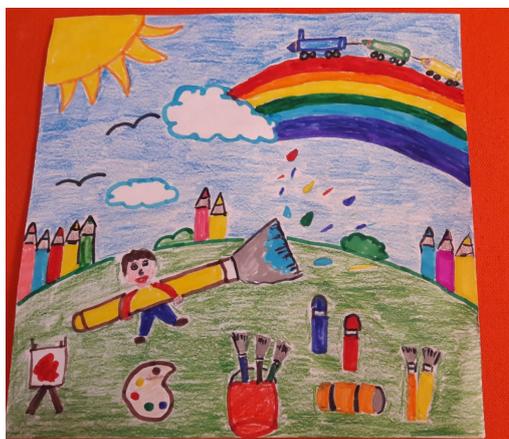


Crisi energetica, nubi nere all'orizzonte. Le scuole sono pronte?



di Gianfranco Scialpi

Crisi energetica. I prossimi mesi saranno durissimi. Le proposte in campo per convivere con l'emergenza energetica. Ma la scuola è pronta?

Crisi energetica, sarà uno tsunami economico e sociale?

Crisi energetica. Dopo la pandemia che ha messo a dura prova le nostre esistenze, si profila all'orizzonte un altro problema. Mi riferisco alla crisi energetica dovuta al rialzo del costo del gas.

Da diverse settimane i massmedia presentano scenari apocalittici con fabbriche e aziende costrette a chiudere. Inevitabili le ripercussioni sull'occupazione. Al momento stiamo parlando di ipotesi, ma la tendenza sembra confermata.

L'ipotetico futuro conferma che ormai la società del rischio (U. Beck) è un'esperienza liberata dai laccioli teorici.

Avanzano le proposte per la scuola

Al momento la scuola non è toccata dal problema. L'anno scolastico è iniziato, ripetendo gli stessi riti del periodo pre-pandemico. Tutto all'insegna del ritorno alla normalità. Eppure, una nuova riflessione, fatta di proposte che superino l'attuale profilo di scuola si sta profilando all'orizzonte.

Mi riferisco alle possibili soluzioni per affrontare il quasi certo periodo nero della crisi energetica.

L'ANP ha il merito di aver avviato la riflessione con l'idea cardine della chiusura delle scuole il

sabato, dimenticando però che queste sono il 20% del totale.

Altra idea è la sostituzione dei

vecchi infissi con finestre fornite di doppi vetri. Le proposte ANP, ovviamente, non si fermano a

questi due punti, allargandosi ad altre soluzioni (spegnimento delle luci, sostituzione lampadine...).

Di un certo interesse è la proposta del comitato A scuola, costituito nel 2020 da famiglie, studenti e anche insegnanti per contrastare l'uso intensivo della Dad. In sintesi: "permettere a tutte le scuole di introdurre le lezioni di 50 minuti, così da rendere più "gestibile" la situazione, se la crisi energetica dovesse ulteriormente aggravarsi nel corso dell'inverno, rendendo necessari sacrifici per risparmiare gas".

Lavorare ora alla proposta

Nulla, ovviamente, si improvvisa. L'idea deve essere elaborata a bocce ferme, in modo da

permettere eventuali integrazioni. Sarà molto difficile riorganizzare l'orario pressati

dall'emergenza. Ne è convinto anche il Comitato A scuola che sottolinea: " è importante che

questa decisione venga presa a breve: riceviamo notizie di istituti che già hanno deciso per la

settimana corta, con i disagi orari del caso, per non trovarsi

a dover riprogrammare e riorganizzare l'intero orario nel bel mezzo dell'inverno. Concedendo subito lezioni da 50 minuti – sottolinea il Comitato – si potrebbe ovviare ai disagi alle scuole che hanno già compiuto questa scelta e permettere a tutte le altre di preparare un "piano B" logico e supportabile in caso di imposizione della settimana corta per tutti"

Il Ministro Bianchi sembra aver abbandonato l'idea che la scuola sia comunque protetta, ricordando che "ci sono le autonomie delle scuole: se una scuola decide di organizzare una propria struttura può farlo, ma si parta dalla didattica"

In conclusione resta la domanda: quante scuole stanno lavorando in tal senso?

Trasformare l'istruzione, costruire il nostro futuro



di
Al
ui
si
To
so
li
ni

Transforming Education Summit

United Nations, New York, 16, 17 & 19 September 2022

Il vertice delle Nazioni Unite [Transforming Education](#) è stato convocato in risposta a una crisi globale dell'istruzione, che riguarda l'equità e l'inclusione, la qualità e la pertinenza. Spesso lenta e invisibile, questa crisi sta avendo un impatto devastante sul futuro dei bambini e dei giovani di tutto il

mondo allontanando il raggiungimento dell'obiettivo 4 dei "Goals per lo sviluppo sostenibile" ([SDG 4](#)).

Il Vertice offre un'opportunità unica per portare l'istruzione in cima all'agenda politica globale e per mobilitare l'azione, l'ambizione, la solidarietà e le soluzioni per recuperare le perdite di apprendimento legate alla pandemia e gettare i semi per trasformare l'istruzione in un mondo in rapida evoluzione. Il vertice è nato anche sulla spinta del lavoro della commissione International Commission for the future of education dell'Unesco che nel novembre 2021 ha pubblicato un fondamentale rapporto dal titolo ["Reimagining our futures together: A new social contract for education"](#).

La discussione del vertice è stata ampiamente preparata nel corso dei mesi passati grazie al lavoro svolto su 5 Action track, ovvero cinque percorsi tematici e tracce d'azione

Gli Action Track cercano di mobilitare nuovi impegni, mettendo in evidenza gli interventi politici che funzionano e sfruttando le iniziative e le partnership esistenti, comprese quelle emerse in risposta alla pandemia di COVID-19.

Vediamo analiticamente i 5 action track riprendendone la descrizione dal sito del summit

Action Track 1: Scuole inclusive, eque, sicure e sane

L'istruzione è in crisi. La povertà, l'esclusione e la disuguaglianza di genere continuano a impedire a milioni di persone di apprendere. In aggiunta a ciò, il COVID-19 ha messo in luce le disuguaglianze nell'accesso e nella qualità dell'istruzione. Inoltre, sono aumentati la violenza, i conflitti armati, i disastri e l'inversione dei diritti delle donne.

L'educazione inclusiva e trasformativa serve a garantire che tutti gli studenti abbiano pieno accesso e prendano parte

all'istruzione. Che gli studenti siano sani e salvi, liberi da violenza e discriminazione.

Problemi chiave

- Inclusione ed equità
- Educazione trasformativa di genere
- Scuole sicure
- Salute e alimentazione scolastica
- Educazione nelle emergenze e nelle crisi prolungate

Action Track 2: Apprendimento e competenze per la vita, il lavoro e lo sviluppo sostenibile

C'è una crisi nell'apprendimento di base. Mancano competenze di alfabetizzazione e calcolo tra i giovani studenti. Nel 2020, oltre 770 milioni di persone non avevano competenze di alfabetizzazione di base. Due terzi dei quali erano donne.

Trasformare l'istruzione significa conferire agli studenti conoscenze, abilità e valori. Costruire atteggiamenti per essere resilienti, adattabili e preparati per il futuro incerto. Contribuire al benessere umano e planetario e allo sviluppo sostenibile.

Problemi chiave

- Apprendimento fondamentale (dalla prospettiva dell'apprendimento permanente)
- Competenze per l'occupazione e l'imprenditorialità
- Educazione allo sviluppo sostenibile compresa l'educazione ambientale

Action Track 3: Insegnanti e professione docente

Gli insegnanti sono essenziali per raggiungere i risultati dell'apprendimento e per raggiungere l'SDG 4. Ma l'istruzione deve far fronte a carenza di personale, mancanza di opportunità di sviluppo professionale e basso status.

Accelerare il progresso verso l'SDG 4 e trasformare l'istruzione richiede un numero adeguato di professionisti. Insegnanti e personale educativo formati, motivati e supportati. Per raggiungere questo obiettivo, l'istruzione ha bisogno di finanziamenti e politiche forti.

Problemi chiave

- Carenze di insegnanti
- Sviluppo professionale iniziale e continuo – pedagogie
- Condizione professionale e condizioni di lavoro
- Leadership educativa, innovazione

Action Track 4: apprendimento e trasformazione digitale

La crisi del COVID-19 ha portato innovazioni senza precedenti nell'apprendimento a distanza sfruttando le tecnologie digitali. Allo stesso tempo, i divari digitali hanno escluso molti dall'apprendimento. Più di due terzi degli studenti in età scolare (1.3 miliardi di bambini) non avevano accesso a Internet da casa. Queste disuguaglianze nell'accesso hanno fatto sì che alcuni gruppi, come giovani donne e ragazze, fossero esclusi dalle opportunità di apprendimento.

La trasformazione digitale richiede lo sfruttamento della tecnologia come parte di sforzi sistemici più ampi. Rendere la tecnologia più inclusiva, equa, efficace, pertinente e sostenibile.

Problemi chiave

- Trasformazione digitale dei sistemi educativi
- Connettività/riduzione del divario digitale; tecnologie inclusive/assistenziali
- Contenuti di formazione digitale gratuiti, aperti e di alta qualità
- Cittadinanza digitale, benessere, privacy e sicurezza

Action Track 5: finanziamento dell'istruzione

La spesa globale per l'istruzione è cresciuta, ma è ostacolata dall'elevata crescita della popolazione. La gestione dell'istruzione durante la pandemia di COVID-19 e la riduzione degli aiuti ha lasciato l'istruzione con un grave divario finanziario.

In questo contesto, il primo passo verso la trasformazione è esortare i finanziatori a reindirizzare le risorse all'istruzione per colmare il divario di finanziamento. In seguito, i paesi devono disporre di finanziamenti maggiori e sostenibili per raggiungere l'SDG 4. Queste risorse devono essere allocate e monitorate in modo equo ed efficace.

Affrontare le lacune nel finanziamento dell'istruzione richiede una politica in:

- Mobilitare più risorse, soprattutto domestiche
- Aumentare l'efficienza e l'equità degli stanziamenti e delle spese
- Miglioramento dei dati sul finanziamento dell'istruzione

La determinazione di quali aree devono essere finanziate e come sarà informata dalle raccomandazioni di ciascuno degli altri quattro binari.

Problemi chiave

- Finanziamenti adeguati e sostenibili adeguati alle esigenze del Paese
- Equità ed efficienza della spesa per l'istruzione

The Youth Declaration on transforming education

Uno dei documenti chiave presentati al Summit è la Dichiarazione dei giovani presentata come contributo dei giovani alla Sintesi della presidenza del Vertice sulla trasformazione dell'istruzione.

L'obiettivo della dichiarazione è quello di stimolare l'impegno politico sulla necessità di trasformare l'istruzione

e di far sì che i giovani si appropriino di questo processo. La dichiarazione (disponibile in inglese al [seguinte link](#)) è costituita da un preambolo, 25 richieste specifiche ai decisori politici, e cinque impegni che i giovani assumono direttamente e che chiudono il documento.

Ne riportiamo qui la traduzione (effettuata automaticamente con DeepL)

Guidati dai principi, dagli scopi e dalle richieste di cui sopra, noi – i giovani del mondo – ci impegniamo a:

- 1. Continuare a essere solidali con tutti i giovani in tutto il mondo e in tutta la loro diversità, in particolare con le giovani donne e le ragazze, i giovani LGBTIQ+, i giovani con disabilità, i giovani rifugiati e migranti, i giovani indigeni e altri gruppi vulnerabili ed emarginati, per trasformare l'istruzione;***
- 2. Continuare a sostenere la trasformazione dell'istruzione individualmente e collettivamente attraverso movimenti sociali, organizzazioni della società civile, soluzioni guidate dai giovani e altro ancora;***
- 3. Continuare a ritenere i responsabili delle decisioni, in particolare gli Stati membri, responsabili durante l'intero processo di progettazione, esecuzione, consegna, monitoraggio e valutazione delle richieste di cui sopra, assicurando che i nostri quadri di responsabilità siano trasformativi dal punto di vista del genere;***
- 4. Lanciare un piano d'azione coordinato dalla Rete dei Giovani SDG4 per portare avanti le suddette richieste oltre il Vertice, mobilitare le parti interessate per continuare a far crescere un movimento globale per la trasformazione dell'istruzione e dotare i giovani delle competenze necessarie per sostenere un'istruzione di qualità sia a livello locale che globale;***
- 5. Promuovere il dialogo e la cooperazione intergenerazionale, interculturale e interreligiosa nei***

sistemi educativi di tutte le comunità, paesi e regioni per creare un mondo migliore costruito sulla solidarietà, la diversità, l'empatia, la comprensione reciproca e il rispetto.

Link al documento:
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/tes_youthdeclaration_en.pdf

Bambini di Ukrajna in Italia. Oltre lo sconcertante silenzio sulla pedagogia del ritorno



di Raffaele Iosa

Ho aspettato fino alla riapertura delle scuole, sperando che qualcosa si dicesse. Capisco la complicata situazione italiana di questi ultimi tre mesi, dal caldo torrido, alla crisi di governo, al rincaro delle bollette. Capisco tutto, ma il silenzio del Ministero Istruzione sui bambini e ragazzi ucraini accolti nelle nostre scuole da marzo scorso è sconcertante. Per carità, non sempre è necessario che il

Ministero dica qualcosa perché le scuole lavorino con buon senso (anzi!), ma toccano a lui gli accordi internazionali con il governo ucraino per eventuali collaborazioni pedagogiche sul destino dei ragazzi da noi accolti, in attesa del ritorno.

E' dunque per me necessario risollevere la questione, per comprendere se il neologismo "*pedagogia del ritorno*", condiviso da molti come chiave di questa accoglienza, fosse ancora vivo o se si pensasse che ormai, da questo autunno, si dovesse accoglierli come emigranti definitivi o peggio lasciarli in un limbo.

Un doveroso promemoria

Facciamo prima di tutto il punto sulla situazione ucraina, con le notizie di questi ultimi mesi.

Si conferma che questi bambini e ragazzi (e le loro mamme) si sentono solo di passaggio dal fatto che un buon numero è tornato a casa in estate, soprattutto se provenienti dal zone nord e ovest ucraino, e dal 1 settembre sono tornati a scuola, magari in locali di fortuna se le scuole sono state distrutte. L'arrivo di nuovi profughi ucraini si è fermato. Resta quindi non elevato il numero di scolarizzati in Italia, già basso a primavera perché preferivano fermarsi in paesi confinanti (in primis la Polonia).

Anche questo un segno del desiderio del ritorno.

Il nostro governo ha prestato a tasso zero all'Ukraina circa 200 milioni di euro per pagare gli insegnanti ucraini. Un buon segno che il nostro paese non invia lì solo armi.

Intanto ci arrivano notizie dure dalle aree ucraine di sudest ancora occupate militarmente dai russi. Sono stati licenziati molti insegnanti locali, sostituiti da "colleghe" russi; dal 1 settembre i ragazzi iniziano le lezioni con l'alzabandiera bianca blu rossa di Mosca, hanno libri importati dalla Russia con le "cose giuste" da insegnare e si parla-scrive rigorosamente solo in russo. Ma c'è di più: alcune migliaia di orfani sociali degli internati sono stati deportati (altro

termine non trovo) in Russia in modo forzato. Uno dei tanti modi che ha la terra di Putin di sopperire al suo deserto demografico. Penso con dolore a questi bambini, spesso con babbi e mamme fragilissimi e poveri ma viventi. Bambini portati via dagli orfanotrofi senza rispetto, con fratture esistenziali lancinanti. E ancora: non si sa più nulla di centinaia di preadolescenti portati con la forza in Crimea durante l'estate (le vacanze "coatte") e non più tornati. Nelle zone di campagna tornano i cd. *besprizornye*, ragazzi randagi che vivono alla macchia. Un lascito noto nella storia sovietica che si ripete, nato nei primi anni della rivoluzione d'ottobre, di cui ci resta memoria in "Poema pedagogico" del pedagogista ucraino Makarenko e della sua colonia Gorky.

Si rifletta su cosa voglia dire essere bambini e ragazzi da quelle parti in questo settembre: se non si muore per le bombe, si sopravvive in un contesto allucinato col rischio del negarsi la memoria e l'identità. Effetti non collaterali ma voluti di una guerra che non è solo distruzione materiale, ma esistenziale.

Ricapitoliamo ora la nostra memoria sull'Italia. Sono uscite in primavera tre note del Ministero italiano sull'accoglienza dei ragazzi ucraini.

Una prima nota di marzo 2022 li chiama erroneamente "esuli" e invita ad accoglierli, seguendo le solite regole amministrative e di collaborazione a livello locale tra servizi.

La seconda nota n. 576 del 24 marzo li chiama finalmente "profughi" (come sono), e invia ottime riflessioni di carattere pedagogico. Si suggerisce accoglienza mite, riconoscimento dell'identità di bambini e ragazzi "di passaggio" con il forte desiderio del ritorno, un impegno di ascolto rispettoso della loro condizione esistenziale. Notevole è l'idea di "cura pedagogica" non diversa dall' Y CARE donmilaniano, operando con una pedagogia che aiuti al

ritorno. Appunto, il ritorno. Finalmente un respiro alto. La terza e ultima nota, invece, la 781 del 14 aprile, scade in uno sconcertante formalismo. A fronte del "canone" scolastico italico sul rito valutativo e curricolare (altro che autonomia scolastica) si suggerisce di considerare questi ragazzi come BES stranieri appena arrivati, quindi con dispense e compensi, consolando i buro-pedagoghi del formalismo cartaceo. Ma c'è di peggio: circa la questione della loro straordinaria Dad che, nonostante la guerra, i loro insegnanti coraggiosamente realizzato da marzo a giugno da laggiù (con immensa gioia dei ragazzi che si sentono così un po' a casa), la terza nota suggerisce con un linguaggio senz'anima di considerarla come "eventuale arricchimento dell'offerta formativa" in aggiunta (solo in aggiunta) alle tradizionali lezioni italiche, e sempre che i docenti italici vogliano. Dunque, la più straordinaria avventura pedagogica di questi mesi (la Dad sotto le bombe) non trattata per il giusto rango di un'esperienza educativa arricchente tutti, in primis loro, e con la quale iniziare un dialogo pedagogico tra colleghi coinvolti qui e là, ma un mero accessorio transitorio.

Questa sconcertante nota mi ha fatto sospettare una sottovalutazione della fase in un'attesa astratta di cosa sarebbe accaduto della guerra, lasciando ad un indefinito tempo il trattare cosa fare dal settembre.

E infatti sul che fare da settembre il più allarmante silenzio. Il nulla.

Ricordiamo infine che i nostri amici ucraini accolti sono stati in tutto circa 30.000 (molto meno del previsto), che i mesi da marzo a giugno sono stati una sorta di accoglienza d'attesa, la migliore possibile. Adesso, invece, con un anno scolastico intero davanti, le cose si fanno ben più serie.

Restiamo in attesa, o ripartiamo con

L'autonomia?

Ricevo numerose telefonate da colleghi e scuole di diverso tipo che mi chiedono cosa fare adesso. Ho scritto molto in primavera sulla pedagogia del ritorno e svolto affollati webinar, quindi molti mi conoscono. I loro racconti non sono sempre felici: ci sono bambini e ragazzi ancora scossi dagli eventi, qualcuno in estate è diventato orfano, di un buon numero di loro non si sa se è rimasto o no. Fortunatamente l'accoglienza racconta anche segni di umanità e solidarietà. Ma le domande sull'oggi sono molte, soprattutto (e non è un caso) sulla loro Dad ucraina: continua o no? Come e se collegarla alle lezioni italiane? Ricevo anche richieste sulla dimensione pedagogica delle relazioni e sul tema della guerra. L'incertezza è anche nelle famiglie ucraine che chiedono notizie alla scuola italiana.

Finchè non arriva la notizia che scuote le famiglie ucraine e che l'Italia non ha ancora dato: le scuole ucraine intendono proseguire anche quest'anno con la loro Dad sia sincrona che asincrona, *in tutti i modi possibili e per il miglior tempo possibile*. E quindi prendono contatto virtuale con i singoli bambini e ragazzi di cui hanno un indirizzo telefonico o elettronico. Insomma, non intendono perderli.

Ho fatto un giro di telefonate a colleghi ucraini con cui ho ancora contatti e confermano: "si riparte, non li abbandoniamo. In tutti i modi possibili e nei tempi possibili". Ma chiederebbero, anche, di sapere un po' di più su cosa accade ai loro ragazzi in Italia. D'altra parte ho rarissimi racconti di contatti tra colleghi italiani e ucraini in primavera: è sembrata a molti un'esperienza quasi "privata", di cui non si è sempre colto il valore educativo e anche un'opportunità solidaristica su cui meritasse costruire rapporti. Se poi il Ministero italiano aggiunge che la loro Dad è solo un "accessorio", lo scadimento nella banalità è naturale.

Proposte realistiche e rigorose: per un curriculum binario

Non è necessario, come dicevo all'inizio, che il Ministero mandi per forza chissà quali norme o stringenti indicazioni operative. Le scuole hanno (avrebbero) ampi spazi di autonomia didattica e organizzativa per poter costruire ognuna una propria positiva *pedagogia del ritorno*. Basta volerlo e crederci.

Per queste ragioni, rompo lo sconcertante silenzio romano con alcune proposte di lavoro aperte a diverse soluzioni, per offrire alle scuole una proposta pedagogica per far crescere con quest'esperienza solidale la capacità di farsi soggetto progettuale libero e creativo.

Suddivido queste proposte in quattro passi, con un passo zero necessario.

1. *Niente BES*

Una premessa necessaria. Si eviti di trattare questi ragazzi nella categoria BES, anche per i rimandi simbolici che questa determina con frequenti effetti iatrogeni e di abbassamento delle attese.

Sono infatti bambini e ragazzi come i nostri, ce n'è di bravi e meno bravi, di più sicuri e più timidi, di più aperti e più chiusi, con mamme e papà non tutti eguali. Vivono il dolore del profugo in diversi modi.

Li lega però l'uno all'altro il fatto che sono dentro una tragedia più grande di loro, stanno vivendo una grande incertezza sul futuro, nell'ansia che il padre non muoia in guerra.

Hanno voglia di tornare a casa e voglia di vivere. Desideri terribilmente normali.

Guai a noi farne una categoria generale psico-pedagogica di *sindrome da profuganza educativa di guerra*. Non hanno bisogno di insegnanti di sostegno post-traumatico, né di sacerdoti

scientifici del trattamento obbligatorio del trauma. Hanno invece bisogno di vicinanza educativa, di rispetto, di ascolto. E soprattutto di riprendere a credere nel futuro, per il quale un pezzo di scuola fatta bene anche in Italia è un primo mattone utile per ricostruire. Non cura pietosa ma speranza. La stessa speranza che esprimono i nostri coraggiosi colleghi ucraini che non abbandonano i loro ragazzi sparsi per l'Europa, ma stanno loro dietro in tutti i modi possibili. Possiamo scindere in modo autistico le ore di scuola in Italia dal loro encomiabile impegno via etere? A me pare una bestemmia. Ecco perché la pedagogia del ritorno.

1. Un necessario dialogo scuola-genitori di prospettiva

In questo primo mese di scuola è importante che vi sia un colloquio riflessivo e serio tra i nostri insegnanti e le mamme o i parenti che accolgono il nostro alunno o studente ucraino.

E' un momento necessario per fare il punto di come va la scolarizzazione e di cosa fare a scuola, soprattutto comprendendo la prospettiva in cui si sta muovendo la famiglia per il ritorno in Ukrajna.

Ci sono mamme che pensano di tornare per capodanno: il babbo sta mettendo a posto la casa (Kjiv).

Ci sono mamme rimaste vedove che pensano di tornare dai genitori-nonni in campagna a rifarsi una vita l'estate prossima (Karkiv). Ci sono mamme ancora per aria perché la loro città è distrutta (Mariupol) e attendono dove risistemarsi. Storie molto diverse tra loro, fatte spesso di molti se...allora, che senza morbosa curiosità dobbiamo condividere per tarare bene quale sia la più corretta scolarizzazione per questo anno e quali elementi della pedagogia del ritorno siano da perseguire.

Soprattutto dobbiamo sapere dalle mamme di Kjiv, Karkiv, Mariupol, ecc.. se prevedono per il loro figlio/la loro figlia la prosecuzione del contatto Dad con gli insegnanti ucraini,

quanto e come.

Quest'ultimo aspetto è decisivo per armonizzare la nostra offerta educativa. So infatti di numerosi casi in cui i genitori ucraini, magari all'oscuro delle offerte della nostra scuola, preferiscono tenerli a casa e fare tutta la scolarità via Dad. Perdendo così quegli elementi di socialità, relazione, apertura culturale che invece potrebbe dare la frequenza nelle nostre aule, convivendo con bambini e ragazzi italiani senza perdere il filo della loro carriera scolastica in patria.

E' ovvio che i diversi obiettivi di vita per le diverse situazioni rendono diversa la domanda educativa. Una buona pedagogia del ritorno non può che considerarli centrali per il nostro impegno.

2. *Il contatto con la scuola ucraina*

Nel caso (frequentissimo dalla classe 4 alle 11/12) di desiderio dei ragazzi e delle loro famiglie di mantenere la Dad ucraina è opportuno che la scuola cerchi il più possibile un contatto con i nostri colleghi ucraini.

E' molto meno difficile di quanto si pensi. So peraltro che sarebbe molto attesa: gli insegnanti ucraini vorrebbero entrare in un circuito collaborativo. Lavorare insieme, insomma. Nella speranza del ritorno.

Quasi tutti gli zvitelky (insegnanti) ucraini parlano bene l'inglese, un buon numero anche l'italiano (meno bene), ma hanno tutti skype e la mail, a volte gli manca solo l'elettricità. Pensate alla loro condizione e alla solitudine di avere le scuole vuote e distrutte, pensate al desiderio di rivedere i loro ragazzi. Pensate all'epoca delle passioni generose nel primo duro lockdown italiano di primavera 2020, in cui migliaia di insegnanti italiani senza aver bisogno del Ministero hanno creato spontaneamente un qualche intenso contatto con i loro ragazzi, anche loro chiusi in casa. In modo ancora più drammatico, sotto le bombe e con le case sfasciate, lo stesso spirito educativo muove i colleghi

ucraini, non i comandi ministeriali. Non prendono una grivna in più per la Dad, ma nessuno si è tirato indietro. Almeno chi è ancora vivo.

A cosa serva questo contatto tra docenti e scuole è perfino superfluo spiegare: condividere un comune programma di lavoro, spartendosi un possibile curriculum e soprattutto creando anche ai ragazzi l'emozione di sapere che (Italia o Ucraina che sia) gli insegnanti si pre-occupano di loro con dedizione e collaborazione. Le straordinarie potenzialità del digitale sono in questo terribile caso, un evento straordinario di pedagogia attiva. Un'esperienza che matura scambi professionali di avvincente valore formativo anche per gli adulti. E fa sentire i genitori dei nostri ragazzi anche loro meno soli in un paese straniero.

3. *Il curriculum binario*

Chiamo "curriculum binario" il possibile esito di questo "dialogo professionale" tra colleghi italiani e ucraini. Può realizzarsi anche se saranno difficili i contatti. Il sito del Ministero ucraino abbonda di materiale virtuale, e potrebbe essere seguito da professionisti ucraini in Italia.

Nella logica della pedagogia del ritorno, visto che ai ragazzini ucraini vengono offerte in contemporanea due opportunità curricolari, tanto vale non separarle o ignorarsi l'un l'altra. Nei casi più felici, si potrebbe quindi immaginare, caso per caso (i ragazzi non sono nella stessa classe in Italia) cosa potrebbe fare l'insegnante ucraino e cosa l'italiano. Va tenuto conto che chi è in difficoltà (anche materiali) sono loro, non noi. E dunque, buona cosa a partire dalle disponibilità della Dad ucraina, costruire con flessibilità e intelligenza un curriculum personale di Alioscia, Dimitri, Eugenj, Katuscia, ecc.. nel quale si possano sviluppare alcune attività curricolari in lingua ucraina e altre nella scuola italiana. Le opzioni sono le più vaste e differenti tra loro. Facciamo alcuni esempi per

capirci.

Non c'è dubbio che l'insegnamento della lingua ucraina sia basilare che continui. Qualche ora di ucraino alla settimana sarebbe solo salutare. Sulla storia e geografia forse un insegnamento misto sarebbe interessante, sia per i ragazzi ucraini che italiani, perchè aprirebbe la mente alla scoperta di altri mondi, altre storie, altri luoghi, come decentramento dal nostro comune solipsismo. Potrebbe invece essere meno significativo l'insegnamento dell'inglese perché più o meno si fa simile sia qui che là, ma merita eventualmente confrontare le metodologie e gli obiettivi previsti di anno in anno. Per quanto conosco le scuole post-sovietiche penso che l'insegnamento della matematica potrebbe essere affidato alla scuola ucraina, che ha una lunga eccellente tradizione. Il che non vuol dire non mescolare eventualmente i metodi, che potrebbero persino essere utili ai nostri italiani.

Forse le discipline artistiche potrebbero essere meglio affidate alla scuola italiana. Ma non voglio dire di più, perché ogni scuola e ogni classe è diversa, e credo nella creatività e sensibilità degli insegnanti.

4. *Bagatelle formali*

Naturalmente un curriculum binario apre questioni "formali" di cui la nostra scuola italiana abbonda per eccessi burocratici spesso inventati. Ricordo a chi mi legge che l'art. 4 del DPR 275/99 Regolamento Autonomia prevede esplicitamente la flessibilità didattica, che l'art. 8 dello stesso DPR prevede il curriculum locale, che sempre l'art. 4 prevede forme particolari di valutazione diverse da scuola a scuola. Cose presenti e legittime ma dimenticate nel noioso tran tran di una scuola che non cambia mai.

Per quanto riguarda la valutazione, ricordiamo che i ragazzi ucraini desiderano diplomarsi in patria, non in Italia, e che

la nostra valutazione deve diventare nel tempo un aiuto alla scuola collega quando torneranno a casa, non a fare scale e misure formalistiche. Quindi anche su questo un dialogo con i colleghi ucraini sarebbe quanto mai utile per crescere reciprocamente.

Infine, una questione delicata riguarda la classe di frequenza dei nostri ragazzi, perché in primavera si sono fatti molti pasticci per la fretta e per la non conoscenza della loro scuola. Sempre nella logica della pedagogia del ritorno, dobbiamo tener conto che la loro scuola primaria termina alla classe 4 e che dalla classe 5 alla 9 c'è una lunga scuola media unitaria. Poi ci sono 2/3 anni di scuola superiore. Tutti questi 11/12 anni obbligatori. Quindi i ragazzi ucraini hanno l'obbligo fino a 17/18 anni ed entrano all'università un anno o perfino due prima dei 19 anni italiani. Possiamo farli rallentare solo perché sono in Italia? Per questo ho suggerito spesso di utilizzare con lucidità quello che le norme italiane sugli studenti stranieri al loro accesso in Italia prevedono: che siano inseriti anche o in una classe prima o in una dopo dei cicli tradizionali italiani. In particolare per quanto conosco delle loro scuole e dei diversi curricula, penso che sia delicata la situazione dei bambini di classe 5, che in Ucraina è la prima classe della serednja skola (scuola media) e da noi invece è ancora nella primaria. L'esperienza mi ha fatto proporre spesso un "salto" in avanti di un buon numero dei nostri arrivati in primavera, perché palesemente adeguati ad inserirsi nella nostra prima media. Ogni caso va visto a sé, anche questo è tema da considerare con le loro famiglie.

Lascio qui altre questioni, per esempio quella dei mediatori linguistici se sono o meno necessari (ovviamente dipende), o se sia possibile utilizzare studenti universitari (o insegnanti anch'essi profughi) ucraini per svolgere il curriculum binario qui proposto come adattamento della loro scuola in Italia nel caso non sia possibile un qualche

collegamento con la scuola ucraina. Caso che può essere residuale visto l'impegno dei nostri colleghi laggiù.

L'alternanza Scuola-lavoro e il binomio Capire/Riuscire

di Cinzia Mion



Rispetto alla problematica che sta focalizzando l'attenzione delle scuole secondarie di secondo grado in questi ultimi tempi, io penso che- per capire fino in fondo l'opportunità di sostenere, con i dovuti aggiustamenti da ambo le parti, l'autentica connessione tra scuola e lavoro- bisogna rendere plasticamente accessibile il CAPIRE insieme al RIUSCIRE, intrecciando perciò sempre queste due dimensioni, rendendole quasi simultanee o comunque "contemporanee".

Per poter tentare di rendere più chiaro il mio pensiero devo fare riferimento all'*intelligenza connettiva*, termine coniato da Derrick de Kerchove. Il noto pensatore allude con questa espressione alla connessione digitale di vari soggetti che pensano, si esprimono e condividono insieme un sapere diffuso.

Essi mantengono le varie individualità ed anche le differenze, essendo però in grado di costruire una comunità di conoscenza. De Kerchove però non prende in considerazione la declinazione di Gardner delle intelligenze personali, che si articolano in *interpersonale* ma anche in *intrapersonale*: egli focalizza infatti soltanto quella interpersonale tanto è vero che, secondo Nicholas Carr, sottovaluta l'influenza negativa della digitalizzazione sulla nostra *intelligenza connettiva* intrapersonale. Carr infatti lamenta che la digitalizzazione depotenzia il pensiero critico e riflessivo, che ci permette di creare autonomamente le connessioni mentali, in cambio di un click che "*connette*" al posto nostro.

Io allora intendo fare riferimento con questo mio contributo proprio alle *connessioni mentali* non soltanto interpersonali ma anche intrapersonali, che si mettono in moto quando un soggetto cerca di creare legami, correlazioni tra i dati a disposizione, anche se a prima vista questi possono apparire *sconnessi*.

L'intelligenza connettiva, sia personale che collettiva, allora, si sviluppa perché il nostro cervello funziona organizzando il sapere attraverso la ricerca di analogie e differenze, sviluppando *competenze essenziali di elaborazione e riflessività*. Il pensare autentico consiste in fondo nel creare nessi e relazioni tra i dati, gli elementi, le esperienze, vale a dire la pratica illuminata dalla teoria, e la teoria dalla pratica, per ricondurre il discorso al tema di apertura.

Il filo rosso allora che intendo afferrare è quello dato dal binomio *Capire/Riuscire*, e viceversa, partendo da alcune riflessioni dei grandi pensatori del secolo scorso. Se Piaget infatti aveva superinvestito il termine *capire* di energia speculativa, tanto da pretendere che nel capire fosse inclusa la competenza dello *spiegare*, Bruner invece connotava il capire da una forza conoscitiva tesa al

comprendere profondamente. Per questo motivo egli avrebbe suggerito a Piaget di sollecitare la “verbalizzazione durante l’azione” in riferimento, per esempio, ai suoi esperimenti sulla conservazione, individuando nel linguaggio, che “narra” l’azione, la chiave di volta per catturare il processo mentale congruente. Riassumendo: l’azione riconducibile al RIUSCIRE, descritta attraverso la narrazione, fa scaturire la mentalizzazione del CAPIRE.

Bruner azzarda che in questo modo gli esiti degli esperimenti piagetiani sarebbero stati ben diversi.

D’altro canto il paradigma culturale della *complessità*, come ci insegna Edgar Morin, ci induce a coniugare logiche diverse, anche contrapposte. Siamo noi, con le nostre radici culturali immerse nel paradigma della *linearità*, che obbedisce alla logica *binaria* (o vero o falso, o capire o riuscire, ecc.) che facciamo fatica ad attivare l’operazione logica della “coniugazione”. Teniamo però presente che i ragazzi che occupano le nostre aule oggi abiteranno domani una cultura ancora più complessa.

Anche il metodo “dell’apprendistato cognitivo”, impregnato di didattica vigotskiana, descritto molto bene nella raccolta “*I contesti sociali dell’apprendimento*” a cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, offre un esempio incomparabile di *riuscire-capendo* ma anche di *capire-riuscendo*. Il riferimento, per quanto attiene la competenza della comprensione del testo scritto, trasversale ed essenziale per ogni disciplina, è alle ricerche di Brown e Palincsar che utilizzano l’insegnamento reciproco insieme all’espedito di *pensare a voce alta*. La strategia infatti descritta dagli autori suddetti utilizza le quattro fasi vigotskiane dell’apprendistato tradizionale (*modellamento, assistenza, sostegno, progressiva diminuzione dell’aiuto*) ma le rielabora ponendo l’enfasi sui processi cognitivi e metacognitivi che, attraverso appunto la funzione del pensiero a voce alta, non rimangono taciti e nascosti nella mente del docente, dotato di

expertise, ma vengono messi a disposizione dell'allievo apprendista.

Scorrendo l'indice del testo in questione troviamo inoltre il saggio interessante della Resnick *"Imparare dentro e fuori alla scuola"*. Dice la Resnick: *Ho identificato quattro tipi generali di discontinuità tra l'apprendimento a scuola e la natura dell'attività cognitiva fuori della scuola. In breve, la scuola si concentra sulla prestazione individuale, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente. La scuola è finalizzata a incoraggiare il pensiero privo di supporti, mentre il lavoro mentale fuori della scuola include abitualmente strumenti cognitivi. La scuola coltiva il pensiero simbolico, laddove l'attività mentale fuori della scuola è direttamente coinvolta con oggetti e situazioni. Infine la scuola ha il fine di insegnare capacità e conoscenze generali, mentre all'esterno dominano le competenze specifiche per la situazione"*.

La prima osservazione da fare è che se la scuola utilizzasse più spesso attività laboratoriali e progettasse, insegnasse e valutasse "competenze", e non solo conoscenze generali e capacità, già si avvicinerebbe a colmare il *gap* tra apprendimento a scuola e fuori dalla scuola.

Se poi, come affermavo più sopra, a scuola si utilizzassero metodi come l'apprendistato cognitivo, allora si può pensare che la preparazione a trarre beneficio mentale ed operativo dall'alternanza scuola-lavoro, diventerebbe più accessibile ed efficace. Nell'apprendistato cognitivo infatti l'*autoefficacia* che sperimenta l'allievo nel cimentarsi attraverso l'imitazione nel compito sollecitato, dopo aver assimilato i processi riportati, corrisponde al passaggio dialettico tra *CAPIRE/RIUSCIRE*. Bisognerebbe che anche nell'esperienza lavorativa gli studenti venissero accompagnati da un *tutor*, formato ad hoc, vale a dire in grado di sollecitare la riflessione sull'esperienza, man mano che questa viene affrontata, *rielaborata*, ne viene colto il *senso*, viene

collegata con i saperi già acquisiti e con altri di cui eventualmente si avverta la necessità di approfondimento.

Anche nell'acquisizione della *competenza* le Indicazioni per la scuola dell'infanzia chiedono "la riflessione sull'esperienza" come modalità paradigmatica dell'avviamento di tutte le competenze in genere, su cui poi dovrà avvenire l'attività dell'allenamento. Che cos'è questo se non riuscire/capire?

Il nostro sistema scolastico è sempre stato caratterizzato da una grave *scissione*: da una parte la scuola del *capire*, i licei, dall'altra quella del *riuscire*, gli istituti tecnici e quelli professionali. Secondo me l'obbligo di organizzare l'alternanza scuola-lavoro in tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado va nella direzione di attenuare questa scissione a tutto vantaggio dell'apprendimento e della formazione delle nuove generazioni e della sfida che si sta parando davanti alla scuola. Sfida che il nostro sistema scuola, organizzato intorno alle conoscenze ed alla lezione trasmissiva, fa fatica ad accettare, rischiando di non tenere il passo con i tempi e di non assumere in debita considerazione i nuovi bisogni formativi dei nostri giovani.

Nicholas Carr, *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, 2011

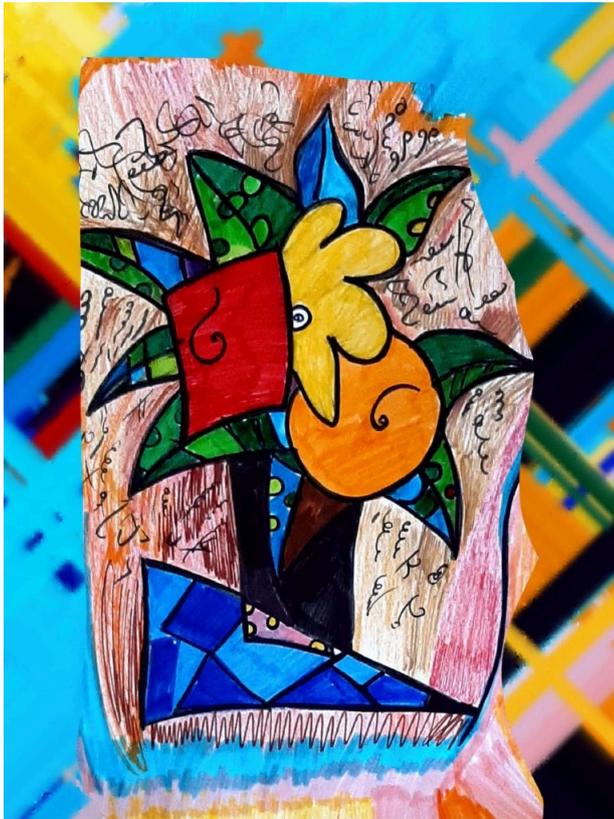
De Kerckhove Derrick, *La rete ci renderà stupidi?*, Castelvecchi, 2016

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995

PNRR e innovazione del

Lavoro: una falsa partenza

di Pietro Calascibetta



Parliamo di carriera o di lavoro? Una premessa necessaria a proposito del “docente esperto”.

L’ istituzione della figura del “*docente esperto*” con il “Decreto Aiuti bis” [\[1\]](#) è stata interpretata come l’introduzione di una carriera per i docenti e ha innescato subito un’accesa discussione.

Franco De Anna nel webinar del 17 agosto promosso da “Gesetti Colorati” [\[2\]](#) ci ha fatto notare che la disposizione, anche se inserita in modo inusuale in un decreto di tutt’altro tema, è frutto della Legge n. 79 del giugno 2022 che definisce la cornice di alcune delle azioni previste dal PNRR tra cui quelle relative all’istruzione ed è su questo che bisogna porre l’attenzione.

Osservando meglio la premessa della parte che riguarda l’istruzione e i rimandi normativi si scopre infatti che l’art.38 del Decreto Aiuti e la Legge 79 in realtà dovrebbero

essere finalizzati a dare una risposta nell'ambito della pubblica istruzione alle richieste della UE di avviare con il Recovery Plan italiano un processo pluriennale " *di innovazione del lavoro pubblico*" [3] con l'obiettivo di riqualificare la pubblica amministrazione migliorando la professionalità dei suoi dipendenti.

Se le cose stanno veramente così, piuttosto che discutere della carriera sarebbe più interessante e utile interrogarsi sulle valenze e sull'efficacia dei provvedimenti nel poter effettivamente raggiungere l'obiettivo di innovare il lavoro nella scuola come richiesto dalla UE e dare ad esso la dignità che merita e quali proposte fare per aggiustare il tiro di un provvedimento in essere che presenta già prima di essere applicato molte ambiguità in modo che non diventi l'ennesima occasione sprecata per affrontare la questione del lavoro nella scuola.

Un quadro normativo contraddittorio

Da quanto si legge la modalità scelta per innovare il lavoro nella scuola è stata l'introduzione di un " *sistema di formazione e aggiornamento permanente delle figure di sistema*" [4] , individuate nei " *docenti con incarichi di collaborazione a supporto del sistema organizzativo dell'istituzione scolastica e della dirigenza scolastica*" [5] e più genericamente dei docenti di ruolo " *articolato in percorsi di durata almeno triennale*" e gestito dalla " *Scuola di alta formazione dell'istruzione*" [6] istituita contestualmente.

La norma precisa che l'attività di formazione e aggiornamento ha come obiettivo " *promuovere e sostenere processi di innovazione didattica e organizzativa della scuola, rafforzare l'autonomia scolastica e promuovere lo sviluppo delle figure professionali di supporto all'autonomia scolastica e al lavoro didattico e collegiale*" [7]

Fin qui tutto bene. Sembrava proprio da queste premesse che

tale formazione supplementare dovesse distinguersi da quella obbligatoria per tutti i docenti di ruolo già prevista dall'articolo 1, comma 124 della "Buona scuola" e che fosse finalizzata a quella formazione appunto aggiuntiva e specifica dedicata a chi avesse voluto o dovuto per ragioni di servizio occuparsi di qualcosa di più e di diverso dal solo insegnare come è d'obbligo per tutti i docenti.

A prima vista sembrava che fosse l'innovazione si fondasse su una differenziazione tra i docenti non basata sulla "bravura" o l'anzianità, bensì basata da una parte sull'acquisizione e il rafforzamento di competenze addizionali per compiti particolari rispetto all'insegnare e al progettare la propria lezione d'aula, dall'altra sulle mansioni effettivamente svolte nell'organizzazione scolastica oltre la docenza.

A questa apertura iniziale non è corrisposta però nell'articolazione successiva della norma, una esplicita e chiara definizione di percorsi formativi specificatamente attribuibili alle figure di sistema attualmente presenti in tutte le scuole, né di percorsi per quei docenti che si offriranno volontari, prefigurandone un ruolo di supporto nell'organigramma di un istituto attraverso una formazione specifica, magari come "agenti di cambiamento" nei collegi o nei gruppi o come psicopedagogisti , o altro.

Le indicazioni dei percorsi di formazione sono invece deludenti e oltremodo generiche trattando di *"attività di progettazione, tutoraggio, accompagnamento e guida allo sviluppo delle potenzialità degli studenti, volte a favorire il raggiungimento di obiettivi scolastici specifici e attività di sperimentazione di nuove modalità didattiche"*. Tutto e niente. La solita demagogia dell'indicare con roboanti espressioni come novità ciò che non è tale, facendo sfumare così la possibilità di uno *"sviluppo delle figure professionali"* come reale, anche se parziale, elemento di innovazione nel lavoro dei docenti.

[1] DL 9 agosto 2022, n. 115, art. 38

[2] L'intervento si può ascoltare in:
https://www.youtube.com/watch?v=n4UuYFbiC_4

[3] DL n. 36 del 30 aprile 2022 "Misure per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza". Convertito con la Legge n. 79 del 29 giugno 2022.

[4] Ivi, Art. 16 ter comma 1

[5] Ivi, Art.16 ter comma 3

[6] Ivi. Art. 16 bis

[7] Ivi, Art. 16ter comma 3

[CLICCA QUI PER LEGGERE TUTTO L'INTERVENTO](#)

Le sfide per una scuola senza scarti umani



di Raimondo Giunta

“La divisione politica si situa tra coloro che affidano alla scuola il compito di trasmettere una somma di saperi tecnici tali da garantire al termine l’impiegabilità del soggetto e coloro per i quali la scuola ha una vocazione culturale che supera la somma delle competenze tecniche che essa permette di acquisire” (Philippe Meirieu)

LA LIBERTA' DELL'INSEGNANTE

Ciò che dovrebbe fare l'insegnante a scuola in gran parte è stabilito dall'amministrazione dello Stato attraverso i suoi ordinamenti; in gran parte, perché in democrazia qualche voce in capitolo dovrebbero averla genitori e alunni.

In una parola non è lasciato al suo arbitrio ciò che va fatto, L'incidenza delle leggi e delle direttive ministeriali, però, se può svilupparsi sui contenuti del curriculum, non può e non dovrebbe pesare sull'organizzazione dell'attività didattica, che appartiene alla responsabilità professionale dell'insegnante,

L'amministrazione, nell'esercizio dei suoi poteri deve rispettare i principi e i valori sanciti nelle norme costituzionali, che dell'insegnante tutelano la libertà e la dignità,

Se non vuole ridursi ad un semplice operatore tecnico a cui ogni giorno vengono date le istruzioni per lavorare, l'insegnante deve farsi una propria idea di società, di scuola e d'insegnamento, coltivarla e confrontarla con le pratiche che gli vengono richieste,

Solo su questo solido fondamento è possibile difendere il proprio diritto alla libertà di insegnamento,

L'insegnante deve sapere che la sua libertà a scuola è al riparo dalle ingiunzioni e dai tentativi che la vogliono limitare, se è vasta e indiscutibile la sua cultura e se la sua attività didattica è improntata ad una irreprensibile correttezza professionale e al rispetto dell'autonomia e della dignità dell'alunno,

La società farebbe a meno degli insegnanti liberi, ma alla crescita dei giovani sono utili solo quelli intellettualmente autonomi, "Nell'educazione l'autonomia è essenzialmente autonomia di decisione; è libertà di interpretazione; è capacità di pensare lontano; è prefigurazione di scenari che per quanto sbagliati possano essere ,lo saranno sempre di meno

di quelli sollecitati da un senso comune incapace di progettualità educativa e subalterno a modelli di interpretazione del reale che rispondono a tutt'altre logiche" (B, Vertecchi)

Il lavoro dell'insegnante, oggi, non gode il prestigio sociale di un tempo ed è fatto oggetto spesso di critiche immotivate da parte dei media, delle famiglie e della propria amministrazione e tutto questo nonostante siano cresciuti la complessità dei suoi compiti e il carico degli adempimenti, Sembra a volte che deliberatamente non si voglia riconoscerne la peculiarità, il significato e il valore civico indispensabile per la società, Si trascura il fatto che l'insegnamento solo con la collaborazione e col sostegno dei partner sociali e istituzionali può dare frutti, perché grandi e difficili sono le sfide che deve affrontare e superare,

LE SFIDE DELLA SCUOLA

Il lavoro dell'insegnante è sfidato, messo a dura prova, perché deve svolgersi in ambienti di apprendimento che non hanno più i confini dello spazio-aula, perché deve rivolgersi ad una popolazione scolastica sempre più multietnica e multiculturale, e tenere presente la differenziazione dei bisogni educativi (famiglie disperse, migrazioni etc,) di una società in cui con l'ampliamento del diritto all'istruzione e alla formazione di fatto si è alzato il livello delle sue ambizioni sociali ,

Su questo fronte un insegnante democratico e aperto, anche se dovesse essere isolato, anche se non viene apprezzato per quello che fa e vale, deve impegnarsi senza cedimenti e compromessi, perché una così grande conquista di civiltà non venga vanificata.

In una scuola che pretende di definirsi come comunità educativa nessuno può essere condannato all'insuccesso e all'esclusione,

Nella trasmissione dei saperi e della cultura né la scuola né gli insegnanti possono darsi come obiettivo l'abbandono di una

parte degli alunni. La scuola e gli insegnanti non possono dimenticare che il loro ruolo non può non essere legato ad un progetto di liberazione umana e intellettuale, allo sviluppo dell'umanità di ogni alunno,

Le sfide che si devono affrontare quotidianamente a scuola si riassumono in quella dell'educabilità di ogni alunno e quindi nel suo diritto/dovere ad apprendere. L'educabilità di ogni alunno è un criterio di orientamento a cui ogni docente dovrebbe ispirarsi per difendere il suo insegnamento dalle ingiunzioni del sistema, che nonostante i suoi alti proclami pretende solo risultati, molti dei quali indifferenti alla crescita degli alunni che gli vengono affidati, "E' evidente che nell'ambito di concezioni utilitarie l'educazione perde la sua autonomia"(B. Vertecchi).

Piegarsi alla sudditanza di certe prescrizioni dal netto sapore economicistico è un tradimento della funzione educativa.

La cultura del risultato cui soggiace quella della valutazione, soprattutto quando si molestano le scuole con asfissianti e ripetute richieste di reperimento di dati, ha impoverito la vita delle scuole e rende difficile una buona educazione dei giovani,

UNA SCUOLA SENZA SCARTI UMANI

Si promuove e si esalta la centralità degli alunni nel processo educativo, senza fare cenno alle difficoltà che si incontrano in un sistema in cui di fatto, soprattutto con l'accettazione dogmatica dell'approccio per competenze, al centro sono state messe le esigenze dell'apparato economico. Non è senza costi lavorare per la crescita degli alunni e questo tra le tante cose significa togliere gli ostacoli al loro apprendimento, apprezzare i loro progressi nel profitto, non colpevolizzare i loro errori, ascoltarli, ma anche metterli alla prova.

Per mettere al centro dei processi formativi gli alunni bisogna battersi contro l'idolatria del risultato immediato;

occorre togliere all'insegnamento certe scorie professionistiche che a volte rendono gli insegnanti insensibili alle richieste di confidenza, di aiuto e anche di affetto, perché l'insegnante educa con il comportamento, non solo con le parole della sua disciplina.

A quanti queste indicazioni fanno storcere la bocca si deve ricordare che la gestione delle relazioni umane è cruciale per assicurare un buon clima interno alla classe e che solo su questo solido fondamento possono innestarsi con successo anche le pratiche didattiche che presentano un certo grado di difficoltà.

L'educazione dei giovani è una questione di incontri positivi: "quello del preside con gli insegnanti, quello degli insegnanti con gli alunni, quello degli alunni con la cultura (Claude Lessard).

Non è un processo direttivo di produzione dal sicuro effetto, dipendente soltanto da rapporto mezzi/fini.

L'insegnamento è un incontro dove non è detto quello che PUÒ SUCCEDERE, Ragion per cui a scuola l'insegnante, che si sente responsabile di parte del futuro dei suoi alunni, deve farsi testimone di un'etica della sollecitudine e della necessità del dialogo e opporsi a qualsiasi suggestione che conduca al lavoro di scarto dei prodotti ritenuti difettosi.

L'insegnante di qualità vuol vedere andare avanti tutta la classe e non ama predicare nel deserto,

Il primo compito dell'insegnante è quello di rendere intellegibile il sapere che deve trasmettere e farlo amare.

Per raggiungere questo risultato deve trovare gli accorgimenti organizzativi e metodologici per diradare l'indifferenza degli alunni che può crearsi intorno ad esso e uno dei più sicuri è quello di dare visibile prova della sua passione per ciò che insegna. Questo è il primo compito, perché la scuola non ha senso, se viene privata o impoverita della funzione imprescindibile della trasmissione del patrimonio di cultura, di tradizioni, di valori, di saperi e di tecniche alle nuove generazioni, se viene occultata o sminuita la sua funzione conoscitiva.

La storia non ricomincia ogni volta da zero; continua e continua per l'azione di conservazione e di trasmissione svolta dalla scuola attraverso i suoi insegnanti,

UNA SCUOLA COME ISTITUZIONE COLLETTIVA

Ad una scuola che non vuole creare scarti si propone come strategia adeguata la personalizzazione e/o l'individualizzazione dei percorsi; una scuola su misura si sarebbe detto in altri tempi. Ci sono tante e reali difficoltà per mettere in atto un modello simile e solo la modularizzazione del curriculum potrebbe essere una soluzione adeguata.

Di fatto se questo dovesse essere il solo rimedio per evitare di creare scarti, la scuola diventerebbe il luogo della giustapposizione di trattamenti individuali e non avrebbe più alcun carattere di istituzione collettiva, centrata sul bene comune; non sarebbe più capace, nell'età che hanno gli alunni che la frequentano, di educarli alla convivenza stabile con un proprio gruppo di riferimento. La scuola diventerebbe una struttura pubblica nelle modalità e nelle pratiche simile ad una casa di cura più che ad un luogo di istruzione e formazione, dove si impara a crescere insieme.

Credo che sfugga a tanti come in questo modo la scuola diventerebbe omologa ad una società che non vuole legami comunitari; ad una società che non vuole essere società.

Con questo modello educativo, tra l'altro, si rende difficile all'insegnante il compito di mobilitare gli alunni su interessi che non siano quelli che già ha e alla fine la scuola si darebbe come vero ed unico obiettivo solo quello di fare riuscire l'alunno in qualche modo, non quello di aiutarlo a crescere, a comprendere e a migliorarsi.

L'alunno sarebbe confermato, bloccato nella propria strategia di apprendimento e l'insegnamento non libererebbe le sue energie, perché si ridurrebbe ad una strategia di adattamento.

L'alunno non uscirebbe mai dai suoi limiti. Non andrebbe mai oltre se stesso. I giovani non hanno bisogno di essere

diversificati per curriculum, ma di essere accettati e compresi nella propria diversa identità, nella propria storia personale, nella propria provenienza sociale, religiosa ed etnica.

Hanno bisogno di una pedagogia dell'aiuto reciproco, della cooperazione. Hanno bisogno di essere migliori di se stessi, non migliori degli altri. La verità è che c'è la classe e c'è l'insegnante e non l'insegnante e ogni singolo alunno. L'insegnante deve potere parlare ad ognuno dei suoi alunni, pur indirizzandosi a tutti.

E' difficile, non impossibile.

CONTRO L'AZIENDALISMO

L'insieme dei ragionamenti fin qui svolti delineano una linea di opposizione al modello della scuola efficace che, oltre ad essere la cornice istituzionale in cui gli insegnanti devono lavorare e alla quale non dovrebbero sottrarsi, è anche la proposta che più facilmente passa nella pubblica opinione, perchè ne intercetta il senso comune e le aspirazioni. Non si è cercato, né voluto elaborare un succinto pro-memoria di sollecitazioni tecnico-metodologiche; si è inteso proporre un appello alla dimensione etico-pedagogica del lavoro dell'insegnante.

Nell'insegnamento c'è una vocazione intrinseca all'umanità che non si può trascurare, né scambiare come un semplice ed eventuale aspetto della professionalità docente. E tutto questo senza prescindere dalle contraddizioni che abitano il lavoro dell'insegnante e dalle sue estese condizioni reali di disagio e di precarietà professionale.

Con quello che si è detto si tende, con i mezzi a disposizione, a dare risalto e dignità civica e valore alle scelte che lo potrebbero sottrarre all'umiliazione quotidiana, con la quale si vuole farne un esecutore servizievole di un'organizzazione che nell'iper-attivismo nasconde la perdita di senso dell'insegnamento.

Si prova a farlo scendere dalla gioiosa macchina delle

educazioni per cercare il senso autentico dell'educazione. Non si è proposto, però, un invito alla solitudine, a disdegnare le giuste alleanze tra i colleghi, senza le quali sarebbe difficile fare della scuola il vero luogo dell'autonomia: quella intellettuale e morale.

Si è voluto scrivere una sollecitazione a ritrovare la capacità di decidere, espropriata da quanti sono interessati a rendere la scuola funzionale soprattutto al sistema produttivo.

La scuola come azienda non ha senso; ce l'ha solo come comunità educante, in cui non si dovrebbero spendere molte parole per mettere in risalto i valori della responsabilità, della collaborazione e del dialogo e in cui non se ne dovrebbero usare per invitare gli insegnanti a non partecipare alle misere corse per premi messi in palio per spingerli alla competizione tra loro. Arrivismo e carrierismo dovrebbero esserne banditi.

Solo insegnanti liberi e generosi possono formare giovani liberi e generosi, dotati di tutti gli strumenti per essere cittadini in grado di partecipare alle scelte della propria comunità e di assumere le responsabilità nel mondo del lavoro per le quali sono stati formati. I compiti della scuola non possono essere riassunti in quello di produzione di capitale umano per la competizione tra sistemi economici.

Bisognerebbe, pertanto, guardare con sospetto ai prestiti culturali della cultura aziendale, resistere alle suggestioni consumistiche che si nascondono dietro il luccichio delle nuove tecnologie e non leggere i dati delle comparazioni internazionali come pagine della nuova buona novella pedagogica.

Dice B. Vertecchi: "Siamo di fronte a una contrapposizione drammatica fra concezioni educative centrate sui tempi brevi e concezioni che guardano ai tempi lunghi"; la scuola che si cura di tutti e che a tutti ha qualcosa da dire è una scuola che non deve avere fretta e alla quale non si dovrebbe fare fretta. In questo scenario l'insegnante di fatto è costretto a scegliere la propria parte e quella che si suggerisce di

prendere è impegnativa e veramente difficile, perchè con molta probabilità lo metterà in contrasto con la propria amministrazione e con le stesse famiglie degli alunni. A questo proposito va detto con chiarezza che se gli insegnanti non vengono tutelati, se le loro scelte impegnative non hanno alcun sostegno sociale, politico e sindacale, non essendo nessuno obbligato all'eroismo, ma solo alla responsabilità personale, molti come purtroppo avviene svolgeranno il proprio difficile lavoro con l'intendimento di non avere fastidi.

Ma così l'insegnante perderà l'anima e la scuola la sua funzione educativa.

Se la scuola di fronte ai cambiamenti della società è tenuta a rinnovarsi e a ridefinire le proprie funzioni nella società, l'insegnante non può restare fermo alle esperienze maturate; è tenuto a ripensare il proprio ruolo e le modalità di esercizio dei suoi compiti. Non può essergli estranea la consapevolezza di stare esercitando una professione complessa, diversificata, in costante evoluzione che richiede una riflessione continua sulle proprie pratiche e un continuo aggiornamento.

La professionalità del docente non può essere ridotta all'insieme delle competenze tecniche; non può essere pensata priva di responsabilità morale e sociale, né tantomeno di passione educativa.

Se così fosse, sarebbe destinata all'insuccesso.

La scuola che in tanti sognano, ma che non avremo

di Mario Maviglia



Questa campagna elettorale sta facendo sognare tutti gli operatori scolastici: tra aumenti salariali (fino ad arrivare all'equiparazione con la media degli stipendi dei docenti UE), il tempo pieno su tutto il territorio nazionale ed altre importanti promesse, c'è motivo di essere ottimisti rispetto al futuro della scuola italiana.

Non vogliamo offuscare questa immagine idilliaca della scuola che verrà; segnaliamo però che ci sono anche altri problemi che oggi sono sul tappeto e che meriterebbero di essere affrontati. Ne citiamo solo alcuni, ma l'elenco potrebbe essere molto più lungo.

Ormai è invalso l'uso di considerare l'istituzione scolastica come una comunità che interagisce con la più vasta comunità esterna. L'ultimo CCNL Scuola ha introdotto, a questo proposito, l'espressione di "comunità educante" (art. 24). Visione suggestiva e intrigante. Ma perché la scuola possa riconoscersi come "comunità" occorre che vi siano i presupposti, come dire?, materiali perché ciò avvenga. In una comunità, ad esempio, ci si aspetta che i componenti si conoscano tra loro in modo non superficiale, ci si attende che possano interagire al loro interno e condividere idee e progetti; insomma ci si aspetta che vi sia una rete relazionale e comunicativa viva e continua sia in senso

orizzontale (tra colleghi) che in senso verticale (con la dirigenza e viceversa). A fronte di ciò, vi sono istituti scolastici che contano più di 2000 studenti ed oltre 200 addetti tra docenti e personale ATA.

È ragionevole pensare che queste strutture si configurino più come dei *monstre* organizzativi che come comunità. Difficile immaginare, ad esempio, che un dirigente scolastico, in questi contesti, conosca in modo adeguato tutti i docenti dell'istituto, per non parlare degli studenti. Purtroppo le norme attuali fissano solo i numeri minimi per far funzionare un'autonomia scolastica (non meno di 600 alunni ordinariamente e non meno di 400 nelle zone di montagna o piccole isole); non viene fissato un numero massimo. Pensare di fondare "comunità educanti" con numeri così alti è pura utopia in quanto viene a mancare l'elemento caratterizzante una comunità, ossia quello relazionale-comunicativo; al più si può fondare una comunità organizzativa con una chiara definizione dei ruoli e dei poteri dei diversi soggetti coinvolti. La soglia che la legge fissa come livello minimo dovrebbe costituire invece il livello normale di un'istituzione scolastica. I grandi istituti scolastici rispondono ad esigenze di risparmio economico e, tutto sommato, perseguono modelli aziendalistici (ricordano le grandi fabbriche), ma i processi educativi, per essere curati e sviluppati adeguatamente, dovrebbero ispirarsi a modelli umanistici, ossia favorire l'incontro tra le persone e tra queste e la cultura, in tutte le sue poliedriche forme.

La scuola, com'è noto, ha il compito di curare i processi di apprendimento e socializzazione delle giovani generazioni in modo che questi possano inserirsi attivamente nella società e realizzare, per quanto possibile, i loro desideri. Tutto ciò che ruota intorno alla scuola (competenze professionali, aspetti organizzativi, dispositivi amministrativi, risorse strumentali ecc.) dovrebbe essere subordinato o collegato a questo compito prioritario (alla *mission* della scuola, come spesso viene detto). Se però si analizza come la scuola è

andata strutturandosi nel corso di questi ultimi due decenni si può facilmente verificare che questo principio è stato fortemente contraddetto nei fatti. Prendiamo l'aspetto burocratico. Ogni organizzazione non può fare a meno di documentare, attestare, certificare ecc. la propria attività, per vari e molteplici motivi; ma quando la produzione di atti raggiunge livelli assimilabili alla categoria della superfetazione, allora rischia di essere messa in discussione la stessa *mission* dell'organizzazione stessa, nel senso che ciò che doveva essere visto come un mezzo diventa un fine. È quello che è successo alla scuola e che continua a succedere: un profluvio di norme, circolari, direttive, note, decreti, istruzioni e quant'altro, che soffoca l'attività di docenti e dirigenti. Non è esagerato dire che oggi il docente italiano rischia di essere più paragonabile ad uno scribacchino che a un intellettuale. Non vi è aspetto della funzione docente (e dirigente) che non sia fortemente interessata a produzioni scritte (schede, resoconti, rapporti, verbali, verifiche, progetti, linee operative ecc.), per non parlare dell'insieme di incontri, riunioni, colloqui ecc. che fanno da corollario a tutto ciò. Questa sovrapproduzione burocratica è costantemente sostenuta dallo stesso Ministero (e dalle sue diramazioni periferiche) attraverso una molteplicità di atti (circolari, note, monitoraggi, direttive, ordinanze e altro ancora) che si riversano sulle istituzioni scolastiche il più delle volte senza che vi sia un ritorno degli esiti di quanto richiesto. Questo processo crea inevitabilmente sovrapposizione di norme, spesso in contraddizione tra loro, ponendo i soggetti terminali in situazioni disagiati di interpretazione ed esegesi delle norme stesse. Forse bisognerebbe riorganizzare in modo sistematico le norme già esistenti (operazione già prevista, per la verità, dalla legge 107/2015, ma finora mai portata a termine) e quindi imporre un limite massimo di atti da produrre nel corso di un anno scolastico. Se le norme nazionali sono chiare e ben sistematizzate, gli interventi amministrativi del Ministero non dovrebbero superare la decina nel corso dell'anno scolastico; ci penseranno le scuole

autonome ad organizzare l'attività scolastica sulla base delle norme esistenti. Questo presuppone che il "superiore Ministero" abbandoni definitivamente ogni velleità centralistica e si ponga al servizio dell'autonomia delle scuole.

C'è però da sperare che questo passo indietro del Ministero rispetto alla sovrapproduzione burocratica non venga compensato da analoga sovrapproduzione delle scuole autonome. Talvolta, infatti, sono i dirigenti scolastici a soffrire di comportamenti compulsivi sul piano della produzione di "carte", attraverso una intensa generazione di norme regolamentari locali, oppure richiedendo ai docenti la produzione/compilazione di una molteplicità di documenti. Una scuola di dimensioni più ridotte probabilmente necessiterebbe di una minore produzione di "carte e scartoffie". Quello che si vuole sottolineare con decisione è che l'insegnamento dovrebbe essere fortemente sburocratizzato e gli insegnanti non dovrebbero essere oggetto di inutile e snervanti molestie burocratiche; le energie magistrali vanno impiegate prima di tutto e innanzi tutto nella cura dei processi di apprendimento e non nel soddisfare le brame burocratiche dell'ingordo moloch amministrativo, invero mai completamente sazio. Le preoccupazioni dei docenti dovrebbero essere altre: come strutturare la classe in una comunità di apprendimento? Quali strategie mettere in atto nei confronti degli studenti che non apprendono? Come suscitare la motivazione? Quale mediazione didattica appare più indicata per quella specifica classe frequentata da quei particolari alunni? Quali approcci valutativi adottare in termini formativi? Come suscitare e tenere vivo l'interesse degli alunni? Come utilizzare in modo proficuo le tecnologie informatiche nella didattica? Quali approcci sono più efficaci nella gestione della classe o dei gruppi? Come garantire continuità e coerenza tra i diversi interventi dei vari docenti che si alternano in una medesima classe? Come interagire con la realtà esterna senza snaturare la specificità educativa della scuola? Su queste domande

prioritariamente, e su altre del medesimo tenore, si dovrebbe indirizzare l'attenzione dei docenti in quanto facilitatori dei processi di apprendimento. Eppure l'impressione che si ricava è che questi problemi siano stati espunti dal dibattito sulla scuola, tutto centrato su ciò che avviene *al di fuori* dell'aula, come se la professione docente si svolgesse in un altrove contrassegnato dall'assenza della didattica e della pedagogia.

Questo problema appare strettamente intrecciato al cosa insegnare, ossia a ciò che è importante che oggi apprendano gli studenti e soprattutto alle forme di "trasmissione" del sapere. Sul primo punto sembra ormai persa la battaglia condotta per tanti anni e che mirava a snellire ed essenzializzare i curricula delle scuole di ogni ordine e grado. In realtà nel tempo i curricula si sono viepiù ampliati configurandosi di fatto come degli "spezzatini cognitivi" con scarse relazioni tra di loro. Questo processo di secondarizzazione, caratterizzato da nette paratie tra le discipline, ha nel tempo coinvolto anche i gradi iniziali dell'istruzione, talché oggi non vi è una sostanziale differenza tra l'offerta didattica del primo e del secondo ciclo, a parte, evidentemente, i livelli di approfondimento. Parlare di semplificazione del curriculum, attraverso operazioni di apparentamento tra discipline affini o periferiche, oggi appare quasi improponibile anche perché andrebbe a scardinare il meccanismo perverso delle classi di concorso iperspecialistiche. In questa frammentazione sono stati sacrificati, almeno nel primo ciclo, anche i cosiddetti saperi di base, (lingua e matematica, in primo luogo), immolati sull'altare dell'uguaglianza delle discipline, con inevitabili ripercussioni sulle possibilità di padroneggiare tutte le discipline, atteso che una inadeguata alfabetizzazione linguistica pregiudica l'acquisizione delle altre.

Ancor più complesso è il problema della mediazione didattica,

ossia di come far arrivare il messaggio agli allievi, e dunque la questione delle strategie e della strumentazione (didattica) che vengono utilizzate. Anche in questo caso sembra che si faccia ancora molta fatica ad uscire dai canoni tradizionali caratterizzati da una comunicazione unidirezionale. In fondo, diciamo chiaro, in molte scuole la lezione la fa ancora da padrona. Decenni di insistenza sulla centralità dello studente e sulla cura della personalizzazione si infrangono davanti al totem della sempiterna lezione. Non che questa vada criminalizzata, ma bisognerebbe almeno trovare degli adeguati contrappesi per rendere effettivamente attivo il ruolo dello studente. E oggi esistono delle strategie didattiche che permettono di operare in questa prospettiva. Il lavoro di gruppo o quello cooperativo, ad esempio, appartengono a questa categoria, anche se ancora sono molto poco presenti nel nostro sistema scolastico e in alcuni istituti del tutto ignoti. La didattica laboratoriale, che coniuga l'approfondimento teorico con gli aspetti operativi di una disciplina, è un'altra strategia molto citata ma poco praticata. La responsabilizzazione dello studente con la mobilitazione delle sue capacità elaborative ed operative appare ancora molto poco diffusa nella pratica didattica. Di fatto gli studenti sono quasi sempre *destinatari* pressoché passivi degli interventi didattici degli insegnanti; sono poche le occasioni in cui possono mettere a frutto, attraverso progetti individuali o di coppia o di gruppo, quanto acquisito in classe. Non che manchino esperienze ispirate a questi principi educativo-didattici, ma nel complesso la didattica appare ancora ingessata, centrata prevalentemente sulla parola dell'insegnante e fortemente disallineata rispetto alle forme contemporanee di conoscenza dei giovani di oggi, immersi in un universo tecnologico dove l'utilizzo dei mezzi informatici ha sostituito le forme tradizionali dell'acquisizione dei dati e delle modalità di comunicazione.

Quanto è stato detto fin qui stenta ad entrare nel dibattito

pubblico sulla scuola, ma se non si tengono conto di questi problemi le varie proposte di riforma rischiano di rimanere lettera morta in quanto non riescono ad incidere sulle concrete prassi didattiche. Se non vi è un cambio di paradigma nel modo di fare scuola ogni progetto di riforma è destinato ad arenarsi. Gli stessi interventi che mirano a contrastare le cosiddette "povertà educative" spesso dimenticano di considerare che può essere la stessa scuola ad alimentare ed aggravare queste povertà laddove perpetua forme vetuste di didattica che non riescono a motivare e coinvolgere nei processi di apprendimento la popolazione studentesca più fragile.

Tutto ciò ci porta a fare un'ultima considerazione riguardante il ruolo fondamentale svolto dai docenti nel rinnovamento della didattica e quindi della scuola. Ogni proposta di riforma della scuola non può aspirare ad alcun possibile successo se non trova una classe magistrale in grado di accettare e interpretare le sfide innovative. Lavorare sulle competenze professionali degli insegnanti appare quindi un obiettivo prioritario se non si vogliono perdere importanti opportunità di sviluppo e rinnovamento della scuola. Gli stessi sostanziosi finanziamenti messi in campo dal PNRR rischiano di lasciare inalterato il livello di qualità della scuola se non si interviene sulla formazione dei docenti. Avere insegnanti ben preparati e in grado di modulare gli interventi didattici a seconda delle realtà delle classi, vuol dire investire sulla loro formazione e sui meccanismi di selezione e individuazione di professionisti idonei. Su questo aspetto in Italia si registra una grande fatica a trovare una soluzione adeguata; di fatto ci si accontenta di tenere in piedi un esercito di professionisti malpagato, senza alcun incentivo a migliorare la propria professionalità, con pochissimi controlli sulla qualità del servizio prestato e con una preparazione iniziale alquanto indefinita. Con questi presupposti c'è poco da essere ottimisti.

