

Scuole chiuse, scuole aperte: apocalittici e integrati



di Enrico Bottero
(www.enricobottero.com)

L'attuale situazione di emergenza, provocando la chiusura delle scuole, ha aperto un'ampia discussione sull'uso della didattica a distanza, sui suoi limiti e sulle sue possibilità. Questa discussione è stata l'occasione per far emergere un contrasto più profondo che da tempo circola nella scuola e nella società. Sono emerse diverse posizioni ma per brevità mi limito a segnalare quelle più significative e apertamente opposte tra loro.

Parafrasando Umberto Eco, definirei le prime quelle degli *apocalittici* e le seconde quelle degli *integrati*.

Gli apocalittici denunciano il tentativo di sfruttare l'emergenza coronavirus per imporre un maggior controllo sui metodi di insegnamento limitando così la libertà degli insegnanti. Gli apocalittici hanno ottime frecce al loro arco. In effetti, da tempo si sta tentando di uniformare gli insegnanti a una sorta di esperanto neoliberista che identifica la buona didattica con i mezzi utilizzati per realizzarla e organizza dall'alto il controllo dei risultati senza mai preoccuparsi di ciò che si fa in classe in termine di trasmissione di cultura e di crescita delle persone. Si pensa che grazie alla "società della conoscenza" l'accesso ai

saperi sarà democratizzato, si afferma che i metodi attivi sarebbero miracolosamente resi operativi grazie alle tecnologie dell'informazione e molto altro. Il miglior insegnante, per i sostenitori di questo modello, che qualcuno ha definito del *progressismo organizzativo (1)*, è quello che riproduce pratiche standardizzate per ottenere determinate *performance*, anche grazie all'utilizzo salvifico delle nuove tecnologie.

Il tutto si può realizzare all'interno di una scuola che di fatto non è più un'istituzione ma un semplice servizio la cui qualità si misura con il metro della soddisfazione degli utenti/clienti. (2)

Secondo questa visione, la scuola deve "rendere dei conti", produrre risultati: "pedagogia bancaria", l'avrebbe chiamata Paulo Freire. Gli *integrati* del *progressismo organizzativo*, però, non rappresentano affatto la pedagogia, come sostengono con insistenza polemica gli *apocalittici*.

Rappresentano "una pedagogia", la versione moderna e soft della pedagogia tradizionale che si propone di fare lezione con altri mezzi ma non modifica l'organizzazione delle attività né propone una radicale revisione delle modalità di valutazione in funzione formativa.

Tutto bene dunque? Niente affatto, perché se è vero che la scuola non deve "rendere dei conti" è pur vero che deve "rendere conto".

I ragazzi che sono affidati alla scuola impegnano l'insegnante a ideare tutti i modi possibili, nelle condizioni date, per far raggiungere l'apprendimento a tutti, anche a distanza, quando ciò può essere utile o non ci sono alternative. Se la didattica a distanza non è la panacea che può sostituire la didattica in presenza non è neppure un demone da rifuggire in nome della superiorità della relazione diretta.

Da tempo sappiamo che la "forma scolastica", cioè il sistema organizzativo fondato sulla lezione collettiva e simultanea, le classi chiuse, la prevalenza della valutazione selettiva su

quella formativa produce esclusione e ostacola successo formativo di tutti.

Questo sistema, affermatosi con la nascita delle scuole nazionali, non è coerente con l'art. 3 di quella Costituzione che gli apocalittici invocano spesso a difesa della libertà di insegnamento.

La Costituzione è il nostro comune patto di convivenza civile e va rispettata *in toto*. Nel testo costituzionale diritti degli individui e diritti collettivi si integrano a vicenda. Non ci sono gli uni senza gli altri. Dunque, per dare sostanza all'art. 3 della nostra Carta, la scuola dovrebbe modificare la sua tradizionale organizzazione del lavoro, dei tempi e degli spazi. In sintesi si potrebbe dire: dai programmi agli obiettivi di apprendimento, dalla classe chiusa ai gruppi flessibili, dalle rigidità disciplinari ai progetti multidisciplinari, dall'insegnamento collettivo alla pedagogia differenziata, dagli esercizi classici al lavoro per progetti e problemi, dalla valutazione selettiva alla valutazione formativa. La sfida è trasformare il sistema formativo nel suo insieme, un compito che dovrebbe veder impegnati sia i decisori e gli amministratori che gli insegnanti.

Oggi, però, la "forma scolastica" resta una pietra miliare della scuola: né gli apocalittici né gli integrati sembrano metterla in discussione proponendo pratiche alternative.

Gli apocalittici difendono i loro spazi di libertà ma non vediamo da parte loro molte iniziative volte a utilizzare l'autonomia didattica per introdurre qualche modifica organizzativa nella direzione indicata.

Agli integrati, poi, gli schemi di un'organizzazione del lavoro *top down* non sembrano andare così male. Si pensa a un'organizzazione aziendale della scuola secondo un modello verticale taylorista, oggi contestato anche in molti settori del mondo produttivo. Conservatori gli uni, conservatori gli altri, avversari nelle discussioni ma in pratica alleati, a conferma dell'incredibile stabilità dell'organizzazione del

lavoro nella scuola affermatasi nel corso del XIX secolo.

(1) Il **progressismo organizzativo** fa riferimento alle teorie dell'organizzazione e del *management* oltre che a teorie dell'apprendimento di impronta comportamentista utili a rendere i risultati facilmente osservabili. Ad esso si contrappone il *progressismo pedagogico* che ha la sua origine nelle variegate esperienze dell'*Educazione nuova*. Agli apocalittici sfugge questa differenza e pertanto condannano tutta la pedagogia.

(2) Su questi temi rinvio a [un mio articolo sull'autonomia scolastica in Italia](#)

Dare senso al sapere

di Raimondo Giunta



A scuola non si sta insieme per caso e nemmeno per fare qualsiasi cosa; a scuola gli insegnanti devono insegnare e gli alunni devono apprendere; tra docenti e alunni c'è di mezzo il

sapere, che i primi devono trasmettere e i secondi devono apprendere. Un rapporto costituito dagli obblighi professionali, anche quando è pieno di rispetto e di attenzione verso gli alunni.

Nel triangolo che nell'azione quotidiana a scuola si viene a costituire tra docenti, sapere e alunni, nessuno dei vertici può essere trascurato in favore degli altri due. Devono esserci per forza tutti e tre con pari dignità. Non può scomparire l'insegnante, come talvolta si favoleggia, perchè l'alunno non impari da sé; non può scomparire il sapere, perchè non ci sarebbe più scuola e nemmeno si può immaginare che l'alunno conti così poco, come se non ci fosse, perchè è per lui che si fa scuola. Tra l'insegnante e l'alunno non c'è solo il sapere, ci sono le istituzioni con le loro ingiunzioni, ci sono le aspettative della società che hanno influenza sul modo in cui il lavoro che si svolge a scuola deve essere fatto.

La trasmissione del sapere, ma anche dei valori e delle tradizioni, alle nuove generazioni è l'atto fondatore con cui la scuola e quindi gli insegnanti per la loro parte garantiscono "la continuità del mondo"(Hannah Arendt). Le nuove generazioni non devono inventarsi il mondo, se non altro perchè non lo possono fare e perchè già c'è a loro disposizione; bisogna, però, dare loro gli strumenti, le conoscenze, la cultura perchè lo possano abitare in modo appropriato.

E questo non avviene casualmente, ma con un'attività regolare e ordinata di istruzione/educazione.

La trasmissione dei saperi, delle tradizioni e dei valori di una comunità è un'avventura in cui si incontrano chi crede nell'educabilità dei giovani e la volontà del giovane che vuole crescere e che si mette in gioco per il piacere di apprendere e di comprendere.(Ph.Meirieu)

L'insegnante trasmette ciò che ha ricevuto, cercato e fatto proprio, ma deve commisurarlo alle capacità dell'alunno, alla

dotazione di conoscenze in suo possesso, ai suoi interessi e ai suoi problemi.

Per rendere vivo ed efficace il proprio lavoro, l'insegnante deve chiedersi che cosa del suo sapere valga per gli alunni che vale anche per lui. E' il percorso per arrivare ad accendere il desiderio di apprendere e per poterlo soddisfare.

“Partendo da questi esseri viventi deve ritornare alle materie del suo insegnamento per scoprirvi le cose antiche e nuove che sarebbero rimaste ignote al suo proprietario, se la presenza dei suoi interlocutori non gli avesse permesso di trarle fuori dal tesoro che ha acquisito col suo lavoro”(Michel de Certeau).

Le nuove generazioni hanno il diritto di aspettarsi dall'insegnante i frutti di una tradizione che avrà passato al setaccio del presente.

Certamente l'insegnante non può farsi carico di tutto il mondo delle persone che educa, di mobilitarne tutta la loro attenzione; ad una certa età c'è la responsabilità dell'alunno e questa non può essere assorbita dalla responsabilità che ha nei suoi confronti l'insegnante.

Nessuno può apprendere al posto dell'alunno.

Saperi, valori e tradizioni costituiscono un patrimonio che va discusso e ripensato, ma che non può essere abbandonato, perchè significherebbe misconoscere il prezzo pagato dagli altri per le conoscenze di oggi.

Un insegnamento calibrato sulle esigenze degli alunni, sui loro bisogni, sui loro problemi non può e non deve limitare lo spazio e il valore dei contenuti e delle discipline.

Per essere in grado di partecipare alla vita sociale ed esercitare i diritti di cittadinanza è necessario condurre l'alunno alla conoscenza delle grandi tradizioni del sapere, dell'arte, della cultura e della società a cui appartiene.

E' necessario portarlo all'altezza delle conoscenze e dei saperi che deve possedere; nulla è peggio di una scuola e di un insegnante sottomessi alla tirannia del momento, dimentichi

della forza propulsiva che oggi può avere “non la lettera, ma lo spirito di una tradizione.(...)Un presente che si pretende assoluto non si comprende più come un momento”(Michel de Certeau).

Rispetto al sapere che si ha dovere di trasmettere, a prima vista sembra che l'insegnante sia in una posizione diversa rispetto all'alunno, che è interessato e tenuto ad apprenderlo.

E invece rispetto al sapere l'atteggiamento dell'insegnante non può essere diverso da quello che si auspica per l'alunno; un atteggiamento di curiosità, di attenzione, di ricerca, di amore.

La sfida educativa è quella di fare diventare il sapere dell'insegnante oggetto del desiderio dell'alunno: è quella di proteggere e diffondere il senso dei saperi.

E' fondamentale per una buona formazione tenere sotto osservazione il rapporto che si viene a istituire tra l'alunno e il sapere per cercare in tutti i modi di evitare che si frappongano ostacoli, remore di qualsiasi genere che possano determinare un atteggiamento difensivo, diffidente o cinico verso una disciplina, una nozione, un metodo, una posizione intellettuale(Ph.Perrenoud).

Il desiderio di apprendere è una disposizione morale che bisogna coltivare e che va accompagnata con l'orientamento al dialogo e all'ascolto. Sboccia se lo si riesce quotidianamente a suscitare nella coscienza dei giovani. E non serve molto per questo scopo mostrare gli aspetti utili e le convenienze sociali del sapere.

Il sapere deve avere un senso per chi lo deve possedere; deve inserirsi, cioè, dentro un sistema di significati personali: quelli che guidano i comportamenti e le scelte delle persone.

L'insegnante non insegna da solo; a scuola si insegna insieme, come insieme si apprende; c'è una responsabilità collegiale degli insegnanti, nella diversità degli stili in cui si esprimono i compiti professionali, nel cercare di dare un

senso alla crescita degli alunni.

Nella pluralità dei linguaggi, comuni devono essere gli intendimenti; da ogni insegnante deve generarsi un contributo di senso per arricchire l'attività didattica. Le differenze bisogna renderle necessarie, coabitanti le une con le altre all'interno di un processo, che se non può essere arbitrario, non deve strozzare la fantasia e la libertà che reclama il faccia a faccia con chi apprende

Il rapporto con gli alunni, mediato dal sapere, non può essere privato del suo sapore esistenziale; non può essere spadroneggiato dall'algoritmo che stabilisce il come, il quando e il dove.

Si deve essere consapevoli che il "senso" è tendenzialmente emarginato dal funzionamento delle grandi organizzazioni alle quale appartiene anche l'istruzione e dentro il lavoro scolastico come è diventato e prescritto non sempre è garantita la possibilità di darlo a ciò che si fa in classe.

Le risposte che pretende il sistema dell'istruzione sono relative all'adeguamento al fare richiesto in ogni momento dall'organizzazione sociale del lavoro e nel migliore dei casi all'assimilazione dei valori civici; estranei spesso con la loro retorica alle domande esistenziali che bisognerebbe perlomeno ascoltare e insegnare a porre.

Nell'insegnamento ci vogliono certezze morali e certezze scientifiche e non bisogna dimenticare che ogni pratica educativa sottintende una concezione dell'uomo oltre quella dell'apprendimento e rinvia all'etica della convinzione .

Ogni insegnante in classe propone, anche inconsapevolmente, un modello educativo in cui le sue conoscenze si intrecciano con scelte di valore, evidenziate queste dai suoi comportamenti.

E' un dovere rendere tutto esplicito e commisurarlo al rispetto dell'autonomia dell'alunno . Per educare bisogna fare lavorare la classe come comunità morale, come comunità democratica, come comunità di apprendimento.

A scuola istruire ed educare è una responsabilità condivisa.

L'impegno a fare amare il sapere non può limitarsi agli alunni che riescono; sarebbe molto facile.

L'impegno prioritariamente va dedicato a quanti incontrano difficoltà e restano indietro. Nessuno insegnante a cuor leggero può metterli da parte. Non è giustizia lasciarli al posto dove si sono fermati.

Oggi la povertà culturale priva davvero del diritto effettivo di cittadinanza e della comunicazione con gli altri; gli alunni che per varie circostanze non hanno varcato la porta del sapere saranno i poveri della nostra società, tanto più reietti, quanto più aperta sembra essere la scuola.

L'insegnante che si fa carico delle sue responsabilità educative non ha mai fretta, aspetta non solo i ritardatari, ma anche gli assenti e questi ultimi, se è necessario li va a cercare.

Insegnando si impara



di Chiara Centola

Vivo ad oggi emozioni contrastanti.

L'arricchimento di un anno passato a svolgere il lavoro che considererei il più bello del mondo e la tristezza di averlo concluso.

Si perché l'emozione che si prova a cominciare un nuovo percorso è fondamentale per la propria crescita personale e quando quest'ultimo si conclude temporaneamente, ci si guarda indietro ponendoci domande e comprendendo che cosa ha veramente segnato nel nostro cuore, arricchendo così il nostro bagaglio di esperienze.

Sicuramente dopo cinque anni di un percorso di studio molto impegnativo, è stato per me possibile mettere a frutto ciò per cui mi ero preparata da tempo. Sento spesso pareri contrastanti, chi vede in noi "giovani insegnanti" delle persone come tutta teoria e niente pratica o come una risorsa con cui poter scambiare e arricchirsi reciprocamente.

Una cosa è certa, spesso ho vissuto nella consapevolezza che intorno all'idea di insegnare si pensi alla "semplicità" di questa professione, con l'idea generale che "tutti possano farlo". Dietro invece alla reale complessità di questo lavoro, mi sono chiesta più volte durante il mio percorso quali fossero le caratteristiche che un'insegnante deve possedere per far fronte con professionalità al suo lavoro. La risposta che ancora oggi mi do è la "formazione, flessibilità e scambio".

Ripensando a tutto il mio percorso universitario e a tutte le richieste a cui ho dovuto far fronte, mi sono spesso domandata come avrei potuto fruirne a livello pratico. La risposta in questo anno scolastico è stata che certamente alcuni aspetti si possono maturare soltanto sul campo, ma la forma mentis con cui ci si approccia a questa professione in seguito ad un percorso di formazione è totalmente diversa.

Da esso si creano le fondamenta per reagire alla complessità della scuola e alle richieste implicite che essa pone. La determinante capacità di progettazione diventa essenza per affrontare e delineare un percorso di apprendimento caratterizzato da una molteplicità di identità all'interno di un contesto che si va a conoscere gradualmente.

Allo stesso tempo è necessario essere capaci di reagire ai cambiamenti repentini e accogliere le sfide insite ad ogni situazione. La bellezza di questo lavoro è che non vi è mai un punto di arrivo, ma eventualmente un punto di partenza da cui apprendere ed essere stimolati. Ricordo ancora i primi anni di studio quando alcuni professori affermavano che avessimo scelto un lavoro in cui “non si smette mai di studiare ed imparare”.

Ad oggi ne ho avuto la conferma e non solo perché prima di arrivare ad una stabilità è necessario un grande sforzo di studio e di impegno, ma perché le situazioni che in essa si presentano diventano un'importante occasione di crescita personale e professionale. La scuola è vita, da essa è possibile imparare cose che mai ci saremmo immaginati nel nostro cammino e spesso diventa utile rileggere con criticità le proprie esperienze.

Fare un passo indietro, distaccarci dalla frenesia degli eventi, ci permette di riflettere in che cosa avremmo potuto dare di più, ma soprattutto i mezzi per raggiungere nuovi traguardi e obiettivi. A tal proposito la scuola propone un'ampia gamma di modalità per venire incontro a questa esigenza. Esistono webinar gratuiti che possono essere comodamente fruiti dalle proprie case, corsi in presenza, ma soprattutto una letteratura talmente ricca che ci porta talvolta al dubbio della scelta.

Insomma questa è la realtà dei fatti, le esperienze portano con sé ricchezza, cambiamenti e nuovi stimoli tanto da approcciarci alla vita in generale con una nuova essenza e consapevolezza. Ogni bambino e ogni situazione arricchisce nella nostra anima nuove certezze e nuove sfide a cui far fronte. Ecco, questa è la vera sfida dell'insegnamento, non smettere mai di imparare.

Distanziamento sociale? Semmai “distanza di precauzione”. Le parole sono importanti



di Riccarda Viglino

Da insegnante appassionata della lingua e della potenza dei suoi significati, rabbrivisco ogni volta che sento parlare anche in ambito scolastico di distanziamento sociale e mi arrabbio proprio quando qualcuno mi spiega con condiscendenza, quella che si usa inopportunamente con i bambini e con gli anziani, che si tratta della traduzione dell'inglese social distancing.

Anche perchè purtroppo lo so molto bene e non è questo il punto.

Al massimo questo fatto, aggiunge la beffa al danno, inducendomi a constatare che ancora una volta copiamo pedestremente un termine senza interrogarci sul suo significato più profondo.

Quale società civile può auspicare e promuovere un distanziamento sociale? E quale scuola? Entrambe sono intessute e formate da relazioni diverse e molteplici, le

relazioni ne sono il cuore pulsante.

La pandemia richiede di tenere le distanze dagli altri come precauzione per possibili contagi, di certo non impone di azzerare le relazioni sociali che fortunatamente hanno trovato in questi mesi strumenti e modi per realizzarsi: videochiamate, messaggi, telefonate, internet, cartelli e striscioni, poesie, musica dai balconi....

Tutto ci ha aiutato a rispondere al nostro bisogno innato di socialità, a sentirci connessi con gli altri e con il mondo, ad uscire dall'isolamento per sentirci meno soli. E gli altri ci sono mancati, la socialità quella vera, come l'aria, tanto da farne scorpacciate irresponsabili appena ne abbiamo avuto modo.

Allora usiamo le parole dando loro il giusto peso, e soprattutto a scuola. Insegniamo ai nostri alunni a tenere la giusta distanza fisica di precauzione ma ricerchiamo ed inventiamo mille modi per mantenere ed incrementare le relazioni sociali all'interno ed all'esterno dell'aula.

Promuoviamo e coltiviamo l'intelligenza sociale, fatta di empatia ed abilità sociali diverse ed indispensabili, intessuta di emozioni che come insegnanti dovremo saper accogliere e dar loro risposte.

La paura genera...mostri



di Valeria Vincenti
([Associazione Semi di Futuro](#))

Sono un medico e, confesso, mi è impossibile capire il senso di quel che accade.

Ho appena terminato di vedere un video dove si mostrano gli spazi per i bambini del nido e della materna per un prossimo centro estivo, bambini che dopo aver superato con successo la barriera della pistola termometrica alla fronte ed aver disinfettato le manine con sostanze chimiche per nulla salutari, saranno accolti ognuno nel proprio esclusivo spazio isolato e recintato, con il personale tavolino di plastica, i propri giochi a loro volta disinfettati e con la maestra che lo guarda a distanza protetta da occhiali e mascherina.

La riprogrammazione neurologica che il Covid 19 sta manifestando parte da qui: dai bimbi più piccoli che invece di socializzare attraverso il contatto con gli altri, la vicinanza, l'attaccamento fisico, gli scambi percettivi sensoriali, il gioco comune, l'imitazione spontanea, saranno costretti a subire le ammonizioni per il distanziamento, la lontananza fisica, l'impossibilità di vedere l'espressione del volto di chi lo educa e lo accompagna pedagogicamente, ormai ridotto a ruolo di secondino.

Non ci metteranno molto i bambini a diventare capaci di distanziarsi, ad avere paura della vicinanza dell'altro, a rifugiarsi nel solipsismo del gioco isolato che non è più possibile chiamare tale ma solo ripetizione autistica del nulla, a cadere nella depressione della mancanza di senso. Ma anche a rischiare di diventare fobici e ossessivi,

compulsivi della ripetuta pulizia e della disinfezione che ha come corollario il non toccare, non sporcarsi, in ultimo non giocare, che per il bambino equivale al non essere.

“L’uomo è uomo solo quando gioca”, ci ricorda Schiller in un saggio sull’educazione dove si sottolinea la profonda natura sociale e creativa dell’uomo che emerge dall’incontro ludico tra anime che si conoscono e riconoscono giocando insieme, creando e ricreando forme, spazi, dimensioni, ove la fantasia trova un filo diretto con il Divino, fuori e dentro di noi. Il bambino che gioca non sta trascorrendo il suo tempo trastullandosi; è impegnato mente, cuore, e volontà in un’attività serissima paragonabile ai più meritori lavori che impegnano noi adulti.

La sua salute fisica, psichica ed emotiva traggono beneficio dal gioco, il quale consente la strutturazione di apprendimenti comportamentali duraturi e utili per l’equilibrio individuale della sua crescita futura.

Il bambino che gioca mai si stanca, ma rigenera le sue forze di vita attraverso il gioco ponendosi in una ritmica relazione interiore tra sé e il mondo fuori di sé, ripetendo il gesto instancabile del nostro ritmo respiratorio o del pulsare del nostro cuore.

Impedire tutto questo è ben più grave che confinare i bambini in casa, dove almeno con la fantasia erano liberi nell’immaginazione: vedere l’altro ma non toccare l’altro è una vera tortura dell’anima oltre che del fisico.

Sappiamo che i bambini in questa nuova sindrome virale sono stati i meno colpiti.

I dati attualmente in possesso della comunità scientifica dimostrano di questo virus una grande contagiosità ma una bassissima letalità soprattutto per la popolazione infantile.

Perché allora separarli?

I bambini che frequentano uno stesso ambiente di gioco si affraternano, non solo fisicamente (a volte i bimbi che si

frequentano abitualmente finiscono per somigliarsi), ma si contagiano psichicamente imitandosi, e si contagiano immunologicamente attraverso lo scambio di virus e batteri che circolano più facilmente all'interno della stessa comunità.

Il nostro fisiologico sistema difensivo è la chiave della nostra evoluzione antropologica, culturale e fisica.

Il sistema immunitario immacolato del feto, dal momento in cui esso si impegna nel canale da parto e viene al mondo con il suo primo respiro, si contagia con il mondo fuori di lui, che a piccole dosi e continuamente egli porta dentro di sé per rinforzarsi, conformarsi, crescere e trasformarsi.

La parola contagio, oggi così temuta, non ha solo una valenza negativa: sappiamo tutti il valore del contagio culturale e dello scambio che da questo deriva. Contagio e contatto presuppongono relazione, interesse, trasmissione di valori e di conoscenze.

Ma nessuno si contagia in maniera identica, ognuno lo fa individualmente, che sia sul piano della trasmissione di una malattia o dell'acquisizione di nuove competenze culturali.

Come esseri in evoluzione ricerchiamo nuovi equilibri innovativi, resilienti e salutari per tutta la vita.

Lo facciamo sul piano fisico attraverso il sistema immunologico e tutto il correlato cellulare, organico, sistemico del riconoscimento del sé e del diverso da sé presente in noi, fisiologicamente e geneticamente, e che ci preserva o ci fa superare le malattie.

Lo facciamo sul piano psichico attraverso quella meravigliosa forza di imitazione che esercitiamo per tutta la vita, ma di cui è dotato in modo particolare il bambino piccolo e che gli permette di compiere da solo, senza nessun insegnamento esterno, i fondamentali passi dei primi tre anni che sono il camminare il parlare e il pensare.

Ma sappiamo che senza altri esseri umani da imitare i bambini non acquisirebbero queste tappe evolutive e tutti i successivi apprendimenti, e tristi esperimenti medievali ci confermano conseguenze grandemente drammatiche di tale grave privazione.

Chi e cosa potranno mai imitare i bambini nel recinto?

Così piccoli avranno istruzioni verbali dall'insegnante/guardiana di turno, con un precoce richiamo a forze di coscienza, disconoscendo totalmente le leggi dell'apprendimento intrinseco proprio di questa fase evolutiva basato sull'attività imitativa spontanea non verbale, dalla vicinanza fisica, dal contatto e dallo spontaneo esprimersi di forze di simpatia che li avvicinano a ciò cui si vogliono legare e fare proprio.

La relazione con l'adulto sarà viziata dall'impossibilità di leggere i segni non verbali che accompagnano ogni nostro agire e sentire, ovvero l'espressione mimica, nascosta dall'uniformante mascherina e la lettura dello sguardo dalla visiera o dagli occhiali.

Questa incapacità di interagire empaticamente con la totalità dell'essere che abbiamo di fronte nel volto, nello sguardo, nel sorriso, e che ci rende possibile lo sviluppo psichico sano dai primordi del nostro venire al mondo, sono veri attentati per la salute e la crescita del bambino.

L'analfabetismo espressivo ne sarà la diretta conseguenza; inoltre, se gli unici bisogni per i quali il distanziamento sarà superato saranno le necessità fisiche o fisiologiche dell'essere cambiati, nutriti e disinfettati, il bambino sarà portato ad una regressione a stadi precedenti, neonatali in cui era accaduto in funzione del fatto che non poteva muoversi e non sapeva agire.

Veramente dobbiamo assecondare tutto questo?

A quali tipi di malattie psichiche dovremo far fronte nell'immediato futuro per le nuove generazioni?

Ci sentiamo davvero più sicuri noi adulti dopo aver isolato i bambini, o sentiamo di proteggere i nostri figli mandandoli in un nido/asilo del genere?

Di cosa abbiamo veramente paura immaginando possibile e salutare tutto ciò per i nostri bambini?

Pensando alla fase tre. E la formazione in servizio?

di Antonio Valentino



1. Recuperare al più presto la *normalità di prima* per progettare il dopo

La priorità in questi mesi è – ovviamente – prevedere per settembre un rientro a scuola in piena sicurezza. Recuperare la *normalità di prima* (riportare gli studenti nelle loro classi) – seconda fase – è l’obiettivo primo da realizzare, ma anche la condizione essenziale per pensare di dar gambe a tutti quei ragionamenti di questi mesi volti a superare proprio quel tipo di normalità – quella di prima – che proprio la didattica a distanza (DaD) ha dimostrato non più sostenibile, se si vuole ridare senso e valore alla scuola.

La Didattica a distanza, adottata nell’emergenza sanitaria di questi mesi, ha dimostrato certamente – come ci siamo detto in coro – la sua utilità in questa fase, ma ha anche reso più evidenti, e pesanti per il Paese, alcuni **problemi vecchi e nuovi** che impongono la ricerca di risposte sensate e

stringenti.

Ne richiamo schematicamente – a mo' di promemoria – i più urgenti:

- L'inadeguatezza del nostro sistema di istruzione a farsi carico degli studenti più fragili e svantaggiati, ben sintetizzata nelle parole di Stefano Stefanel^[1], che rimanda al problema della dispersione scolastica, ma anche della povertà educativa;
- La persistenza delle *tante scuole della nostra scuola* e delle diseguaglianze spesso pesanti e insostenibili tra le diverse aree del paese, che mettono in discussione il principio della scuola pubblica come bene comune e come sistema unitario;
- La visione prevalente, almeno nella secondaria, delle materie di insegnamento come 'compartimenti stagni' anche dentro le attività previste per una stessa classe; con la conseguente difficoltà dello studente a cogliere, in molti casi, le linee portanti di un progetto formativo comune;
- La riproposizione di fatto, anche nell'esperienza della DaD, di quello che Tullio De Mauro definiva Il "triangolo perdente" della nostra scuola: la lezione, l'interrogazione e il voto (ancora prevalente, anche se certamente in crisi), nel quale si annidano le ragioni dei nostri tanti insuccessi scolastici, segnalati dalle rilevazioni nazionali e internazionali;
- L'inadeguatezza in molte scuole (presumibilmente la maggioranza) di una cultura e una pratica digitale – e di condizioni operative (ambienti e strumenti) con esse congruenti – che non ha permesso – di tale cultura e pratica – la valorizzazione delle potenzialità straordinarie e multiformi. Il superamento di questo gap, con la riapertura delle scuole a settembre e la ripresa della didattica in presenza, diventa anch'esso

condizione dei cambiamenti innovativi a cui puntare.

2. La formazione del personale: promettente leva del cambiamento

I problemi di cui sopra rinviano in larga misura alla questione *formazione in servizio* del personale scolastico (detta meglio: allo sviluppo permanente e strutturale delle professionalità della scuola) su cui in tanti ci stavamo interrogando – a seguito della sottoscrizione del Contratto integrativo del novembre scorso – anche a ridosso dell'esplosione della pandemia. Che ovviamente a riproposto altre urgenze alla scuola e al vasto mondo interessato che le gira intorno.

Diventa perciò importante, nella prospettiva di una fase tre anche per la scuola (dopo la fase della chiusura di questi ultimi mesi e della riapertura a settembre), riprendere la discussione sulle diverse questioni poste dal **contratto integrativo di novembre scorso**, recuperando, con le novità positive con esso introdotte, i dubbi e le domande, in parte nuove, che ci sta consegnando l'esperienza drammatica di questi mesi.

Ciò significa, in primo luogo e operativamente, riconcentrarsi

1. su idee e proposte volte a creare condizioni tali da rendere effettiva e praticabile **l'obbligatorietà della formazione in servizio**, su cui si era cominciato a riflettere immediatamente prima che esplodesse l'emergenza sanitaria. Fugando dubbi e perplessità;
2. Sulle potenzialità che il Piano Formativo di Istituto (**PFI**) – che, come è noto, è il dispositivo, già previsto dal CCNL 2006-2009 (art. 66), che, con il nuovo contratto integrativo, recupera centralità e diventa – può diventare – documento strategico delle scuole, accanto al POFT, al RAV, al PdM e alla RS.

3. L'obbligatorietà da costruire

Sul primo punto, la ripresa di ragionamenti precedenti l'epidemia, riporta in primo piano, *la previsione – in molte riflessioni – di una risorsa oraria dedicata e vincolante per le scuole e per il personale* come l'ipotesi forse più interessante e promettente. Ovviamente, a determinate condizioni.

Una tale previsione infatti – la risorsa oraria specifica definita contrattualmente – si configurerebbe come il segnale più chiaro ed evidente di discontinuità rispetto ad un passato in cui hanno pesato ambiguità e corporativismi; ma soprattutto significherebbe esplicito riconoscimento dell'importanza di questa attività per la vita delle scuole e del sistema in generale. È da considerare anche che le scuole e il suo personale vedrebbero accresciuti così apprezzamento e considerazione sociale, importanti per rimettere istruzione e formazione al centro delle attenzioni del Paese e ridare prestigio al lavoro nelle scuole.

Il problema grosso, già vissuto con il contratto del '99 (quello dei *gradoni*) e che va assolutamente evitato, è ovviamente quello di non finire invischiati in un obbligo assolutamente formale che ne opacizzerebbe il senso e il valore.

L'interrogativo è come.

È da ritenere al riguardo che una ipotesi in linea con l'autonomia scolastica è quella di rimettere al CD la scelta – e la responsabilità (ovviamente da chiarire e precisare) – di quantificare tale risorsa oraria in coerenza con un PFI costruito in sintonia con gli altri documenti strategici della scuola (PTOF, PdM, RS). Quindi, una risorsa oraria congruente con la realizzazione del POFT di scuola e con gli *output* in essi previsti (gli specifici comportamenti professionali attesi in uscita) per il superamento delle difficoltà concretamente prevedibili^[2].

4. Per un PFI di valore strategico

Sul secondo punto, ovviamente legato a quello precedente, la riflessione che qui si propone più distesamente riguarda alcuni nodi da sciogliere per articolare, con l'inizio del prossimo anno scolastico e con una prospettiva a medio termine, un PFI che, deve in prima battuta, farsi carico delle questioni più impellenti che la l'emergenza sanitaria ha determinato e la DAD ha fatto emergere

L'interrogativo di partenza, per un approfondimento dei nodi e dei problemi sul PFI, potrebbe essere così formulato: Come saldare il problema della formazione in servizio – che le scuole e l'Amministrazione sono chiamate ad assicurare – con una prospettiva di rinnovamento che tenda a rimuovere le criticità radicate del nostro sistema, sopra parzialmente richiamate.

Per economia di discorso, le considerazioni seguenti intendono limitarsi alle **responsabilità / opportunità che hanno le scuole sulla questione *formazione***; e quindi alla messa a punto di una cornice di riferimento e di qualche idea aggiuntiva, per un PFI che si collochi nella prospettiva indicata.

Prospettiva che obbliga le scuole a interrogarsi preliminarmente soprattutto su tre nodi problematici, che mi sembrano particolarmente importanti per le loro implicazioni su *visioni* e strategie auspicabili per migliorare la qualità del fare scuola.

5. Nodi e ipotesi di lavoro.

La dimensione temporale.

Il primo – solo in apparenza di poco peso – si riferisce al respiro temporale del PFI e pone le scuole davanti alla scelta *tra un PFI annuale o triennale*. Scelta non da poco, perché chiede di decidere – avendone chiare le implicazioni – soprattutto se: 1. scandire/distribuire l'offerta complessiva di formazione in servizio sul singolo anno scolastico (come

sembra suggerire il CCNI di novembre, contraddicendosi); o se 2. privilegiare, in coerenza col PTOF, un PFI triennale – tra l'altro previsto dal comma 125 della L. 107/2015 -, specificando, per la singola annualità, obiettivi formativi e attività.

Quello che andrebbe a mio avviso considerato, per una scelta che guardi oltre, è che il ***Piano di formazione di scuola scandito sul triennio***, consente di avere una vista più *lunga* sull'intero processo, e quindi: 1. di suggerire la collocazione più opportuna e mirata sia delle varie iniziative di scuola e ministeriali, sia di altre agenzie accreditate; ma anche la loro armonizzazione; 2. di ritagliare e ridefinire annualmente obiettivi formativi e attività, ipotizzandone però sviluppi ed espansioni, in coerenza coi processi attivati e favorendo progressività e unitarietà sostanziale dell'offerta formativa.

Va aggiunto che un PFI scandito sul triennio consente anche 3. di sviluppare una cultura progettuale dallo sguardo lungo, che assuma a riferimento i traguardi formativi dei diversi cicli e ne ridefinisca / ne rimoduli gli obiettivi formativi in itinere.

Dimensione collegiale e dimensione individuale

Il secondo nodo riguarda la strategia che si intende privilegiare tra *la dimensione individuale e quella collegiale* della formazione.

Si tratta di chiarire al riguardo se: 1. l'obbligo possa essere assolto anche solo attraverso modalità di autoaggiornamento individuale sulla base di *esigenze ed opzioni personali* (Il Contratto non mi sembra dica parole chiare in proposito).

Oppure se: 2. la dimensione collegiale (condividere l'esperienza formativa – soprattutto nelle modalità innovative previste nel Contratto integrativo^[31]) sia una priorità fondamentale per un PFI funzionale al POF di scuola.

Ovviamente privilegiare quest'ultima modalità **non** significa

impedire, anche se in misura da definire, forme di autoaggiornamento e autoformazione, tra l'altro previste anche nel Contratto di novembre^[4].

Forme e soggetti della formazione

Un terzo nodo o, se si preferisce in questo caso, una terza area di approfondimento e chiarimenti, riguarda le forme e i soggetti della formazione.

Rispetto ai soggetti, il Contratto chiarisce, come è noto, che sono:

- **le scuole** che *singolarmente o in reti di scopo progettano e realizzano le iniziative favorendo anche la collaborazione con le Università, gli Istituti di ricerca, e con le Associazioni professionali qualificate e CON gli Enti accreditati ai sensi della Direttiva n.170/2016;*
- **l'amministrazione centrale e regionale**, con il coinvolgimento delle scuole polo, per le *iniziative di formazione in servizio a carattere nazionale e per le azioni di sistema;*
- **singoli docenti o gruppi di essi**, a cui si riconosce, come si è già visto, diritto di *autoformazione e aggiornamento su esigenze e opzioni individuali*, ma che sono comunque tenuti a *precisare le caratteristiche delle attività e le modalità di attestazione.*

Ma precisa anche – il Contratto – che *Il piano di formazione d'istituto è realizzato in coerenza a. con gli obiettivi del PTOF, b. con le priorità nazionali, c. con i processi di ricerca didattica, educativa e di sviluppo.*

Quanto alle forme – per le quali si registra la parte più nuova, per la prima volta, in un contratto sulla formazione, si fa riferimento a: *formazione tra pari, di ricerca ed innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento.*

Forme che – mi pare di poter sottolineare – tendono chiaramente a privilegiare non solo la dimensione collegiale

della formazione, ma anche il protagonismo dei soggetti interessati.

6. Formazione sul campo e comunità di pratica

A quest'ultimo proposito, va riportato in primo piano una modalità che, per quanto non esplicitamente menzionata, è comunque coerente con le indicazioni del contratto e ne potenzia il valore.

Il riferimento è alla **formazione situata (o sul campo)**^[5]. Che si caratterizza rispetto alle altre forme perché guarda specificamente alla scuola come 'il luogo' prioritario – anche se non unico – in cui le problematiche della formazione – ovviamente anche quelle sollecitate dalle priorità del Piano Nazionale per la formazione del personale – possono immediatamente misurarsi con la concretezza delle situazioni con cui si ha a che fare; e di farlo con colleghi con i quali ci si trova a viverli in prima persona^[6].

Se infatti qualificare la formazione e ridarle *appeal* e senso sono in questa fase **le carte vincenti**, si tratta in primo luogo di liberarla dagli schemi organizzativi che l'hanno resa inappetibile – ma anche inutile e demotivante – per collegarla contestualmente:

– allo sviluppo, in primo luogo, di *competenze* (interazione e cooperazione *in primo luogo vs* individualismi e autoreferenzialità) che valgano a gestire le concrete difficoltà di fare scuola ogni giorno, in questa fase di grandi trasformazioni e capovolgimenti; favorendo la connessione tra formazione e luoghi di lavoro (*i CdC, I dipartimenti, i gruppi di progetto eccetera, opportunamente sostenuti e orientati, ove il caso, da personale esperto e qualificato*); è in questi ultimi, infatti, che i problemi e le difficoltà si toccano con mano e interrogano le esperienze e la cultura del gruppo, e anche le competenze di ciascuno.

In altri termini: i luoghi di lavoro collegiale pensati, strutturati e gestiti come ambienti anche di formazione - autoformazione.

Una articolazione dei Collegi[7] in **Comunità di pratiche educative** (rileggere con Wenger, Shon, e Sergiovanni[8]) potrebbe essere una tappa importante in un progetto di costruzione di comunità professionali e quindi di comunità scolastiche all'altezza del loro compito.

NOTE

[1] V. tra gli altri, Stefano Stefanel in *"Alcune note sulla Didattica a distanza*, in "Nuovo Pavone Risorse", 28 marzo 2020: "... una cosa è certa: sono gli studenti più deboli, svogliati, assenteisti che hanno maggior bisogno della *Didattica in presenza*, cioè della "vecchia scuola... Già deboli dentro un sistema cooperativo e comunitario [quello della vecchia scuola], questi studenti sono dispersi nel web e nelle loro lacune, dentro uno sfondo che *non li ha dotati di competenze sufficienti per reggere l'urto della scuola in presenza, immaginarsi cosa gli sta succedendo nella scuola a distanza*. Il corsivo è mio.

[2] (V. sulla proposta del monte ore potenziato: Antonio Giacobbi, *Formazione in servizio: nodi non risolti*, in "Scuola7", 3 febbraio 2020, n. 170).

[3] La dimensione collegiale è evidente nelle modalità indicate *di formazione tra pari, di ricerca ed innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento*, che rinviano ad attività di segno cooperativo all'interno della singola scuola o tra scuole in rete.

[4] *Per evitare fraintendimenti, un necessario chiarimento: l'autoformazione individuale e l'autoaggiornamento personale e sono ovviamente cose buone e giuste e ciascuno le potrà coltivare attraverso le cento occasioni che si offrono a*

livello di territorio o nazionale, sia da parte dell'amministrazione che dell'associazionismo professionale o di altre agenzie e utilizzando il *bonus* prima richiamato.

Ogni formazione passa necessariamente attraverso momenti importanti e decisivi di rielaborazione e metabolizzazione individuale dei processi formativi, quali che siano i luoghi e i modi dei vari percorsi.

Quello che si vuol dire è che la formazione del personale in servizio dovrebbe soprattutto favorire e valorizzare la dimensione collegiale del lavoro docente e strategie comunicative e didattiche che si fondano sulla cooperazione e interazione di gruppi che hanno obiettivi formativi comuni e interagiscono con gli stessi gruppi di adolescenti.

[\[5\]](#) Da considerare, almeno qui, sinonimi.

[\[6\]](#) La teoria di riferimento – *Community of Practice* – è di Etienne Wenger, elaborata negli anni '90 assieme ad altri studiosi e ricercatori. Ne sono fondamento l'apprendimento 'situato' (*Situated Learning*) e l'apprendimento attraverso 'il fare' (*Learning by doing*). Dell'ampia bibliografia sull'argomento, si leggono con particolare interesse: "*Ricostruzioni di indagini e studi*" in Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina 2006. Sua è l'espressione *Reflective Learning*. Utili anche: V. anche L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, 2011 e C. Mion, *Comunità professionale dei docenti. Riferimenti teorici e pratici* in "Atti Convegno Dirigenti scolastici Flc Cgil": "La dirigenza scolastica tra questioni aperte e nuove complessità organizzative", Napoli 3-4 maggio 2012, Edizioni Conoscenza.

[\[7\]](#) V. anche al riguardo, **GC Cerini**, *Le nuove responsabilità del Collegio dei docenti nel piano di formazione di istituto* – Scuola7 del 2 dicembre 2019.

[\[8\]](#) **D. Shon**, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993;

IL TERRITORIO COME “AULA DIDATTICA DECENTRATA”: un’utile prospettiva



di Simonetta Fasoli

Ho virgolettato una parte del mio titolo, perché non ho coniato io quella formula, ma il professor **Franco Frabboni**. E ho la buona abitudine di non appropriarmi di ciò che non è mio, ma di citare la fonte, sempre.

Parto da qui, in questo fitto discutere su come potrebbe o dovrebbe essere la scuola prossima ventura, in questo ricorrente prefigurare “patti territoriali” con l’impegnativo intento di mettere in relazione scuola e risorse del territorio sotto il medesimo orizzonte educativo.

Perché mi sembra utile riprendere quella formulazione, che trovo più che mai attuale? Perché penso che possa definire il perimetro della funzione della scuola, non in termini difensivi ma progressivi; perché “integrazione” significa

concettualmente ed operativamente incontro di diversi e non con-fusione.

“Aula didattica decentrata” ci suggerisce almeno due riflessioni:

1) **L’aula come spazio fisico strutturato** non coincide necessariamente con un ambiente dell’edificio scolastico, come invece un consolidato immaginario collettivo, ampiamente confermato dall’esperienza, ci induce a pensare. Teniamolo ben presente, in questo particolare frangente in cui i vincoli e le restrizioni del dopo-Covid chiamano in causa uno sforzo comune di ri-progettazione e innovazione sensata.

2) In qualunque contesto materiale collochiamo questo ambiente fisico, nella scuola o negli spazi più ampi del territorio, la sua connotazione essenziale risiede nell’**attività di mediazione didattica** di cui la scuola e gli insegnanti restano, e a mio avviso devono restare, ESCLUSIVI titolari e responsabili.

Se l’attività didattica propriamente detta viene “ceduta” a soggetti terzi, non siamo di fronte ad un processo di integrazione tra educazione formale e non formale (obiettivo irrinunciabile di qualsivoglia “patto educativo” territoriale) ma ad una interpretazione distorta del compito di istruzione/educazione che la carta costituzionale assegna in via esclusiva alla scuola. Articolo 34 della Costituzione: “La scuola è aperta a tutti”.

LA SCUOLA, infatti.

Fatta chiarezza su questo punto dirimente, ben vengano le iniziative e le forme di collaborazione sistematica tra le scuole e le agenzie che nel territorio svolgono attività di tipo educativo e culturale. Agenzie, appunto, soggetti del terzo settore, non istituzioni. Leggo documenti articolati ed esaustivi che invito a considerare con grande attenzione. Vorrei trovare, in queste proposte animate da una “vis”

pedagogica innegabile, punti chiari e inequivocabili attorno a queste questioni che sto richiamando. Assunti espliciti, per sgomberare il campo da una confusione che non giova certo ad affrontare il difficile passaggio che ci si impone, e a sostenere l'interlocuzione con i decisori politici. I quali, per inciso, sembrano ad oggi navigare a vista, indecisi a tutto.

La privatizzazione a me sembra il principale nodo politico di questa tematica: insidia da troppi anni il sistema pubblico di istruzione, veicolata da processi strutturali che hanno investito il nostro sistema produttivo e le forme di organizzazione sociale. Non vorrei (nel senso che temo fortemente) che lo spazio aperto dall'emergenza Covid-19 che ha colpito in pieno la scuola fosse un capitolo ulteriore, e definitivo, di questa "lunga marcia" cui assistiamo da tempo.

Per questo guardo con molta preoccupazione all'assenza di interventi governativi di tipo strutturale, quali quelli da più parti sollecitati, all'incertezza che continua a dominare le prospettive di riapertura dell'anno scolastico. Combinate con una ambigua o fin troppo allusiva progettazione di un malinteso rapporto tra la scuola e le altre risorse del territorio, preparano scenari di rilevante gravità per il presente e il futuro del sistema pubblico di istruzione. Attenzione, il rischio è più che un'ipotesi: la "torta" delle risorse finanziarie destinate alla scuola è limitata, ma gli appetiti dell'universo che le gira intorno sono tanti.