

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. Delfino Ezio: SCUOLA/ La "legge" di Havel per essere realisti al tempo della crisi (12.10.2021)
8. Colantonio Laura: SCUOLA/ Il sapere è sociale: presidi e prof imparino dalle accademie (13.10.2021)
9. Fornaroli Maria Grazia: SCUOLA/ La buona "inclusione" di Veladiano dimentica le paritarie (14.10.2021)
10. Sidoli Graziella: SCUOLA/ Come funziona negli Usa, dove il Ministero "non c'è" (15.10.2021)
11. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Obiettivi, didattica, statalismo: i punti deboli della "riforma" Bianchi (18.10.2021)
12. Marinozzi Francesco: SCUOLA/ Stima e attenzione alla realtà, così cresce (anche) l'azione educativa (20.10.2021)
13. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/Dati Ocse: se i problemi dell'Italia iniziano già dalla pre-primaria (21.10.2021)
14. Eva Leonardo: SCUOLA/ Inizio d'anno tra scartoffie e protocolli: e il tempo di far lezione? (22.10.2021)
15. Giulian Laura: SCUOLA/ Bambini e sport, quella domanda aperta che viene prima delle "3P" (25.10.2021)

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 le 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 "licealizzazione" 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'interessa 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.

7. SCUOLA/ La "legge" di Havel per essere realisti al tempo della crisi

12.10.2021 - Ezio Delfino

La stesura degli strumenti strategici della scuola può essere occasione per dirigenti e docenti di condividere speranza, contenuti e metodo

L'anno scolastico è incominciato e **molti temi ne agitano l'avvio**: le modalità di accesso alla scuola con il green pass, le nomine dei supplenti, i protocolli sanitari, la situazione delle cattedre, l'impiego delle risorse finanziarie.

Sottotraccia, invece, il confronto su come lasciarsi interrogare dalla precarietà dei tempi, **su quale impronta formativa rilanciare**, su come ogni adulto impegnato nel compito educativo è chiamato a giocare le proprie carte, su come aiutarsi a vivere con speranza. E su come aiutarsi a stare davanti alle attese formative e culturali dei ragazzi che chiedono di incontrare adulti e contesti formativi significativi con i quali essere introdotti al senso della realtà, al gusto del vivere, alla passione per il proprio talento, all'impegno per un mondo sostenibile. Urgenze che stridono con il fatto che l'ingaggio dei docenti a cui affidare i ragazzi sia avvenuto

attraverso **l'utilizzo di un neutrale algoritmo**, con l'incertezza in cui lavorano molti presidi impegnati nelle reggenze di altre scuole o a gestire segreterie in cui mancano dirigenti e assistenti amministrativi, con l'assenza, al momento, di un reale confronto politico e sociale sul Piano di ripresa e sulle politiche scolastiche da impostare per rilanciare l'istruzione e l'innovazione.

Urgenze e stridori, dunque, ovattati da un ottimismo di copertina, che non possono lasciar tranquilli e che chiedono vigilanza, responsabilità, capacità di dialogo e dedizione da parte di tutti, dirigenti scolastici, genitori, docenti ed educatori, chiamati a definire strumenti, spazi e risorse all'altezza della sfida.

La recente Nota 21627 del 14 settembre 2021 "Indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche (il Rapporto di autovalutazione. Il Piano dell'offerta formativa e il Piano di miglioramento)" ripercorre le modalità per l'aggiornamento annuale di questi strumenti già predisposti per il triennio 2019-2022 e per la programmazione del Piano dell'offerta formativa del nuovo triennio 2022-2025. Operazioni che avvengono dopo due anni scolastici nei quali il raggiungimento degli obiettivi di miglioramento e l'attuazione delle progettazioni formative sono stati fortemente condizionati dalla situazione emergenziale, mentre la triennialità che riparte richiede un'impostazione dell'offerta formativa che sappia rispondere alle nuove urgenze educative e che offra modelli e pratiche fortemente innovative.

Realizzare momenti di confronto e di lavoro nei team di scuola per la definizione dell'offerta formativa può diventare allora un'occasione per i responsabili di direzione delle scuole e per i docenti di **rileggere i nuovi bisogni formativi degli studenti** e per ripensare pratiche didattiche ed assetti organizzativi all'altezza delle sfide, tenendo conto della complessità del momento e delle persistenti criticità del nostro sistema scolastico. Un'occasione, insomma, per verificare, proprio in questi tempi difficili e complessi, se la progettazione e la valutazione di istituto possano rappresentare una risorsa e non un adempimento in più. Un'opportunità per la definizione dei contorni di una proposta educativa e formativa che vinca la passività e la resistenza di consuetudini e burocrazie e che venga aiutata a fiorire e consolidarsi.

"La speranza non è per nulla uguale all'ottimismo - ha intuito in modo acuto Václav Havel -. Non è la convinzione che una cosa andrà a finire bene, ma la certezza che quella cosa ha un senso indipendentemente da come andrà a finire". Si tratta di aiutarsi, dunque, proprio dentro le condizioni che questo momento storico impone, nella ricerca del senso, nell'individuazione di modi adeguati **per intercettare la domanda di significato** che i ragazzi pongono a scuola, nella definizione di metodologie e contesti formativi capaci di suscitare interessi e dinamiche positive negli studenti, nel ripercorrere patti educativi realmente condivisi tra adulti. Partendo dalla certezza che un senso è rintracciabile e a partire da esso è possibile costruire. Fino a identificare le azioni che realizzino un piano di ripresa dell'offerta formativa.

Condividere tra educatori una proposta all'altezza dell'umano in gioco per rilanciare una speranza è spunto e ragione per ogni vera ripartenza. Anche con i nostri ragazzi. Anche attraverso la stesura degli strumenti strategici delle nostre scuole.

8. SCUOLA/ Il sapere è sociale: presidi e prof imparino dalle accademie

13.10.2021 - Laura Colantonio

Bisogna puntare sulle accademie culturali come opportunità di recupero delle relazioni. Il caso del network delle Olimpiadi dei Saperi positivi a Napoli

La scienza della cultura apre le proprie porte e incontra il territorio: questo il modo sostenibile per affrontare la complessità delle esigenze educative oggi nel difficile periodo dell'emergenza socio-sanitaria.

Abbiamo avviato una riflessione sul valore storico e sul significato atualizzabile del **ruolo delle accademie culturali**, perché è rilevante il carattere di coinvolgimento sociale su cui oggi bisogna puntare per far sì che la cultura divenga l'opportunità più sentita di recupero della relazione interpersonale messa in equilibrio precario dall'emergenza globale vissuta finora.

Possiamo ripartire dal termine "accademia", che ci riconduce alla provenienza da quella gremità generativa di bellezza e di saperi e che ci ricorda persone che trattavano gli argomenti più diversi per favorire il dibattito, il confronto, lo scambio, i processi di crescita. Ad Atene il filosofo greco Platone aveva definito "accademia" la sua scuola filosofica nel luogo consacrato

all'eroe Academo. Ci soffermiamo in questa sede sulla più antica accademia di Napoli, l'Accademia Alfonsina, istituita nella metà del XV secolo, nella reggia di Castel Nuovo, per volere di Alfonso d'Aragona con l'intento di coltivare lettere, scienze, arti: una ricchissima biblioteca ospitava uomini di cultura per dissertare di letteratura e di filosofia. L'Alfonsina avrebbe poi lasciato il posto alla Pontaniana per opera di altri uomini artefici dell'umanesimo napoletano.

Ci interessa evidenziare qui il carattere della diffusione di certe prassi culturali: nate in maniera spontanea o grazie alla protezione di principi, mecenati, ma anche sovrani, le accademie italiane divennero, nei vari tempi storici e nel passaggio da modalità organizzative più informali a modelli strutturati e regolamentati – come da intervento di Saverio Mattei – protagoniste di una fitta rete di scambi tesi a promuovere diverse finalità culturali, distinguendosi come luoghi fondanti di una nuova "sociabilità del sapere", che avrebbe preso forme diverse attraverso i secoli fino ad arrivare ai nostri social network.

E se, dunque, nella storia ritroviamo filoni di coinvolgimento delle collettività capaci di avviare vere e proprie operazioni culturali in grado di sensibilizzare intelligenze e promuovere anche dissenso critico, e prima con prevalenza di interventi di uomini di cultura, ma poi anche con particolare attivismo di donne capaci di creare interesse e condivisione – nel Settecento infatti sempre a Napoli si impongono "accademie" al femminile, quali ad esempio quella della nonna materna del principe di Sansevero – anche oggi, guardando al passato, possiamo fortificare sempre più il presente proprio attraverso network in grado di implementare processi, far convergere finalità all'insegna della trasversalità intesa come un intersecarsi di obiettivi e di competenze: a Napoli oggi il network delle Olimpiadi dei Saperi Positivi, con all'attivo più di un anno di impegni concreti nonostante la pandemia, ha messo insieme associazioni del terzo settore quali Pietrasanta Polo Culturale, presieduta dal professor Raffaele Iovine, atenei, quali quello federiciano nell'interessante aspetto della terza missione, missione che punta al public engagement, ma in raccordo anche con la dimensione della docenza e della formazione, grazie al particolare lavoro del Dipartimento di Studi umanistici.

Il network delle Olimpiadi si pone come possibile modello di comunità educante che valorizza potenzialità e competenze di una pluralità di soggetti che ritrovano nella reciprocità di obiettivi e finalità ulteriori cerchi concentrici interagenti in grado di generare rinnovati interessi e traguardi. E tale modello si caratterizza per essere assolutamente replicabile in altri contesti non solo nazionali, in altre realtà nelle quali, a qualsiasi livello, ci possano essere "povertà educative" da recuperare, compensare e riallineare.

Il network delle Olimpiadi si basa proprio sulla "sociabilità del sapere", che a maggior ragione in questo momento storico può rappresentare un'opportunità in più per riattivare relazioni interpersonali, per definire percorsi tematici che siano chiavi di lettura della complessità del reale, per scolpire nel *blended learning* modalità sostenibili a seconda delle cause di forza maggiore che scandiscono il tempo delle nostre esistenze.

La convinzione di un progetto culturale locale trova ulteriore conferma nella divulgazione globale che si alimenta grazie alla concorrenza, nel senso di contributi eterogenei ma convergenti delle varie parti chiamate in causa.

Altre spinte propulsive sostengono il network partenopeo. amplificandone la potenziale replicabilità: i rapporti di generi e generazioni messi in atto attraverso attività formative per docenti e studenti e la relazione non necessariamente dicotomica tra apprendimento digitale e analogico con possibile sintesi nella dimensione dialogica; il tutto nell'ambito dell'orientamento della governance nazionale anche rispetto all'imminenza dei Piani nazionali per la famiglia e per l'infanzia e adolescenza.

9. SCUOLA/ La buona "inclusione" di Veladiano dimentica le paritarie

14.10.2021 - Maria Grazia Fornaroli

Mariapia Veladiano offre spunti interessanti sulla qualità educativa della scuola, che ha bisogno di meno burocrazia, più autonomia e reti esterne significative

Mariapia Veladiano, di cui avevamo letto e recensito qualche mese fa **un interessante romanzo sul tema dell'Alzheimer** e della possibilità di affrontarlo attraverso relazioni significative, oggi riprende la sua professione, quella prima di insegnante poi di preside, e accompagna con un'interessante prospettiva la ripartenza.

Finalmente un testo ben strutturato scritto da chi la scuola la conosce bene. Ai lettori del *Corriere della Sera* prima, poi a tutti, tramite le edizioni Solferino, ha offerto un breve pamphlet, *Oggi c'è scuola*. Si tratta di poco più di 100 pagine da leggere d'un fiato, in cui si mescolano l'indubbia esperienza sul campo, la conoscenza del contesto e della ricerca, soprattutto statistica, e un'inesausta passione educativa e civile.

Permane nel testo il tratto irriducibile dell'autrice, quello di uno sguardo carico di *pietas* per i propri e altrui limiti e insieme della consapevolezza che la sofferenza, il disagio, le ferite possono essere riparate in una prospettiva di bene comune.

Appassionata di etimologie, ci suggerisce all'inizio come il termine *lockdown*, così abusato in questi ultimi due anni, avrebbe potuto essere sostituito, come accaduto in California, da "Shelter in place", "trovar riparo nel luogo in cui si è", che prospettiva davvero innovativa per le nostre case, i nostri uffici, ma soprattutto per le nostre scuole, "luogo buono ove trovare sicurezza, sempre...".

L'analisi dei due anni passati si fa poi ricca di dati e impietosa: 1 milione e 600mila studenti persi nel nostro paese per problemi di connettività, nel primo anno di pandemia il 24% dei disabili lasciati nelle loro case, dati sconcertanti e inaccettabili, certo non sanabili con banchi a rotelle.

Contemporaneamente l'analisi dell'autrice è capace di guardare con ottimismo alla miriade di docenti che per la prima volta ha affrontato l'e-learning, divenendone in qualche mese competente, uno sforzo immane di formazione per una categoria troppo spesso avvilita.

Certo, la possibilità di entrare nelle case ha messo in luce l'enorme divario ancora esistente nella nostra società e inevitabilmente l'autrice si chiede, in maniera talora accorata, ma anche con estremo realismo, quali soluzioni adottare per ridurre questa differenza, con la finalità di consentire a tutti di diventare quel che si desidera.

"Fare bene insieme è sempre un progresso. Lasciare indietro oltre che un'ingiustizia è sempre una minaccia incombente sul futuro". L'autrice si esprime dichiaratamente contro una logica di natura meritocratica, che accentuerebbe le disuguaglianze, prediligendo invece una prospettiva dichiaratamente inclusiva. Anche su questo tema il dibattito è aperto ai nostri lettori: possono viaggiare insieme inclusività e merito?

Il testo analizza con cura le innovazioni didattiche più rilevanti: l'apprendimento attivo, i compiti di realtà, l'educazione a comportamenti responsabili condivisi, piccole rivoluzioni in una scuola nella quale la responsabilità è sempre stata esclusiva degli adulti, oppressi dalla temibile "culpa in vigilando".

Suggestiva anche la prospettiva di lasciare spazio alla narrazione, alle potenzialità della parola, capace di tessere relazioni e insieme lenire la sofferenza, così come l'appello allo spazio dato alla corporeità, alle arti e alla musica.

Insegnare cosa nella post pandemia? Quali i saperi essenziali? Qui la sferzata al modello economico dominante si fa intensa. "Esiste una qualità del sapere che la scuola offre e una qualità dell'educare che deve portare a scoprire le potenzialità di ogni ragazza o ragazzo e permettere di costruire la vita comune da persone responsabili verso il presente e verso il futuro". Come? Attraverso una sburocratizzazione, **favorendo gli spazi di autonomia e libertà**, tessendo reti significative anche esterne alla scuola.

La scuola "diffusa", cui la pandemia ci ha costretto, è la nuova scuola; inevitabile chiedere l'impegno al territorio tutto, in una prospettiva di bene comune.

Sulla valutazione la Veladiano scrive pagine davvero profonde per consegnare alla scuola un'ipotesi di promozione di nuovi modelli valutativi, orientati alle rubriche osservative, per rendere le conoscenze utili alla vita.

Con una acutissima citazione di Natalia Ginzburg l'autrice rimanda all'errore diffuso di una protezione eccessiva da parte dei genitori, a cui andrebbe ricordato che "la scuola è la prima battaglia che il figlio deve affrontare da solo".

Non è utopia, molto c'è già, si tratta di condividere e applicare ciò che funziona meglio.

Non poteva mancare in questa riflessione un ripensamento sugli organi collegiali per ricostruire nuovi modelli di comunicazione non ostile, per ridare concretezza a quella fiducia tra soggetti operanti nella scuola, di cui il sistema ha assolutamente bisogno per superare la logica del sospetto e dell'astio dilaganti.

Il libro si chiude con un breve *cahier de doléances*, assolutamente condivisibile per la parte relativa alle lacune sull'arruolamento e l'organizzazione del personale amministrativo, al quale, in questi ultimi anni, sono stati delegati innumerevoli compiti prima gestiti centralmente; meno

condivisibile per la parte relativa all'arruolamento dei docenti, in cui qualcosa il ministero in quest'ultimo periodo ha cercato di fare.

Suggestiva la conclusione con il suo appello alla centralità delle biblioteche, cartacee o digitali, cuore pulsante di una scuola rinnovata e invece nel nostro paese trascurate e sacrificate alla mancanza di aule.

La prospettiva è interessante; spiace dover segnalare che la scuola di cui si parla è sostanzialmente la scuola statale, mentre viene quasi completamente ignorata la scuola paritaria, che invece, per la specificità dell'arruolamento e della governance, potrebbe sicuramente offrire interessanti confronti in una dialettica feconda, a cui evidentemente l'autrice non è al momento interessata.

Credo invece che la verifica sul campo di tante esperienze di aiuto allo studio come Portofranco, tante realtà di istituti professionali paritari, tanta ricerca educativa di istituti di eccellenza (nome non amato dalla nostra autrice) possano suggerire strade di miglioramento per tutto il sistema scuola.

10.SCUOLA/ Come funziona negli Usa, dove il Ministero "non c'è"

15.10.2021 - Graziella Sidoli

La scuola media italiana, come è noto, produce un forte livellamento verso la mediocrità. Di tutt'altro tenore l'esperienza del sistema scolastico americano

Per alcuni anni mi sono dovuta occupare della formazione non solo degli insegnanti, ma anche degli studenti di lingue in una scuola privata e preparatoria nel Connecticut (per *Preparatory* negli Stati Uniti si intende una scuola nella quale tutti gli studenti sono avviati all'università), a partire dall'asilo sino all'ultimo anno del liceo. È il modello K-12: asilo + 5-6 anni di elementari + 3-4 di medie + 4 di liceo; la somma degli anni è uguale per tutte le scuole pubbliche o private, ma siccome non è mai un requisito centralizzato perché sono gli Stati, i comuni e anche le scuole stesse a scegliere la suddivisione degli anni, questa distribuzione rimane leggermente modificabile.

L'autonomia scolastica in Usa è un concetto importante, peraltro con un comune denominatore che le mantiene unite e che viene discusso regolarmente: esso è la considerazione del **benessere dello studente** nel presente e per il suo futuro. Questo "benessere" è il primo motivo dell'incessante formazione degli insegnanti e del dialogo trasversale con l'amministrazione, per una ricerca continua delle innovazioni necessarie nel campo educativo. Questa ricerca non comprende soltanto la materia stessa ma anche e soprattutto il suo approccio. Ad esempio ci si domanda continuamente quali siano i testi da usare e quale sia la più aggiornata metodologia pedagogica.

Come direttrice, la prima responsabilità è stata quella di **rivisitare tutti i libri** per l'insegnamento di lingue, a partire dalle scuole elementari, passando per le medie e finendo con gli anni liceali. Tutto visto come una sequenza per l'apprendimento ininterrotto degli allievi, secondo le necessità dell'età.

Nelle elementari si trovano maestri molto preparati perché è richiesto uno studio pedagogico post-laurea, cioè la specializzazione di due anni dopo i primi quattro del college. Per le medie e i licei (Middle School e Upper School, nel privato; Junior High School and High School nel pubblico) non ci sono corsi pedagogici disponibili perché si ritiene che basti la laurea avanzata della materia (Master o Phd nelle varie discipline, ma è da sottolineare che tali studi e titoli non hanno nulla in comune con quelli così chiamati in Italia, termini che sono stati appropriati dall'inglese senza però il sostrato dell'apparato accademico americano).

Sto dipingendo un quadro scolastico che parte dall'asilo e finisce all'università e che è molto diverso da quello italiano. È internamente connesso e monitorato dall'interno perché non ci siano dei vuoti o dei buchi nell'apprendimento. Mi sembra di capire invece che la discontinuità sia un grave problema nelle scuole italiane. Teniamo conto del fatto che non esiste un ministero governativo centralizzato negli Usa che detti leggi, regole o esami nazionali. Esiste ancora un esame statale nei licei delle scuole pubbliche, ma non è significativo neppure in questo settore da decenni: ideato per egualizzare gli studenti **con un esame impersonale e "obiettivo"**, nell'illusione di quei tempi che ogni singolo alunno appartenesse e rispondesse all'istruzione nello stesso modo, la sua inadeguatezza era già un fatto negli anni 60, quando il dibattito prendeva forma anche nei giornali.

Il linguaggio pedagogico negli States nei decenni recenti parla di "Diversified Teaching", esattamente l'opposto dell'ideologia egualitaria per cui la materia si offre agli studenti in un unico modo. Per i professori l'attuale sfida è abbastanza straordinaria perché si chiede non solo di usare metodologie pedagogiche diverse, ma anche di prestare attenzione a ciascuno dei nostri alunni per trovare l'orientamento più efficace per ogni individuo, per cui si devono usare metodi diversificati per raggiungere il livello e il tipo d'intelligenza di ciascuno di loro.

La parola chiave in questa elaborazione educativa è la continuità. Si elabora questa continuità dentro un sistema governato non dall'alto ma dal basso. La ricerca richiede che si studi costantemente la differenza di età e le medie sono considerate la fascia scolastica di maggiore sfida proprio per la complessità di questo periodo di crescita. Nella mia esperienza come direttrice, il cui principale compito era di assicurare la coerenza della sequenza di tutto il percorso educativo dai primi agli ultimi anni, nella Middle School ci si doveva confrontare costantemente per collegare al meglio gli anni delle elementari, quelli delle medie e quelli liceali. Si richiede che ogni passaggio sia fluido e unitario per l'alunno.

Inoltre, si deve considerare con una attenzione costante il comportamento e l'abilità di ogni nuova generazione fin dai suoi primi anni, attraverso l'adolescenza e fino all'approdo alla maturità liceale, senza mai perdere di vista la preparazione universitaria. Usati, sebbene anche contestati, sono i corsi AP (Advanced Placement) che sono veri e propri corsi universitari accreditati, a scelta dello studente con il consiglio del professore. La differenziazione, sia nelle scuole pubbliche, dove i più avvantaggiati intellettualmente vengono scelti per le Special Classes, sia nelle private dove si creano le Honors Classes, consente ai più impegnati e avanzati di approfondire la materia; questo, come nei corsi AP, rende più facile affrontare l'ammissione ai Colleges, che è estremamente competitiva.

Questo insieme che ho descritto si struttura come una cipolla, come un cerchio unico che racchiude lo svolgimento e l'evoluzione dell'istruzione; ma lo si potrebbe paragonare anche a un singolo fiume che corre verso il mare, che parte dall'asilo e finisce al liceo, senza alcuna interruzione (nella maggior parte dei casi neppure logistica, perché la scuola nel privato è un campus, che include anche le attività sportive), soprattutto perché non esiste nessuna dipendenza o interferenza ministeriale o governativa esterna.

Ritengo che quest'ultimo sia il maggior problema del settore scolastico pubblico, che si è manifestato prima in Usa e che adesso mi sembra generare preoccupazione in Italia. Il rischio è che l'educazione pubblica italiana **si degradi e si perda** come è già successo negli Stati Uniti. Puntare sul recupero dell'elemento più complicato e più in crisi come **le scuole medie in Italia**, serve non solo per al "benessere" degli alunni ma a quello dell'intero sistema educativo pubblico. Direi che si tratta di un fatto simbolico e urgente, anche perché non c'è in Italia, come in Usa, un'alternativa didattica di eccellenza privata che possa sostituire o ampliare la scelta scolastica delle famiglie italiane.

11.SCUOLA/ Obiettivi, didattica, statalismo: i punti deboli della "riforma" Bianchi

18.10.2021 - Fabrizio Foschi

Non basta snocciolare i miliardi che arrivano dall'Ue in quota al Pnrr: per governare la scuola ci vuole un'idea. Quella di Bianchi è dirigistica

In occasione della conferenza stampa del Governo del 7 ottobre sugli impegni di spesa del Pnrr in relazione alla scuola e all'università, sono stati esposti i piani di finanziamento e di riforma dei rispettivi ambiti. Su scuola e istruzione alquanto confusi, a dire il vero.

Si parte con le riforme. Quante sono, quali sono? Il ministro Bianchi ne enuncia tre che poi nell'illustrazione delle misure diventano quattro (o cinque?). Nell'ordine: la riforma degli istituti tecnico-professionali (o della formazione professionale? Boh!), quella degli istituti tecnici superiori (Its) e quella dell'orientamento a partire dalle scuole medie. *En passant* si fa riferimento al nuovo sistema di reclutamento dei docenti e alla formazione continua del personale insegnante (si tratta di una nuova riforma? Si tratta di un aggiustamento delle normative esistenti? Boh!).

Come quarta (o quinta) riforma si accenna come se niente fosse alla "riorganizzazione dell'intero sistema didattico" (!). Confusa anche la parte degli investimenti: **dovrebbero essere poco più di 17 miliardi**, ma il ministro ne annuncia 13 per gli ambienti e 5,4 per la didattica. I conti non tornano.

L'intervento del premier Draghi sembra rimettere le cose a posto. Le riforme per la scuola, dice, sono sei da portare a termine con il Pnrr entro il 2022, i miliardi di investimento sono 17, cui 3 per affrontare l'emergenza asili nido. Il ministro Bianchi completa in seguito quest'ultima notazione: entro novembre sono previsti bandi per 5 miliardi. Si tratta di 3 miliardi per asili e scuole dell'infanzia (e questo lo si sapeva), con l'aggiunta di: 400 milioni per le mense, 300 milioni per le palestre, 800 milioni per nuove scuole e 500 per la ristrutturazione degli istituti e la messa in sicurezza.

Un'occhiata anche al versante dell'università. La ministra Messa enuncia 6 miliardi di finanziamento (di cui 5 devono essere messi a bando entro la fine di quest'anno e 1 all'inizio del prossimo) per sostenere circa 60 progetti. Quali? Leggiamo dalla stampa che nel dettaglio le misure sono quattro: partenariati estesi alle università, ai centri di ricerca, alle aziende per il finanziamento di progetti di ricerca di base (investimenti per 1,61 miliardi di euro); rafforzamento delle strutture di ricerca per la creazione di "campioni nazionali di ricerca e sviluppo" su alcune tecnologie abilitanti, individuati come Centri nazionali (investimenti per 1,6 miliardi di euro); creazione e rafforzamento di "Ecosistemi dell'innovazione" come leader territoriali di ricerca e sviluppo (investimenti per 1,3 miliardi di euro); realizzazione di un sistema integrato di infrastrutture di ricerca e infrastrutture tecnologiche di innovazione (investimenti per 1,58 miliardi di euro). Si capisce che i finanziamenti in ricerca sono destinati alle strutture di ricerca applicata. In effetti, la ministra spiega: "Abbiamo scelto di cominciare con la ricerca più orientata al business perché richiede uno sforzo organizzativo gravoso, ma non abbiamo dimenticato la ricerca pura".

Torniamo su scuola e istruzione. I settori posti sotto i riflettori sono tutti di fondamentale importanza. Il nostro Paese, per esempio, soffre di un ritardo cronico nella delineazione di un canale di istruzione e formazione professionale in grado di dialogare con la formazione professionale presente sul territorio. Altrettanto dicasi degli istituti tecnici superiori, troppo pochi forse (107 in tutta Italia) e poco frequentati (18mila studenti). Questo segmento che salda formazione tecnica e introduzione al lavoro è da ripensare e valorizzare.

Per quanto riguarda la categoria docente, sappiamo perché nel nostro Paese non è valorizzata: perché l'insegnamento non è considerato una professione ma un lavoro impiegatizio. E l'aggiornamento dovrebbe essere certamente continuo e ricorrente, ma libero e non appaltato ai soliti enti statali.

Quanto alla riforma delle riforme enunciata in conferenza stampa, la riorganizzazione della didattica, sembra di capire che non ci si limiterebbe agli aspetti strutturali (dimensionamento e numero di alunni per classe), ma si dovrebbero coinvolgere anche i contenuti della didattica, con prevalenza della didattica laboratoriale. Su questo aspetto, almeno su questo, se non su tutto il resto, bisognerebbe fermarsi un attimo, abbandonare l'enfasi delle cifre, la soddisfazione per i miliardi incassati e riflettere. Riforma dei contenuti della didattica? Si tratta di una necessità impellente?

Prevediamo già la risposta: sì, è impellente passare **dalla lezione frontale alle lezioni aperte, partecipate**, collaborativa. Bene. Ma quello che abbiamo visto in questi mesi di pandemia, cioè la Dad, ovvero l'uso eccessivo delle strumentazioni che in qualche modo distanziano gli alunni dai docenti che dovrebbero prendersene cura, **non ha insegnato nulla?** E perché la riforma dei contenuti della didattica, cioè della modalità con cui concepire, guardare e sovvenire ai bisogni dello studente la deve fare il Miur? Il Miur potrebbe/dovrebbe al più indicare delle priorità ma non obbligare a seguire una "certa" didattica.

Il momento che stiamo attraversando, che il sistema Paese sta attraversando è troppo delicato per buttare via un'occasione come questa. L'occasione di rimettere la didattica in mano ai responsabili dell'educazione dei giovani che sono anzitutto i docenti. Dovranno essi, tutti quanti, ripensare alla didattica, ma in maniera che faccia parte del loro cammino umano e professionale e **non di una moda da replicare**. Dunque, ben vengano le riforme, ma attenzione agli eccessi di statalismo.

12.SCUOLA/ Stima e attenzione alla realtà, così cresce (anche) l'azione educativa

20.10.2021 - Francesco Marinozzi

In occasione della loro Convention di inizio anno, i giovani coordinatori didattici di Cdo Opere Educative si sono interrogati sul significato di "vision" e "mission" della scuola

I primi di ottobre a Milano ha avuto luogo una due giorni rivolta ai giovani coordinatori didattici di scuole paritarie, organizzata da Cdo Opere Educative, che insieme si sono interrogati su quali momenti e strumenti possono essere più funzionali a riconoscere e a far crescere vision e mission.

Il Rettore della scuola "La Traccia" di Calcinate, Francesco Fadigati, ha aperto il suo intervento con la citazione di un suo alunno: "A volte mi sento così perso che tiro i pugni nel muro per sentire se sono vivo". La provocazione del ragazzo non è caduta nel vuoto e lui ha voluto raccogliercene la sfida, perché la frase in questione nasconde certamente **un desiderio positivo di vita**, ma, al contempo, rivela anche un disorientamento e un'incapacità di cogliere i dati di realtà più evidenti.

Questo modo di percepire sé e il mondo ha fatto da contraltare ad un altro dialogo avuto con una maestra della sua scuola. La docente, in occasione di un incontro collegiale della primaria, aveva raccontato che, alle medie, un suo professore, condotta la classe davanti a un'aiuola fangosa, aveva chiesto di osservare le stoppie bagnate dalla pioggia. Dopo un primo momento di interdizione, la maestra, allora giovane studentessa, accompagnata nell'analisi dal suo insegnante, alla fine dell'attività era rimasta stupita dal numero di annotazioni raccolte nel suo taccuino.

A partire da questi due fatti Fadigati ha raccontato di aver rimesso a fuoco un punto essenziale della vision della sua scuola: l'urgenza di recuperare il rapporto col dato, con la realtà, come punto di un risveglio della coscienza e di un recupero del gusto del vivere.

Questo è il compito anzitutto di chi guida la scuola: la vision è uno sguardo che matura e cresce nel rapporto con la realtà, con quello che provoca, ferisce o stupisce; non matura automaticamente, ma solo nella misura in cui ciascuno desidera impararlo. È quindi il tentativo di scoprire in sé il valore della vision, la grande condizione che fa sì che poi questa dia forma alla mission, se la vision è oggetto reale di ricerca e immedesimazione personale, allora determina in tutti i frangenti del lavoro: un modo di ascoltare, di intervenire, di giudicare e quindi di provare ad agire.

Si tratta di aspetti richiamati, in altri termini, anche da Bernhard Scholz, presidente della Fondazione Meeting e consulente aziendale, invitato per approfondire il tema della relazione fra *Vision* e *Mission*: ogni docente, quando insegna, comunica inevitabilmente sé stesso, la sua idea di relazione con i ragazzi e l'idea che ha di essi. Per Scholz, un educatore, deve lasciarsi provocare da ciò che accade nel suo lavoro e deve domandarsi se la sua azione è adeguata ed efficace; questo aiuta la persona a crescere e, per riflesso, fa crescere anche la mission. Una disponibilità di tal genere, che è vero amore a sé, implica umiltà, apertura alla realtà e desiderio di coinvolgersi con i ragazzi, ma deve essere sostenuta da chi guida la scuola. Il lavoro di crescita, ha sottolineato Scholz, si realizza attraverso la condivisione delle responsabilità; sostenere una responsabilità vuol dire aiutare a far emergere quelle domande che favoriscono la maturazione di ogni persona anche professionalmente. Senza questa attenzione a sé e alle cose, il tentativo di recupero della vision è un'operazione meramente ideologica, se non diventa interessante a livello esistenziale, se non nasce un paragone con la vision nel modo in cui si opera, la comprensione si fermerà a livello intellettuale.

Anche Alfredo Marchisio della "Piergiorgio Frassati" di Seveso e Ferdinanda Sgalmuzzo della "Romano Bruni" di Padova, hanno fornito una concreta testimonianza di come si possa recuperare la vision e affrontare la mission a partire dalle domande su di sé, provocate dall'azione educativa.

Marchisio ha raccontato di come sia nato in lui il bisogno di riscoprire le figure di Piergiorgio Frassati e don Luigi Giussani, la cui pedagogia è all'origine della scuola che dirige. Ciò lo ha condotto ad instaurare un dialogo con chi ha fondato l'Istituto e, in questa maniera, ha avuto modo di andare a fondo del significato del logo, cioè dell'orante camuno, nonché del *claim*, "scuole che esaltano talenti". La continua riscoperta della *vision*, degli ideali e dei valori che hanno guidato la fondazione della scuola ha stimolato il lavoro sulla *mission*. Gli insegnanti, infatti, hanno iniziato un percorso formativo sulla valutazione e sul metodo *Gallup*, in linea con la "valorizzazione dei talenti", richiamata dal *claim*. Questo dialogo ha consentito, perciò, di riscoprire insieme, i valori dell'Istituto e di proporre in modalità *bottom up*, cioè sulla base di domande dal basso, gli strumenti per crescere personalmente e professionalmente.

"A cosa non rinunceresti nel tuo far scuola?": da questa provocazione lanciata ad un collegio docenti unitario della scuola "Romano Bruni" di Padova, è partita, invece, Ferdinanda Sgalmuzzo, che ha desiderato riscoprire, insieme ad un gruppo di insegnanti, il valore

irrinunciabile dello stile argomentativo che aveva conosciuto e praticato in tanti anni di scuola, considerato strumento principe anche da Romano Bruni, uno dei padri della logopedia, lo psicologo, psicopedagogista e linguista che definiva l'argomentazione uno strumento per educare i ragazzi a un uso critico della ragione: argomentare significa confrontarsi con l'altro. Concretamente, questo indica mettersi in ascolto dei ragazzi, per coglierne il pensiero in azione, mentre si cimentano con un contenuto da apprendere. In altri termini, l'insegnante deve porsi in un atteggiamento di "ascolto interessato", volto a cogliere le caratteristiche peculiari dello studente allo scopo di valorizzare i suoi talenti e aiutarlo a crescere. In questo modo, l'approfondimento della *vision* delinea una chiara *mission*. Queste riflessioni hanno generato percorsi di continuo confronto fra docenti, facendo prima germogliare e, poi, crescere le intuizioni iniziali.

Il lavoro di approfondimento di tali tematiche ha aiutato a ricomprendere che la crescita professionale dei docenti dipende ultimamente dalla possibilità di vivere in un luogo dove ci si sente stimati. La grande stima dell'altro non è una capacità di tecnica di conduzione del personale, questa stima dell'altro è figlia della passione che l'altro possa essere sé stesso, non che sia funzionale ad un progetto, o solo alla crescita dell'opera. È solo la crescita delle persone che fa crescere le opere. E se in una scuola si vive un clima di questo tipo, allora una persona può decidere di legarsi. L'orizzonte ideale è la benzina per il lavoro di ciascuno. Per questo dedicare tempo a lavorare insieme sulla *vision*, sulla *mission*, sulla crescita professionale di ciascuno e avere luoghi che alimentino un paragone su queste tematiche aiuta a tenere desto questo orizzonte.

13.SCUOLA/ Dati Ocse: se i problemi dell'Italia iniziano già dalla pre-primaria

21.10.2021 - Tiziana Pedrizzi

La scheda sull'Italia di "Education at a glance" dell'Ocse: pochi laureati in materie scientifiche, istruzione professionale carente e pre-primaria poco cognitiva

Dopo il rapporto generale *Education at a Glance* sui paesi Ocse nel loro complesso, sono uscite come ogni anno le schede Paese fra cui quella dell'Italia. In generale queste schede non toccano tutto l'ampio arco dei temi proposti, ma si focalizzano su quelli che vengono ritenuti cruciali nei casi specifici.

Quest'anno al centro per l'Italia è stato messo il tema della percentuale di laureati, delle aree di competenza privilegiate e delle ricadute occupazionali.

Il possesso di una laurea sta aumentando fra i giovani italiani, ma rimane basso se paragonato con la situazione dei paesi comparabili. Nel 2018 si è passati dal 19,5% fra i 25-64enni al 28% tra i 25-34enni. La quota di adulti laureati in ingegneria, industria manifatturiera ed edilizia è comparativamente bassa (15%) e solo leggermente più alta tra i neo-laureati (17%). Questo anche se nel nostro paese i laureati in discipline Stem (Scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) registrano tassi di occupazione prossimi alla media Ocse: tecnologie dell'informazione e della comunicazione 87%, ingegneria, industria manifatturiera ed edilizia 85%.

Restano però più popolari le discipline che laureano nel campo artistico e umanistico, delle scienze sociali e nel settore dell'informazione, pur se il tasso di impiego è relativamente basso (77%). Stessa situazione per l'istruzione secondaria professionalizzante. I giovani adulti (25-34enni) che hanno raggiunto un livello d'istruzione secondario o post-secondario non terziario professionale hanno prospettive d'impiego simili ai giovani laureati.

In conclusione, i laureati italiani stanno aumentando, ma lentamente. Il termine usato spiega già molto: da noi l'istruzione terziaria è costituita quasi esclusivamente dalla laurea, perché le lauree triennali professionalizzanti e gli Ifts non si sono affermati; altrove invece molti giovani si iscrivono a corsi post-secondari professionalizzanti di lunghezza media.

Ancora più grave il secondo aspetto della questione. La maggioranza dei laureati italiani non si colloca **nell'area Stem**, che garantirebbe il lavoro al livello degli altri paesi, senza contare il fatto che per quanto riguarda gli interessi di sistema si registra una significativa domanda in questo campo che rimane senza risposta anche a livello di diploma secondario. Ancora spopolano le Scienze umane e sociali, che comprendono l'ormai inflazionatissima Legge e anche l'altrettanto inflazionatissima Economia, le quali garantiscono però un tasso di impiego più basso. Non che questo sia un problema solo italiano, anche se da noi si presenta in modo

più accentuato. Tutti i paesi ricchi soffrono di una carenza di questi studi, mentre le Tigri asiatiche avanzano velocemente in questo campo. Tanto che a suo tempo si dichiarò esplicitamente da parte dell'Ocse che Scienze veniva tenuta nel ristrettissimo paniere delle materie valutate in Pisa, non perché offriva un terreno di competenza diverso dalle altre due, Lettura e Matematica, ma proprio per incoraggiare la formazione in questo campo.

Tuttavia da noi la tradizione e la storia – che si scopre sempre più contare parecchio in campo educativo – spingono ancora di più in questo senso. Sembra talvolta che gli studi vengano scelti prescindendo dal futuro lavorativo, se non snobbandolo apertamente, e pensando esclusivamente allo sviluppo di liberi interessi personali. Volendo poi escludere che si pensi di sobbarcarsi ad impegni meno gravosi, salvo poi lamentare le difficoltà di impiego e il precariato.

Insomma, in Italia i laureati non crescono come altrove, forse perché si pensa che non ne valga la pena, ma a sua volta questo dipende dalle lauree che vengono scelte.

Stesso problema per la formazione secondaria. Un buon titolo di studio nel campo professionale garantisce le stesse prospettive di una laurea (anche qui non si parla della domanda che non trova riscontro nell'offerta). Ma vediamo tutti in che stato versa l'istruzione e formazione professionale nel nostro paese.

Fra gli altri aspetti messi a fuoco forse vale la pena dare un'occhiata alla situazione della pre-primaria nel nostro paese, in comparazione, quanto meno quantitativa, con gli altri. Anche perché proprio in questi giorni è uscito da **Invalsi** il Rapporto sulla sperimentazione del Rav infanzia a cura di Freddano e Stringhler che dà molte informazioni in proposito.

Secondo i dati Ocse, nel nostro paese sono iscritti ad istituti della scuola per l'infanzia il 94% dei bambini in età, un dato superiore alla media Ocse, dei quali il 72% a istituti pubblici. In questo campo i dati non sono affidabilissimi, perché una parte del settore privato sfugge per varie ragioni alle rilevazioni, ma si può certo dire che la domanda c'è e che la natura largamente pubblica dell'offerta attesta la solidità istituzionale dell'offerta.

E allora qui c'è un busillis. Tutte le analisi internazionali ipotizzano uno stretto legame fra livelli degli apprendimenti e frequenza precoce di coetanei ed educatori in attività di socializzazione e apprendimento. Nel nostro paese questo legame non sembra esserci, visto che a un largo afflusso a tali attività non sembra corrispondere un livello degli apprendimenti adeguato. Forse in questo campo, ancora più che in altri, è urgente un'analisi territorialmente differenziata dei dati italiani. Ma forse c'è anche da indagare sulla missione che a queste scuole si assegnano. Ricordiamo bene che un orientamento *precocemente cognitivo* è stato ampiamente demonizzato negli anni passati, in occasione di tentativi di riforma, da gran parte degli operatori, per non parlare dei pedagogisti di riferimento.

14.SCUOLA/ Inizio d'anno tra scartoffie e protocolli: e il tempo di far lezione?

22.10.2021 - Leonardo Eva

Circolari esorbitanti, protocolli anti-Covid, progetti vari, Pon e Ptof da redigere: l'eccessiva burocrazia toglie tempo prezioso alle lezioni degli insegnanti. Ecco qua.

Per la diciottesima volta comincio un anno scolastico come insegnante di filosofia e storia. C'è sempre qualcuno che si trova in fondo alle graduatorie di istituto e spesso, non si sa bene perché, quel qualcuno sono io.

Così, per la settima volta, ho "vinto" una cattedra spezzata tra due diverse scuole. A dire il vero in un'occasione l'Ufficio scolastico provinciale senza ragionevole motivazione mi regalò addirittura un anno fra *tre* licei (quando si parla di "cieca burocrazia"...), ma su questo magari tornerò un'altra volta.

Quel che è certo è che credo di avere maturato un'invidiabile esperienza riguardo agli istituti dell'Italia centrale. Dodici scuole in diciassette anni. Paritarie e statali. Di capoluogo regionale e di provincia. Licei classici e istituti d'arte con sezioni sperimentali. Ma probabilmente «all those moments will be lost in time, like tears in rain»... A chi interessa una simile competenza sul campo?

Bando alle chiacchiere: dopo troppi mesi di didattica a distanza, si riparte.

I ragazzi, in realtà, non sembrano troppo devastati dalla scuola ai tempi della pandemia. In particolare le mie nuove Terze, che sono sopravvissute a un biennio trascorso in buona misura fra schermi e mascherine, appaiono perlopiù curiose e vivaci come gli anni passati. Certo:

bisognerà vedere cosa succederà dopo le prime verifiche. Ma per il momento la filosofia e tutto sommato anche la storia medievale riescono a suscitare domande e osservazioni degne di nota.

Forse sono più storditi i colleghi, che già in passato (un po' dovunque, con le consuete piacevoli eccezioni) mi avevano colpito soprattutto per la capacità di assorbire **i colpi del Destino/Ministero** senza fiatare. "C'è da improvvisare il Clil". "C'è da riempire una ventina di pagine di moduli per l'Alternanza scuola-lavoro". "C'è da metter su l'educazione civica". "C'è da scaricare un camion pieno di yogurt al mirtillo" (scherzo, ma non troppo). E **noi docenti via, pedalare, senza porsi troppe domande.**

Be', forse l'unico sussulto "contestatore" c'era stato in occasione delle prove Invalsi. Ma ormai anche quella simil-protesta pare un lontano ricordo.

Sì, mentre i dirigenti scolastici si mostrano abbastanza pimpanti, nonostante le incombenze che gravano su di loro (in qualche caso ci vorrebbe un controllo antidoping), i colleghi appaiono piuttosto spenti. Mi metto anch'io nella categoria, senza alcun dubbio.

D'altra parte, come dicevo, ho due scuole. Questo naturalmente (per la legge di Murphy) significa due diversi tipi di registro elettronico. Due modi di comunicare con gli istituti del tutto differenti. Dieci password: registro elettronico, piattaforma di didattica digitale, accesso alla rete Wi-Fi col proprio dispositivo, computer nelle aule, area riservata del sito dell'istituto (da moltiplicare per due). Ovviamente (sempre per Murphy) non tutte funzionano al primo tentativo. Un numero di circolari esorbitante: il tempo necessario anche solo per cestinarle (dopo averle lette, eh!) notevolissimo.

Considerato tutto questo, ti vuoi mettere a discutere di manuali interessanti o di contenuti da proporre durante l'anno? Al massimo, qualche santa donna (o sant'uomo) si farà carico di seguire i progetti che ogni anno i dirigenti scolastici pro(im)pongono al collegio docenti.

Ecco: dal mio punto di vista, queste persone (il cui numero diminuisce anno dopo anno) sono al tempo stesso encomiabili e misteriose. Come cantava un mio "immortale" concittadino (di cui *non* ricorre il settimo centenario dalla morte): «Perché lo fai, disperata ragazza mia?». Perché segui quel Pon? Perché aggiorni quel Ptof? Perché ti curi di quei Pcto? Speri nell'eterna gloria? Nell'encomio del dott. Bianchi? Nel raddoppio dello stipendio?

Forse è per questo che la maggior parte di noi insegnanti tiene un basso profilo: teme di avere in affidamento un "ambito" incarico come il coordinamento della commissione didattica, dell'educazione civica o magari del galateo scolastico.

E allora si cerca di sgattaiolare per i corridoi (o fra le riunioni a distanza) senza farsi troppo notare.

Ogni tanto ti giunge qualche bella notizia. Per esempio, un ex alunno, ormai laureando, ti invia con gratitudine un articolo di giornale che gli ha ricordato una vecchia lezione di filosofia. Oppure un collega, fresco di pensione, ti chiede di leggere in anteprima un suo saggio sul pensiero del Seicento. Ma è difficile svincolarsi. Leggi di "contingenza" e ti viene in mente il Protocollo anti-Covid; di "necessità" e ti ricordi che devi fissare la prova di evacuazione; di "libertà" e immagini un'ora di lezione senza ostacoli o interruzioni.

Però ci provi: tenti di sbarazzarti delle password e delle scartoffie e organizzi un percorso sulla storia della tua città oppure sul rapporto tra scienza e filosofia nell'Ottocento, magari inviando anche una timida email alla collega di fisica.

Il giorno dopo vai a scuola baldanzoso, entri in classe, poggi gli occhiali appannati a causa della mascherina e tenti di inquadrare le sagome davanti a te.

«Allora ragazzi, oggi affrontiamo...».

«Prof, se l'è scordato? Abbiamo l'incontro di orientamento in uscita via internet. Deve collegarsi alla piattaforma con la sua password e assistere».

E mentre cerchi di ricordarti la maledetta combinazione alfanumerica, provi a far mente locale. Chi ti aveva detto di questo impegno? Quando?

Appena possibile, vai a controllare. Era la circolare n. 49 del 20 settembre scorso. È passato soltanto un mese... Come scordarla, tra le decine che hai ricevuto nel frattempo?

Ma la lezione su filosofia e scienza? «Martedì abbiamo il Progetto Salute. Venerdì ci sono le elezioni dei rappresentanti degli studenti. Poi ci sarà da fare qualche verifica. Ok, ne riparlamo tra una ventina di giorni».

Per adesso il problema è ricordarsi la password... Ah, sì, eccola: *CustodeaMontecristo2022!*

15.SCUOLA/Bambini e sport, quella domanda aperta che viene prima delle "3P"

25.10.2021 - Laura Giulian

Per gli educatori coinvolti nel mondo dello sport c'è una questione che è decisiva: che tipo di cultura desideriamo trasmettere ai nostri bambini a livello motorio? Quest'estate gli Europei di calcio, le Olimpiadi, gli Europei di pallavolo, hanno tenuto incollato allo schermo milioni di italiani. Le molte e sorprendenti vittorie hanno risvegliato quel senso patriottico di appartenenza, l'orgoglio di essere italiani e di sentirsi degnamente rappresentati in cima ad un podio.

Ma, alla base di queste vittorie e di questi talenti, c'è un'annosa questione che da sempre interroga il mondo dello sport sul "come" arrivare a raggiungere tali prestazioni. Cominciare sin da piccoli a individuare possibili futuri talenti o creare bacini di utenza più ampi e dalle capacità motorie magari meno specifiche ma più complete?

Meglio un atleta di 14-15 anni "pronto" da lanciare nel mondo dell'élite sportiva o meglio posticipare di qualche anno la sua entrata sui campi che "contano"? In queste settimane di ripartenza per molte associazioni e società sportive in cui tante famiglie stanno scegliendo dove iscrivere i propri figli e in cui i vari staff stanno programmando le attività, sarebbe interessante continuare a porsi tale interrogativo.

Lo studioso Coté nel suo DMSP - Modello di sviluppo della partecipazione sportiva - individua le 3P che dovrebbero sostenere una crescita armonica, completa, a lungo termine e motivata di un atleta: prestazione, partecipazione e sviluppo personale. Tale modello si scontra, però, con la quotidiana realtà delle nostre strutture sportive, dei modelli di reclutamento delle società professionistiche e con alcune scelte economiche.

È più vantaggioso, allora, in termini di risultati sulla lunga distanza, uno sviluppo globale nella giovane età (6-12 anni) o una specializzazione precoce? Meglio, quindi, perseguire la "teoria delle 10.000 ore o dei 10 anni" che prevede una media di 3 ore di allenamento specifico al giorno per 9 anni e che dovrebbe portare a risultati di élite (uniti, chiaramente, anche ad altri fattori che favoriscono lo sviluppo di un futuro talento)? Ciò accade in molti settori giovanili di molteplici sport, sia in Italia che all'estero, con ingenti investimenti economici. O meglio una pratica sportiva che sviluppi tutte quelle capacità coordinative che creano, poi, un bagaglio motorio sul quale costruire un atleta di alto livello completo? Tale scelta ridurrebbe notevolmente tutta una serie di campionati e competizioni che coinvolgono migliaia di bambini ogni stagione.

Meglio sviluppare alcune abilità tecniche legate alla specificità di uno sport, spesso non sperimentando attività più divertenti e meno strutturate o andando incontro all'usura di alcune articolazioni, ad esempio, o è più favorevole creare un ambiente ricreativo, divertente e *pluristimolante*, ma non legato direttamente ad una prestazione?

E, infine, è bene chiedersi se sia un'esigenza dell'adulto richiedere al bambino di sviluppare una serie di **life skills legate alla perseveranza** e alla definizione di obiettivi, poi trasferibili anche in altri contesti di vita, o se sia meglio percorrere la strada che fornisca al bambino un ampio ventaglio di proposte motorie così da allenarlo a sviluppare maggiore competenza e fiducia in sé stesso?

Gli interrogativi sono molti, come sostanziosa è la letteratura scientifica a supporto. La domanda che rimane aperta, che è possibile continuare a scandagliare, che ne apre molteplici e che si rimanda **a tutti coloro siano coinvolti nel mondo dello sport**, dal basso verso l'alto, è questa: che tipo di cultura desideriamo trasmettere ai nostri bambini a livello motorio? Con quali modelli desideriamo vederli crescere?