

Quali patti territoriali per ripartire

di Simonetta Fasoli



Il riferimento è alla Legge 285 del 28 agosto 1997 – Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza

Ho avuto modo di sperimentare sistematicamente forme di raccordo interistituzionale e di progettazione partecipata, attivate ai sensi della Legge 285/97, da preside di una Scuola media statale inserita nel territorio cittadino di Corviale-Casetta Mattei, a Roma. Territorio segnato da aree a forte rischio sociale, da povertà educativa e da fenomeni riconducibili alla dispersione scolastica.

È stato in quegli anni, tra i Novanta e l'avvio dei Duemila, che ho visto da vicino quanto sia decisiva la cosiddetta "qualità culturale del territorio" per affrontare efficacemente i molteplici fattori di disagio sociale. Ho toccato con mano che costruire un "patto territoriale" è processo complesso, che non ammette facili scorciatoie; ho imparato che per alimentare il dialogo istituzioni diverse per livelli e finalità devono riconoscersi non autosufficienti e trovare pazientemente modi per parlarsi oltre i rispettivi steccati e linguaggi.

Eppure, nella difficoltà dell'impresa, ci ha appassionato la posta in gioco. La scuola ha messo a disposizione i suoi spazi per offrire l'opportunità di fare esperienze formative a chi, spesso, si era trovato fuori precocemente dai percorsi formali di istruzione. Dal canto suo, il territorio ha interagito con l'apporto di competenze e risorse che hanno reso praticabile l'integrazione tra il piano formale e quello non formale dei percorsi educativi.

Tutto questo si è retto su un assunto fondamentale: il progetto, qualunque fosse il suo contenuto, aveva tanto più possibilità di realizzarsi con frutti non estemporanei o effimeri, quanto più fosse ben radicato nell'istituzione scolastica il senso della sua funzione. In altri termini, quanto più si assumesse totalmente la responsabilità del suo compito e non la alienasse da sé, "delegandola" agli altri soggetti, cui pure veniva pienamente riconosciuta una finalità educativa coerente con la stessa progettualità posta in essere.

Furono anni impegnativi e appassionanti, anche nella durezza di alcune situazioni umane estreme con cui ci si misurava: l'espressione "seconda opportunità", in molte storie, stava a significare un vissuto fatto di discontinuità drammatiche.

Credo che, nella evidente diversità dei tempi, molto di quelle esperienze possa ancora ispirare le azioni del presente. Soprattutto sotto un profilo che mi piace qui richiamare: costruire patti territoriali, con l'ambizione che siano "patti di comunità" (a nessuno dovrebbe sfuggire che un territorio non è perciò stesso una comunità...) postula un valore aggiunto di cultura istituzionale; di certo non richiede formule semplicistiche di elusione di quel piano che rende possibile ogni interazione tra soggetti diversi, istituzionali e non, per storia, per natura, per finalità.

Un piano in cui nessuno dei soggetti implicati pensi di poter svolgere una funzione vicaria o sussidiaria rispetto ad altri, perché ciascuno nei limiti della propria azione trova il senso del progetto comune.

Teniamo fermi questi punti, nei tempi immediati e più lunghi che verranno: credo siano bussole necessarie per governare processi che non si prestano a soluzioni forse suggestive ma di sicuro fragili, se non rischiose.

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.

Educazione diffusa e scuola nel territorio

di Simonetta Fasoli



La formula “educazione diffusa” è densa di significati e proprio per questo esposta a interpretazioni contrastanti e ad opposte opzioni di natura “politica”.

Dal mio punto di vista, postula alcune premesse:

1) la scuola, titolare della cosiddetta “educazione formale” è l’asse portante di un più vasto processo educativo che vede coinvolti altri attori nel territorio, titolari della cosiddetta “educazione non formale”.

2) In questa sua collocazione, la scuola esercita una funzione strategica, ma al tempo stesso si riconosce non autosufficiente, per la complessità dei processi socioculturali che la interpellano. In tale riconoscimento risiede la radice di una sua sistematica iniziativa di interazione che coinvolge le agenzie educative (o più generalmente culturali) che operano nel territorio.

3) La scuola è NEL territorio in un duplice senso:

A) attesta la presenza dell’istituzione, in questo senso è presidio di diritti sanciti costituzionalmente;

B) progetta e realizza concrete azioni di politica scolastica, con la specificità del suo progetto pedagogico e

con gli strumenti giuridici che le sono conferiti dall'autonomia.

4) Le azioni sinergiche della scuola e dei suoi interlocutori nel territorio, istituzionali e non, rendono visibile la cosiddetta "comunità educante". In questo senso, i confini dell'educazione non coincidono con quelli dell'istituzione-scuola. E ha fondamento l'espressione "educazione diffusa".

Queste sintetiche premesse, se condivisibili, permettono di segnare una netta linea di demarcazione nei confronti di un'idea di "scuola diffusa" che è, al contrario, problematica, in quanto esposta a derive, a mio parere, molto rischiose.

Sarà necessario, dunque, vigilare attentamente affinché non si verifichino impropri processi di "appalto" della funzione di istruzione/educazione della scuola, che le è assegnata dalla Costituzione, a soggetti esterni. Appalto che si sostanzia, in definitiva, nell'esternalizzazione di quote di curriculum ad agenzie esterne.

Non è difficile prevedere l'esito di questi movimenti: un taglio ulteriore di risorse, materiali e professionali, che sarebbero da destinare in via esclusiva alla scuola. E, corrispettivamente, un allocamento (in forme dirette o indirette) di risorse pubbliche a favore di soggetti del privato sociale. Qualcosa di analogo è accaduto nel settore della Sanità, con le conseguenze che in questi mesi sono emerse in modo drammaticamente evidente.

In sintesi

In un caso, PIÙ SCUOLA. Una scuola rafforzata dalla rete di relazioni nel territorio, dalla sua capacità di interagire ed arricchire con azioni sinergiche la densità educativa di un territorio.

Nell'altro caso: MENO SCUOLA. Meno risorse, meno strumenti di iniziativa istituzionale. Come se si offrisse il lasciapassare a un processo di spoliamento, a favore di interessi che, pur legittimi, non devono essere soddisfatti a spese della scuola.

In un quadro chiaro, sgomberate le ambiguità, saranno evidenti le scelte operate e le conseguenti responsabilità.

Valutazione formativa, valutazione sommativa: parliamone ancora

di Sinometta Fasoli



Le polarizzazioni in genere non mi sono mai sembrate utili a un confronto produttivo, meno che mai in educazione. Così, mi pare adesso sterile e fuorviante alimentare la polarizzazione “valutazione formativa – valutazione sommativa” che vedo ricorrere in diversi contesti di dibattito, fino a lambire documenti istituzionali.

Come se fosse possibile davvero scartare l’una a favore dell’altra, o teorizzare una supposta superiorità dell’una sull’altra.

Il motivo dell’inutile dilemma è al limite dell’autoevidenza: le due forme di valutazione insistono sul medesimo processo di insegnamento-apprendimento, ma si distinguono per funzione, scopo e tempo di adozione.

La prima, **valutazione formativa**, si compie in itinere, nel procedere del percorso, con lo scopo di accompagnare, descrivere, orientare il percorso stesso. La sua funzione regolativa investe, in questo senso, sia chi apprende sia chi esplica la sua azione didattica. L'insegnante valuta e si valuta; l'alunno è valutato e al tempo stesso si autovaluta. Questa forma di valutazione è perciò intrinsecamente correlata alla programmazione educativo-didattica, come ben aveva visto la legge 517/1977 che infatti ha una volta per tutte sancito il nesso profondo, dando grande spessore pedagogico all'una e all'altra.

La seconda, **valutazione sommativa**, si effettua per rilevare/descrivere le conoscenze- abilità- competenze traguardate dall'alunno al termine di un periodo didattico prestabilito (intermedio, conclusivo). Significativamente, le Indicazioni Nazionali del 2012, usano la formulazione "traguardi di sviluppo delle competenze": trovo che sia un'espressione felice, perché coniuga l'aspetto terminale ("traguardi") con quello dinamico ("sviluppo").

Da queste considerazioni, necessariamente sintetiche, dovrebbero emergere alcuni dati:

- 1) le due valutazioni non si sovrappongono e non si escludono a vicenda;
- 2) ognuna di esse ha una sua legittimità, congruenza e collocazione nel processo di insegnamento-apprendimento;
- 3) la soppressione dell'una o dell'altra andrebbe ad inficiare l'intero processo, sotto il profilo dell'attendibilità e dell'efficacia.
- 4) sotto il profilo del diritto degli alunni, la mancata adozione dell'una o dell'altra potrebbe costituire un atto lesivo.

In realtà, la messa in questione della valutazione sommativa, dal punto di vista pedagogico-didattico, mi sembra difficilmente sostenibile. Di più, per i rilievi brevemente

avanzati fin qui, è abbastanza chiaro che essa ha anche una funzione formativa, proprio perché descrive un traguardo dinamico, dunque aperto ad autocorrezioni sia da parte di chi apprende sia da parte di chi insegna. Tuttavia, poiché ha il compito di descrivere traguardi e non processi, deve necessariamente essere predisposta e formulata al termine del periodo didattico.

In mancanza di valutazione sommativa, la valenza pedagogico-didattica del periodo cui si riferisce verrebbe ad essere amputata di un elemento essenziale. Configurando con ciò la sospensione nel tempo del percorso (e la lesione del diritto soggettivo dell'alunno, che è tutt'uno con il suo diritto all'apprendimento) e la mancata legittimazione del percorso stesso, sotto l'aspetto dei requisiti formali che la scuola, in quanto istituzione, è tenuta a garantire.

Non trovano, dunque, a mio parere, fondamento alcune richieste, avanzate in questo frangente di anno scolastico, di non procedere alla valutazione sommativa, a favore di una valutazione formativa, che non ha le stesse caratteristiche e finalità e pertanto non la potrebbe legittimamente surrogare. Trovano, invece, piena giustificazione, eventuali sollecitazioni volte a valorizzare la funzione formativa che assume il momento della valutazione sommativa (o finale). A questo punto diventa dirimente l'adozione degli strumenti della valutazione, sulla base di un altro punto di chiarezza: valutazione sommativa non si identifica affatto con votazione in decimi (come sembra adombrare qualche ragionamento sotteso alle ipotesi avanzate). È tanto vero che nelle scuole del Primo ciclo per un trentennio (a partire dal 1977) si sono adottate valutazioni descrittivo/qualitative (i cosiddetti "giudizi") in un primo tempo in forma discorsiva, successivamente con l'uso di descrittori e l'indicazione di livelli sintetici degli esiti.

Tra le diverse iniziative che si stanno succedendo, nella travagliata conclusione di questo anno scolastico decisamente

anomalo, ho trovato particolarmente coerente e accorta nella scelta strategica quella intrapresa dalla rivista del Cidi, "Insegnare", che infatti punta alla moratoria della valutazione decimale in tutti gli ordini e gradi di scuola.

La soluzione sollecitata da "Insegnare" sospende l'uso dello strumento attualmente previsto dalle norme, il voto, ma non sospende l'atto del valutare, che non può che essere, come ho cercato di argomentare, di valutazione sommativa. Si intende con ciò assicurare la sua funzione formativa, attraverso uno strumento più duttile e rispettoso delle specificità di quanto non sia il voto decimale.

Scuola-servizio o scuola-diritto?



di Simonetta Fasoli

Non mi convince affatto l'espressione "servizi alla persona", che accomuna nel burocratese Sanità e Scuola: non sono "servizi", sono "diritti". In più di un'occasione pubblica o in incontri di riflessione ho ritenuto opportuno sottolinearlo. Non è una questione terminologica, ma politica, per ragioni che mi sembrano dirimenti. Il "servizio" si modula seguendo la logica economicista del rapporto costi/benefici. Il "diritto" non è modulabile: o c'è ed è garantito, o non c'è.

Questo passaggio epocale della pandemia, che è ben più di una semplice contingenza, sta dimostrando con drammatica evidenza la stortura di quella impostazione. Servizi tagliati, dunque diritti negati. Parliamo di vite, non di casistica.

I tempi sono maturi per innescare una vasta e articolata riflessione collettiva, "dal basso", capace di condizionare le scelte dei decisori politici, in quanto libera dalla preoccupazione del consenso, o addirittura del successo elettorale, che da troppi anni affligge e distorce il quadro politico.

In caso contrario, c'è da temere che tutto si riduca ad una gestione dei problemi, senza andare a rimuovere le cause strutturali che li hanno determinati.

Temo in particolare che, nella scuola, di tutto quello che l'emergenza ha sollevato, resti qualche aula o spazio in più (non classi, non tempo scuola, non risorse docenti!) e la didattica a distanza come organizzazione ORDINARIA, parallela ad una didattica in presenza sempre più residuale. Un processo che significa, al suo esito estremo, descolarizzazione. E nel frattempo, una politica di tagli alle risorse umane e materiali, in perfetta continuità con il passato recente e meno recente.

Non bisogna ignorare le difficoltà in cui si stanno dibattendo le scuole e gli insegnanti in queste difficili settimane tutt'altro che concluse. Proprio per il riconoscimento che è dovuto all'impegno profuso, è essenziale che la scuola entri nella sua specifica "Fase 2": no, non mi riferisco in questa sede al quando e al come riaprire...Mi riferisco piuttosto agli orientamenti che devono caratterizzare il passaggio, in un'ottica di largo respiro e di visione lungimirante.

Da questo punto di vista, le elaborazioni dell'universo culturale e professionale che si muove attorno alla scuola-istituzione, le relative concrete iniziative, sono preziosi strumenti di intervento: tanto più efficaci, quanto più frutto di condivisione e di progettazione partecipata.

Sul punto, ritengo che non sia davvero utile in questa fase dare alle singole scuole le “istruzioni per l’uso”: penso sia piuttosto opportuno assumere iniziative coordinate, volte ad incalzare chi ha responsabilità politiche di governo affinché siano superati in modo generalizzato e strutturale modelli iniqui.

Le diseguaglianze sociali e culturali non sono una scoperta della didattica a distanza, che semmai le ha drammaticamente evidenziate e accentuate. Sono la sfida incessante e sempre aperta, perché non definitivamente vinta, di una scuola che sia davvero a misura dei diritti costituzionali.

Dieci...cento scuole “politicamente corrette” non fanno un sistema politico-istituzionale che sia finalmente ed inequivocabilmente impegnato nel superamento di modelli culturali e pedagogici iniqui. E che persegua l’obiettivo con gli strumenti legislativi di cui dispone. Di questo c’è urgente bisogno.

Se non ora, quando?

**DIDATTICA A DISTANZA:
gestione dell’emergenza o
prove tecniche di una scuola
smantellata?**



di **Simonetta Fasoli**

Leggo diversi e in qualche caso “autorevoli” commenti sulle modalità operative di gestione della forzata chiusura delle scuole adottata nel diffondersi del coronavirus.

Non mi pare il caso di spendere parole sull’opportunità o perfino la necessità dei provvedimenti che hanno interrotto le attività scolastiche per un periodo significativo e per un tempo di fatto non prevedibile.

Mi sembra al contrario dirimente aprire una discussione il più possibile partecipata sui tanti risvolti che la questione presenta.

I toni, al limite del trionfalismo, usati da chi ha responsabilità di governo del sistema scolastico, sono a mio parere non solo fuori luogo ma francamente inquietanti per quello che possono prefigurare. Si afferma che il sistema, in tutte le sue articolazioni, è attrezzato o si sta attrezzando per organizzare la didattica a distanza. Sembra, a leggere non solo tra le righe, che siamo di fronte non ad una soluzione di emergenza come tale parziale e provvisoria, ma all’epifania di una nuova stagione segnata dalle “magnifiche sorti e progressive”.

Provo a esporre, con la sintesi che il luogo e il mezzo richiedono, alcune considerazioni.

1) la **didattica a distanza** non è, con tutta evidenza, assimilabile all’uso degli strumenti digitali, non solo compatibili ma a certe condizioni auspicabili nella strutturazione di percorsi e ambienti di apprendimento a scuola.

2) ci sono **funzioni e obiettivi di natura** formativa che traggono senso e possibilità dalla presenza delle condizioni culturali, organizzative e materiali che solo il sistema pubblico di istruzione e formazione può garantire.

3) pertanto, queste funzioni non sono un accidente storico da superare, tantomeno da surrogare.

4) **i processi di apprendimento/insegnamento sono inseparabili**, per loro intrinseca natura, dai contesti reali e socialmente significativi che li supportano e li connotano.

5) il sistema scolastico è al crocevia dei processi e dei relativi contesti.

6) ogni soluzione "tecnica" che ne prescinda va dunque verso la **destrutturazione del sistema** e verso un regime di fatto di descolarizzazione.

7) la didattica a distanza, se assume il contorno di una soluzione politico-culturale che esula dalla gestione dell'emergenza, e si appresta ad affiancare (e, in prospettiva, a sostituire) la funzione pubblica che svolge la scuola come luogo riconoscibile e materiale, confina l'educazione/istruzione a un ambito squisitamente privatistico. Capitolo finale di una privatizzazione con cui facciamo i conti da qualche decennio

Per ora mi fermo qui. Mi sembra che queste considerazioni, necessariamente sommarie, dovrebbero tenere alto il livello di vigilanza e attenzione nei confronti di quello che si sta muovendo, e della posta in gioco.

Spiace di aver dovuto registrare, finora, prese di posizione francamente troppo prudenti, quand'anche improntate a vibranti richiami all'importanza della "relazione" nei contesti di educazione.

Bisogna andare ben oltre posizioni prudenti ed espressioni eufemistiche verso la didattica a distanza. **Dobbiamo denunciarne, con parole trasparenti e coraggiose, le insidie che nasconde.**

Prima che "didattica a distanza" diventi "scuola surrogabile".