

COMUNITÀ

Il commento

Concordia, la «rotazione» dei giovani



Pietro Greco

SEGUE DALLA PRIMA

E a tutti loro bisogna dire grazie, perché oltre a una grossa nave hanno risollevato almeno un po' l'immagine di un intero Paese.

Tuttavia, a scorrere i nomi e i curriculum di quei bravissimi tecnici che hanno utilizzato con sapienza antiche e nuove tecnologie, un dato salta agli occhi: la differenza di età. I tecnici stranieri sono tutti giovani. La gran parte sotto i trent'anni. I tecnici italiani sono tutti più maturi, la gran parte sopra i 50.

Il più giovane è un belga: Ben Lemeire, ha appena 26 anni e ha lavorato all'aggiornamento dei dati al computer. Ma ha ventisei anni anche l'inglese Tom Brown, che ha aiutato il più giovane degli italiani, Mauro Stasi, che di anni ne ha 38, a guidare il robot che osservava cosa succedeva sott'acqua durante l'intera operazione. L'unica donna presente in sala comando è una tedesca, Inken Fruhkin, 27 anni, laureata in ingegneria, specializzata in architettura.

Hanno invece 28 anni Jorg de Decker, ingegnere belga, e Tim Habekost, un ingegnere navale tedesco. Tra gli stranieri, a parte il capitano Sloane che ha 52 anni, solo due hanno superato i 30 anni: l'inglese Jonathan Huth, che conta alle sue spalle 31 primavere, e David Fleuw, ingegnere informatico belga, che di anni ne ha 40.

Dei cinque italiani, invece, Mauro Stasi è l'unico sotto i 40. Massimo Scaglioni, detto «la mente» è un ingegnere navale di lungo corso. Paolo Cremonini, tecnico maestro nel recupero cavi coi dei martinetti, ha 53 anni; Giovanni Gabrielli, il «re dei martinetti» ha 58 anni e Tullio Balestra, che ha creato il fondale artificiale, di anni ne ha 65 anni.

Questa analisi anagrafica della sala controllo che ha gestito il raddrizzamento della Concordia ci dice, essenzialmente, due cose. Che l'età non conta. Si può essere bravi e assumere importanti responsabilità tanto in età giovanile, quanto in età matura. E tuttavia ci dice anche un'altra cosa. Che i giovani all'estero hanno una maggiore opportunità di dimostrare la loro bravura tecnica e possono emergere rapidamente, prendendosi anche forti responsabilità. Mentre in Italia ai giovani molto raramente viene data un'opportunità e una re-

sponsabilità.

Non sempre è stato così. Né in ambito tecnico, né in ambito scientifico. Nel 1955 Adriano Olivetti affidò a un ingegnere di appena 31 anni, l'italo-cinese Mario Tchou, la direzione del Dipartimento di elettronica della sua azienda che, in pochi anni, avrebbe portato alla messa a punto del primo computer a transistor del mondo e poi (morto in un incidente Tchou) al primo personal computer del mondo. Fu la via italiana all'ingegneria elettronica.

In quei medesimi mesi un giovane professore di Fisica, ordinario ad appena 33 anni, Giorgio Salvini, mise insieme presso i Laboratori di Frascati, un gruppo di giovani colleghi, tutti di età inferiore ai 24 anni, che in capo a qualche anno misero a punto il primo anello di accumulazione al mondo: ovvero il prototipo di acceleratori di particelle da cui discende il celeberrimo Lhc. Fu la via italiana alla fisica delle alte energie.

I giovani italiani non hanno solo un brillante passato alle spalle. Se gli dai l'opportunità, mostrano di essere bravi quanto gli inglesi, i tedeschi o i belgi della sala controllo che ha gestito le operazioni di raddrizzamento della Concordia. Il romano Alessio Figalli, per dirne di uno, è diventato ordinario di matematica a 27 anni presso la University of Texas, ad Austin. In Italia al più avrebbe un assegno di ricerca.

Ecco, dunque, il problema. Nelle nostre

università, nei nostri Enti pubblici di Ricerca ai giovani è, in buona sostanza, negato l'accesso. L'età media supera largamente i 50 anni e sfiora i 60. Negli atenei, tra gli ordinari e anche tra gli associati di giovani con meno di trent'anni praticamente non ce ne sono. Negli Enti pubblici, i giovani che non hanno ancora 30 anni si contano sulle punta delle dita di una mano. Fuori, nei ruoli dirigenti delle imprese, è ancora peggio. Tutte le porte sono bloccate.

La sala controllo del *parbuckling* (sì, insomma, del raddrizzamento) della Concordia ce lo ha dimostrato: la bravura non ha età. Ma quanto può reggere un Paese che rinuncia alla bravura dei giovani? Perché non è possibile portare in cattedra un Alessio Figalli a Roma, così come è stato possibile ad Austin, in Texas. Perché non è possibile portare un giovane come il belga Ben Lemeire nella sala controllo che dovrà gestire il prossimo disastro?

A proposito, quando dava credito al giovane Giorgio Salvini o al giovanissimo Mario Tchou, l'Italia era un Paese che correva più di tutti gli altri al mondo (secondo, forse, al solo Giappone). Ora che non riesce a riconoscere la bravura dei propri giovani e ad affidare loro importanti responsabilità sta ferma, appoggiata sugli scogli, come lo era fino a ieri l'altro la Concordia. È ora di raddrizzare il Paese anche con i giovani, proprio come abbiamo fatto con la nave.

Maramotti



L'intervento

Femminicidio, il decreto va cambiato



Celeste Costantino
Deputata Sel

IL GOVERNO DELLE LARGHE INTENZE CI HA ABITUATO AI DECRETI OMNIBUS, VERI E PROPRI ZIBALDONI DAI CONTENUTI PIÙ DIVERSI.

Lo ha fatto anche con il femminicidio che sta dentro un decreto «sicurezza» che contiene incomprensibilmente anche norme sulle proteste contro la Tav, sugli stadi, l'organizzazione delle Province, l'inasprimento delle pene per furti di rame. Un quadro ancora più indigeribile del solito. E questo perché quando si vuole legiferare sul corpo delle donne il simbolico gioca un ruolo primario: pensare di utilizzarlo, come si fa in questo decreto «sicurezza», come specchio per le allodole per far passare tutto il resto è molto grave. Per una ragione di forma e di sostanza: perché ci restituisce in maniera plastica l'idea di come la politica istituzionale in questi anni sia rimasta cieca e sorda davanti alla denuncia pubblica delle donne.

Colpevolmente. Perché, come hanno giustamente ribadito tutti i soggetti ascoltati nelle audizioni delle commissioni parlamentari, «nessuno poteva non sapere»: i fatti di questi anni dimostrano in maniera inequivocabile che la violenza contro le donne non si contrasta con un approccio securitario, ma attraverso la prevenzione, la formazione e il rafforzamento delle strutture già esistenti.

E invece in questo decreto non c'è la scuola, non ci sono i servizi sociali, non c'è la rete dei centri anti violenza (che è in grave difficoltà, come sto verificando nel tour #restiamovive) e dei centri per gli uomini maltrattanti (com'è stato sperimentato a Torino e in altre città italiane). Piuttosto è un insieme di maggiori poteri alla polizia giudiziaria e di aggravanti processuali.

Su un punto in particolare, e mi riferisco alla «irrevocabilità della querela» spacciata per una rivoluzione positiva, non si tiene in nessun conto della volontà della donna che, invece, viene lasciata sola ad affrontare quello che è molto simile a un «inferno». Perché gli uomini denunciati dalle donne sono compagni, mariti, padri. E quindi, se non si interviene sul sostegno economico, sull'assistenza e le si vincola, si crea un effetto contrario: farle decidere di non denunciare per la paura della finitezza di questo gesto. L'impossibilità di poter cambiare idea mette ancora più angoscia: la paura di «rovinare» le vite dei loro uomini.

Tutto ciò alla luce ha ancora più valore se si pensa che il 75% dei casi di femminicidi

era stato preceduto da segnalazioni alle istituzioni. Cosa ha fatto lo Stato per queste donne? E come sarà accanto a loro se dovesse passare questo decreto «sicurezza»?

Bisogna allora intervenire a sostegno di chi deve operare ed opera insieme alle donne vittime di violenza per capovolgere questo sguardo. Sapendo che non è facile perché interviene dentro una relazione sentimentale. Anche per questo motivo sarebbe stato importante introdurre, già in questo decreto, l'educazione sentimentale nelle scuole (proposta di legge che ho già depositato), il potenziamento dei centri anti violenza, l'istituzione dei centri per uomini maltrattanti, il rafforzamento delle politiche sociali territoriali e la formazione continua per magistrati e forze dell'ordine. Tutti strumenti che intervengono da una parte sulla prevenzione del fenomeno e dall'altra sulla protezione della vittima nel suo percorso di liberazione dalla violenza.

È necessario allora - come chiedono anche tutte le donne impegnate contro la violenza - cambiare radicalmente questo decreto. Non potremo votare un provvedimento in cui violenza sessuale, stalking, violenza di genere sono usati come se fossero sinonimi. Senza neppure distinguere livelli e i piani del linguaggio. Oppure continueremo, come sempre, a non ascoltarci e a parlare con lingue incomprensibili e avremo soltanto l'ennesima - e inutile per le donne - legge spot per questo governo.

www.celestecostantino.it

L'analisi

Scuola, i nodi irrisolti del sistema di valutazione



Benedetto Vertecchi

CHE I PROBLEMI DELLA VALUTAZIONE COINVOLGANO PROFONDAMENTE CHIUNQUE, IN UN MODO O NELL'ALTRO, SIA INTERESSATO all'attività educativa è del tutto comprensibile. E non è qualcosa che avvenga solo in Italia. Anche se spesso le polemiche si rinfocolano in concomitanza con interventi, o annunci d'interventi, che confliggono con le interpretazioni e gli atteggiamenti individuali o di gruppi, la reattività ha origine dall'interiorizzazione di esperienze educative che, proprio in relazione al modo in cui sono state valutate, hanno assunto determinate caratteristiche ed hanno finito col segnare la rappresentazione dei fenomeni educativi.

Quello della valutazione è dunque un problema nei confronti del quale ovunque si manifesta interesse. Il fatto è, tuttavia, che quando in Italia ci si confronta sulla valutazione si rivelano limiti culturali che sono propri delle condizioni che hanno caratterizzato lo sviluppo del nostro sistema scolastico. Sono limiti che hanno come conseguenza la riduzione del significato della valutazione all'apprezzamento delle conoscenze acquisite dagli allievi, o comunque a tratti del loro comportamento strettamente riferiti all'esperienza scolastica.

In breve, siamo di fronte a una sineddoche: un concetto in sé molto esteso perché suppone sia preso in considerazione un gran numero di dimensioni è impoverito dei significati necessari per conferirgli una valenza interpretativa che superi l'autobiografismo e le argomentazioni di senso comune che ne derivano. Alla base di una simile nozione diminuita della valutazione c'è una logica interpretativa che si limita ad associare la qualità dell'apprezzamento che si esprime nei confronti delle conoscenze acquisite a scuola da un lato alle caratteristiche personali degli allievi, dall'altro alle proposte di educazione formale che a essi sono state rivolte in luoghi e tempi determinati. Non c'è bisogno di richiamare le indicazioni della ricerca che nel corso del Novecento hanno progressivamente disgregato il recinto angusto entro il quale si pretendeva di relegare l'istruzione scolastica.

Ormai nel dibattito internazionale non si può più parlare di valutazione senza riferire gli oggetti dell'attenzione a un complesso reticolo di interazioni. Si guarda all'educazione come a un sistema, a una rete la cui geometria può essere modificata agendo su uno qualunque dei nodi che collegano tra loro i diversi elementi. Di conseguenza, se consideriamo un aspetto specifico (per esempio, il livello degli apprendimenti in matematica) non possiamo limitarci a prendere atto del risultato che gli allievi hanno conseguito, dopo che per un certo tempo hanno partecipato ad attività rivolte a conseguire un determinato intento. L'interpretazione valutativa consisterebbe, infatti, nello stabilire una relazione lineare tra proposta e risultato di apprendimento, e la variabilità degli effetti sarebbe completamente spiegata da poche variabili, come l'attitudine e la motivazione di chi apprende e la qualità dell'istruzione di cui ha fruito.

Basterebbe riflettere sulle trasformazioni che hanno caratterizzato lo sviluppo della scuola italiana nel corso del Novecento per rendersi conto che le interpretazioni fondate su relazioni lineari possono essere facilmente smentite. Il principale fattore dinamico dello sviluppo scolastico è stato a lungo rappresentato dall'attesa del beneficio che si sarebbe tratto dall'istruzione. Tale attesa era accreditata da atteggiamenti sociali favorevoli, che facevano considerare importante l'impegno nello studio. In altre parole, gli esiti dell'educazione scolastica erano spiegabili solo con riferimento a fattori esterni ad essa. La nostra scuola, in particolare a partire dagli anni sessanta, ha avuto una crescita rapidissima, alla quale tuttavia non ha corrisposto la revisione dei modelli interpretativi. Si sono continuati a utilizzare i modelli preesistenti senza considerare la necessità che qualunque innovazione avrebbe richiesto di rivedere proprio quei modelli. E ciò non poteva essere fatto se non promuovendo la ricerca, per individuale e spiegare i cambiamenti in atto nel sistema educativo.

Non è una soluzione quella di assumere, sic et simpliciter, modelli elaborati in contesti diversi per compensare l'imbarazzante assenza di una conoscenza originale, derivante dalla continuità dell'impegno per l'analisi della realtà educativa. Oggi sappiamo che la motivazione ad apprendere degli allievi non è esaltante, che gli insegnanti sono spesso frustrati, che le scuole mancano del necessario per organizzare la loro attività, che i mezzi di comunicazione diffondono una cultura alternativa (e spesso conflittuale) rispetto a quella scolastica e via elencando. Ma non sappiamo in che modo questi fattori interagiscono fra loro, e quanta parte del risultato scolastico possa essere riferita ad essi. Eppure, è proprio ciò che sarebbe necessario sapere per dare un nuovo indirizzo all'educazione scolastica. È questa la valutazione che serve, e della quale in Italia non c'è traccia.