

# Il Sussidiario

Ottobre 2021

## Sommario

1. Poggi Annamaria: SCUOLA/ Solo più autonomia può salvare il governo dal ritorno in Dad (01.10.2021)
2. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ Gli ultimi dati Ocse tra "tigri asiatiche" e tormentone dell'equità (04.10.2021)
3. Ragazzini Giorgio: SCUOLA/ Secondaria di I grado, non solo "condono": leggiamo bene i dati Invalsi (05.10.2021)
4. Cervi Manuela (int): SCUOLA/ Senza cuore non si impara: la ragione ritrovi la sua metà perduta (06.10.2021)
5. Terzoli Nora: SCUOLA/ Visione, guida, carattere: così i talenti trovano un luogo di cura (07.10.2021)
6. Vicini Roberto: SCUOLA/ Quella di don Milani era un "luogo" umano, perché oggi non lo è più? (11.10.2021)
- 7.

## 1. SCUOLA/ Solo più autonomia può salvare il governo dal ritorno in Dad

01.10.2021 - Annamaria Poggi

*Nonostante la campagna vaccinale, la scuola è iniziata con più di una preoccupazione, soprattutto fra i dirigenti scolastici. Serve più autonomia*

Nonostante la campagna vaccinale proceda a ritmi sostenuti e il personale scolastico abbia raggiunto una buona copertura, anche questo inizio di anno scolastico sta destando qualche preoccupazione tra gli addetti ai lavori. Sono i dirigenti scolastici ad essere i più preoccupati, e a ragione, perché sono indubbiamente coloro su cui si sono riversate le maggiori responsabilità (se non tutte) nell'affronto delle situazioni di crisi.

Nonostante gli slogan ministeriali e governativi ("mai più Dad" e "**tutti in presenza**"), dopo una settimana dalla ripresa più di 200 classi e 5mila studenti (fonte: Ministero, 20 settembre) sono **tornati alle lezioni online** anche se solo per 7 o 10 giorni. Speriamo che la situazione non evolva ulteriormente come è accaduto, ad esempio, in Piemonte la scorsa settimana: 17 classi di quelle 200, dopo 3 giorni erano divenute 74 nella provincia torinese (fonte: Asl Torino, 23 settembre).

I numeri potrebbero aumentare rapidamente anche in forza del meccanismo attualmente previsto dal Protocollo (che è rimasto invariato rispetto allo scorso anno), secondo cui tutti coloro che hanno avuto contatto con un positivo vengono (dalle Asl) messi in quarantena per 7 o 10 giorni. Per cui un istituto di circa 1.700 studenti potrebbe essere messo completamente in quarantena da circa 70 studenti positivi distribuiti su tutte le classi. Del resto, si tratta di una regola difficilmente modificabile: lo studente che risulta positivo può avere oggettivamente contagiato tutto il suo gruppo classe (e gli adulti che ruotano intorno a quel gruppo). Certo dopo 7 o 10 giorni si ritorna in presenza, sempre che nella stessa classe non si abbiano altri casi.

Ma i problemi potrebbero non provenire solo dagli studenti. Secondo i dati Gimbe del 17 settembre, sono solo 7 le Regioni italiane in cui il personale scolastico è stato vaccinato con almeno una dose, mentre nelle altre 13 la situazione è variegata: si va dalla Provincia autonoma di Bolzano in cui il 21, 2% non ha ricevuto nemmeno una dose, alle Marche in cui è solo il 3% ad essere nella medesima posizione.

La situazione del trasporto pubblico locale, inoltre, non ha subito variazioni significative rispetto all'anno scorso: i mezzi non sono stati potenziati come sarebbe stato necessario e neppure si sono incoraggiate in maniera strutturata le famose partnership con il trasporto privato. Tutto lasciato alla buona volontà dei dirigenti scolastici, sempre che il contesto in cui operano consenta, peraltro, di ricorrere a mezzi alternativi. Insomma, la vera novità rispetto allo scorso anno è il vaccino. Il che non è poco, ma non è neanche molto.

Oggettivamente si poteva lavorare di più nei mesi scorsi, sotto diversi profili. Sicuramente sotto quello dei sistemi di prevenzione (compresa una campagna di informazione mirata e capillare tra i genitori e il personale scolastico) e sotto quello dei trasporti, che rimane uno dei punti più critici.

Il tema, inoltre, non è solo quello delle risorse, che a dire il vero il ministero ha trasferito alle scuole (per il potenziamento dell'organico, per le attività estive di recupero, per i mezzi alternativi di trasporto, per la cosiddetta edilizia leggera), ma è soprattutto quello di rendere più flessibili le regole che consentono di agire in autonomia.

Soprattutto in una situazione come l'attuale e quella che si prefigurerà nei prossimi anni (**recupero competenze**, introduzione di nuove modalità didattiche, necessità di scomporre gruppi classe, di assumere personale più confacente alle proprie esigenze...), è l'autonomia delle scuole che andrebbe maggiormente potenziata, perché, come dimostrano i pochi dati sopra riportati, la variabilità delle situazioni è altissima e ogni situazione può richiedere interventi mirati e specifici.

Li richiede oggi, in cui il tema è quello di sconfiggere definitivamente il virus. Li richiederà domani, perché nella scuola, deve essere chiaro, sconfitto il virus non si tornerà alla normalità, data la perdita impressionante di competenze e di relazionalità subite in questi anni.

## 2. SCUOLA/ Gli ultimi dati Ocse tra "tigri asiatiche" e tormentone dell'equità

04.10.2021 - Tiziana Pedrizzi

*I dati Ocse di "Education at a glance" sono più o meno invariati. Serpeggia la delusione per una "rivoluzione" globale mancata. O quasi*

Puntuale come ogni anno – Covid o non Covid – è arrivato il report Ocse *Education at a glance* che si pone l'obiettivo di mettere a fuoco i trend fondamentali dell'istruzione emersi nell'anno dai dati delle indagini internazionali Ocse.

La novità di quest'anno è che non sembrano esserci molte novità. Un'impressione che deriva anche dalla lettura di altri documenti Ocse e di pubblicazioni importanti come

Dunque ristagno? Nella seconda metà del secolo passato l'istruzione è stata vista dal mondo progressista occidentale – deluso dagli esperimenti della prima parte del secolo basati sulle innovazioni nella struttura della società – come lo strumento per eccellenza per migliorare l'assetto delle società e raggiungere una maggiore equità.

Dopo un lungo periodo di egemonia dei pedagogisti, alla svolta del secolo entrano in campo gli economisti e la rivoluzione informatica, che porta ad un uso massiccio dei dati. Si attribuisce un valore fondamentale all'istruzione ai fini non solo del miglioramento del benessere dell'individuo, ma di tutta la società. Si cerca di individuare gli elementi strutturali dei sistemi scolastici con risultati migliori nei campi del sapere e del saper fare fondamentali e si teorizza la loro esportazione ed innesto nei sistemi meno performanti. Si tratta principalmente di biennio unitario, ristrutturazioni modernizzanti dei curricula, valutazioni standardizzate esterne, autonomia ed altro.

I risultati fin qui ottenuti non sono esaltanti. Sicuramente le analisi hanno messo a fuoco gli elementi caratterizzanti della situazione: il ruolo decisivo dello status, le differenze di genere, etc. Ma, soprattutto nei paesi di più alto livello economico-sociale, nonostante sforzi anche significativi, le cose non sono cambiate di molto. Le graduatorie delle nazioni sono piuttosto statiche ed anche quelle delle regioni **per quanto riguarda l'Italia**. Salvo un fenomeno evidente: l'arrivo in vetta delle tigri asiatiche e lo scivolamento in basso dei paesi nordico-anglosassoni. Ma l'avvento degli asiatici non sembra dovuto tanto all'inserimento nei loro sistemi delle caratteristiche raccomandate da Ocse, quanto ad uno sforzo e ad un impegno legato alla voglia di miglioramento in piena consonanza con i loro boom economici.

Si comincia dunque ad ammettere che cambiamenti radicali e veloci sono difficili da verificarsi per la vischiosità dei sistemi, l'enorme massa di interessi anche corporativi coinvolti, la

difficoltà della politica di fare investimenti a lungo termine in un periodo di rapidi mutamenti degli orientamenti dei cittadini. Il che equivale peraltro a riconoscere che non tutti i contesti sono uguali, che sono segnati da condizioni ambientali e culturali differenti e soprattutto dalla loro storia, la grande assente in tutte queste indagini.

Il *Life Long Learning* non sembra avanzare. Certo il Covid non ha favorito, ma sembra quasi che si sia arrivati ad un soffitto di cristallo. Qui si tocca con mano un aspetto ricorrente delle indagini: anche nei paesi Ocse lo zoccolo duro prevalentemente maschile (ma non solo) di bassa scolarità, basso Escs etc. è poco scalfibile.

In proposito viene riaffermato lo stretto rapporto fra possesso di titoli ed occupazione. Ma si comincia a fare dei distinguo in relazione ai diversi contesti e segmenti del mercato del lavoro, come nel caso delle persone con background immigrante a basso livello di scolarizzazione che trovano più lavoro dei pari nativi.

Forse il ragionamento sul rapporto quasi causale fra titoli di studio-occupabilità-livelli di remunerazione-Pil nazionale vale per certi tipi di attività ovvero segmenti del mercato del lavoro e non per altri. Così si potrebbe spiegare la persistenza di significative percentuali di analfabetismo funzionale dello zoccolo duro.

Continua il rapporto difficile fra gli uomini e l'insegnamento: non solo sono molto meno (anche se passando ai livelli superiori per età i numeri si irrobustiscono), ma se ne vanno molto di più. Il rapporto si sofferma solo sugli aspetti economici perché a parità di titoli in altre professioni si può guadagnare di più. Ma forse bisognerebbe considerare anche gli aspetti di immagine: accudienza contro assertività?

Dove le cose sembrano cambiare lentamente ma solidamente è nel campo delle differenze di genere. Sono infatti soprattutto i giovani maschi a presentare una percentuale significativa disinteressata alla scolarizzazione soprattutto generalista e più vocata all'acquisizione di professionalità. Le ragazze continuano la loro inesorabile scalata scolastica. Solo nel livello apicale del terziario – i dottorati – si fermano al 45%, ma non è difficile prevedere che presto anche lì diventeranno la maggioranza. Ciò che le frena nel divenire egemoni anche nel campo dell'occupabilità e della remunerazione è il loro ancora difficile rapporto con le materie e gli indirizzi Stem. Una tendenza però non omogenea nei diversi paesi, il che apre la strada all'ipotesi che si tratti di una propensione negativa "storica" e non "biologica" e pertanto modificabile. Se naturalmente trova una risposta, se non una spinta, nella cultura della società: in Iran le ragazze costituiscono la maggioranza dei laureati, ma questo evidentemente non basta.

Infine lo status economico-sociale continua ad essere decisivo, perfino più della provenienza etnica e nazionale. E di conseguenza il tormentone dell'equità continua a dominare nelle ricerche.

### **3. SCUOLA/ Secondaria di I grado, non solo "condono": leggiamo bene i dati Invalsi**

05.10.2021 - Giorgio Ragazzini

*Il rapporto della Fondazione Agnelli mostra i tanti punti deboli della scuola media. Ma i suoi limiti, a ben vedere, sono gli stessi di tutta la scuola italiana*

Secondo Freud, a 5-6 anni comincia un periodo ideale dal punto di vista dell'apprendimento. Le turbolenze della sessualità infantile entrano, per così dire, in sonno, per risvegliarsi in genere all'inizio della pubertà. I bambini sono ora in grado di concentrarsi sulla scuola e gli amici, e dimostrano grande curiosità e desiderio di imparare. Il passaggio dalla primaria alla scuola media ha sempre costituito, con l'ingresso nella preadolescenza (che a dire il vero oggi tende a essere più precoce), l'inizio di una fase che può comportare soprattutto per i maschi una crescente irrequietezza, a volte già l'esigenza di opporsi agli adulti, il desiderio di maggiore autonomia e infine l'avvento di nuovi interessi ed esigenze, come quella di uscire con gli amici dopo aver fatto in fretta e furia i compiti per casa.

Dovrebbe essere ovvio che questi cambiamenti incidono in modo notevole sul rendimento scolastico nella scuola media. In due modi: diminuiscono la motivazione, l'attenzione e la concentrazione rispetto alla primaria; ci sono più problemi di comportamento, i quali, come più volte ha sottolineato l'Ocse, danneggiano a loro volta l'apprendimento per il disturbo e la perdita di tempo che provocano. E magari hanno anche un ruolo nella maggiore tendenza degli insegnanti a chiedere il trasferimento (in una sede forse più "tranquilla") oppure il "passaggio di ruolo", in genere alle superiori. I cui docenti (scuole professionali a parte) spesso chiedono a quelli delle medie come fanno a resistere avendo a che fare con i ragazzi "agitati" di quell'età.

Di tutto questo, però, e della maggiore fatica di insegnare che ne deriva, di rado si tiene conto nell'analizzare i risultati della scuola media. È anche il caso del **rapporto della Fondazione Agnelli che la riguarda**, di recente pubblicazione. Che aggiunge alle etichette appioppate a questo triennio - "buco nero" o "anello debole" del sistema scolastico - quella di "ventre molle". Intendiamoci: buona parte delle osservazioni del rapporto sono del tutto condivisibili; purché, però, le si applichi a *tutta* la scuola italiana e non solo alla scuola media.

Una delle prime imputazioni, per esempio, è questa: "Il fatto che oggi praticamente tutti gli studenti riescano a conseguire la licenza media non deve illudere, spingendoci a credere che sia indizio insieme di equità ed efficacia; è semmai una sorta di 'condono' alle carenze individuali per consentire il raggiungimento del titolo". Giusto. Ma tutti gli ordini di scuola sono stati per decenni incoraggiati, consigliati e spinti a condonare le deficienze di preparazione e di disciplina. Da dove provengono i non pochi allievi che nelle prove d'ingresso in prima media denunciano serie lacune? Quante insufficienze anche gravi vengono "abbonate" in molti scrutini finali delle superiori? E perché le matricole universitarie hanno tanti problemi con l'italiano? Tutta colpa della media?

La quale, poi, non detiene certo il monopolio dei precari, perché ne ha quasi il 30% invece del 25% delle superiori e il 20% circa della primaria. Non lo ha dei docenti immessi in ruolo *ope legis*, né di quelli avanti con gli anni: la media è intorno ai 50 anni in tutti gli ordini di scuola. Tutti poi, sia nel primo che nel secondo ciclo, risentono della mancata selezione iniziale e dell'insufficiente preparazione fornita loro dai corsi universitari. "In Italia - aggiunge il Rapporto - la carriera di docente è meno ambita rispetto ad altri paesi, perché la professione non gode di adeguato riconoscimento in termini di prestigio, retribuzione e carriera". Ma anche questo vale per tutti. Giuste analisi, dunque, ma generalizzabili a "ogni ordine e grado". Va detto, poi, che l'Invalsi trae dalle sue indagini tutt'altra conclusione. Nel commento ai dati del 2018, si legge infatti che "l'affermazione, spesso ripetuta, secondo cui la scuola secondaria inferiore rappresenterebbe 'l'anello debole' del sistema scolastico italiano non trova riscontro nei dati né delle prove Invalsi né delle indagini internazionali: quello che emerge, invece, è che in questo grado d'istruzione diventa manifesta la differenza di risultati tra le diverse aree dell'Italia, e in particolare tra Nord e Sud". Una valutazione che verrà ribadita nel commento ai risultati dell'anno seguente.

Ai limiti di fermezza e di qualità che accomunano la scuola media agli altri segmenti della pubblica istruzione, aggiungerei invece una sua reale carenza specifica: quella di essere poco orientativa. Così com'è, serve bene a indirizzare verso i vari tipi di liceo, ma poco verso gli istituti tecnici e per nulla, se non come scelta residuale, a quelli professionali. C'è stato un momento, negli anni 70, in cui c'erano due insegnanti di educazione tecnica. Si sarebbe dovuta cogliere l'occasione per farne una materia basata su laboratori che introducessero a un certo numero di mestieri fra quelli poi sviluppati negli indirizzi professionali delle superiori o, dove per fortuna funzionano bene, nei corsi di formazione professionale. L'occasione si è persa, la materia è diventata in gran parte teorica e affidata a un solo docente. Colpa, probabilmente, di quel pregiudizio negativo nei confronti della manualità che sarebbe poi stato responsabile della stolta "liceizzazione" degli indirizzi tecnico-professionali.

#### **4. SCUOLA/ Senza cuore non si impara: la ragione ritrovi la sua metà perduta**

06.10.2021 - int. Manuela Cervi

*Nel suo ultimo saggio, "Un cuore pensante. Perché l'affettività è la metà perduta della nostra ragione", Manuela Cervi propone un percorso per uscire dalla crisi del razionalismo*

"Chi ha raggiunto lo stadio di non meravigliarsi più di nulla, dimostra semplicemente di aver perduto l'arte del ragionare e del riflettere". Sono parole di Max Planck, Premio Nobel per la fisica nel 1918, che a distanza di secoli riecheggiano quelle di san Gregorio di Nissa, uno dei grandi Padri della Chiesa: "I concetti creano gli idoli, solo lo stupore conosce". A legarle è il filo rosso di una concezione integrale, non razionalistica della ragione. Questo razionalismo ha sì consentito all'uomo di raggiungere scoperte importantissime, ma alla fine è degenerato in ideologie e totalitarismi che "costringono il nostro pensare e la nostra vita quotidiana in deserti privi di vita. Dobbiamo invece tornare a riappropriarci di una ragione piena, integrale, quella che era di Omero, di Eschilo, di Socrate, e poi di Agostino, di Ildegarda, di Dante, di Shakespeare, di Pascal, di Goethe". Ne è convinta **Manuela Cervi**, consulente educativa, già autrice de **La ragione del cuore. Antropologia delle emozioni**, che proprio alla riscoperta di una "ragione integrale" ha dedicato il suo nuovo volume, disponibile su Amazon: *Un cuore pensante. Perché l'affettività è la metà perduta della nostra ragione*.

### **Vuole spiegarci l'idea di fondo?**

La nostra civiltà europea occidentale è l'unica che da 25 secoli a questa parte, da Platone in poi, ha progressivamente confinato il proprio ragionamento e il proprio pensiero alla sola razionalità cerebrale, astratta. Il che ha certamente ottenuto indubbi vantaggi: sono i calcoli matematici di Katherine Johnson che ci hanno portato sulla Luna; solo pochi mesi fa siamo atterrati sul suolo di Marte e abbiamo ascoltato i suoni di un pianeta lontano da noi 100 milioni di km; siamo capaci di costruire grattacieli alti 163 piani; abbiamo misurato il punto più profondo degli abissi a 11mila metri sotto il livello del mare; operiamo in utero la spina bifida: si tratta di vertici della razionalità che non a caso altre culture non hanno raggiunto. La razionalità è però anche culminata, per sua natura, prima nelle molteplici ideologie, in cui soprattutto dai Lumi in poi abbiamo forzatamente rinchiuso il pensiero, poi nei totalitarismi soprattutto novecenteschi che ne sono seguiti, in cui abbiamo rinchiuso l'esistenza fino alla crisi di vita attuale.

### **E oggi?**

Oggi siamo sommersi dalle conseguenze di un eccesso di razionalismo in un Occidente che non è stato altrettanto capace di vera umanità. Potremmo sintetizzare così: siamo riusciti a dividere l'atomo, ma non siamo riusciti a dividere il pane. Oppure così: avendo smarrito un'ecologia dell'uomo, non riusciamo neppure più a garantire un'ecologia del mondo (naturale, culturale, sociale, politico, economico eccetera) che ci circonda. Gli indiani Pueblo sostenevano che gli americani erano pazzi: "Dicono che pensano con la testa. Nessun uomo sano di mente pensa con la testa".

### **Che cosa possiamo fare?**

Dobbiamo tornare a riappropriarci di una ragione piena, integrale, quella che era di Omero, di Eschilo, di Socrate, e poi di Agostino, di Gregorio di Nissa, di Ildegarda, di Dante, di Shakespeare, di Pascal, di Goethe eccetera, fino ad arrivare al Nobel per la fisica Max Planck, che sapeva che "Chi ha raggiunto lo stadio di non meravigliarsi più di nulla, dimostra semplicemente di aver perduto l'arte del ragionare e del riflettere". Anche Irène Joliot-Curie, premio Nobel per la chimica e figlia di due dei più famosi scienziati del secolo scorso, Marie e Pierre, sapeva che "senza l'amore per la ricerca, la semplice conoscenza e intelligenza non possono fare uno scienziato".

### **Che tipo di ragione dobbiamo ritrovare?**

Io ho mostrato come si tratti di una ragione, oltre che "integrale" – come viene definita dall'Oriente europeo –, anche vitale, potente, *warm*, flessibile, adattiva, esperienziale, concreta, polare, antinomica, relazionale, appassionata, affettiva, valoriale. Lungo i secoli la nostra civiltà occidentale è stata interamente innervata dalle tracce di un modo di conoscere e di ragionare che è rimasto pieno. Oggi dobbiamo riuscire a recuperarlo consapevolmente.

### **E su cosa si basa questo "modo di conoscere"?**

“Nei ragionamenti del cervello c’è la logica, nei ragionamenti del cuore ci sono le emozioni” diceva perfettamente un altro Nobel, Rita Levi Montalcini. Io ho mostrato che non tanto le emozioni, quanto l’intero nostro *sentire* articolato in tutti i suoi momenti dinamicamente diversi (umori, emozioni, passioni, fino ai più consolidati atteggiamenti, che vengono perlopiù considerati come il cosiddetto “carattere”) siano in realtà un modo di ragionare *embodied*, corporeo, che ha il proprio fulcro nel cuore.

### **Ci può fare un esempio?**

Se lei va a Palermo, al **Duomo di Monreale**, e si mette nella navata centrale, stando lì con lo sguardo rivolto all’abside, rimanendo lì, a un certo punto si sentirà avvolto da quelle braccia che si aprono in tutta l’ampiezza dello spazio absidale, che a sua volta si propaga nello spazio delle navate, fino a raggiungerla. Stando fisicamente lì, farà esperienza di ciò che per il cristianesimo è il mistero della vita che tutto sottende: l’abbraccio amoroso di un Dio amante dell’uomo. A questo tipo di conoscenza esperienziale potranno poi essere aggiunte tutte le informazioni di carattere storico, artistico, teologico, culturale che si vorranno, però, se queste non costituiscono un approfondimento descrittivo, analitico, logico-deduttivo di una conoscenza viva che si è già data prima in maniera perlopiù inconsapevole, rimarranno nel migliore dei casi astratte. Invece la ragione è vita; è innanzitutto vita, una vita che poi è anche capace di riflettere su se stessa.

### **È questo tragitto che lei compie nel suo lavoro?**

Sì. A partire da dati di carattere neuroscientifico, cognitivo, linguistico, come anche da una certa riflessione di carattere filosofico, si è trattato di “riconoscere al di là di quella strettamente razionale altre forme di verifica, in cui gioca il suo ruolo l’uomo nella sua interezza”, come auspicava Joseph Ratzinger nel 2005.

### **Quindi possiamo fare a meno della razionalità?**

Certamente no. La razionalità è quanto ci contraddistingue in senso filogenetico da ogni altra forma vivente, cioè intelligente. Dobbiamo solo smettere di abbandonare la razionalità a se stessa, e così recuperare il legame con il resto del mondo vivente. Non ha mai letto la fiaba *Il leprotto marino* dei fratelli Grimm? Alla fine la razionalità (la superba principessa) dovrà sposare l’intelligenza del cuore (il giovane coraggioso e temerario, che riesce ad eludere la sua vista).

### **Che vantaggio ricaviamo da queste “nozze”?**

Da un modo di comprendere e di conoscere del tutto concreto ed esperienziale la riflessione intellettuale potrà solo trarre linfa e nutrimento, proprio come la principessa. Pensare e vivere pienamente il reale sono la stessa cosa, scriveva Hannah Arendt. Potremo ricominciare a incuriosirci, a meravigliarci, ad amare, a sperare, a costruire un mondo fatto per l’uomo. Nel suo recentissimo volume sulla vera identità europea, il Papa Emerito parla di un’ecologia dell’uomo. Ecco, a mio avviso l’intelligenza dell’emozione, per il fatto di essere corporea, costituisce l’organo di questa ecologia, capace di indicare all’uomo che impari ad ascoltarla, il limite oltre il quale non vi è più un bene per l’uomo. Un’ecologia dell’uomo dipenderà dalla cura che ciascuno di noi avrà del proprio pensiero senziente, e quindi dalla cura che avremo della nostra esperienza e delle relazioni in cui essa avviene.

### **In che cosa si concentra la novità di questo volume?**

Più o meno tutti oggi riconoscono il ruolo positivo svolto dalle emozioni nell’apprendimento e nella crescita. Senza emozioni non si impara e non si cresce: questo **solitamente si intende per soft skills**. Nessuno però ad oggi ha ancora detto che le emozioni sono molto di più.

### **Secondo lei?**

Sono in primo luogo un modo di ragionare: per questo possono anche far imparare e far crescere. Come **ragiona la nostra affettività**? Con quale ampiezza? Con quale profondità? Riguardo a che cosa? A partire da che cosa? Con quali implicazioni quotidiane? Con quali limiti? Con quali conseguenze nell’agire? Con quali conseguenze nell’apprendere? In questo consiste la parte centrale del mio volume.

### **Ci può fare un esempio tratto dalla vita di tutti i giorni?**

Ricordo una conoscente, con due bambini piccoli, alla quale si ammalò il marito, irreversibilmente. Passavo talvolta ad aiutarla, ma ogni volta che entravo in quella casa diventava aggressiva. Credendo di non fare abbastanza, inizialmente aumentavo la mia disponibilità, ma più l'aumentavo, più lei si arrabbiava, finché non andai più, per disinnescare un meccanismo che riconoscevo come tale, ma che a quel tempo non comprendevo. È vivido nella mia memoria lo sconcerto con cui ogni volta uscivo da quella casa: "Ma se ho fatto tutto quel che potevo per aiutarla, perché si arrabbia?".

### **Ha poi scoperto il motivo?**

Solo dopo alcuni anni capii che quella persona non voleva il mio aiuto, ma la mia amicizia, e che paradossalmente più io le offrivò il mio tempo aiutandola, più lei aveva modo di constatare di non trovare quel legame, che così violentemente cercava. Io mi muovevo in un ordine di ragionamento razionale sulla base di un'analisi della situazione ("Che cosa posso fare per aiutare queste persone in un momento di difficoltà?"), invece lei si muoveva in un ordine di ragionamento emozionale, che io mostro articolarsi in forma polare – come direbbe Guardini –, su base parametrica (in questo esempio sulla base del parametro valutativo del legame: "È mia amica o non è mia amica?"). Il ragionamento emozionale è così semplice, che talvolta – come in questo caso – può apparire assolutamente sconcertante per la razionalità.

### **Ce lo può descrivere sommariamente?**

Costituisce sempre un sì o un no all'emergere della realtà. "Il vostro parlare sia sì, sì; no, no": questa è l'unica modalità elaborativa dell'informazione di cui è capace l'emozione, una costante valutazione o positiva o negativa dell'adeguatezza del reale ai bisogni dell'uomo. Già in fase percettiva il ragionamento emozionale è selettivo: elabora solo alcune informazioni essenziali alla sua logica, i soli aspetti dell'oggetto o della situazione più significativi rispetto alla valutazione che metterà in campo. Poi è operativo in modalità unicamente valutativa e sempre e solo rispetto a un unico parametro di valutazione. Infine arriva a un giudizio unicamente esperienziale e immediato. Il ragionamento senziente si pone di volta in volta un'unica domanda e rispetto ad essa valuta la realtà. Quel che più lo contraddistingue dalla razionalità è il fatto di partire sempre da un bisogno: è il nostro costante bisogno di tutto il nucleo di ogni ragionamento emozionale (nell'ultimo esempio, il bisogno d'essere amati). Si tratta di un'essenzialità su un piano esclusivamente vitale, che rimane lontanissima dall'eshaustività descrittiva e analitica, in cui invece eccelle la razionalità.

### **Se dovessimo tradurlo con un'immagine?**

Il ragionamento senziente è una sorta di radar, che gira costantemente attorno per scoprire qualsiasi cosa ci sia a garanzia della vita: qualcosa di interessante, un eventuale pericolo, eventuali persone che ci vogliano bene, qualcosa di bello, qualcosa di vero, di giusto, un bene... Dovendo sacrificare l'accuratezza a vantaggio della velocità, i giudizi senzienti ci forniscono un quadro complessivo della bontà o meno di una cosa, e sono tanto più corretti quanto più è sana la dinamica emozionale che li costituisce. Per non diventare malaccorti o addirittura erronei necessitano poi d'essere verificati attraverso l'analisi accurata della razionalità.

### **Quali sono le implicazioni?**

Recentemente la presidente slovacca Zuzana Čaputová riconosceva all'attuale pontefice che "nelle sue encicliche sociali Lei mette in guardia dai maggiori pericoli del nostro tempo: il populismo, l'egoismo nazionale, il fondamentalismo e il fanatismo". Si tratta di -ismi, ideologie, che costringono il nostro pensare e la nostra vita quotidiana in deserti privi di vita.

### **Si possono superare?**

Io sono andata oltre i quattro -ismi citati e li ho complessivamente articolati in quattro grandi tipologie di crisi: una crisi della ragione e del modo di ragionare che mettiamo costantemente in atto (razionalismo, intellettualismo, concettualismo, nichilismo, relativismo, cinismo eccetera), da cui deriva una crisi dell'uomo nel suo assetto antropologico ed esistenziale (dualismo, psicologismo, spiritualismo, egoismo, autodeterminismo eccetera). Da qui a sua volta deriva una crisi del rapporto che l'uomo instaura con la realtà (materialismo, progressismo, meccanicismo, totalitarismo, consumismo eccetera); infine una crisi del

rapporto con quell'aspetto della realtà, che è la totalità, un senso ultimo delle cose, di cui il fondamentalismo e il fanatismo citati dalla presidente sono esemplificativi. Quel che a noi interessa è come in tutti i casi la soluzione sia sempre una soltanto: rimettere in gioco un cuore pensante in ogni frangente della vita umana.

**Nel caso in cui una persona decidesse di lasciarsi alle spalle un modo di pensare unicamente razionale, diventato largamente ideologico, e reimparare a ragionare con una ragione piena, potrebbe riuscirci davvero?**

Personalmente sono persuasa di sì. Non senza molta fatica; non in poco tempo e a condizione che non venga eliminato lo slancio positivo, il tentativo buono che – per ragioni storiche – in ogni -ismo è pur emerso; a condizione cioè che si faccia tesoro della nostra storia europea occidentale, procedendo non in modo rivoluzionario da una tabula rasa, ma attraverso quel sano realismo che fa un passo alla volta, verso una direzione chiara e certa.

(Max Ferrario)

**5. SCUOLA/ Visione, guida, carattere: così i talenti trovano un luogo di cura**

07.10.2021 - Nora Terzoli

*La scuola viene spesso accusata di non saper riconoscere i talenti e di conseguenza di non contribuire alla loro crescita. Ecco alcuni consigli utili su come valorizzarli*

Molte problematiche complicano l'inizio di questo anno scolastico: accesso agli edifici **con il green pass**, nomine dei supplenti, protocolli sanitari, attenzioni per la sicurezza e altro ancora. Tempo ed energie sono assorbite dalla necessità di rispondere con tempestività e pertinenza a queste incombenze, ma resta sempre, più o meno sottesa, una domanda che, soprattutto all'inizio, come accade per ogni esordio di esperienza umana, si impone: dove stiamo andando? Qual è l'orizzonte di senso? Quali le finalità che vogliamo perseguire? Quale dovrebbe essere il volto di una scuola?

Impossibile rispondere a questi interrogativi nel breve spazio di un articolo, occorrerebbe una riflessione articolata e sistematica da documentare almeno in un saggio. Si potrebbe però abbozzare un'iniziale risposta identificando la scuola come luogo della cura, di un'educazione alla stima della vita, impresa certamente non facile in un contesto culturale pervaso dalle tentazioni del nichilismo.

Per sgombrare subito il campo da eventuali equivoci è bene far notare che con il termine cura non si vuole evocare alcun riferimento alla medicalizzazione. Non si tratta di **imbrigliare la singolarità e la peculiarità dell'io**, comprese le sue fragilità, con una certificazione, quanto di far crescere in tutti il desiderio di imparare e la progressiva scoperta del proprio talento.

La scuola viene spesso accusata di non saper riconoscere i talenti e di conseguenza di non contribuire alla loro crescita. Il talento infatti non è semplicemente qualcosa di innato, un dono divino o della natura, ma un potenziale che può essere educato.

“Il grande Wolfgang Amadeus Mozart, per tutti esempio del genio per natura, è stato, in realtà, sottoposto da suo padre ad un intensivo e faticoso esercizio musicale per raggiungere determinati obiettivi ed i suoi stessi prodigiosi spartiti spesso richiedevano correzioni, revisioni e talvolta rielaborazione” (R. Capobianco, **“La scuola dei talenti nella società delle competenze”**). Anche lo straordinario genio di Mozart dunque ha avuto bisogno, per venire alla luce, di guida e di esercizio tenace.

Quali espressioni di cura può mettere dunque in atto la scuola per valorizzare i talenti di ciascuno?

Innanzitutto favorire una visione dell'io, uno sguardo rivolto all'interezza della persona, fatta di ragione e affezione, di volontà mossa da un ideale, da una passione. Il talento non cresce all'interno di una visione standardizzata, di alunno medio, che mortifica la singolarità di ciascuno e che non pone al centro la ricerca del senso. Lo studente mobilita le sue energie, si impegna per far crescere il talento, accetta la fatica solo all'interno di un orizzonte di senso, che non rimandi in un domani lontano la scoperta del perché valga la pena far fatica oggi. Orizzonte di senso che deve essere offerto da adulti impegnati con la loro vita e quindi capaci di guardare con simpatia i passi ancora incerti dei giovani a loro affidati. Docenti appassionati della disciplina che insegnano, desiderosi di coinvolgere gli studenti in un lavoro di ricerca, di sperimentazione, fin dai primi anni della scuola, che rifuggano dal ricorso esclusivo alla lezione



frontale, a favore di una metodologia didattica capace di valorizzare l'errore e che stimoli un apprendimento argomentato, consapevole dei nessi tra le conoscenze. Una didattica in cui i curricoli non siano espressione di un enciclopedismo senza priorità e rigidamente chiusi nel disciplinarismo. Spesso infatti "le materie sono state divise in elementi semplici che vengono presentati uno ad uno, secondo un ordine logico, l'allievo è condannato a uno sguardo miope, limitato al dettaglio, e il significato gli sfugge" (B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, 2003).

La scuola luogo della cura è chiamata a guidare gli studenti, fin dai primi anni, in un prezioso lavoro di educazione dello spirito critico, senza il quale si cade nell'omologazione, nella sudditanza alle fake news, nella adesione a slogan riduttivi, che non sono in grado di comprendere la complessità della realtà.

Il Collegio docenti di una scuola, i consigli di classe, i team degli insegnanti devono avere cura dunque di progettare percorsi disciplinari personalizzati e "avvalersi di un vasto gruppo di strategie che offrono la possibilità di valorizzare la storia di ciascuno, le diverse intelligenze, le emozioni e le competenze che caratterizzano ogni soggetto, affinché possa raggiungere una forma di eccellenza cognitiva che sviluppi nel migliore dei modi possibili le proprie capacità ed i propri talenti" (M. Guspini, *Complex Learning Learning Community*, Roma, 2008).

La personalizzazione dei percorsi è condizione senza la quale il talento resta escluso dalla scuola e la sua esclusione spesso comporta per lo studente una demotivazione che progressivamente lo allontana sempre più dall'avventura della conoscenza. *"Chi ha il talento della danza (...) dovrà trovare nella scuola una mappa di competenze culturali quanto più possibile inclusiva, per evitare di considerare il proprio talento eccedente rispetto alla proposta formativa della scuola (...) Il talento della danza suppone un rapporto con la propria corporeità, con la propria sensorialità, con il proprio senso dello spazio. Tale rapporto è naturale, ma è atteso a divenire culturale. E la scuola non è afona rispetto a questo tema. Danzare significa anche conoscere, comprendere, apprendere. Avere il talento della danza è preliminarmente rispetto al diventare esperti danzatori. Ma occorre avere a che fare con i setting culturali insiti nella storia, nella musica, nella geometria, nella fisica, Quando parliamo di setting culturali, intendiamo riferirci non all'assetto lineare e nozionistico della materia scolastica, ma alle logiche disciplinari profonde che animano un sapere, ai nuclei fondanti, ai concetti - chiave a ciò che consente ad uno studente di maturare a tal punto questa o quella disciplina di studio da trovarne il nesso con il proprio talento* (M. Muraglia, "Il talento a scuola", in **Le nuove frontiere della scuola**, n. 26/2011).

La scuola luogo di cura intercetta il talento e lo promuove non escludendo dal suo orizzonte le **character skills** perché, solo per fare qualche esempio, volontà, motivazione, capacità di relazione empatica sono requisiti essenziali per la sua valorizzazione. La vocazione di un luogo di cura pone al centro la relazione tra le persone che a scuola non sono simmetriche, perché l'adulto ha il compito non solo di essere tramite della ricchezza della tradizione culturale che viene dal passato, ma anche di testimoniare ai più giovani il cammino personale di cura che nel tempo ha fatto nella sua esperienza personale.

La proposta educativa prima di essere un'azione rivolta verso gli altri, in particolare i più piccoli, è innanzitutto un paziente lavoro che l'adulto deve fare con se stesso, se vuole guadagnare una pienezza umana e quindi diventare credibile per gli altri.

Il talento cresce in una socialità, attraverso incontri che progressivamente nel tempo svelano, sostengono e danno strumenti per portarlo a compimento e in una relazione tra pari, dove non sia perseguita la competitività, ma il riconoscimento dei tempi e delle peculiarità di ciascuno. L'esercizio di questa socialità è la vera palestra di acquisizione delle virtù civiche per i cittadini adulti del futuro. L'immagine del genio chiuso nel suo studio e lontano dal mondo può essere un'evocazione romantica, ma poco rispondente alla realtà. Il talento infatti ha bisogno di incontri significativi e di una socialità tra pari in cui possa essere accolta e valorizzata la diversità di ciascuno.

La scuola luogo di cura personalizza i percorsi, ma non livella verso il basso, è esigente, sfida la ragione, educa ad argomentare, a essere critici, rifugge dalla ripetizione meccanica. Favorisce esperienze, gesti che aprono alla conoscenza dell'extra-scuola per offrire occasioni in cui l'io di ogni studente possa essere interpellato a scoprire il proprio talento.

La scuola luogo di cura può essere il baluardo di una promozione del talento che guida verso la realizzazione piena di sé, verso la valorizzazione della singolarità dell'io all'interno di una

società che ricerca il talento solo come strada per il successo, per una visibilità destinata a finire presto, come accade nei diversi talent show televisivi.

Quanto si è cercato di delineare in questa breve riflessione investe ovviamente tutti gli ordini di scuola, ma in particolare, per la sua vocazione orientativa, il segmento della scuola secondaria di primo grado. Potrebbe essere quindi molto interessante leggere quanto emerso di recente sulla criticità della scuola media, come segnalato nel **rapporto della Fondazione Agnelli**, anche alla luce della **pedagogia del talento**.

## 6. SCUOLA/ Quella di don Milani era un "luogo" umano, perché oggi non lo è più?

11.10.2021 - Roberto Vicini

*Non bastano le riforme, gli edifici nuovi, le aule ridipinte: la scuola deve essere un luogo abitabile, personale, con un progetto. Che manca*

Parlare di inizio anno nella scuola è sempre piuttosto deprimente. Solito film. Il direttore della Fondazione Agnelli Andrea Gavosto commentando **l'ultimo rapporto sulla scuola media italiana** ha dichiarato che a distanza di dieci anni "la situazione non è migliorata" e che anzi, sotto diversi aspetti alcuni problemi si sono aggravati: livelli di apprendimento ancora insoddisfacenti, con solito divario Nord-Sud; studenti indecisi e confusi sul proprio futuro; docenti vecchi (uno su sei ha circa 60 anni) e poco aggiornati.

I dati poi sulla mancanza degli insegnanti all'avvio delle lezioni sono ancora impietosi, nonostante tutti gli sforzi di velocizzazione e i tentativi di oliare la macchina fatti da Azzolina e da Bianchi.

Colpa dell'algoritmo, del carattere barocco e assurdo del meccanismo o – novità, questa sì, di quest'anno – del rifiuto dell'incarico da parte di chi preferisce il reddito di cittadinanza? Comunque sia, la situazione è a dir poco imbarazzante. Ma il fatto più preoccupante è che tutti (ministero, amministrazione e sindacati) spingono perché questa macchina riparta così com'è, senza porsi il problema – che proprio perché siamo in emergenza dovrebbe costituire priorità e imperativo – di proporre passi che vanno in una nuova direzione, in un senso di marcia che guardi al futuro, che tenga conto dei cambiamenti già avvenuti e delle sfide che ci attendono. Manca una visione. Manca il realismo e il coraggio di una diversa visione.

Ancor prima di preoccuparsi di riempire i posti vacanti, si dovrebbe infatti pensare di colmare ben altri vuoti. I ragazzi sono rientrati "in" scuola. Fisicamente: ne hanno varcato la porta di ingresso e sono tornati ad "abitarvi". Mi raccontava la dirigente di un ente di formazione di Torino (Piazza dei Mestieri) che i genitori, così come gli stessi ragazzi, hanno ringraziato di essere tornati in presenza, della possibilità cioè di poterci essere in modo intero, fisicamente. Con quel corpo che è così decisivo, specialmente a quell'età, nel definirsi della propria identità. Ed è subito stato evidente che il lavoro più grande **non è quello di colmare deficit conoscitivi**, ma di prendere in carico **tutta la persona, anima e corpo**. I ragazzi hanno ringraziato perché sono tornati in quel "luogo", per di più anche bello. Ebbene è questo il primo vuoto da colmare.

In un intervento al Meeting di Rimini, Giorgio De Rita, ricordandone l'attualità, sottolineava come Barbiana documenti ancora, in modo plastico, fisico, l'idea e il metodo di scuola di don Milani. Non certo all'avanguardia dal punto di vista architettonico, ma per la sua capacità di esprimere un senso. Un luogo fisico e a un tempo culturale, di trasparenza al valore. Un'alta percentuale di edifici scolastici, sia per ragioni di adeguamento alle normative antisismiche, sia per la loro vetustà e strutturale inadeguatezza (molte sono nate addirittura per altre destinazioni) attende di essere ricostruita. Ma con quale sforzo di immaginazione e apertura al futuro? La scuola va ripensata "fisicamente", perché possa essere un luogo.

L'uomo, gli studenti non sono fatti solo di pensiero, hanno un corpo, abitano uno spazio. L'educazione non può prescindere da questo. I valori, i significati non si trasmettono solo a parole, con discorsi. Come in una casa, ciò che conta non sono le prediche dei genitori, ma la reale disposizione delle cose e il clima che si respira.

Ma come sono la disposizione e l'organizzazione materiale della scuola, il suo curriculum non formale, forse più decisivo di quello formale? Ancora aule, spazi chiusi, con cattedre, insegnamenti, laboratori e attività extra-scolastiche (termine significativamente curioso) come ambiti di acquisizione tra loro separati, fruibili in tempi e spazi diversi. Questo "corpo" scolastico nei fatti, per chi vi abita quotidianamente non facilita un'esperienza di insegnamento e apprendimento unitaria. Un luogo poi non è solo costituito dagli elementi materiali, ma da un insieme di relazioni; anzi: è il risultato dell'interdipendenza e della tenuta tra i due fattori.

E qui sta il secondo grande vuoto da colmare. Negli ordinamenti, così come nella didattica ordinaria, infatti, il valore e il peso attribuito agli aspetti relazionali e che riguardano la messa in gioco di una responsabilità personale e sociale (le c.d. *soft* o *character skills*) è veramente minimale: queste cose fluttuano nella dimensione eterea delle grandi finalità, senza una loro messa a terra nella concretezza delle pratiche formative e valutative. Lo documenta lo stile e l'approccio ancora prevalente dei docenti, il modello che essi esibiscono in atto, che i ragazzi vedono agito e in cui sono implicati nella realtà di tutti i giorni, che non è certo quello di un *team* in azione, che collabora e discute, che affronta problemi e sfide nuove, che rischia, si pone domande senza la paura di nascondere il proprio "non sapere", coinvolgendo in questa dinamica gli allievi.

Ma se così è, che fare per trasformare questo diroccato castello della famiglia Addams della scuola attuale in una casa abitabile, in un luogo aperto, libero, che faciliti un'educazione alla responsabilità? Oggi, in questa grande emergenza (educativa) nell'emergenza, la priorità è quella di porre in essere – come una sorta di cuneo dentro il sistema – luoghi in carne e ossa dove è possibile una nuova esperienza e forme nuove di apprendimento, unitarie e personali. Luoghi che rendono visibile la novità. Per questo serve essere visionari, cioè realisti, cioè umili: basta piegarsi a guardare la realtà, che offre gli spunti giusti e suggerisce sempre nuove soluzioni. Il coraggio quindi di rompere con lo schema cui si è assuefatti e che si continua a replicare. Perché cambiare è possibile.

Per tornare alla metafora della casa, chi è dotato di gusto e personalità se la riadatta, la "personalizza". E fuori di metafora: soprattutto nel sistema di IeFP, dove le istituzioni non sono così imbrigliate come quelle statali, ci sono già esperienze che stanno tracciando nuove soluzioni. E nelle paritarie molto si potrebbe fare. Basterebbe avere un po' più di coraggio, rimodellando l'habitat (modello organizzativo e della didattica) secondo l'esperienza educativa che già è presente. Le leve e gli spazi non sono molti, ma ci sono. Nello Stato è più difficile utilizzarli. Qui no. Coraggio, dunque.