di diffidenza nutrita nei confronti del mondo della scuola e della formazione in generale: è come se si volesse intendere, in filigrana ma nemmeno troppo, che l'istruzione italiana sia troppo teorica, scostata dalla realtà e dalla necessaria praticità; e che dunque, gli studenti alla fine del loro percorso conoscano delle cose, ma di fatto sappiano fare assai poco. A questo si aggiunga poi l'idea secondo cui il sapere debba essere prioritariamente orientato al mondo della produzione, al mercato, all'impiego negli ingranaggi del sistema capitalistico affermatosi: insomma, sapere per sapere non servirebbe a nulla se non è utile alla creazione di prodotto, di valore aggiunto quantificabile, misurabile in termini di profitto.

Ad ogni modo, al netto di come la si voglia vedere, l'istituto è di natura meramente formativa, tale dovrebbe essere: lo studente dovrebbe restare studente e il percorso (esattamente come dovrebbe accadere per lo stage) dovrebbe essere di natura squisitamente scolastica. Sulla carta, la persona non può in tale ambito essere considerata una lavoratrice o un lavoratore: tanto è vero che a questi ragazzi non è riconosciuta alcuna retribuzione. Quello alla retribuzione, ai sensi dell'art. 36 della Costituzione, costituisce un diritto inalienabile,



irrinunciabile, che deve peraltro rispondere a specifici criteri espressamente individuati: deve essere sufficiente a garantire alla persona una vita libera e dignitosa.

L'effettività delle regole in materia di lavoro

La seconda motivazione per la quale l'alternanza scuola lavoro è da leggersi in relazione al funzionamento del mondo del lavoro appare di gran lunga più rilevante e preoccupante della prima.

Prioritaria è la consapevolezza (di chi si occupa di diritto del lavoro) di un aspetto prima di qualsiasi altro: ciò che conta realmente, più della stessa previsione formale delle norme (rispetto alla quale è sempre comunque bene continuare a riflettere e agire alla ricerca delle migliori soluzioni), è la loro esigibilità, materialità, effettività.

Vengono alla mente le parole di Luigi Mariucci, quelle pronunciate nel discorso tenuto il 4 giugno 2010, in occasione dell'Assemblea dei quadri e delegati CGIL di Venezia, intitolata [Costituzione e Statuto dei lavoratori: senza diritti non c'è libertà](#): «Io domando sempre ai miei studenti perché mai nel 1970, ventidue anni dopo l'entrata in vigore della Costituzione, che aveva già perfettamente dichiarato la serie dei diritti civili, politici, di libertà, ecc., c'è bisogno di fare una legge in cui c'è scritto che i lavoratori nelle aziende, nelle fabbriche possono

esprimere liberamente la loro opinione. Perché c'è bisogno di fare una legge in cui c'è scritto che le guardie giurate non possono svolgere funzioni di controllo dei lavoratori? Perché c'è bisogno di scrivere una legge in cui si stabilisce che le visite personali di controllo, cioè le perquisizioni personali all'uscita dall'azienda sono vietate, tranne che siano regolate in un certo modo? Evidentemente perché quelle cose accadevano! Non basta dichiarare l'esistenza dei diritti individuali: la solitudine dei diritti individuali non porta molto in là; la storia è piena di dichiarazioni solenni sull'esistenza di diritti, nei fatti puntualmente violati. Quello che conta, e specialmente quando parliamo di diritti del lavoro, è mettere in moto meccanismi di effettività dei diritti, che alzino la soglia della effettiva realizzazione dei diritti. Questo è il punto, la forza dello Statuto».

Tra il dire e il fare...

Il punto è proprio questo ed è tanto impossibile dissimularlo quanto non vederlo: esiste una divaricazione impressionante tra quanto le norme formalmente prescrivono e quanto piuttosto avviene nella realtà. Gli esempi a conferma di ciò sarebbero davvero infiniti, solo alcuni: a fronte di una normativa piuttosto protettiva in materia di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, nel 2021 ci sono stati circa mille morti sul lavoro; a fronte di una normativa che tutela il diritto alla retribuzione, e anche in questo caso parliamo di norme

costituzionali, è diffusissimo il lavoro gratuito, il lavoro sottopagato, il lavoro in nero senza riconoscimento di contribuzione previdenziale e non solo; a fronte di una normativa che voterebbe lo *smart working* a criteri di assoluta libertà e di massima conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, registriamo l'esistenza di radicali criticità lamentate dalle lavoratrici e dai lavoratori coinvolti.

Sono solo alcuni esempi, ma se ne potrebbero fare davvero tantissimi. Si pensi pure al mancato riconoscimento di molte permittività previste per legge (ferie, congedi legati alla genitorialità, alla malattia, all'infortunio) e questo solo per quanto attiene al lavoro dipendente. Se aprissimo il capitolo del lavoro autonomo non ne usciremmo più, a cominciare dal disagio e dall'ingiustizia patiti nello sterminato e variegatissimo mondo delle c.d. partite IVA, ma soprattutto in quello delle "finte" partite IVA.

A fronte di una divaricazione vertiginosa tra prescrizioni formali e realtà, tra legge e pratica, occorre leggere l'alternanza scuola lavoro in combinazione con le dinamiche del mondo lavorativo: istituti puramente formativi, introdotti e poi implementati in concomitanza con la flessibilizzazione delle regole in materia di lavoro, hanno finito con l'assumere *de facto* la natura di veri e propri contratti di lavoro impropri. Impropri perché, ovviamente, non essendoli formalmente non prevedono tutta una serie di diritti specifici del diritto del lavoro: la retribuzione prima di tutto, *ça va sans dire*. Senza considerare un elemento che è tutt'altro che un particolare: l'alternanza scuola lavoro è obbligatoria per studenti a partire dal terzo anno di scuola superiore, poco più che bambini, persone dai 16 anni in su. Si tenga ben presente che la normativa non esclude che i ragazzi possano trovarsi a stretto contatto con attività definite ad "alto rischio", possibilità che anzi viene esplicitamente prevista dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che [nelle linee guida](#) si limita a precisare che in caso di attività classificate ad alto rischio ci

debbano essere più tutor di supporto.

●	5 studentesse e/o studenti per ogni tutor interno, per attività ad alto rischio
●	8 studentesse e/o studenti per ogni tutor per attività a medio rischio
●	12 studentesse e/o studenti per ogni tutor per attività a basso rischio

Gli studenti si trovano spesso a contatto con attività ad alto rischio Fonte:

<https://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-carta-dei-diritti.html>

Esiste una soluzione?

Che ci sia chi, anche nel mondo dell'impresa, si adopera virtuosamente per valorizzare l'alternanza scuola lavoro non ci piove, ci mancherebbe altro, tuttavia appare assolutamente plausibile che qualcuno, meno nobile di altri, possa pensare di attingere mediante questo strumento da una sorta di bacino di lavoro illegale, di lavoro senza diritti, come avviene ampiamente e notoriamente attraverso lo *stage*.

E a questo punto, concludendo, ci sarebbe da interrogarsi circa un possibile rimedio (o più di uno): cosa fare a fronte di una realtà perniciosa quale quella descritta? La questione si pone evidentemente nell'ambito di una riflessione decisamente più ampia relativa alla condizione delle persone sui luoghi di lavoro. La protezione delle lavoratrici e dei lavoratori non può che declinarsi attraverso strumenti di tutela (legali, "esterni") e di autotutela (mediante dinamiche di partecipazione politica e sindacale da parte degli individui stessi). Ad oggi, e non è possibile approfondire in questa sede questi ulteriori profili, tali strumenti appaiono decisamente spuntati e inefficaci.

Dunque, quantomeno in questa fase, non appaiono poi tanto peregrine le richieste di abolizione dell'alternanza scuola lavoro avanzate dagli studenti nelle piazze del paese. ■

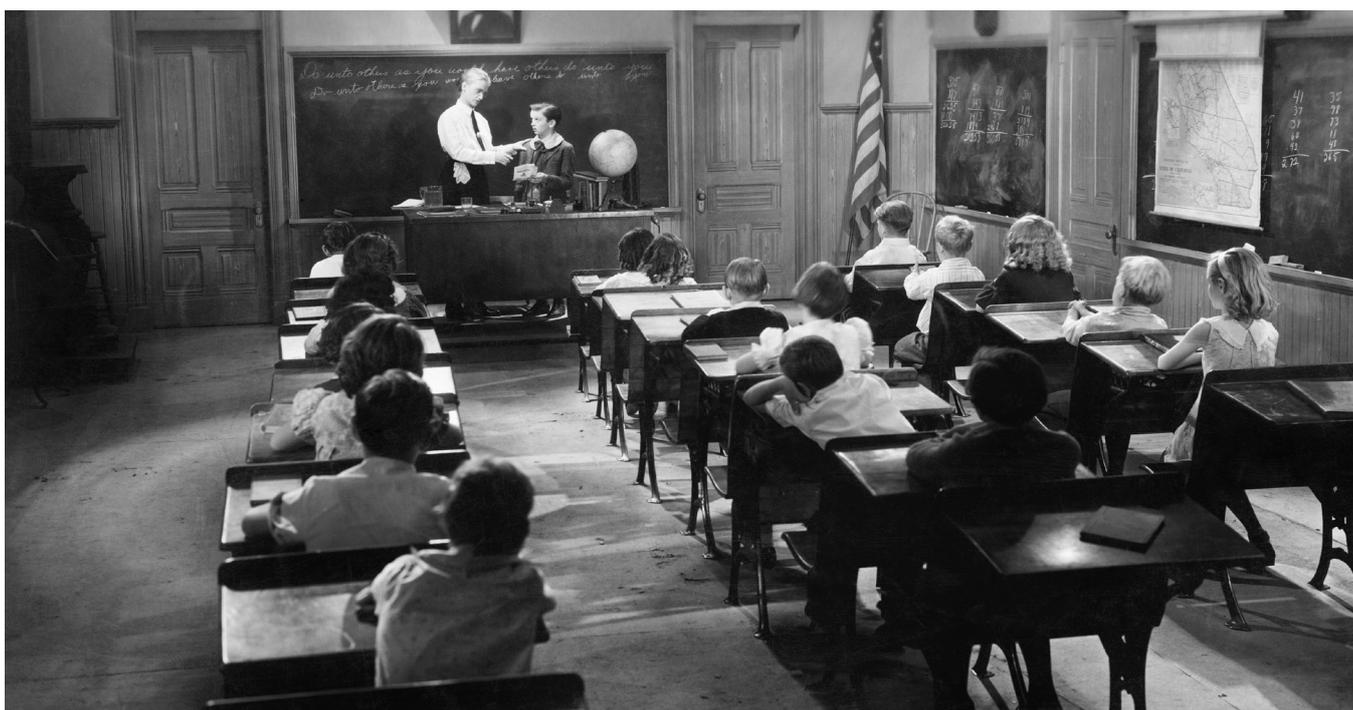
SCUOLA: l'educazione come processo di socializzazione

Di Michele Manfrin

Sebbene l'apprendimento risponda all'esigenza universale di sapere, la scuola, in quanto istituzione sociale, non può che essere il riflesso della società in cui è immersa. Nella sua più vasta accezione, la scuola è frutto di un costrutto sociale e quindi non sempre si identifica alla stessa maniera e varia nel tempo e nei luoghi. Infatti, se per scuola intendiamo quel luogo (fisico, adesso anche digitale) in cui si impartisce l'istruzione e l'educazione, il sociologo francese Émile Durkheim, nel suo *Education et Sociologie* (Sociologia ed educazione), del 1922, scriveva: “[...] l'educazione in uso in una società determinata e considerata ad un momento determinato della sua evoluzione è un insieme di pratiche, di maniere di fare, di usi, che costituiscono dei fatti perfettamente definiti e che hanno la stessa realtà degli altri fatti sociali. Non sono, come si è creduto per lungo tempo, delle combinazioni più o meno arbitrarie

ed artificiali, che non devono la loro esistenza che all'influenza capricciosa di volontà sempre contingenti. Esse, al contrario, costituiscono delle vere istituzioni sociali. Non vi è essere umano che possa far sì che una società abbia, ad un determinato momento, un altro sistema educativo che quello che è implicito nella sua struttura, alla stessa maniera nella quale è impossibile ad un organismo vivente di avere altri organi ed altre funzioni che quelli che sono impliciti nella sua costituzione”.

Possiamo quindi dire che la scuola è un'istituzione socialmente accettata e riconosciuta come tale da parte di una comunità che, oltre a impartire nozioni pratiche, forma gli studenti a riconoscere e accettare i costrutti sociali già presenti nella comunità in questione. In altre parole, la scuola è un costrutto sociale ove si insegnano, oltre le questioni materiali, altri costrutti sociali.



Sempre Durkheim scrive: "l'educazione consiste in una socializzazione sistematica della giovane generazione. In ognuno di noi, si può dire, esistono due esseri che possono essere separati solo per astrazione e non cessano nondimeno di restare distinti. Uno è fatto di tutti gli stati mentali che si rapportano solo a noi stessi e agli avvenimenti della nostra vita personale: è ciò che potremmo chiamare l'essere individuale. L'altro è un sistema di idee, di sentimenti e di abitudini che non esprimono in noi la nostra personalità, ma il gruppo o i gruppi differenti di cui facciamo parte: sono tali le credenze religiose, le credenze e le pratiche morali, le tradizioni nazionali o professionali, le opinioni collettive di ogni tipo. Il loro insieme forma l'essere sociale. Costituire un tale essere in ciascuno di noi, questo è il fine dell'educazione. [...] Bisogna che nel modo più rapido, all'essere egoista e asociale che è appena nato, essa ne aggiunga un altro, capace di condurre una vita sociale e morale. Ecco qual è l'opera dell'educazione".

Da questo deduciamo che all'interno della società vi è un insieme di costrutti sociali vari e anche diversi e sfumati tra coloro che nel loro insieme formano la cornice socialmente accettata e riconosciuta del pensiero e dell'agire umano in una determinata società. Il fine dell'educazione sarebbe quindi

quello di impartire in maniera chiara ed efficace quale sia questo perimetro all'interno del quale si deve rimanere, sia nella conformità che nella difformità.

"L'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo come la natura l'ha fatto, ma come la società vuole che sia", scrive il sociologo francese. L'istruzione e l'educazione che la scuola fornisce non sarebbero altro che rispondenti alle esigenze di socializzazione della specifica società in questione.

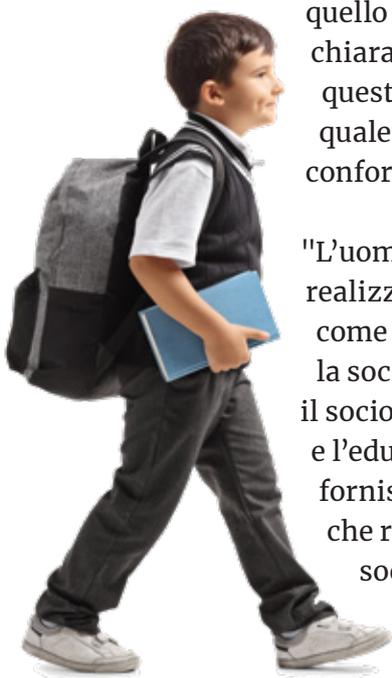
Ne consegue che la scolarizzazione è un processo di ideologizzazione, più o meno consapevole e più o meno accentuata. Spesso non ci rendiamo conto di quanto, volente o nolente, l'educazione subisca l'influsso dello *zeitgeist*, lo spirito del tempo che caratterizza ogni società; alle volte appare più evidente mentre altre meno. Oggi la correlazione inevitabile tra spirito del tempo e istituzione scolastica è rintracciabile, ad esempio, la riforma delle scuole superiori italiane e della comparsa del [nuovo liceo TED](#), quello sulla Transizione Ecologica e Digitale pianificato insieme alle industrie.

In altri casi il processo di socializzazione e ideologizzazione appare in maniera del tutto chiara ed evidente. In base a quanto appena esposto, vedremo adesso due esempi di scuola, quindi di istruzione ed educazione: l'una nell'ambito dell'imperialismo, del colonialismo, della distruzione e dell'assimilazione mentre l'altra nel suo intento opposto di resistenza.

Le scuole indiane in Nord America

Nel 1848, durante la presidenza democratica di James Knox Polk, il Commissario dell'Agenzia degli affari indiani (Bureau of Indian Affairs, BIA), W. Meddill, offrì la soluzione alla "questione indiana", fino al momento demandata alla rimozione costante delle popolazioni indigene, oltre che al loro sterminio: le "colonie indiane". Nel 1850, la relazione annuale della Commissione riferì la necessità di collocare le "tribù selvagge" in territorio ove fosse possibile esercitare uno stretto controllo e costringere i popoli nativi al lavoro agricolo. Nel 1851, A. Stuart, Segretario all'Interno, decretò ufficialmente la fine della politica di rimozione per inaugurare la politica di concentrazione e segregazione delle tribù, all'interno di quei luoghi chiamati "riserve".

Le tribù, concentrate nelle "riserve" sotto la tutela del governo, dopo la politica di concentrazione razziale hanno subito



una politica assimilazionista feroce. Le famigerate *boarding schools* erano l'istituzione primaria di questa *assimilazione forzata*. Tra le più tristemente conosciute, la più famosa è senz'altro quella fondata a Carlisle, Pennsylvania, nel 1879, dal capitano R.H. Pratt. Quest'ultimo intendeva queste scuole come funzionali ad una "educazione all'estinzione"; il motto di Pratt era chiaro: "kill the indian, save the man" (uccidi l'indiano, salva l'uomo). In un discorso a un *convegno* di ministri battisti, nel 1883, Pratt disse: «Nella civiltà indiana sono un battista, perché credo nell'immergere gli indiani nella nostra civiltà e quando li mettiamo sotto tenendoli lì fino a quando non sono completamente inzuppati». Dunque, una sorta di battesimo culturale che espiasse tutti i peccati della cultura primitiva e selvaggia degli indiani.

Così, decine di migliaia di bambini e ragazzini sono stati strappati alle proprie famiglie per essere "educati" allo stile di vita, alla cultura e alla religione dei bianchi. Sul presupposto della superiorità della razza bianca, agli studenti di queste scuole veniva chiesto di abbandonare la propria cultura e ogni cosa facesse parte delle loro vecchie tradizioni. Veniva vietato loro di parlare la propria lingua, di portare i capelli lunghi e di chiamarsi con i loro vecchi nomi. Da quel momento in poi avrebbero dovuto imparare e seguire i precetti della Bibbia, scegliere un nome cristiano da essa, adottare usi e costumi dei bianchi e parlare la loro lingua. Ogni volta che venivano infrante le regole i trasgressori venivano puniti severamente, tanto



a livello corporale quanto psicologico.

Come spiegato da Alessandro Martire, membro onorario della Nazione Lakota, nel suo libro *Nuovo Mondo* (2012), lo scopo educativo delle boarding school era quello di instillare "la vergogna nei giovani nativi verso la loro cultura, la loro storia, la loro famiglia, rendendo ridicole le loro usanze e la loro spiritualità attraverso quindi un vero e proprio lavaggio del cervello effettuato al fine di spersonalizzare completamente il ragazzo. Non sono mancati casi di ripetuti abusi sessuali perpetrati da preti e suore delle Missioni nei confronti di bambine e bambini e in molti casi i bimbi morivano di stenti, si lasciavano morire o le malattie facevano il loro lavoro; in tali casi i corpiccini dei nostri piccoli non venivano neppure restituiti ai genitori, ma sepolti in fosse comuni vicino alla missione stessa".

Il processo educativo imposto ai giovani indiani serviva dunque a fare tabula rasa della cultura tribale ritenuta selvaggia, retrograda, primitiva e non idonea a soddisfare le esigenze sociali della nuova società moderna statunitense.

La scuola come forma di resistenza

Sebbene la situazione sia teoricamente cambiata, nella sostanza non molto risulta essere poi così differente se pensiamo a come il mondo è invece andato cambiando tutt'intorno alle riserve. La retorica morale ed etica, accompagnata da massicce dosi di *politically correct*, sembrerebbe porre le popolazioni indigene del Nordamerica su di un piano diverso rispetto al passato; oltre ai discorsi e ai tentativi di curare ferite profondissime e ancora grondanti sangue con soluzioni di tipo economicistico – spesso del tutto insufficienti – le riserve rimangono luoghi di enorme degrado sociale e culturale, oltre che economico. Il disprezzo razziale nei confronti delle popolazioni indigene è sempre molto accentuato, specie negli stati rurali ove insistono le più grandi riserve.



A seguito delle numerose azioni di protesta dei movimenti indiani e pan-indiani negli anni sessanta e settanta, nel 1978 il Congresso degli Stati Uniti approvò l'Indian Child Welfare Act, dando così ai genitori nativi americani il diritto legale di rifiutare il collocamento dei loro figli in una *boarding school*. In conseguenza di ciò, tra gli anni Ottanta e Novanta, la maggior parte delle scuole di assimilazione sono state chiuse e il Bureau of Indian Affairs si è riformato creando al proprio interno il Bureau of Indian Education (BIE).



**National Indian
Education Association**

Oggi giorno, i giovani indiani possono scegliere tra tre differenti possibilità di educazione. Oltre al sistema di scuola pubblica a cui tutti possono accedere, vi è il sistema scolastico sostenuto e finanziato dal BIE la cui gestione può essere federale oppure tribale. Il terzo sistema educativo cui gli indiani possono accedere è la scuola tribale, completamente indipendente dai programmi federali. La *National Indian Education Association* (NIEA) raggruppa le scuole che offrono un'educazione interamente basata sugli aspetti culturali, sociali e tradizionali di tipo tribale. Ad esempio, all'interno di queste scuole vi sono programmi linguistici che

mirano a recuperare e tenere in vita la lingua originale delle popolazioni indigene, utilizzando metodi e tecniche che rispecchiano e rispettano la tradizione orale di queste culture. La sovranità tribale è un'altra questione molto importante all'interno del sistema educativo in questione e mira a offrire nuova dignità politica e sociale alle comunità indigene. Sul sito di NIEA [si legge](#): “la scelta tribale è fondata sull'epistemologia nativa, sui modi nativi di conoscere e credere. Un sistema educativo nativo distintivo, guidato dall'epistemologia nativa, crea un ambiente che soddisfa le esigenze dello studente accademicamente, socialmente, culturalmente, psicologicamente e spiritualmente”. Anche in questo caso risulta del tutto evidente il processo di socializzazione che il sistema educativo innesca. Se nel caso precedente la socializzazione (o ideologizzazione) era finalizzato a “formattare” e riprogrammare popolazioni ritenute inferiori, in questo caso il processo di socializzazione cerca invece di recuperare ciò che caratterizzava il modo di vivere, di pensare e di relazionarsi tipico delle società tribali. In altre parole, il sistema educativo tribale – che rimane comunque un processo di socializzazione – cerca di resistere all'oppressione dei costrutti sociali imposti loro dalla colonizzazione europea e di far tornare a sentire come importanti e rilevanti i costrutti sociali della cultura indigena. In questo caso, quindi, potremmo dire che il processo di socializzazione rispecchia la volontà di un rinnovato movimento sociale tribale di resistenza e di affermazione della propria esistenza. Infatti, se le comunità indigene tribali vogliono continuare ad esistere, non solo fisicamente, il sistema educativo non potrà che essere orientato ad uno specifico processo di socializzazione. ■

LE SCUOLE DIFFERENTI: dall'istruzione parentale al metodo Montessori

Di Eugenia Greco



Quante volte abbiamo sentito dire “La scuola è un obbligo”? Nell’immaginario comune, la scuola intesa come l’edificio che quotidianamente ospita classi di studenti e insegnanti per otto ore al giorno, è considerata tappa scontata e obbligatoria per tutti. In realtà la scuola è più un concetto che vede differenti modalità d’attuazione. In Italia, infatti, esistendo l’obbligo di istruzione e non di scolarizzazione, ci sono modi differenti dalla comune realtà scolastica di cui genitori e tutori possono avvalersi per provvedere alla formazione dei propri figli. Iniziamo con una modalità poco dibattuta ma che ultimamente, per via degli strascichi lasciati dalla pandemia in concomitanza del ritorno in aula, sta avendo particolare successo: l’*homeschooling*. Si tratta della cosiddetta “istruzione domiciliare”, la quale prevede che il bambino/ragazzo venga istruito al di fuori delle strutture istituzionali

pubbliche e private e nella piena responsabilità dei genitori. (Art. 30 della Costituzione Art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e Principio settimo dei Diritti del Fanciullo). La famiglia ha quindi, in questo caso, un ruolo centrale che comporta la rinuncia all’approccio standard e la predilezione per un percorso plasmato sulla personalità, sugli interessi e le necessità del bambino, il quale diventa l’artefice principale della sua istruzione. Anche questo metodo formativo prevede degli esami che, seppur personalizzati e basati sul progetto didattico della famiglia, devono essere pensati seguendo le competenze indicate dal MIUR.

La scuola parentale

Simile all’*homeschooling* è la scuola parentale. Sebbene entrambe siano comprese in quella

che, in **ambito giuridico**, viene definita **educazione parentale** – i genitori si assumono la totale e diretta responsabilità dell’istruzione dei propri figli senza nessun finanziamento da parte dello Stato – nella scuola parentale, diversamente dall’istruzione domiciliare, è previsto un luogo fisico e la frequenza del bambino. Andando nello specifico, tale forma d’istruzione vede più genitori riunirsi al fine di creare una dimensione comunitaria basata su un progetto educativo riconosciuto. Nella maggior parte dei casi sono loro stessi a mettere a disposizione le proprie competenze, ma può accadere che questi scelgano personalmente educatori e insegnanti per i figli. Questo tipo di scuola – diffusa soprattutto nell’ambito della materna e nella fase della scuola primaria – si identifica nel *co-schooling* (capacità di fare insieme) e si pone l’obiettivo di offrire ai giovanissimi una realtà in cui si possa apprendere e dare valore a se stessi grazie ad un confronto continuo con gli altri. Fare nascere una scuola parentale è sicuramente un processo lungo e impegnativo, specialmente dal punto di vista burocratico ed economico. I fondatori, infatti, i quali solitamente hanno da pagare un affitto e, se presenti, gli stipendi agli educatori, organizzano spesso incontri e cene sociali al fine di ottenere donazioni e supporto da enti pubblici e privati.

La scuola steineriana

L’*homeschooling* e la scuola parentale sono due realtà indipendenti, in quanto la piena responsabilità – anche economica – è dei genitori. Esistono però anche istituti scolastici che attuano metodi di insegnamento differenti da quello tradizionale. Un esempio è la scuola steineriana, la quale si basa sulla filosofia di Rudolf Steiner, uno studioso austriaco della prima metà del ‘900 che considerava errato istruire i bambini con concetti rigidamente limitati e incapaci di variare nel tempo. Secondo il suo pensiero, infatti, è fondamentale impartire al bambino concetti plastici in grado di cambiare man mano che questi, crescendo, diventa più maturo.

La scuola steineriana, conosciuta anche con il nome di “scuola Waldorf”, nacque a Stoccarda nel 1919, per volere del direttore della fabbrica di sigarette *Waldorf Astoria*, e mise subito in discussione il metodo d’insegnamento comune, il quale ha sempre mirato a fare emergere le capacità intellettuali nel curriculum scolastico degli allievi. Al contrario, la didattica di Steiner non considera necessari i livelli di conoscenza del bambino, ma ritiene fondamentali i cosiddetti “quattro temperamenti”, ovvero le componenti che influenzano i comportamenti del bambino durante l’arco della vita: la materia (corpo fisico), lo spirito (corpo eterico), la passione (corpo astrale) e la coscienza di sé (l’Io). In tutto ciò, l’educatore della scuola steineriana ha il compito di mantenerli in equilibrio in ogni bambino, il quale deve essere lasciato libero di esprimersi come meglio crede. Proprio su questa visione si basa anche l’organizzazione degli ambienti destinati all’apprendimento – generalmente arredati con materiali naturali e salubri – pensati non solo per stimolare l’interazione, ma anche per lo svolgimento di attività artigianali previste nel percorso formativo quali falegnameria, fisica e chimica, giardinaggio, tessitura, ceramica, rilegatura, recitazione e teatro. Non è previsto l’utilizzo di strumenti tecnologici per l’apprendimento e, per i giovani dai sette



ai quattordici anni, non sono previste né valutazioni né bocciature, ma la redazione di un profilo personale riguardante l'evoluzione della personalità e le dritte su come proseguire al meglio il percorso scolastico. Inoltre, uno dei principi del metodo steineriano prevede l'insegnamento della lettura e della scrittura soltanto dopo i sette anni, in quanto prima il bambino viene lasciato libero di dedicarsi ad attività all'aria aperta, al gioco e all'espressione artistica. E il costo? La retta dipende in prima istanza dall'ISEE, poiché la scuola Waldorf si sostiene principalmente con i fondi pubblici per la Scuola dell'Infanzia e con i contributi e donazioni dei genitori e sostenitori. L'importo mensile può quindi variare tra i 250 euro ai 350 euro per la Scuola d'Infanzia e tra i 250 euro e i 475 euro per la primaria e secondaria.

La scuola montessoriana

La scuola montessoriana si basa sul metodo Montessori, stile di insegnamento sviluppato all'inizio del XX secolo dall'educatrice Maria Montessori. Tale metodo, fondato sull'idea che i bambini apprendano meglio quando sono loro a scegliere ciò che vogliono imparare, pone al centro l'indipendenza e l'autonomia del singolo e considera fondamentale la sua socialità. Le aule montessoriane sono infatti famose proprio per la loro organizzazione, pensata per lasciare che i bambini possano esprimersi e interagire liberamente tra loro. A differenza della scuola tradizionale, che divide gli studenti per fasce di età, il metodo Montessori prevede il contrario, con la formazione di gruppi eterogenei per far sì che i bambini possano imparare gli uni dagli altri abilità sociali utili per la vita, come l'accettazione e l'inclusione. Tale aspetto, secondo questo stile d'insegnamento, risulta essere molto importante per la creazione di un ambiente scolastico adatto anche ai giovani con esigenze particolari i quali, in questo modo, si ritrovano in un contesto tranquillo, privo di stress e non competitivo. In genere, le scuole Montessori rientrano nel calderone delle scuole private e sono molto costose, con rette mensili



che possono partire anche da 500 euro al mese. Ultimamente però, anche alcuni istituti pubblici stanno adottando questa modalità formativa, grazie soprattutto all'associazione [Montessori Scuola Pubblica](#), la quale si è proposta l'obiettivo di contribuire all'attuazione di una convenzione tra il Ministero dell'Istruzione e l'Opera Nazionale Montessori, che prevede l'istituzione di scuole dell'infanzia e primarie statali basate sulla didattica Montessori.

Una scuola per tutti?

Le scuole montessoriane e steineriane prevedono che i bambini sostengano le prove finali in scuole parificate così da diminuire - ma non annullare - il divario tra il metodo utilizzato per l'apprendimento e quello utilizzato per la valutazione. Gli studenti, infatti, nonostante siano inseriti in realtà scolastiche diverse da quella tradizionale, sono tenuti a dimostrare di avere appreso le competenze minime richieste per ciascuna classe, specificate dalle [indicazioni Nazionali](#) del Ministero dell'Istruzione. Oltre a queste realtà appena descritte, ne esistono altre più piccole che stanno sviluppando lentamente metodi formativi innovativi, come la [scuola nel bosco](#), la [scuola biocentrica](#) basata sulla concezione dell'esperienza del vivere come processo di apprendimento, la [scuola senza zaino](#) (presente anche nella scuola pubblica) e molte altre piccole realtà che non hanno un orientamento specifico e ne combinano diversi insieme. Un'offerta indubbiamente variegata la quale confuta, però, la concezione di scuola [aperta e uguale per tutti](#). ■

BABY GANG: il "mondo di mezzo" dei ragazzini

Di Salvatore Maria Righi



Sono lontani i tempi della Via Pal, ma non è cambiato poi tanto. Il problema è sempre quello: lasciare giocare i ragazzi, lasciarli sognare. Lasciarli perdere, in tutti i sensi. E invece i ragazzi sono diventati un problema vero, serio, per i grandi, perlomeno da quando i grandi hanno molto meno tempo per loro, e meno spazi. Le chiamano *Baby Gang* anche per questo, del resto, un termine che volutamente allude ai gangster veri, quando alla fine si tratta solo di ragazzini.

Hanno creato perfino una giornata nazionale dedicata al bullismo e al cyberbullismo, o meglio alla lotta contro questi fenomeni dei tempi nostri, quasi come fossero ormai un fronte di guerra come tanti altri, le mafie, la droga, la violenza. Come se la delinquenza nei più giovani, gli adulti di domani, fosse ormai un'ineludibile segno dell'epoca. I dati, le statistiche, i numeri sono impietosi. Dall'Osservatorio Nazionale sull'Adolescenza, istituito presso il ministero della Famiglia,

nell'ultimo rapporto consegnato per l'inaugurazione dell'anno giudiziario, arrivano notizie che non possono non suscitare allarme. Il 6,5% dei minorenni fa parte di una banda, il 16% ha commesso atti vandalici, tre ragazzi su 10 hanno partecipato ad una rissa. La procuratrice capo dei minori di Brescia, la dottoressa Giuliana Tondino, ha elencato il catalogo dei reati che vanno per la maggiore: danneggiamenti, furti, ricettazioni, rapine ed estorsioni, risse e lesioni, diffusioni di immagini pornografiche sui social. Il furto è il reato più commesso, seguito da spaccio e detenzione di stupefacenti, e lesioni alle persone.

Emblematici anche i dati del Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità. Risalgono allo scorso giugno, sono quelli più attuali, e li ha raccolti la cooperativa sociale Arimo (che dal 2003 gestisce servizi, comunità e spazi educativi, collaborando con gli Enti locali e con gli organi della Giustizia minorile). Secondo le



statistiche ministeriali, gli ingressi di minori e giovani adulti negli Istituti penali per i minorenni in Italia nel 2020 sono stati 713, sui circa 30.000 denunciati. Numeri lievemente in calo, ma che raccontano evidentemente un fenomeno tutt'altro che trascurabile nelle periferie e nelle città italiane. Una moltitudine di minorenni raggruppati in bande, allacciati gli uni agli altri per patti di amicizia o semplicemente per rivendicare il predominio su vie e piazze: un modo di "marchiare" il territorio che imita i grandi nelle mafie e nella criminalità organizzata.

I ragazzi che hanno evitato il carcere si trovano, proprio come gli adulti, in attesa di giudizio o sono sottoposti a misure alternative alla detenzione. Il tasso di recidiva per chi sconta la pena interamente in carcere è superiore al 60%. Nel caso delle misure alternative, invece, non supera il 20%. Per garantire la possibilità di avere misure alternative, tuttavia, occorre uno stato ed una comunità organizzata, con uomini e mezzi. Fatto sta che la violenza delle baby-

gang è la punta di un iceberg di vite che pur ancora acerbe sono già ostaggio della cattiva strada, come la chiamava Fabrizio De Andrè, e dei fantasmi che la popolano. Le vittime degli odierni Lucignolo, i ragazzini che sognano un campo dei miracoli pieno di zecchini d'oro, trovando purtroppo a volte anche una pistola o un coltello che pongono brutalmente fine alle loro giovani vite o li marchiano per sempre con ferite molto più profonde di quelle suturate in sala operatoria, hanno "deficit cognitivi non riconosciuti o riconosciuti tardivamente", oppure "hanno problemi psichici mai riconosciuti e mai curati. Sono ragazzi con deficit educativi o gravi problemi in famiglia riconosciuti troppo tardi e non efficacemente fronteggiati" commenta la dottoressa Tondino.

Il buco nero che li inghiotte si apre puntualmente quando si lasciano la scuola alle spalle e non riescono a entrare nel mondo del lavoro. Non in maniera regolare e continua, perlomeno. Diventando spesso manodopera a basso costo per lo spaccio, uno dei principali reati per cui vengono arrestati, insieme al furto e alle lesioni. Girano anche in branco, o perlomeno del branco hanno già la logica e i meccanismi, come nel caso di quel gruppo di giovanissimi pusher che a Torino, non tanto tempo fa, ha circondato e quasi aggredito due agenti che avevano fermato la volante per un controllo ad un automobilista. Sono sbucati dal nulla, prima alcuni poi tanti, tantissimi altri, un nugolo di ragazzini inferociti, coi volti parzialmente coperti, a tirare oggetti e pugni sull'auto della polizia, un attimo prima che gli agenti riuscissero a sgommare via ed evitare guai molto più grossi.

Il catalogo delle loro imprese è vario e variegato. Tutti i giorni i giornali e le cronache, ormai, sono fitte di titoli dedicate alla baby gang di turno che rapina, picchia, ricatta o bullizza. A Seveso, nell'universo di una periferia smisurata come quella di Milano, come tante altre, un 13enne che viene affrontato da una gang che è interessata al suo marsupio firmato e non esita a minacciarlo e intimidirlo, prima di

strapparglielo e poi sparire: "Non dire niente a nessuno o ti facciamo sparire e picchiamo tuo fratello".

Ancora più raggelante il racconto del pestaggio di quattro ragazzi di Castel San Pietro, alle porte di Bologna, che hanno concluso al pronto soccorso, uno di loro medicato con prognosi di 60 giorni, e un violento pestaggio il loro sabato sera in città. Avvicinati e poi provocati da due minorenni, destinatari di ordinanze di custodie cautelare con accuse di rapine e lesioni gravi. Prima la minaccia di un coltello poi una telefonata, da parte di uno dei minorenni, e il quartetto di giovani che era diretto alla stazione dei treni si è trovato circondato e aggredito da una ventina di ragazzi a colpi di calci e pugni. Nella stessa Bologna, zona Savena, una banda composta da una decina di ragazzini semina il panico nell'intero quartiere: anziani percossi, fatti cadere dalle biciclette, specchietti delle auto presi a pugni, insulti, vandalismi contro negozianti. Un incubo per i residenti che hanno affrontato per settimane il branco di ragazzini che sono arrivati a minacciare un adulto con un coltello, e che erano già consapevoli di essere in cono d'ombra della legge e della società: "Tanto non ci possono fare niente, siamo solo bambini che si divertono a giocare".

"Prima che a un fenomeno criminale, siamo davanti a un fenomeno sociale che va contrastato, ferma restando la risposta penale, la cui efficacia è però limitata, in quanto è concentrata sul singolo soggetto autore di reato e interviene a valle della commissione del fatto", ha spiegato la dottoressa Tondino, raccontando come spesso la risposta punitiva non sia sufficiente a rispondere a problemi sociali che richiederebbero più che altro la messa in atto di misure preventive. Ancora più significativo il contributo alla riflessione dato da Antonio Sangermano, procuratore dei minori a Firenze che spalanca le porte al doloroso capitolo della rete e dei suoi trabocchetti: "Anche nel distretto toscano si sta registrando un pericoloso diffondersi delle cosiddette baby gang, per lo più composte da minorenni



dediti a rapine per pochi euro o altri beni. La rapina non ha una mera finalità predatoria ma vieppiù quella di segnare un predominio violento sui coetanei. La rete rilancia spesso modelli negativi che i ragazzi metabolizzano, ho già detto in altre occasioni che la Rete si sta fascistizzando, non in senso ideologico ma antropologico".

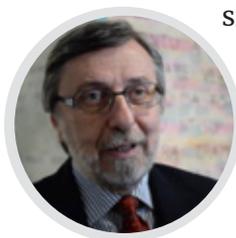
Il territorio sconfinato del web e quello dorato dei telefoni cellulari, puntualizza il magistrato, è purtroppo il mare nero che inghiotte molti ragazzini, trasformati in bulli ai danni di loro compagni e amici. Il procuratore Sangermano rincara la dose: "I genitori non debbono abdicare al proprio ruolo, per esempio trascurando di controllare i cellulari dei figli minorenni, spesso vere gallerie dell'orrore, tra video pedopornografici, cosiddetti best gore, ovvero video di esecuzioni e condotte atroci e chat apologetiche di sessismo, abilismo ed omofobia. Ma anche la scuola e lo stesso diritto minorile debbono riscoprire una parola chiave per ogni maieutica esistenziale: rigore. A volte punire, in maniera proporzionata e umana, è necessario. Perdonismo e giustificazionismo alimentano la devianza". ■

LE GANG MINORILI COME FENOMENO SOCIALE: intervista al sociologo Franco Prina

Di Valeria Casolaro



La cronaca giornalistica porta spesso all'attenzione dell'opinione pubblica i crimini perpetrati da gruppi di giovani identificati come *baby gang*. I reati violenti, soprattutto risse e rapine, sono spesso commessi per motivi a prima vista futili e fini a sé stessi. A Torino, in particolare, si assiste piuttosto di frequente a questi fenomeni, ma limitarsi a una trattazione semplicistica ed episodica rende difficile comprenderne la natura. Abbiamo approfondito il tema con Franco Prina, docente di Sociologia giuridica e della devianza presso l'Università di Torino e autore del libro *Gang minorili*.



All'interno del suo libro lei contesta fermamente il termine *baby gang*, mi può spiegare perché?

La definizione di gang giovanili rimanda a gruppi di minorenni e giovani adulti con una struttura stabile e radicata sul territorio che gestiscono attività delinquenti. In Italia questo tipo di realtà sono molto rare e di breve durata, soprattutto perché da noi molte attività illegali sono gestite dalle mafie. Ci sono stati dei gruppi di *latinos* un po' più strutturati, ma non a Torino, dove c'è più un discorso di imitazione esteriore. Qui esistono bande di strada, ma non si tratta di gruppi organizzati con una gerarchia, un leader, riti di ingresso e una razionalità applicata alla gestione di attività illegali. Non sono *baby*, perché parliamo di adolescenti e giovani adulti tra i 16 e i 19 anni, e non sono *gang* perché non hanno quel tipo di organizzazione strutturata. Anche parlare di "abbassamento dell'età di chi compie i reati" è inesatto: è molto raro che ragazzini di 14-15 anni siano coinvolti in questo tipo di situazioni.



Che composizione hanno questi gruppi? Sono per lo più stranieri o vi sono anche italiani?

Nella realtà torinese abbiamo entrambe le cose. Le periferie di Torino sono un mix nel quale convivono fianco a fianco famiglie straniere e italiane che condividono condizioni di precarietà economica e difficoltà lavorativa. I figli di queste famiglie hanno difficoltà a integrarsi e a scuola, e genitori che faticano a svolgere il loro ruolo. Ovviamente chi proviene da altri Paesi ha un surplus di difficoltà: il ricongiunto in età adolescenziale che è diviso tra due mondi, le seconde generazioni che non si vedono riconoscere i propri diritti, chi è soggetto a discriminazioni razziali... Vi possono essere delle similitudini di condizioni in quanto adolescenti e giovani che cercano una prospettiva, ma qualcuno ha qualche difficoltà in più.

Da quali quartieri di Torino provengono questi ragazzi?

Da tutte quelle zone dove c'è un insediamento di case di minore pregio e minore costo, dove si sono insediati gli immigrati anche per effetto delle catene migratorie. Per lo più i quartieri di Barriera di Milano, Aurora e un po' San Salvario e alcune città dell'area metropolitana, come Nichelino. Le dinamiche sono le stesse di quando qui si insediarono gli immigrati provenienti dal Sud, con la differenza che loro si stanziarono prima nella zona della stazione e del centro e poi, quando furono costruiti i quartieri perché aumentava il bisogno di

manodopera, a Falchera, Vallette, ma anche via Artom, Mirafiori Sud, Mirafiori Nord eccetera.

Quali sono le tipologie di reato che vengono commesse da questi gruppi?

I reati sono in genere di tipo predatorio, ovvero io ti vengo a portar via delle cose che non mi posso permettere: il ragazzo che parte da Barriera di Milano per andare in piazza Castello, trovarsi con altri e rubare (spesso in maniera non programmata) un bel giubbotto o l'iPhone di qualcuno. Questi reati sono spesso connotati da caratteristiche di tipo espressivo: sto esprimendo la mia rabbia, il mio poterti umiliare perché tu hai ciò che io non ho, vivi come vorrei vivere io. I reati predatori sono ispirati da un senso comune e valori molto diffusi: non consideriamo mai che l'idea di portarsi via l'ultimo iPhone gliel'ha ispirata il mondo degli adulti, la cultura consumistica più diffusa, per la quale sei qualcuno solo se possiedi quegli oggetti. Quando non hai gli strumenti culturali per difenderti da questa pressione accadono queste cose. I ragazzi, da questo punto di vista, sono devianti solo nei modi, non negli obiettivi. Anche le risse sono un reato tipicamente espressivo: riflettono un bisogno di affermazione, di appartenenza.

Che ruolo giocano i social media nel diffondersi del fenomeno?

Molti di questi comportamenti possono essere motivati dagli scambi sui social, o possono essere pensati come qualcosa di rilevante perché dà visibilità, consente di farsi vedere, di mostrarsi. Quando i gruppi di Barriera sono andati a Nichelino per picchiarsi con le bande locali, è stata una risposta a una comunicazione via social che ha a che fare con le offese, l'onore e la propria affermazione. L'approvazione sui social oggi è estremamente importante, al punto da arrivare al paradosso di filmarsi mentre si compiono i reati. È di una ingenuità disarmante, perché la polizia vede i video e le persone sono facilmente reperite. Mostrarsi, pur essendo controproducente, è



fondamentale. Da questo punto di vista giornali e televisioni, nel raccontare le gesta di questi gruppi, contribuiscono a produrre effetti di rinforzo ed emulativi, perché diventa motivo di vanto il fatto di essere finiti sul notiziario. Il problema non è raccontare i casi di cronaca, ma insistere sulla cronaca senza scavare e cercare di capire.

Che tipo di difficoltà e disagio vivono i giovani che si trovano in queste situazioni?

Si tratta di ragazzi che vivono il tempo presente come tutti gli altri, che presenta delle difficoltà per chi sta crescendo o affrancandosi dalla famiglia. Il lockdown di questi due anni ha compresso la socialità di tutti questi ragazzi, privandoli degli spazi in cui si incontravano. E appena sono stati liberati sono accaduti fatti come le risse tra i gruppi di Barriera e Nichelino. Il bisogno adolescenziale di sfidare il mondo non è nato oggi, né ieri e neanche dieci anni fa, è sempre esistito. Le problematiche espresse sono sempre le stesse: crescere, diventare autonomi, avere un'identità, trasgredire, sfidare gli adulti, sfidare le istituzioni. Essere in banda risponde a bisogni quali lo stare insieme, il fare gruppo, esprimere coraggio e sfida, confrontarsi con gli altri, necessità che purtroppo poche altre proposte aggregative soddisfano. Vi è poi il bisogno di identità, in particolar modo per chi proviene da un Paese straniero. I ricongiunti, cresciuti in un altro Paese e giunti adolescenti in Italia, vivono con particolare intensità questo problema. A questo si accompagna il bisogno di riconoscimento, di sentirsi utili e

importanti per gli altri, di sentirsi coraggiosi, di sfidare eccetera. Naturalmente più gli adulti e le istituzioni educative hanno difficoltà a esercitare il ruolo educativo e normativo, più queste cose avvengono in modo estremo ed evidente.

Quindi c'è una certa difficoltà, da parte di scuola e famiglie, a gestire il fenomeno.

Io credo che sia utile spostare il punto di vista dai ragazzi a chi sta loro intorno: è necessario parlare del disagio degli adulti, delle famiglie che devono affrontare problemi come la disoccupazione, che hanno fatica ad essere normative, di insegnanti che si trovano a dover governare gruppi di ragazzi numerosi avendo pochi strumenti. Finché la scuola veniva pensata come luogo in cui si forniva istruzione gli insegnanti sapevano cosa fare. Oggi sempre di più devono confrontarsi con le difficoltà dei ragazzi e delle famiglie e ciò richiede competenze che spesso non hanno. Bisogna aiutare molto gli adulti e bisogna creare opportunità di rispondere ai bisogni dei giovani in maniera costruttiva, favorendo l'accompagnamento e la prevenzione prima ancora della risposta repressiva e punitiva.

Quali sono le difficoltà principali delle famiglie?

Si tratta delle difficoltà generali degli adulti che esercitano la funzione genitoriale, ma che sono maggiori per le persone che sono arrivate da poco in Italia, che hanno difficoltà a comprendere il funzionamento delle istituzioni, a interloquire e via dicendo. Nel caso dei giovani partiti da Torino per andare a Milano a Capodanno e arrestati per violenze sessuali, le famiglie si sono dette del tutto ignare delle problematiche esistenti. Vi è l'idea che il fatto di essere riusciti ad arrivare in Italia costituisca una prospettiva positiva di per sé.

Il disagio di questi ragazzi si esprime in altro modo, oltre che con la violenza?

Oltre allo sfogo violento verso gli estranei o

verso le istituzioni, come è accaduto nel caso dei gruppi che sono andati a **spaccare le vetrine** dei negozi in centro, vi è certo una forma di disagio che si ripiega verso sé stessi. Questo si manifesta nella chiusura del legame solo attraverso i social o con la realtà virtuale, l'anoressia e altre problematiche alimentari. In un periodo come quello del lockdown molti hanno manifestato una sofferenza fisica, ma è stato difficile intercettarli perché erano chiusi in casa.

Vengono fatti interventi a supporto delle famiglie?

Molto poco: sia sul piano educativo che del supporto e nel costruire un rapporto sinergico con la scuola. A Torino vi sono alcune educative di strada che si occupano sia dei giovani che delle famiglie, ma sono poche.

Che tipo di interventi vengono messi in campo con i ragazzi?

A Torino vi sono educative di strada e di territorio che vanno a incontrare i gruppi che si ritrovano ai giardinetti o in alcune strade e piazze. È importante che i giovani incontrino figure adulte non giudicanti, consapevoli, professionalmente preparate ad un dialogo, che offrano loro opportunità di cui essere protagonisti: attività sportive, di cura dell'ambiente, di fare teatro o musica. Penso all'Asai, alle educative di strada del gruppo Abele, alle educative di territorio di Save the Children piuttosto che del comune di Torino. L'oratorio San Luigi per molto tempo ha mandato al Parco del Valentino e dei Murazzi educatori che incontravano i ragazzi che spacciavano e proponendo negli spazi del Valentino la possibilità di fare doposcuola, sport e attività ludiche. Quello che manca a Torino è un maggiore investimento da parte dell'amministrazione comunale, perché negli anni queste iniziative sono state gestite prevalentemente dal privato sociale. Molti di questi gruppi sono sostenuti dalla Compagnia San Paolo, come il progetto Nomis, del quale sono referente scientifico, che da

anni raggruppa molte di queste educative per lavorare insieme e fare rete. È necessaria una maggiore assunzione di responsabilità da parte del Comune: per sostenere queste attività e perché possano affiancare anche le famiglie. Significherebbe potenziare la prevenzione.



Quali sono a suo parere gli interventi necessari?

Investire sui servizi sociali di territorio, che in questi anni sono stati depauperati in termini di personale e risorse, è fondamentale. Il Pnrr sembra far ripartire le assunzioni e aumentare le risorse, che vuol dire potenziare la risposta preventiva e le misure alternative al carcere. Rafforzando le educative di strada e di territorio, i servizi sociali e di comunità, gli psicologi che escano dalle NPI [Neuropsichiatrie Infantili, *ndr*] e vadano nelle scuole a intercettare il disagio psichico di tanti adolescenti, gli etnopsichiatri ed etnopsicologi che hanno un'attenzione particolare per i giovani di origine straniera e le famiglie. Direi che c'è molto da fare, motivo per cui gli operatori devono essere preparati e in numero sufficiente per poter mettere in atto un lavoro di intercettazione e prevenzione del disagio. ■

ARTE E MODA: L'ITALIA NON FORMA ALLE SUE ECCELLENZE

Di Francesca Naima



Italia, luogo ricco di storia, arte e cultura, patria di artisti rinomati in tutto il mondo. Penisola in cui attualmente esistono ben [58 siti inclusi nella lista dei patrimoni dell'umanità](#), che fa del Bel Paese lo Stato con il maggior numero di siti UNESCO. Eppure, chi nasce e cresce immerso nelle bellezze del territorio italiano, ha serie difficoltà a potere intraprendere percorsi di studio per crearne altrettante o preservare quelle esistenti. Una vera e propria facoltà triennale in Storia dell'Arte sembra essere assente e sostituita da "Beni Culturali", "Arti visive" e simili, mentre studiare e approfondire le Belle Arti, Arte Drammatica, musica, danza, è spesso una strada considerata dallo Stato stesso come secondaria. La conseguenza è la difficoltà per certe accademie, conservatori, istituti, di sopravvivere dignitosamente. Senza parlare

della considerazione a livello sociale di coloro che vorrebbero intraprendere studi relativi al mondo dell'arte.

Allora, spesso si ripiega - certo, per chi ne ha la possibilità economica - a centri universitari privati, accademie costose ed elitarie, in cui si ha la sicurezza che "nonostante" la strada scelta si possano avere contatti con aziende, stage mirati, così da non rischiare di divenire "artisti sconclusionati".

Se l'arte non ha ancora una Università

Mentre in tutta Europa le istituzioni di Belle Arti sono facoltà universitarie a tutti gli effetti, le Accademie di uno tra i Paesi più ricchi dal punto di vista artistico, hanno da sempre

seri problemi burocratici, perché idealmente lo studio teorico viene considerato ben più importante del “pratico”. La legge italiana ha riconosciuto lentamente e con difficoltà solo alcuni istituti, portando così gli studenti a incontrare disagi mentre spesso non vengono nemmeno considerati come universitari (conseguenza, tra le altre cose, quella di avere meno tutele e agevolazioni). Dopo anni di studi tanto intensi quanto qualsiasi altra facoltà, gli studenti delle Accademie hanno in mano un diploma piuttosto che una laurea. Un titolo equipollente, lo chiamano, ed è tale solo da pochi anni se messo in comparazione con la storia universitaria in generale. Il “titolo equipollente alla laurea universitaria” esiste dal 1999, quando venne istituito l’AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica). Ci sono voluti vent’anni, poi, affinché il Governo riconoscesse il valore di alcuni percorsi di studio (soprattutto del vecchio ordinamento), anche se ancora manca il riconoscimento dell’equipollenza dei diplomi di corsi di studio sperimentali presi prima del 1999. L’Italia in poche parole, è prima nell’arte ma l’arte in Italia non riesce ad essere una priorità. E molti professionisti nel settore, non hanno i giusti riconoscimenti, e diritti.

I fondi di tante Accademie sono miseri e il corpo docente vacilla in continuazione. I cosiddetti contratti “co.co.co” (Collaborazione Coordinata e Continuativa) dove i docenti non hanno mai

reale stabilità tra ritardi e rinvii del MIUR, con un contratto lavorativo imbarazzante. I lavoratori delle AFAM svolgono la stessa mole di lavoro dei docenti ordinari ma sono precari, non hanno congedi parentali tantomeno giorni di malattia. Nessuna maturazione di titoli di servizio, alcun riconoscimento e compenso delle ore extra. Gli [studenti e le studentesse](#) ne vivono le conseguenze: da lezioni sospese a corsi che non partono pur pagando tasse anche alte, visti i problemi dei fondi e delle agevolazioni per il settore.

Piccoli e lenti passi avanti

Finalmente nel dicembre 2021 sono stati fatti alcuni [piccoli passi avanti](#), dopo anni che lavoratori e studenti hanno [manifestato il loro scontento](#). L’ampliamento dell’organico è avvenuto dopo una stasi di ben 25 anni, con il decreto interministeriale di riparto del ministero dell’Università e della Ricerca e del ministero dell’Economia e delle Finanze, volto a suddividere 70 milioni di euro previsti dall’art 1, comma 889 della Legge 30 dicembre 2020 n. 178. Ma comunque problematiche come quelle descritte rimangono e il guaio maggiore viene vissuto dagli studenti, costretti a scegliere una professione che dovrebbe essere considerata sia a livello istituzionale che accademico al pari di qualsiasi altra facoltà, ma che fa fatica a essere riconosciuta come tale. Una volta superato



l'inghippo della considerazione sociale, un giovane voglioso di "studiare arte" si trova davanti ostacoli e scomodità non indifferenti. Se economicamente in grado, lo studente potrà optare per Accademie private, master e corsi, che spesso chiedono ingenti somme di denaro tanto per l'iscrizione quanto per il continuo degli studi.

Una storia simile viene vissuta da chi vuole entrare nell'industria della moda. E di nuovo, la moda in Italia è risaputo quanta importanza abbia, ma rappresenta un'eccellenza anche questa volta sottostimata. Il tanto osannato *made in Italy* rimane purtroppo distante per chi vorrebbe, a livello di studi, diventare esperto in materia e lavorare nel settore. Gli artigiani sembrano ormai creature di un passato mitico eppure la moda è un insieme di capacità artigianali, tra le altre cose. Senza parlare quanto essa al pari di arte, musica e cinema rispecchi le evoluzioni culturali e sia una disciplina da valorizzare e alla quale dare dignità. Purtroppo però, anche se negli ultimi anni le cose sono migliorate, studiare moda in Italia non è affatto facile. Poi, il *made in Italy* non viene valorizzato almeno fino alla scelta della scuola superiore e solo se si frequenta un determinato indirizzo. Invece, come ha suggerito Carlo Capasa, presidenti del CNMI (Camera Nazionale della Moda Italiana),



sarebbe bene dedicare almeno un'ora al *made in Italy* anche alle scuole secondarie di primo grado. Anche perché la mente creatrice di capi d'abbigliamento e accessori, il cosiddetto "stilista" nasce, come figura, in Italia, patria di moltissimi talenti e attenti professionisti.

Una formazione ancora classista

Tuttavia, solo dall'inizio degli anni duemila è stato possibile comprendere l'importanza di una formazione scolastica per chi è interessato e voglioso di entrare nel settore. Così ora esiste una fitta rete di scuole di moda sul territorio, che specialmente negli ultimi anni sta registrando un incremento significativo. Esistono non solo istituti privati ma anche pubblici, che allettano sempre più i giovani sia per il tasso di occupazione futuro che per un percorso davvero legato al territorio, a livello di artigianalità e manifattura. La formazione professionale sta finalmente guadagnando spazio dopo che per anni è sembrata atterrata da quella universitaria "propriamente detta". Il problema però, è sempre legato alla difficoltà nel trovare corsi triennali riconosciuti dal MIUR che comunque rimangono titoli "equipollenti" alla laurea. Nonostante esistano validi corsi



di laurea nelle università pubbliche, come all'Università di Bologna, il Politecnico di Milano, IUAV, per dirne alcuni, le scuole italiane di riferimento rimangono quelle private, che hanno guadagnato il primo posto nella formazione pratica. Ma gli istituti d'eccellenza come il Marangoni, lo IED, il Polimoda e la Naba non sono certo accessibili a tutti. Anzi, ad accedervi è solo una élite. Per quanto esistano aiuti economici e borse di studio, le scuole private rimangono impossibili da considerare per tanti. Rette universitarie che arrivano fino a 20.000 euro all'anno, ma promettono una formazione eccellente e una connessione reale con svariate aziende. Insomma, è come se si investissero ingenti somme di denaro per assicurarsi un posto di lavoro futuro in un settore tanto competitivo.

Ma perché soprattutto le private hanno una nomina tanto positiva a livello di formazione e inserimento lavorativo? Una difficoltà da considerare riguarda la reale competenza degli insegnanti all'interno dei corsi pubblici: la scelta dei docenti avviene attraverso i concorsi ministeriali a cui possono partecipare solo i laureati abilitati all'insegnamento. In questo modo vengono spesso escluse figure professionali che sarebbero un esempio essenziale per mostrare e dimostrare la realtà lavorativa del settore. Gli istituti privati vantano

invece un personale docente composto quasi sempre da professionisti immersi nel mondo della moda, e ciò fa la differenza.

Al momento, il Governo italiano non è ancora stato disposto a dare vero valore alla formazione sul mondo della moda, nonostante esso sia uno dei settori che – anche a livello economico – arricchisce il paese. Il motivo alla base potrebbe anche essere culturale, visto quanto la moda sia considerata – in maniera erronea – come lontana, quasi superficiale, ludica, inaccessibile. In Italia purtroppo si tende ancora oggi a considerare la moda come un lusso e non vicina e parte integrante della cultura. Se le istituzioni rimangono tanto distanti dalla formazione di professionisti del settore, ci si dimentica di quanto la moda sia strategica e importante non solo economicamente; la fama e l'amore, la qualità e l'importanza del *made in Italy* sia ancora alta, nonostante solo ultimamente si stia ritrovando amore per alcune occupazioni tecniche e artigianali, spesso considerate anch'esse di serie B. Eppure, per studiare nella seconda divisione serve essere molto comodi economicamente, anche se l'accesso a qualsiasi percorso di studi, non dovrebbe mai essere caratterizzato da differenze economiche e sociali. ■

EDUCAZIONE CIVICA: dove la scuola si tira indietro

Di Stefano Baudino

«L'educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendo verso le forme e le strutture della Vita associata». Si apriva così lo storico [Decreto](#) emanato nel giugno del 1958 dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro, che per la prima volta introdusse l'educazione civica nelle scuole medie e superiori del Paese. Nel suo dettato si legge che «ogni insegnante, prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale; se pure è vero, quindi, che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi». Fu questo l'inizio della lunga e tortuosa storia della materia più sottovalutata del panorama scolastico italiano.

Una materia a metà

Col Decreto Moro, le due ore mensili di educazione civica vennero affidate al professore di Storia, Italiano e Geografia, conservando comunque un valore interdisciplinare, senza la previsione di una valutazione. Eppure, per ragioni economiche, arrivò molto presto una battuta d'arresto e, nei decenni successivi, la normativa subì svariate modifiche: nel 1979 fu reintrodotta ma soltanto per le scuole medie, mentre approdò sotto il nome di "Studi Sociali" nel programma della Scuola Primaria nel 1985. La [Legge 53/2003](#), poi, sarà declinata come educazione ai principi fondamentali di convivenza civile.

Il vero cambio di marcia, però, si verificò nel 2010/2011, quando, dopo due anni di sperimentazione, l'educazione civica si trasformò in "[Cittadinanza e Costituzione](#)" e venne estesa a tutti gli istituti di qualsiasi ordine e grado. Comprende cinque filoni fondamentali: l'educazione ambientale,



l'educazione stradale, l'educazione sanitaria, l'educazione alimentare e la Costituzione italiana. Per le superiori, il percorso didattico si sviluppava nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale. Eppure, per molti istituti, essa ha costituito per anni una sorta di impalpabile materia-fantasma.

L'Educazione Civica oggi

La [Legge 92/2019](#) ("Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica") ha reso obbligatoria la materia dell'Educazione Civica in tutti gli ordini scolastici a partire dall'a.s. 2020/21. Le [Linee guida](#) per l'insegnamento dell'educazione civica inviate dal Ministero dell'istruzione alle scuole nell'estate del 2020, ne hanno individuato i tre assi portanti: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale.

Un passo in avanti rispetto al confuso e incompleto impianto precedente? Sicuramente sì, ma, come molti insegnanti rilevano, permangono macroscopiche perplessità in merito alla sua applicazione pratica. Rappresenta un grande punto di debolezza, in primis, il fatto che l'introduzione obbligatoria della materia, che prevede un voto autonomo in pagella, non sia stata accompagnata dall'istituzione di una cattedra a sé né dall'inserimento di un'ora aggiuntiva ad essa dedicata all'interno del programma settimanale. La sua applicazione è affidata alla discrezionalità del singolo consiglio di classe: la materia entra in maniera trasversale negli insegnamenti e, di caso in caso, si è chiamati a decidere come spalmare le 33 ore previste all'interno di un calendario didattico che resta, di fatto, quello "canonico". Da questo punto di vista, dunque, non solo ogni indirizzo, ma addirittura ogni classe rappresenta un microcosmo che sceglie in autonomia come affrontare la questione. Un secondo grande problema è costituito, poi, dalla mancanza di formazione per i docenti. I quali, dunque, sono quasi sempre chiamati a 'tappare i buchi'



sfruttando le loro (eventuali e non richieste) competenze extra-curricolari per toccare le tre macro-aree individuate dalle Linee guida. Molto spesso, a causa di un'auto-percepita inadempienza o, in alternativa, per l'eventuale (e meritevole, se ben sfruttata) propensione ad aprire la scuola alle grandi questioni del mondo esterno, gli insegnanti decidono di avvalersi di collaboratori estranei al circuito scolastico, al fine di sfruttare le loro specifiche competenze. Parliamo di esperti di politiche ambientali, fact-checker, studiosi di terrorismo, criminalità organizzata, politica internazionale e via discorrendo. Con l'ovvia conseguenza che le scuole più ricche, mettendo sul tavolo risorse importanti, possono permettersi di pagare esperti esterni e portarli dietro alle loro cattedre, mentre istituti più poveri devono accontentarsi di "fare di necessità virtù", sacrificando spesso la trattazione di almeno una delle macro-aree previste (per il cui approfondimento, in ogni caso, le 33 ore individuate dalla norma sembrano davvero poche). Insomma, gli elementi della frammentarietà, della discrezionalità e della iniquità inceppano il meccanismo, disinnescandone i potenziali effetti benefici.

Lotta alla Mafia: assente

"Il contesto storico-sociale nel quale la scuola italiana si trova attualmente ad operare richiede

da parte di tutti gli operatori scolastici una sempre più rigorosa e puntuale attenzione per alcuni aspetti assai preoccupanti delle vicende nazionali, che sembrano registrare una obiettiva diminuzione della consapevolezza del valore della legalità”: infatti, “la lotta alla mafia e alle altre forme di criminalità organizzata costituisce un’occasione decisiva per la difesa delle istituzioni democratiche”. Questo il contenuto della [Circolare Iervolino](#) del 1993, che afferma che “l’importanza del tema richiede un impegno prioritario da parte dei capi d’istituto volto a promuovere, coordinare e realizzare le iniziative sollecitate” e che “spetta ai docenti arricchirle con l’offerta della loro passione educativa e della loro professionalità”, poiché “al carattere organizzativo della criminalità può risponderci soltanto con una azione altrettanto organica e continuativa”. A tale finalità, il documento evoca l’organizzazione di “attività centrali e locali di aggiornamento e di formazione dei docenti” al fine di “coinvolgere non soltanto i docenti delle discipline che potrebbero apparire istituzionalmente vocate a specifiche responsabilità educative in questo campo, ma anche tutti i docenti che siano comunque disponibili ad assumere particolari responsabilità promozionali”. I destinatari della circolare furono avvertiti del fatto che sarebbero stati effettuati “interventi, in corso di predisposizione, per realizzare una verifica delle azioni intraprese dalle singole scuole”. Alla prova dei fatti, però, al netto del lodevole impegno di insegnanti “illuminati” e controcorrente, il dettato di questa circolare è stato completamente disatteso.

Nel 2006, poi, furono stilate le Linee di Indirizzo del Ministro Giuseppe Fioroni, presentate il 23 Maggio dell’anno successivo in occasione della ricorrenza della strage di Capaci. Nel [programma](#) si legge che, dal momento che “il fenomeno mafioso è presente, anche se in modo diverso, in tutto il Paese”, allora “l’Educazione alla Legalità finalizzata alla lotta alle mafie dovrà offrire strumenti per la comprensione delle loro differenti connotazioni nelle diverse aree geografiche del territorio nazionale”,

offrendo “modelli di comportamento e di vita alternativa agli stili mafiosi che hanno presa sul mondo giovanile”. Ottime premesse, che però non sfociarono in nulla di concreto.

Cosa stiamo aspettando?

Ci lamentiamo spesso di come una percentuale importante dei nostri ragazzi, una volta completato il ciclo scolastico, non abbia sviluppato un’adeguata coscienza sociale, istituzionale e politica, né gli strumenti necessari a barcamenarsi con cognizione di causa nell’ibrido e problematico ecosistema mediatico in cui la società odierna è innestata. Ci chiediamo allora se non sia arrivato il momento di imparare dagli errori del passato. Quanto tempo ci vorrà ancora per equiparare qualitativamente l’educazione civica, istituendo per ogni indirizzo scolastico una cattedra ad essa esclusivamente riservata, alle altre materie ufficiali? Quando la sua trattazione potrà essere fruita nella cornice di un monte orario consistente, in modo tale da avere il tempo di condurre organicamente per mano i ragazzi nello sfidante percorso a tappe scandito dai principi fondamentali della costituzione e dai fatti più salienti della storia recente del nostro Paese e del nostro mondo?

Siamo stati abituati ad un sistema scolastico che, nel migliore dei casi, formava studenti, spesso anche molto preparati. Ma è giunto il momento di andare oltre: per crescere nei meandri della vita associata, non basta avere buone carte da giocare. Serve, in primis, essere cittadini consapevoli e sviluppare lo spirito critico. Su questo la scuola non può tirarsi indietro: deve, al contrario, giocare il ruolo più importante. ■

FARE COME LA FRANCIA: BASTEREBBE POCO PER MIGLIORARE IL DIRITTO ALLO STUDIO

Di Francesca Naima

La cultura in Italia? All'ultimo posto

L'Italia, nonostante sia un Paese immensamente importante dal punto di vista culturale, **non riesce a valorizzare quanto potrebbe l'istruzione. Rispetto alla media europea, la partecipazione degli adulti alla formazione è molto bassa.** Prendendo in considerazione la fascia di popolazione tra i 25 e i 64 anni, in Italia solo il 20,1 per cento è in possesso di una laurea; la media europea è invece del 32,8 per cento. Senza parlare di chi è arrivato a prendere almeno il diploma: 62,9 per cento contro la media in Europa del 79,0 per cento. Una volta compreso a livello statistico il problema, il vero *focus* è sui motivi che portano l'Italia a trovarsi tanto indietro rispetto al resto d'Europa. Inoltre, la Penisola è molto vicina, a livello culturale, storico, di organizzazione scolastica, ad altri Paesi europei dove invece

scuole e università sembrano essere gestite in maniera molto migliore. Allora il vero problema in Italia non può essere relativo a una "svogliatezza" della popolazione, ma forse a una struttura che porta alcuni alla rinuncia della formazione "classica", andando direttamente alla ricerca di un lavoro, o a vivere esperienze all'estero e via dicendo. Di strade alternative per accrescere il proprio sapere ce ne sono ormai molte, specialmente con l'avvento di internet. Con il periodo pandemico poi, esisteva la grande paura di vivere un vero e proprio crollo delle immatricolazioni. Invece gli atenei italiani nell'autunno 2020 hanno registrato un aumento di oltre il 5 per cento delle nuove iscrizioni ai corsi triennali. Una delle ragioni per un'inaspettata crescita di nuovi studenti è stata la possibilità di seguire i corsi online, che ha dimezzato i costi. Perché uno dei principali ostacoli di tanti possibili studenti risiede



proprio nelle tasse universitarie fin troppo alte in Italia.

Tasse universitarie troppo alte, aiuti mai efficaci

Nel report [“National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21”](#) pubblicato da Eurydice (rete di informazione sull’istruzione Ue) vengono confrontate tasse e aiuti messi a disposizione dagli Stati agli studenti in tutta Europa. E il Belpaese è uno dei luoghi più costosi per formarsi a livello universitario. La media è di 1.628 euro all’anno, con le dovute differenze relative ai corsi di studi e all’ISEE di ognuno. In media la triennale oscilla tra i 200 euro per i redditi più bassi fino ai 2.721 euro per quelli più alti. Per quanto riguarda invece la

magistrale, si arriva a pagare fino ai 2.906 euro. E

si parla delle tasse delle università pubbliche, ovviamente. Ma per fare un reale confronto

con gli altri Paesi bisogna anche prendere in considerazione l’intero mondo economico a cui lo studente deve far fronte (e non solo le tasse universitarie) per cui esistono borse di studio, agevolazioni in generale sui trasporti, sugli affitti, i pasti.

Esistono Paesi europei organizzati in modo da consentire a chiunque di studiare senza preoccuparsi

– almeno non del tutto – delle spese. Oltre a tasse universitarie quasi nulle, come in Germania, Norvegia, Nuova Zelanda per fare degli esempi, esistono sostegni concreti ed efficaci per garantire a chiunque sia uno studente di potersi dedicare, appunto, allo studio. Vero è che i Paesi citati possono essere molto lontani dalla bella Italia. Se quindi diviene necessario riportare un esempio di chi è più “vicino”, si può parlare della Francia, tra l’altro uno dei 47 Paesi che fa parte del Processo di Bologna, volto a costruire una “Europa del sapere” con obiettivi comuni. Con la Dichiarazione di Bologna (1999) la volontà era quella di armonizzazione i vari sistemi di istruzione superiore europei, per creare un’Area Europea dell’Istruzione Superiore e di promuoverla poi su scala mondiale per accrescerne la competitività internazionale. In linea con quanto ratificato nel processo di Bologna, le università francesi seguono uno schema simile a quello italiano sia per durata dei corsi, che per modalità di acquisizione dei titoli (i CFU italiani, che in Francia prendono invece il nome di ECTS) e di validità degli stessi.

La Francia è poi simile all’Italia da tanti punti di vista e culturalmente i due Paesi hanno da sempre vissuto una storia affine. Eppure, in Francia allo studio viene data un’importanza maggiore, riconoscendo non solo a parole l’importanza e il diritto di tutti ad accedere a percorsi di studi. Le università pubbliche francesi hanno infatti tutte gli stessi costi: 181 euro all’anno per la cosiddetta *licence* (ovvero la laurea triennale) e 250 euro per i master (corrispettivi della laurea magistrale italiana), dati dell’Agenzia francese per la promozione dell’istruzione universitaria (*Campus France*). Gli studenti ricevono anche borse di studio in base al reddito, aiuti che esistono anche in Italia ma funzionano peggiormente, senza parlare dei tagli continui



che vengono fatti ai fondi. In Italia infatti solo il 14 per cento circa degli studenti percepisce in media borse di studio e la Penisola si riconferma essere uno tra i Paesi che hanno erogato meno borse di studio negli ultimi anni. A stabilire gli importi minimi delle borse è il Miur che ogni anno rilascia un decreto ma “dimentica” di considerare quanti fondi sono disponibili. Altrimenti, come negli ultimi anni, si rischia di escludere studenti che hanno diritto ad aiuti economici, perché non si hanno abbastanza fondi (7 mila studenti sono stati esclusi dal 2018 al 2021).



Intanto in Francia, alcuni studenti davvero bisognosi quasi non pagano le tasse (30 euro all'anno) questo perché è lo Stato a farsi carico di gran parte delle spese per la **formazione**. Salgono i prezzi solo per alcune scuole pubbliche di ingegneria o ovviamente alcuni istituti privati, anche se sono molto meno diffusi e di successo rispetto, per esempio, all'Italia. E comunque, col fine di garantire il diritto all'istruzione ai più, anche in istituti privati le tasse spesso coprono solo il 30 per cento dei costi effettivi degli studi mentre

il resto è costituito da sussidi statali o risorse interne. Molto buona e “democratica” è anche la tortuosa strada degli studi in medicina in Francia, dove non c'è il tanto temuto test d'ingresso come in Italia, ma si dovrà superare un concorso di selezione una volta effettuato il primo anno di studi, da cui lo studente sceglierà dove specializzarsi.

Nel territorio francese è nota l'esistenza di università tra le più importanti e rinomate d'Europa e del mondo, come per esempio la Sorbonne. Si rimane positivamente sorpresi quando si viene a sapere che la Sorbona, in quanto università pubblica, ha un costo assai contenuto. Se poi si considera la vita nella città di Parigi, sicuramente i costi aumentano a dismisura. Ma non è certo impossibile formarsi nella capitale francese. Ci sono **infatti aiuti concreti per gli affitti (CAF)** bandi per case studentesche anche nel centro della romantica città proprio vicino alla Sorbona madre, svariati sconti che si possono avere grazie alla *carte étudiant*. Tanto per gli studenti francesi, quanto per gli studenti stranieri. Non che in Italia manchi del tutto un'organizzazione volta a valorizzare gli studenti e far sì che i percorsi di studio siano il più possibile contro ogni disuguaglianza, ma è ben dimostrato quanto certi mezzi siano stati fallimentari, facendo sì che nel Belpaese in pochi decidano di completare percorsi di studio o puntino a una formazione privata, molto costosa ma che assicura - almeno apparentemente - la raccolta di frutti futuri. Certo è che lo studio è un diritto di tutti e in questo modo diviene un diritto dei pochi che se lo possono permettere. ■

ESSERE E AVERE, UN FILM DI NICOLAS PHILIBERT

Di Federico Mels Colloredo

Un film tra ricerca documentaristica e costruzione narrativa di 104 del 2002 diretto da Nicolas Philibert, presentato fuori concorso al 55° Festival di Cannes e premiato come miglior documentario all'European Film Awards. Nel piccolo paesino rurale di circa 300 anime, Saint-Étienne-sur-Usson situato nel dipartimento del Puy-de-Dôme nella regione francese dell'Alvernia, un maestro, nel contempo esigente e comprensivo, al suo ultimo anno di insegnamento segue gli alunni di una classe unica che va dalla prima con i "piccoli" (quattro-sei anni) alla quinta elementare, con i "grandi" (otto-undici anni). L'azione si svolge quasi esclusivamente in classe con qualche breve squarcio sulla vita dei ragazzi quando sono a casa e fanno i compiti o giocano sulla neve, quando alcuni più grandicelli, aiutano la famiglia nei lavori agricoli.



Seguendo il ritmo delle stagioni dall'autunno all'estate, ma principalmente nell'inverno gelido, un improvvisato furgoncino riadattato a scuola bus, percorre le strette stradine innevate per portare i bambini a scuola. Vivere in un ambiente che presenta molte difficoltà aiuta i ragazzi di ogni età a misurarsi con se stessi e con ciò che li circonda ma l'insegnamento scolastico sarà quello che li aiuterà a

confrontarsi anche con i propri compagni, imparare a rispettare le singolarità e le diversità degli altri e quelli di tutta la comunità. Basi queste per creare una vera democrazia in cui i sogni e le aspirazioni individuali si uniscono con le esigenze della collettività e il rispetto della dignità umana, dove la missione dell'insegnante diventa un impegno morale e politico nell'importantissima formazione del pensiero futuro di questi piccoli esseri umani.

“Etre et Avoir” Essere e Avere sono verbi ausiliari fondamentali nella grammatica, essenziali per formare correttamente una frase e il regista, nello scegliere il titolo del suo film, indica nel maestro, nella sua passione per l'insegnamento, nella sua esperienza, un ausiliario determinante per trasmettere ai suoi alunni conoscenza e valori, guidandoli lentamente nel progressivo e complesso sviluppo della crescita e della personalità. Crescere vuol dire diventare consapevoli che il sapere è libertà ma richiede applicazione, tenacia e pazienza. L'evidente metafora è una tartaruga, che all'inizio del film con la sua corazza e il suo passo lento attraversa la classe. All'interno di questo microcosmo l'autore osserva, spia, la cinepresa sembra scomparire e non si ha mai la sensazione che vi sia una qualche costruzione scenica, poiché come egli stesso dice: *«più che fare dei film su, cerco piuttosto di fare dei film con»* e aggiunge: *«dopo poco, lo spettatore si sente con i personaggi che riprendo e ne condivide i momenti di difficoltà e di gioia»* Un film semplice e dal respiro lento ma profondo a cui dobbiamo dare il giusto tempo per assorbire appieno il mistero e la delicatezza del fenomeno umano e lo sviluppo dell'individuo, riuscendo così a regalarci un'emozione profonda. ■

L'INDIPENDENTE



Abbonati / Sostieni



www.lindipendente.online/abbonamenti

L'Indipendente **non riceve alcun contributo pubblico né ospita alcuna pubblicità**, quindi si sostiene esclusivamente grazie agli abbonati e alle donazioni dei lettori. Non abbiamo né vogliamo avere alcun legame con grandi aziende, multinazionali e partiti politici. E sarà sempre così perché questa è l'unica possibilità, secondo noi, per fare giornalismo libero e imparziale.

Un'informazione – finalmente – senza padroni.

**Abbonamento
3 mesi**

€ 14,95

**Abbonamento
6 mesi**

€ 24,95

1 mese gratis

**Abbonamento
12 mesi**

€ 49

2 mesi gratis

Tutti gli abbonamenti comprendono:

THE SELECTION: newsletter giornaliera con rassegna stampa critica dal mondo

MONTHLY REPORT: speciale mensile in formato PDF con inchieste ed esclusive

Accesso a rubrica FOCUS: i nostri migliori articoli di approfondimento

Possibilità esclusiva di commentare gli articoli

Accesso al FORUM: bacheca di discussione per segnalare notizie, interagire con la redazione e gli altri abbonati

www.lindipendente.online





INDIPENDENTE
informazione senza padroni

www.lindipendente.online

