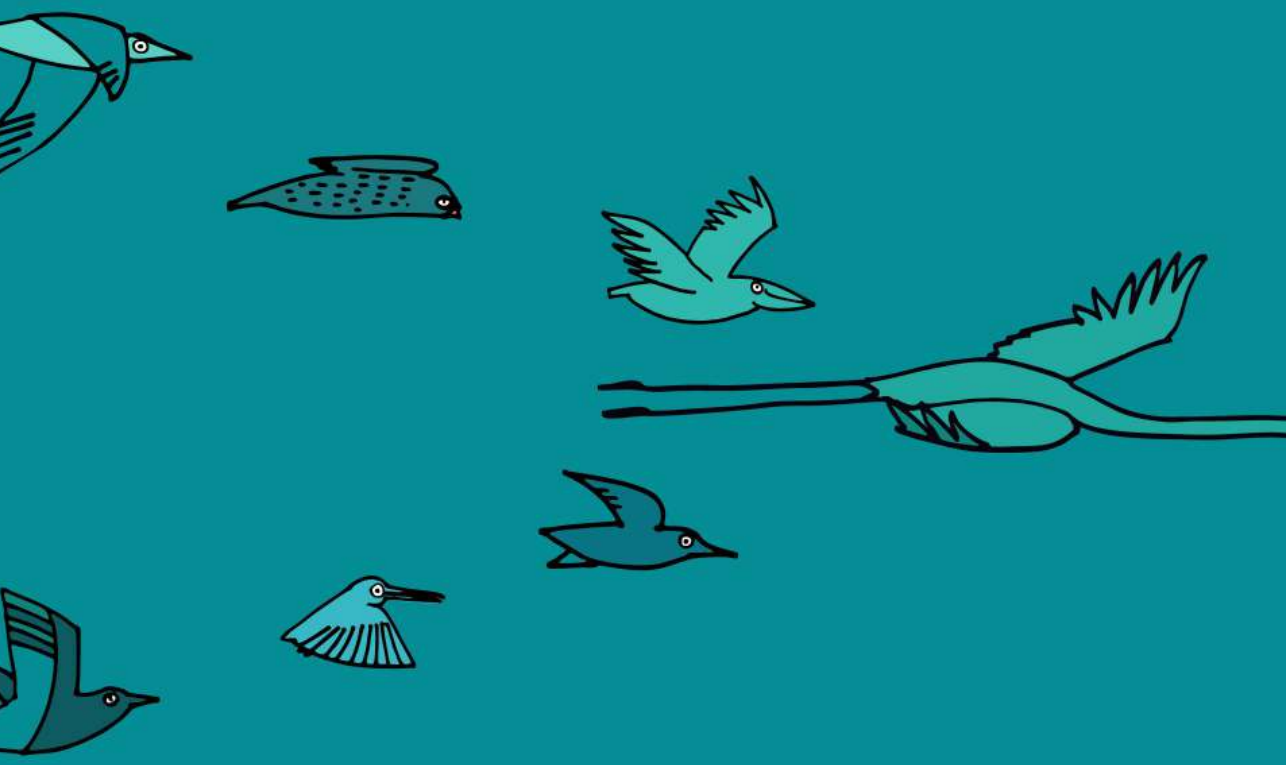
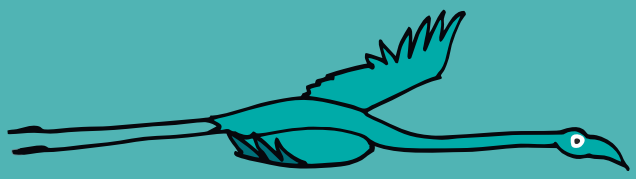


PROVE DI FUTURO

I SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI E LE SCUOLE DI FRONTE A SFIDE COMPLESSE E POSSIBILITÀ DI TRASFORMAZIONE

STEFANO LAFFI | MATTEO LEI | STEFANO STEFANEL | LAURA TURUANI

ZERO SEI



PROVE DI FUTURO

Pubblicazione promossa dal
Coordinamento Pedagogico Territoriale
di Modena con il contributo
della Regione Emilia-Romagna

ISBN 978-88-99338-95-4

© 2021 Zeroseiup s.r.l.

www.zeroseiup.eu

Prima edizione: febbraio 2021

Progetto grafico: COMUNICAZIONEDESIGN s.r.l.

www.comunicazionedesign.net | Trento | Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nel limite del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, email segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

INDICE

A.

Come si fa una sperimentazione?
Note sul cambiamento a scuola
e l'innovazione nella società

di Stefano Laffi

Quando le cose finiscono in disordine
Stare in dialogo
per accompagnare
i cambiamenti

di Matteo Lei

B.

C.

L'evoluzione della Didattica nella scuola della ripartenza
Idee, sguardi e proposte
per la scuola del futuro

di Stefano Stefanel

D.

Stare in rete
Internet e relazione
come ingredienti
per l'apprendimento

di Laura Turuani

INDICE

Prefazione 7

A. Come si fa una sperimentazione? 11

1. Lo facciamo da sempre, ci opponiamo da sempre 12
2. Un mondo parallelo 14
3. Essere alla ricerca 15
4. Raggiungere la massa critica 18
5. L'importante è sbagliare 19
6. Circoscrivere le relazioni 21
7. Muoversi a isole 23
8. Verificare e confrontarsi 24

B. Quando le cose finiscono in disordine 27

1. Ma non dovevano essere tutti felici? Ma non dovevano essere tutti preoccupati? 28
2. Cambio di paradigma 30

C. L'evoluzione della didattica nella scuola della ripartenza 38

1. La scuola, oggi 39
2. Un'altra didattica è possibile? 42
3. La misurazione come valore 43
4. Quali finanziamenti a disposizione per la scuola del futuro? 44
5. Un dirigente diverso in una scuola diversa 47
6. Dal labirinto delle norme ai percorsi diversificati 49
7. Comunicare per creare ponti 51
8. La scuola accudente 52
9. Pensare ad un'organizzazione scolastica che favorisca l'orientamento 53
10. Nuove governance, nuovi immaginari 55

D. Stare in rete 56

1. L'esperienza della quarantena non è stata uguale per tutti 57
2. I ragazzi sono stati molto bravi 59
3. Nuovi adolescenti, studenti diversi 61
4. La scuola era già in sofferenza 63
5. L'importanza della formazione 65
6. Cosa abbiamo imparato sperimentando la DaD 67
7. Trasformare la crisi in opportunità 68

Da dove siamo partiti 71

Gli autori 76

PREFAZIONE

A cura dei Servizi Coordinamento 0-6 e Politiche per la famiglia, infanzia, adolescenza – Unione dei Comuni Distretto Ceramico.

PREFAZIONE

La scuola si è trovata, forse come mai prima, sbalzata quotidianamente sulle prime pagine dei giornali, analizzata e discussa nei dibattiti televisivi, al centro dei pensieri e delle riflessioni di molti; quasi tutti hanno parlato e parlano di scuola, molti ne hanno sottolineato l'importanza, hanno lanciato proposte rispetto a come poterla organizzare e riorganizzare nel corso dei mesi, in una situazione in continua evoluzione, dove le indicazioni ministeriali si sono susseguite e modificate con una velocità che ha reso precaria ogni scelta organizzativa.

Abbiamo assistito all'aumentare e all'aprirsi del divario tra coloro che riescono a farcela e a rimanere agganciati ai loro contesti di vita e coloro che invece restano indietro e sono esclusi.

All'interno di una prospettiva di lavoro di tipo ecologico, il tentativo di questo percorso è stato quello di coinvolgere diversi attori e diversi sguardi, per attivare una ricerca di senso, per ricercare un senso pedagogico, sociale e psicologico a quello che ci è accaduto, che ci sta ancora accadendo e ai paradossi con i quali ci siamo trovati a dover fare i conti. Partendo dall'idea che, in una prospettiva di promozione della salute, che intenda la salute come "uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo la mera assenza di malattia o infermità" (Catford, 2007), i servizi che garantiscono e promuovono salute non sono solo quelli sanitari, ma anche quelli culturali, educativi, scolastici, sociali.

Il percorso avviato è stato mosso nel tentativo di riflettere insieme sulle possibilità che possono generarsi, in senso evolutivo, da una situazione come questa, per sostenere i servizi socioeducativi nel tentativo di far fronte ai bisogni delle comunità. Come poter sfruttare una situazione di difficoltà per provare a favorire un cambiamento? Come poter trasformare un vincolo in opportunità? Come fare in modo che siano i contesti stessi dei servizi ad interrogarsi da dentro? Ci siamo infatti resi conto che la realtà che abbiamo costruito è vulnerabile e che il mito della scienza capace di risolvere tutti i problemi della contemporaneità è tramontato (anche perché troppo spesso gli investimenti in ambito scientifico si sono ridotti), non è più sufficiente per rispondere a problemi così complessi e a garantire il benessere delle persone. Per questo diventa necessario e urgente moltiplicare le possibilità di interconnessione tra le discipline, tra i saperi, attraverso punti vista differenti in grado di dialogare tra loro.

Abbiamo dovuto prendere confidenza con il rischio legato alle nostre scelte, anche se sapevamo già che scegliere comporta sempre un rischio, più o meno grande a seconda della scelta stessa. Incertezza e rischio sono due dimensioni che appartengono da sempre alla vita dell'uomo, ma che cerchiamo di negare, esorcizzare, evitare finché possibile, attraverso strumenti di programmazione meticolosa di ogni aspetto della quotidianità, assicurazioni che coprono ogni eventualità (come se fosse possibile), con il risultato ad es. di crescere bambini e bambine, futuri uomini e donne incapaci di compiere scelte personali, perché c'è sempre stato qualcuno che ha scelto per loro, che si è assunto la responsabilità degli accadimenti della loro vita. Abbiamo ascoltato diversi studiosi affermare che sarebbe illusorio pensare che, passata la pandemia, le cose possano tornare come prima.

Abbiamo riflettuto sulla complessità e sulla circolarità che contraddistinguono il nostro essere nel mondo e che necessitano, per essere affrontate, sempre più di una declinazione in un lavoro di rete, che va maggiormente rafforzato e implementato in una prospettiva dialogica che riconosce pari dignità ai diversi nodi della rete e crea un dialogo polifonico necessario per affrontare i problemi, non solo legati alla pandemia. Affinché sia garantita la partecipazione, in ottica dialogica, allora diviene sempre più necessario costruire contesti inclusivi, in grado di consentire la partecipazione e l'espressione di tutti, in una direzione di cessione di potere che consenta l'evoluzione delle comunità, verso una assunzione di responsabilità condivisa. "L'unica cosa in grado di proteggere la

libertà, sia dall'ordine che impone sia dal disordine che disgrega, è la presenza costante nello spirito dei suoi membri della loro appartenenza solidale ad una comunità e di un sentimento di responsabilità nei confronti di questa comunità. Così dunque l'etica personale degli individui è anche un'etica sociale che mantiene e sviluppa una società libera" (Morin, 2020). Una delle sfide dell'oggi che si protende nel futuro appare proprio quella di riuscire a fronteggiare uno scenario in continuo cambiamento, accogliendo e "lavorando" da un lato il tema del rischio, della capacità di fare scelte, dell'assunzione di responsabilità e la necessità di negoziare questi aspetti in modo continuo all'interno dei contesti; dall'altro il tema dell'inclusione sociale attraverso la quale fare spazio alla varietà delle esperienze soggettive, alla partecipazione e alle differenze che le persone portano. Questi temi di lavoro richiedono un'azione collettiva, in grado di cucire i diversi nodi della rete, ridurre le distanze e i confini tra i servizi e tra i settori per la promozione della salute.

A.

COME SI FA UNA SPERIMENTAZIONE?

Note sul cambiamento a scuola e l'innovazione nella società

di Stefano Laffi

1. Lo facciamo da sempre, ci opponiamo da sempre
2. Un mondo parallelo
3. Essere alla ricerca
4. Raggiungere la massa critica
5. L'importante è sbagliare
6. Circoscrivere le relazioni
7. Muoversi a isole
8. Verificare e confrontarsi

1. LO FACCIAMO DA SEMPRE, CI OPPONIAMO DA SEMPRE

Su un piano intuitivo, per non addentrarci nella letteratura specialistica, possiamo dire che la sperimentazione è l'incursione nel nuovo, con un'azione intenzionale. Implica il movimento, l'avanscoperta, la ricerca di qualcosa, di una nuova verità che si immagina, di cui si cercano le prove. **La sperimentazione è magneticamente attratta dalla realtà, la chiama in causa come banco di prova, ma nasce in testa, da un pensiero preciso, più spesso da intuizioni, ipotesi, curiosità.** Se non fosse così sarebbe semplicemente inciampare in una scoperta, mentre la sperimentazione è una domanda al mondo, al mondo concreto delle cose, di cui si attende con grande interesse la risposta. Perché il verdetto è lì nascosto, nella concretezza della vita, in una piega che ancora non si conosce, e che si crea apposta.

QUESTO GIOCO AL MUOVERSI IN AVANSCOPERTA, ALL'ESPLORARE LA REALTÀ SOTTO LA GUIDA DI UN 'CHISSÀ COSA SUCCEDE SE…', È MOLTO NATURALE, IN UN CERTO SENSO È QUELLO DEL BAMBINO. È lui – o lei, ovviamente - lo scienziato perfetto perché geneticamente programmato per apprendere, è quello che indefessamente prova, spinge, sposta, fino a far cadere, rompere o piegare, o invece constatare la resistenza, la tenuta, l'equilibrio. Quella straordinaria avventura di cui purtroppo ci dimentichiamo che è la grande lotta contro la forza di gravità dei primi mesi di vita è una maratona di sperimentazioni continue, ovvero uno spostamento costante della frontiera della conoscenza, prima di tutto sul proprio corpo, poi sul mondo materiale. A quell'età l'"oggi" di un bambino è diverso da "ieri", con uno scarto che crescendo negli anni poi sfuma, ma a quell'età registra quotidianamente almeno una conquista in più, da cui partire, la storia millenaria

della scienza per lui scorre di giorno in giorno. Pianti e sorrisi, sguardi interrogativi e rabbia sono a volte proprio le manifestazioni di questa foga a sapere dal mondo tutto quel che serve per starci, e il più in fretta possibile. Ad un certo punto verbalizzerà tutto questo, quando avrà il linguaggio, e nel dialogo con l'adulto trasformerà in domande parte di questa foga, ma prima, quando ancora il linguaggio verbale non c'è, le scoperte tocca farsele da soli e la sperimentazione è l'unica strada.

Nel tempo i salti scientifici determinati da nuove scoperte a seguito di nuove sperimentazioni decrescono, o hanno andamenti meno progressivi, a volte alterni, ovvero non possiamo tenere all'infinito questa tensione cognitiva. Il sapere si accumula, subentrano routine, non tutta la realtà si interroga, molte azioni vengono condotte col pilota automatico, anche perché il dispendio energetico richiesto dalla condotta sperimentale è molto alto, biologicamente non possiamo più permetterci lo stesso sforzo che abbiamo fatto da neonati: insomma, da adulto posso sperimentare qualche ricetta ma orari, tavole apparecchiate e modi di procedere nei pasti sono più o meno gli stessi. E poi non siamo più soli, crescendo ci caliamo in sistemi organizzati – la famiglia, la scuola, la società,··· – regolati da precise divisione dei compiti, descrizioni di funzioni, assegnazioni di ruoli, sincronizzazione di attività. Meno capaci, meno disposti e più incastrati in meccanismi organizzativi, perdiamo di elasticità, tendiamo piuttosto all'omeostasi, cioè a conservarci come siamo, di fronte alle sollecitazioni di agenti esterni. In parole più semplici, amiamo sempre meno i cambiamenti, perché ne temiamo la condizione di incertezza cui espongono e il costo, in termini di quel che tocca apprendere per adattarsi al nuovo.

In realtà non li respingiamo in toto, a livello personale, ma cerchiamo di dosarne la quantità nella nostra vita nella misura in cui riteniamo di poterceli permettere: appunto, una ricetta nuova ogni tanto o un'escursione il fine settimana che immaginiamo alla nostra portata, non un cambio radicale di dieta o il trasloco dall'altra parte del mondo. Ma a livello di sistemi la resistenza è più forte, i sistemi complessi tendono a respingere o riassorbire i cambiamenti, perché questi sono troppo onerosi, mandano in tilt quell'organizzazione di compiti e ruoli e tempi su cui si basano, e fanno i conti con le differenze: capita che quell'escursione in montagna o quell'incursione nella cucina di un altro Paese si possa agilmente affrontare da soli, ma quando chiamiamo in causa il sistema 'famiglia' o il sistema 'classe scolastica' diventa un'impresa impossibile, qualcuno non ci sta, si rinuncia a sperimentare.

2. UN MONDO PARALLELO

La digressione sulla nostra naturale vocazione a sperimentare, e a resistervi, serve a ricordarci che si tratta di una nostra possibilità antropologica, di qualcosa che appartiene a tutte le biografie, non è l'esclusiva di scienziati e laboratori: è la condizione di apertura al mondo con una logica intenzionale di scoperta. Esporsi alla realtà, sollecitarne la funzione di banco di prova è affascinante, a volte necessario come nei primi anni di vita, ma certamente rischioso, faticoso: da qui la sua ambivalenza. Da quella digressione intuiamo che sarà più facile che la sperimentazione riguardi il singolo piuttosto che il gruppo, o il gruppo piuttosto che il sistema: a parte il caso in cui il gruppo condiziona la volontà del singolo nel provar qualcosa – ovvio pensare ai cosiddetti comportamenti a rischio come il consumo di sostanze fra adolescenti – **NELLA QUOTIDIANITÀ IL SINGOLO È PIÙ AGILE, FORSE ANCHE PIÙ COSTRETTO A ESPORSI ALLA REALTÀ, MENTRE IL GRUPPO È PIÙ SPERIMENTATORE DEL SISTEMA CUI APPARTIENE** perché è regolato da leadership e dinamiche relazionali, non da codici rigidi come ruoli, funzioni, compiti.

La sommatoria di questi fattori, pro e contro, suggerisce una prima regola: tutti possono sperimentare, ma occorre proteggere la sperimentazione dagli antidoti che si sviluppano appena la si propone. Sarà infatti facile imbattersi nella manifestazione di perplessità sugli esiti, dubbi sull'utilità, rimostranze sulla fatica che comporta, disincanto sulla possibilità di cambiare qualcosa, tutti sintomi di quella resistenza di cui sopra. **Il trucco è semplice: la sperimentazione non è un'innovazione né un cambiamento** – sono questi a generare il panico nel sistema, a spaventare il gruppo – **ma l'istituzione di un mondo parallelo, con la funzione di scoprire qualcosa di nuovo e di utile**. È lo sdoppiamento della realtà a disinnescare gli antidoti: le cose possono andare avanti come prima, intanto mandiamo avanti un plotone in avanscoperta per capire cosa succede se…

Occorre in altre parole tranquillizzare gli animi dei resistenti, evitare che il sistema si senta minacciato perché altrimenti annienterebbe qualunque tentativo, e insieme alimentare la speranza e la curiosità di un mondo migliore, l'idea che la storia non si è fermata, qualcosa da scoprire c'è sempre. Non a caso spesso le sperimentazioni si basano sui volontari: la classe più pronta a cogliere la sfida, la scuola più recettiva e più abituata a provare, il singolo più disposto a rischiare, insomma la logica è quella di riconoscere che non tutti possono permettersi quell'esposizione, ma alcuni certamente sì, soprattutto se si enfatizza l'equivalenza fra sperimentazione e speranza,

l'idea condivisibile da tutti, anche dai più scettici, che non siamo perfetti così come siamo.

Il mondo parallelo è regolato da un preciso patto col resto del sistema: ha facoltà di autodeterminarsi, di trasgredire i codici e scartare dagli ingranaggi organizzativi, ma in un tempo definito entro il quale agire così e deve restituire risultati utili a tutti, perché ha un debito con l'umanità. Tutti attendiamo la sperimentazione di un vaccino o della tecnologia dell'auto senza conducente, e intanto seguiamo le norme igieniche che conosciamo e teniamo le mani sul volante, cioè restiamo ben saldi allo stadio delle conoscenze che precede quanto il plotone in avanscoperta sta provando a fare.

È importante ricordare che lo sdoppiamento della realtà può avvenire in diversi modi: tendiamo a pensare al singolo o al gruppo che procede per conto suo differenziandosi dagli altri - come evoca l'immagine del plotone in avanscoperta, dei pionieri - ma la sperimentazione può essere anche un giorno la settimana, un anno di un ciclo di cinque, una stagione di vita, in una stessa biografia. È proprio il suo confine preciso, la sua natura non minacciosa di avanscoperta che ne rende possibile l'applicazione in tanti campi, e nella vita di tutti: **una volta chiarito il fatto che non si tratta di cambiare vita di punto in bianco, ma provare a vedere che succede se... l'esposizione al nuovo diventa più accettabile.**

3. ESSERE ALLA RICERCA

Più volte nel testo è apparsa la parola 'intenzionale', il riferimento è alla non casualità delle ricerche: qui c'è in gioco la volontà di capire e scoprire, la presenza di ipotesi, quindi di una teoria di qualche genere che precede l'azione. Se in una classe manca un banco e un allievo è costretto a condividere il suo con un compagno non si sta sperimentando la condivisione del banco, la collaborazione, la solidarietà o altro, si fa di necessità virtù, ➡ **PROBLEM SOLVING**. Sperimentare non è semplicemente fare le cose diversamente, ma avere un'idea di come potrebbero essere migliori e perseguirla.

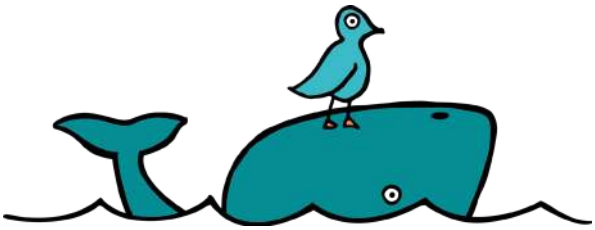
Questa semplice osservazione implica intanto che la sperimentazione è l'atteggiamento di chi crede in un mondo migliore, è la conseguenza necessaria di chi ha una teoria sulla realtà, è la naturale predisposizione ad agire di chi si interroga sulle cose e non le dà per scontate, come se la realtà esaurisse il reale e il possibile, che invece sono ben più vasti. A me verrebbe da dire che sperimentare è un dovere morale, è parte di un patto fra le generazioni che scommette sull'evoluzione, contrapposto al cinismo, al disincanto, al fatalismo. Attenzione, la sperimentazione non implica necessariamente il cambiamento – il suo esito potrebbe suggerire di conservare lo status quo – ma sogna il miglioramento ed evita l'apriorismo e il pregiudizio, perché è la prova di realtà a indicare cosa fare.

Però va detto che c'è un limite a questo 'primato morale' della sperimentazione, ovvero la condizione di fragilità: quando si è deboli, con poche forze e poche risorse, non si hanno energie da investire nella costosa sperimentazione, ma solo per conservare le routine, con un'inerzia che consente il minimo dispendio. Le routine evocano un tempo circolare, naturale e consolatorio, non richiedono apprendimenti, evitano gli imprevisti e il disorientamento: in una casa di riposo la scansione del tempo è molto rigida, tutti sanno cosa attendersi di ora in ora, con poche eccezioni ben controllate, mentre in un centro di aggregazione giovanile improvvisare è lecito, anzi salutare. **Attenzione, improvvisare è anche creare il vuoto, sospendere la prescrizione delle attività all'ora prestabilita, e immaginare l'inedito, il nuovo, per vedere se…**

L'altra conseguenza di quella semplice osservazione sull'intenzionalità della sperimentazione è che una teoria serve: se per una donazione o l'emissione di un bonus governativo ci ritroviamo in mano i tablet a scuola, non stiamo sperimentando l'uso della tecnologia digitale nella didattica, cosa che facciamo se abbiamo invece un'idea delle loro applicazione, un'ipotesi sul loro utilizzo per agevolare certi apprendimenti, un risultato atteso nell'incremento di abilità che ne dovrebbe derivare, la verifica degli esiti, e decidiamo così di adottarli. È vero che la realtà ci mette spesso nella condizione di inseguire le cose o ritrovarci per caso in una condizione inattesa, anziché nel progettare, quindi a volte tocca invertire la sequenza, cioè formulare le ipotesi quando già si è in situazione, ma resta vero che le ipotesi vanno formulate, cioè occorre semplicemente chiedersi che cosa mi aspetto che succeda e perché. Ogni sperimentazione presuppone infatti una teoria del cambiamento, ha una precisa sintassi fatta di "se… allora… perché…": "se…" presenta la modifica della realtà proposta, "allora…" è il risultato atteso conseguente alla modifica, "perché…" è la teoria che lega quell'azione a quell'esito. È appena il caso di osservare che spesso si cade nell'errore di omettere il secondo e terzo elemento di quella sintassi: si

introduce qualcosa di nuovo per vedere che succede, senza definire un risultato atteso e tanto meno la teoria che presiede a quella ipotetica relazione di causa-effetto. Per vedere di nascosto l'effetto che fa, cantava Enzo Jannacci in 'Vengo anch'io, no, tu no!'.

IL DATO INTERESSANTE È CHE L'INTENZIONALITÀ GIRA LE CARTE, HA POTERE RIVELATORIO: siamo costretti a esplicitare che cosa vogliamo dal mondo. Sperimentare è sempre indicare pubblicamente una direzione evolutiva, è far sapere a tutti che cosa si sta cercando. Di più: come sa chi ha esperienza al riguardo, quando si decide una sperimentazione si va al cuore delle cose, si torna all'essenza di un servizio, di un'organizzazione, di una vita, perché la sperimentazione non è altro che perseguire la propria missione dentro il nuovo sistema di vincoli e opportunità. In sostanza quando si avvia una sperimentazione si parte da sé, da cosa siamo e cosa cerchiamo, e poi si interroga la realtà, cioè si usano i nuovi strumenti o ci si adatta ai nuovi vincoli per soddisfare quella ricerca, non il contrario. In realtà noi spesso siamo abituati a fare proprio l'opposto, perché la logica passiva del consumo nella nostra quotidianità ci fa procedere all'inverso: da consumatori ci troviamo in mano cose che non abbiamo pensato noi e a cui dovremmo spesso rinunciare se onestamente ci chiedessimo a che cosa ci servono. In breve, nella sperimentazione setaccio la realtà alla ricerca di ciò che mi consente di perseguire il mio fine, nel consumo scopro (forse) un'utilità a ciò che mi viene di continuo offerto: se i tablet me li ritrovo a disposizione e devo trovarne un utilizzo, vuol dire che l'elettronica sta puntando alla scuola come nuovo mercato, non che la scuola sta scommettendo sul digitale per innovare la didattica.



4. RAGGIUNGERE LA MASSA CRITICA

Sappiamo che esiste un patto che lega sperimentatori e osservatori esterni, per così dire al sicuro nelle loro routine: i primi vanno in avanscoperta, senza mettere in discussione il sistema, sono liberi di muoversi secondo le nuove ipotesi, ma devono poi condividere i risultati, così che tutti sappiano se vale la pena cambiar qualcosa. Esiste anche una relazione 'geometrica' fra sperimentatori e osservatori esterni, o fra il sé che sperimenta e il sé che prosegue come prima, una relazione che sta alla base della domanda delle domande, ovvero il "quantum": quella manovra in avanscoperta quante persone deve coinvolgere, per quanto tempo, con quale dosaggio della novità introdotta? **Se devo differenziare dei singoli, dei gruppi, delle classi scolastiche, dei quartieri, dei giorni della settimana, ecc. dal resto per dedicarli alla sperimentazione, è fondamentale avere un ordine di grandezza.**

Nel mondo delle scienze esatte quelle dimensioni sono definite: chi segue la sperimentazione di un farmaco sa di dover disporre di un dato numero di sperimentatori, chi fa un sondaggio necessita di una data numerosità campionaria per avere nei dati raccolti la garanzia di una rappresentatività dell'universo. Nel mondo delle scienze umane le cose si fanno più sfumate, nessuno può dire se una sperimentazione didattica è valida solo se fatta in tre classi o con cento studenti, in fondo quanto fatto da Don Milani con un piccolo gruppo di bambini nella sua scuola di Barbiana è l'esperienza pedagogica di cui siamo tutti più debitori.

Però intuiamo che un caso isolato non basta, che una circostanza occasionale non dà fiducia sulla sua significatività. Per restare su un piano intuitivo, volutamente non specialistico, sembra ragionevole dire che si tratta di capire qual è la massa critica, la soglia sotto la quale ci rendiamo conto che è troppo poco: se provo a fare 20 minuti di ginnastica la settimana o cambiare dieta il venerdì è chiaro che non sto facendo abbastanza per dimagrire, se voglio aumentare la propensione all'uso della bicicletta di una città non basterà organizzare una domenica senz'auto. La massa critica è data dalla natura dell'esperimento, da quel che si vuole provare. Possiamo dirla così, semplicemente: sperimentiamo per un tempo sufficiente a vederne gli effetti, per un numero di persone tale da non ritenere casuale gli esiti, con un dosaggio tale da consentire di cogliere una relazione causa-effetto. Se l'oggetto della sperimentazione è la disposizione dei banchi per favorire le relazioni cooperative in classe forse un mese è sufficiente, se è l'uso della tecnologia nella didattica mi serve

un quadrimestre per vedere se funziona, se è l'adozione di un nuovo libro di testo o di un nuovo metodo didattico ho bisogno probabilmente di un anno scolastico. **E ancora, quelle stesse sperimentazione, è il caso che si propongano all'intero gruppo classe, soprattutto se questo è sufficientemente eterogeneo e numeroso, perché se affido il verdetto dell'esito sperimentale solo ad un paio di allievi – o a poche pagine del nuovo libro di testo - corro il rischio di avere poche garanzie che i risultati siano estendibili ad altri.**

Avere dati sufficienti a fare massa critica non è solo una questione di attendibilità dei risultati, ma anche della loro interpretazione: per fare un noto esempio dal mondo scuola, se ad una verifica uno studente va male è probabile che non fosse preparato abbastanza, ma **se osservando i dati dell'intera classe scopro che vanno male tutti è probabile che a sbagliare sia stato l'insegnante.**

5. L'IMPORTANTE È SBAGLIARE

SPERIMENTARE È DISINSERIRE IL PILOTA AUTOMATICO, PASSARE ALLA GUIDA MANUALE E NAVIGARE A VISTA: non è più come prima, non è come è scritto nel manuale. Lo sforzo cognitivo della sperimentazione sta nel fatto che la realtà va costantemente interrogata per capire se sta funzionando quanto si prova in quel momento: se cambio il metodo con cui insegno un argomento didattico non aspetto la verifica per vedere come è andata, ma osservo i livelli di attenzione durante la spiegazione, la curiosità che suscita, le domande che arrivano, ecc. A me sembra che cambi proprio la disposizione mentale, che si seguano differenti strategie cognitive: nel fare come sempre si va a memoria, al più si eseguono istruzioni ben codificate, nello sperimentare in ambito sociale ci si muove per prova ed errore, seppur guidati da una teoria, con una disposizione costante alla correzione.

Muoversi per prova ed errore implica almeno due conseguenze: la prima è che la sperimentazione va scandita in tappe progressive, in tentativi potremmo dire, in modo che le 'prove' possano restituire le informazioni utili a guidare l'azione mentre questa si svolge. Se sperimento una ricetta non lo faccio la sera in cui ho venti ospiti a cena, o non lo faccio usando ingredienti che non conosco, di cui quindi non posso immaginare la combinazione di gusto. Detto altrimenti, la sperimentazione

è l'incursione intenzionale nel nuovo ma non nella forma del salto nel vuoto. La regola sta nel disegnare una sperimentazione che dia evidenza del suo andamento progressivamente, nel corso del suo svolgimento, mantenendo quasi una condizione di trasparenza: semplicemente, vuol dire che se sto cambiando metodo didattico periodicamente chiedo alla classe come si trova, propongo ciclicamente verifiche o momenti di feedback; se sperimento attività che promuovono legami solidali in un quartiere organizzo periodicamente incontri pubblici – in forma di feste, assemblee, inchieste – per monitorarne l'andamento.

La seconda conseguenza è che l'errore è la mia fonte principale di informazione: la sperimentazione è il regno degli errori, si nutre di questi, ne ha proprio bisogno. Lo scarto fra le due realtà parallele è più evidente: **nelle routine l'idea di errore evoca lo scostamento dalla strada maestra, da correggere quanto prima** – perché le convenzioni hanno sancito che quella strada è il modo corretto di fare le cose – mentre **nelle sperimentazioni l'errore è il segnale che attendo, per capire come fare al meglio le cose**. La sperimentazione, mancando di un sapere codificato, di una scienza che ha già sciolto tutti i dubbi, deve tracciare i suoi confini e lo fa attraverso gli errori: quanto può durare una lezione di didattica a distanza per consentire di entrare nel vivo di un argomento, garantire un apprendimento, senza però affaticare chi è costretto a seguire su un monitor è qualcosa che si scopre a poco a poco, sbagliando le misure fino a trovare un formato adeguato.

Insomma gli errori sono il materiale più incandescente di una sperimentazione, la cosa più interessante da conoscere: la regola, o il consiglio se si preferisce, è farne proprio un tema costante di confronto, di discussione all'interno del gruppo che sperimenta, un vero e proprio laboratorio. Il vantaggio di questa attenzione prioritaria agli errori è che costringono a cambiare prospettiva: in fondo non sono altro che il messaggio di ritorno, la risposta della realtà alla mia domanda, e richiedono pertanto che l'attenzione si sposti dalle mie buone intenzioni, dalle mie ipotesi fondate teoricamente – e quindi anche dall'autoreferenzialità che può cogliere chi disegna la sperimentazione - a quel che succede davvero là fuori, e va storto. **Fuori da qualunque cornice di giudizio, gli errori servono proprio ad apprendere e la loro condivisione è la grande opportunità per spostare insieme la frontiera della conoscenza**.

6. CIRCOSCRIVERE LE RELAZIONI

La sperimentazione sogna un esito e va alla ricerca di una relazione causa-effetto che regali quel risultato: se ad esempio si vuole ridurre la conflittualità in un condominio dove sono frequenti gli atti di vandalismo a danno degli inquilini, allora si possono sperimentare cene di vicinato perché la teoria ci dice che la convivialità è la situazione ideale per conoscersi, correggere le rappresentazioni che si hanno degli altri, sviluppare amicizia e fiducia reciproca.

Il problema è che fuori dai laboratori, cioè nella vita civile, quelle relazioni sono difficili da osservare, ad uno stadio puro, perché non si è mai a bocce ferme, ceteris paribus: tante variabili entrano in gioco, simultaneamente, e in genere è raro poter stabilire relazioni causa-effetto pari a quelle che governano la fisica, per intenderci.

La sperimentazione non può che provarci, non agita la realtà solo per vedere di nascosto l'effetto che fa, come abbiamo detto: qui la regola è allora circoscrivere, ovvero scommettere su un'azione ben precisa, su una relazione causa-effetto che sia davvero osservabile, e non confondibile in mezzo ad altro. Tecnicamente, questo vuol dire che muovo una sola variabile, o una variabile alla volta fra quelle che immagino produrre quell'esito ricercato, come quando ipotizzo di essere allergico a qualche alimento e provo ad eliminarne uno alla volta fino a scoprire quello che non tollero. Praticamente significa evitare l'errore in cui si cade spesso quando si disegnano i progetti: la conflittualità in quel condominio la posso ridurre anche con azioni di sensibilizzazione alle assemblee di condominio, con comunicazioni da parte dell'amministratore, con un servizio di vigilanza o l'installazione di telecamere, ecc. per cui sono tentato di provare insieme azioni diverse per avere più garanzie del risultato. Se queste non sono circoscritte o messe in sequenza rischio di non capire cosa produce cosa, o di neutralizzare possibili esiti: cene di vicinato e vigilanza o telecamere rispondono a due teorie per così dire opposte - legame sociale versus controllo sociale - agirle insieme non consente di imputare l'esito ad una causa, quale che sia il risultato.

In una lezione in classe le variabili sono la disposizione dei banchi, la combinazione dei compagni di banco, la regolazione dei turni di parola fra lezione e domande, il metodo didattico, il supporto usato per scrivere o mostrare immagini, e tutto quanto fa parte del cosiddetto 'ambiente di apprendimento': agire variazioni di ogni elemento contemporaneamente produce certamente un risultato ma non è una sperimentazione, è solo un cambiamento generalizzato, radicale se le variazioni sono tali.

Poiché la vita sociale non somiglia a quella del laboratorio, resta vero che le relazioni osservate di causa-effetto richiedono sempre una certa 'prudenza teorica': è probabile che mettere in cerchio le sedie anziché per file disponga un gruppo di persone a relazioni più calde, aperte, colloquiali, ma non è certo, se in quel gruppo è vivo un conflitto o una tensione il cerchio potrebbe semplicemente generare un silenzio imbarazzante, un incrocio di sguardi di sfida o forse l'esplosione verbale del conflitto stesso. Per questo si usa un linguaggio probabilistico, più che deterministico, e in genere la formulazione corretta di quanto osservato nomina tutte le condizioni che possono favorire quell'esito e quelle che lo possono ostacolare: il cerchio in genere funziona, soprattutto se quel gruppo ne ha già esperienza, questa è stata positiva, si sente l'utilità di un confronto aperto, il clima relazionale è buono, c'è una conduzione attenta ai turni di parola e all'equilibrio dei punti di vista, il tempo dedicato è adeguato al tema, ecc.

La sperimentazione ha il compito di provare qualcosa di nuovo per restituire a tutti gli esiti di una scoperta, quindi si basa sulla trasferibilità dei suoi risultati: in un certo senso è agli antipodi della performance eccezionale, del record o del colpo di fortuna, se l'esito è oltre ogni aspettativa c'è il rischio che altre variabili siano entrate in gioco oltre a quella su cui sono intervenuto. Questo implica un'avvertenza nella sua restituzione, ovvero nell'osservazione dei risultati: si guardano le condizioni di contorno, cioè tutte le altre variabili in campo, per esplicitare a quali condizioni si è osservato quel risultato. Se la sperimentazione del "circle time" ha avuto esito positivo cioè ha risolto il conflitto, è utile specificare quale fosse il conflitto affrontato, in quale classe, da quanti anni insieme, se fosse o no la prima volta, ecc.

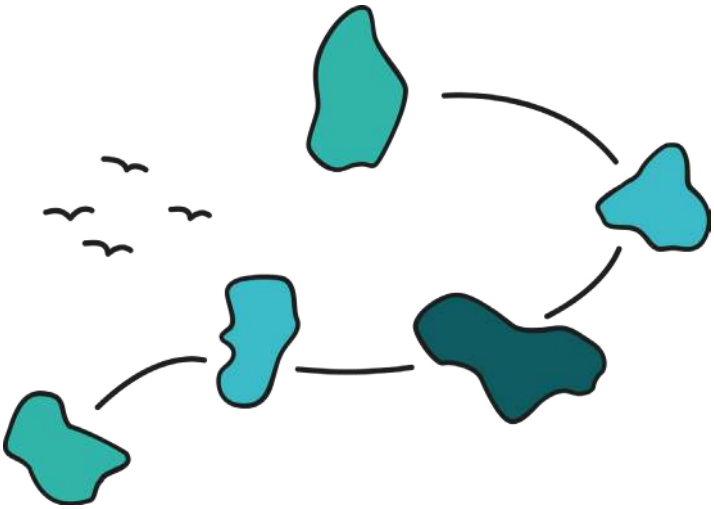
7. MUOVERSI A ISOLE

L'istituzione di quella che abbiamo chiamato una realtà parallela implica una logica di azione, ovvero la rinuncia ad un principio di 'riforma strutturale': la sperimentazione riguarda alcuni o alcune cose, non tutti e tutto. Sarà se mai il suo esito a suggerire quella riforma.

La sperimentazione a isole – cioè provare solo laddove si è pronti, dove ha senso, dove si possono osservare degli esiti – e non di sistema o strutturale è quella più rispettosa delle differenti situazioni in cui si possono trovare i contesti locali ed è quella che consente di verificare meglio le ipotesi ovvero le relazioni causa-effetto: sappiamo che sperimentare richiede un investimento, è probabile che farlo tutti insieme o per tutto sarebbe troppo oneroso, o frustrante. Se voglio ridurre la conflittualità in un quartiere o aumentare i livello di apprendimento nella lingua italiana è difficile immaginare che abbia senso sperimentare le stesse cose ovunque, così come è probabile che i due temi abbiano una rilevanza diversa nei singoli contesti.

Muoversi a isole significa quindi riconoscere le priorità dei singoli contesti, le risorse e i vincoli che li caratterizzano: le isole sono quelle dove quel tema è presente e quell'azione – ovvero quella relazione causa-effetto – è ragionevolmente perseguibile. Le isole in cui sperimentare per il sistema non sono quindi né quelle 'felici' – dove tutto va bene e sperimentare sarebbe come un gioco, tale è la ricchezza di risorse disponibili – né quelle 'disperate', dove la compromissione della situazione è tale da frustrare i tentativi. **Le isole sono piuttosto contesti recettivi, disponibili a provare qualcosa di nuovo intorno ad un tema che sentono rilevante: per questo le sperimentazioni in genere si propongono, non si impongono.** Quanto alle isole felici, non resta che farne casi studio per capirne la loro replicabilità, e quelle disperate farne oggetto di interventi strutturali – come sostanziali iniezioni di risorse – più che di semplici sperimentazioni: in breve, se voglio misurare l'impatto sugli apprendimenti dell'adozione degli smartphone nella didattica non scelgo né una classe dove l'uso della tecnologia è già abituale né una in cui il clima è così compromesso da non registrare più un minimo livello di attenzione.

In realtà la sperimentazione è fatta su un arcipelago, le isole sono connesse, cioè muoversi a isole significa poter perseguire due strade differenti, altrettanto interessanti: ➡ la prima prevede l'individuazione di contesti abbastanza omogenei dove perseguire la stessa ipotesi, per confrontare i risultati e individuare i fattori decisivi al buon esito. Se prendo 5 classi dello stesso anno che sulle stesse materie sperimentano l'introduzione del tablet, il confronto fra le classi sugli scarti fra i livelli pre e post introduzione consente di notare ciò che favorisce quel risultato: forse l'impatto è maggiore per chi soffre di disturbi specifici dell'apprendimento, oppure per chi ha dimestichezza con le tecnologie, o ancora su specifici argomenti. La seconda strada prevede invece di diversi i compiti: se voglio verificare l'esito di quella possibile innovazione per singola materia, potrei affidare ad ogni classe la sperimentazione in una specifica disciplina e rilevare poi dove lo scarto pre e post è risultato maggiore.



8. VERIFICARE E CONFRONTARSI

Per vedere un risultato devo avere un elemento di misura, per cogliere una relazione causa e effetto devo avere un elemento di confronto. Cioè il risultato deve essere qualcosa di osservabile, rilevabile, e commisurabile rispetto ad un dato di partenza, cioè alla situazione presente prima di agire la sperimentazione.

A volte disponiamo di misure consolidate, di test riconosciuti – come l'Invalsi a scuola – rispetto ai quali è agevole la rilevazione e il confronto. Più spesso però si tratta di costruire ex novo, di adattare, di calibrare sul contesto e su quanto si sta sperimentando. Ricordiamoci che una sperimentazione nasce sempre dall'idea di un mondo migliore, di un'altra realtà possibile, per realizzare la propria missione: se voglio che la mia lezione in classe funzioni meglio posso esprimere questa attesa in tanti modi osservabili, cioè posso sperare che gli studenti siano più attenti, facciano più domande, abbiano più voglia di discuterne insieme, ne parlino a casa, scelgano di approfondire l'argomento, siano più preparati alle verifiche, ecc. Il confronto fra il quadro di queste variabili prima della sperimentazione e quello rilevato dopo può dare l'idea di quanto questa sia riuscita nel suo intento.

Sappiamo che altre variabili potrebbero subentrare a determinare quel risultato, perché 'le bocce non sono mai ferme': per esempio la maturazione anagrafica degli studenti nel corso di quell'anno potrebbe predisporre ad una maggior comprensione, indipendentemente dalla sperimentazione didattica adottata. Per questo esiste la soluzione controfattuale, cioè il confronto con un gruppo omogeneo a quello sperimentale, che non fa la stessa esperienza ma viene osservato sulle stesse variabili: se questo registra gli stessi andamenti anche senza cambiare nulla nella didattica significa che dipende da altro, non dalla sperimentazione. La scuola, disponendo solitamente di diverse sezioni, potrebbe in effetti trovarsi nella situazione felice di avere già gruppi di controllo naturali: se le classi sono sufficientemente omogenee, alcune potrebbero svolgere quella funzione, come si fa coi placebo nella sperimentazione dei farmaci. Ma l'uso dei gruppi di controllo per verificare se gli esiti sono davvero imputabili alla sperimentazione ha qualche controindicazione: ad esempio la difficoltà a trovare classi davvero omogenee e l'uso strumentale che si fa del gruppo di controllo (soggetto a misurazione senza nessuna sperimentazione vissuta).

È chiaro che la metodologia di valutazione degli esiti dipende anche da quanto si sta sperimentando, e ci possono essere soluzioni più quantitative o più qualitative, più affidate a test o più a osservazioni, ecc., ma il suggerimento è lo stesso, affidarsi a evidenze, a quella risposta della realtà alla nostra domanda, per evitare di farne una questione di punti di vista, opinioni, rappresentazioni della realtà. Di più: come abbiamo visto è importante monitorare il processo e non solo attendere l'esito finale, quindi scandire per tappe la sperimentazione, muovere una variabile alla volta, correggere il tiro in corsa, in breve istituire un confronto periodico sulla sperimentazione e quanto sta avvenendo.

La proposta è semplice, vediamola inserita nell'iter fin qui delineato:

Un'organizzazione decide di fare una sperimentazione, perché vuole migliorarsi, riflettendo sulla propria missione si accorge che oggi forse può perseguirla con maggior efficacia, date le nuove opportunità e i nuovi vincoli. Sceglie le sue isole, cioè quelle porzioni – di persone, di tempo, di funzioni, ecc. – da mandare in avanscoperta, lo fa senza imporre, le separa bene dal resto, per non destabilizzare il sistema. Le muove abbastanza da osservare dei risultati, essere certa che questi dipendano da quanto sperimentato, ma procede una variabile alla volta, se ci sono più ipotesi in campo, per consentire di rilevare una relazione causale probabilistica. Nel farlo non ha paura degli errori, anzi, sa di procedere per tentativi, usa gli sbagli per tracciare i suoi confini, per dire a tutti a quali condizioni è probabile che si abbia l'esito desiderato, e a quali questo è improbabile.

Ecco, se ora immaginiamo gli insegnanti di quelle classi in sperimentazione didattica, i negozianti di quei quartieri dove sta cambiando la viabilità, gli inquilini di quei condomini dove si prova un nuovo regolamento, ecc. possiamo facilmente immaginarci che avranno bisogno soprattutto di una cosa, confrontarsi fra loro. È la disposizione naturale di chi sperimenta, e ha un certo ruolo di guida, o è un significativo portatore di interessi: incontrarsi con gli altri per un confronto, per sapere come hanno fatto gli altri di fronte allo stesso problema, per scoprire alternative, per avere un'idea di cosa succede se si procede diversamente. Sono comunità di pratiche, cioè gruppi di pari esperienza che si confrontano sulle soluzioni a fronte dello stesso problema, non discutono dei massimi sistemi ma si scambiano risorse, indirizzi e suggerimenti, si raccontano serenamente i propri errori così da farne apprendimento comune, si fanno visita l'uno all'altro per vedere che succede altrove.

Ecco, credo che una sperimentazione abbia bisogno di incontri così fra gli abitanti dell'arcipelago, comunità di pratiche che mettano a fattor comune quanto sta succedendo, consolidino gli apprendimenti per confronto, traccino gli errori, si scambino le soluzioni. In queste comunità l'isola si riconosce come arcipelago, gli sperimentatori superano la faticosa condizione di isolamento, e relativizzano anche il punto di vista, scoprono i condizionamenti. Non dimentichiamoci che le sperimentazioni incidono sugli sperimentatori e dicono di loro: "sono riuscito a condizionare quello scienziato, ogni volta che schiaccio la leva mi porta il cibo" scrive James Ballard capovolgendo il punto di vista fra topo e scienziato nell'esperimento di Skinner, chissà che non succeda qualcosa del genere anche in classe fra docente e studenti nel corso di una sperimentazione. Discutendo in una comunità di pratiche finiremmo per accorgercene.

B.

QUANDO LE COSE FINISCONO IN DISORDINE

Stare in dialogo per accompagnare i cambiamenti

di Matteo Lei

01. Ma non dovevano essere tutti felici? Ma non dovevano essere tutti preoccupati?

02. Cambio di paradigma

1. MA NON DOVEVANO ESSERE TUTTI FELICI? MA NON DOVEVANO ESSERE TUTTI PREOCCUPATI?

Ai tempi del Coronavirus l'ordine delle cose più elementari sembra essere sovvertito: la scuola, il lavoro, le relazioni sociali non sono più come prima, sono finite in disordine. Cosa succede quando l'ordine delle cose non è più quello di prima? Prova a spiegarcelo Gregory Bateson (1977) in uno dei suoi più famosi monologhi: quando le carte si sparigliano ognuno cerca di rimettere le cose in ordine seguendo una logica che dipende in ogni caso dal concetto di ordine e disordine che appartiene a quella persona. Per qualcuno di noi una stanza può essere ordinata ma per qualcun altro la stessa stanza è invece disordinatissima. Da cosa dipende tutto ciò? In una visione costruttivista questo non si riduce alla semplicistica affermazione "tutto è relativo". In una visione "relazionale" le differenze individuali sono caratterizzate dalla dimensione biografica della percezione e dunque dell'apprendimento: gli esseri umani percepiscono e imparano dalle e nelle proprie storie, dalle e nelle proprie appartenenze culturali, comunitarie e famigliari. Esse ne definiscono in modo più peculiare gli "occhiali" con cui guardare il mondo. Allora tutto è relativo? **No, ci ammonisce Bateson: tutto è relazione, in quanto come conosco con le cose del mondo dipende dalle modalità con cui mi interconnetto ad esse e tali modalità dipendono da (sono in relazione con) la mia biografia. AD ESEMPIO COME RISPONDIAMO ALLA DOMANDA "COME È ANDATO IL LOCKDOWN?" VARIA INCREDIBILMENTE A SECONDA DELLE ESPERIENZE VISSUTE.** Per qualcuno la risposta è caratterizzata in modo positivo: chi ha trovato una nuova dimensione lavorativa fatta di domiciliarità e lentezza, chi ha riscoperto il

valore di alcuni legami famigliari che aveva trascurato; chi ha individuato un nuovo legame con la natura e il proprio corpo che precedentemente aveva perso di vista. Per qualcun altro la risposta è invece è caratterizzata da fatti negativi: chi si è ammalato gravemente o ha avuto un malato grave nella stretta cerchia famigliare, chi ha perso il lavoro ed è in grave difficoltà economica, chi si è dovuto sobbarcare contemporaneamente il peso dello smart working, della scuola e delle cure famigliari.

"Esse ne definiscono in modo più peculiare
gli "occhiali" con cui guardare il mondo"

Ma allora questa esperienza è stata positiva o negativa? Seguendo questa logica come facciamo a programmare un'organizzazione dei servizi che sia soddisfacente per accogliere le esigenze e i vissuti che le persone hanno sperimentato in questa fase così delicata? Se diamo per scontato che per tutti è andato tutto bene allora ci immagineremo genitori sereni e pieni di energia che accompagnano al triage bambini felici di rientrare a scuola, ricaricati dalla prolungata dimensione famigliare. Quindi accoglienze veloci, molti sorrisi, nessun pianto e noi tranquilli nell'accoglierli e impazienti di ricominciare i progetti da dove avevamo interrotto. Ma se poi la dimensione famigliare ha contribuito a rimodulare le distanze affettive? Magari sono stati così bene a casa che ora è molto difficile lasciarsi. Quindi si soffre, si piange, ci si attacca alle gambe. Ma non dovevamo essere tutti felici?

Se diamo invece per scontato che per tutti è andata male allora ci immagineremo genitori preoccupati e incattiviti che accompagnano al triage bambini sofferenti che non vogliono saperne di rientrate a scuola! Quindi problemi all'accoglienza che diventa un fatto lungo e penoso, con molti pianti e noi a cercare faticosamente di risolvere la situazione. Ma se poi la dimensione famigliare ha contribuito a rimodulare le distanze affettive? Magari sono stati così male a casa che ora è molto facile lasciarsi. Quindi si entra veloci e si riabbracciano i compagni con grande entusiasmo! Ma non dovevano essere tutti preoccupati?

2. CAMBIO DI PARADIGMA

Per affrontare queste (forse neanche tanto) nuove sfide abbiamo la necessità di un sistema integrato di servizi che modifichi alcuni elementi teorici alla base della loro organizzazione e che tali elementi ne definiscono le metodologie, gli strumenti e quindi anche il modo di stare in relazione. **SERVE UN RADICALE CAMBIO DI PARADIGMA. La situazione attuale può essere infatti interpretata come un'occasione di RI-GENERAZIONE dei servizi intesa sia come "generazione del nuovo", ma anche nel senso del "rigenerazione dell'esistente", in un'ottica di custodia e rivitalizzazione di quanto - riconosciuto di valore - rischia di andare perduto. Per cogliere questa occasione in modo autentico non si deve compiere il grave errore di rispondere a nuove domande con i vecchi modi di operare. Questo cambio di paradigma deve ancorarsi ad alcuni costrutti cardine che la chiusura forzata dei servizi socio-educativi durante il lockdown ha contribuito a mettere in evidenza con grande forza: salutogenesi, approccio triangolare e approccio dialogico.**

Contesti educativi e genesi della salute:

in primo luogo i servizi socio-educativi devono sempre più rafforzare la loro identità di contesti di **"SALUTOGENESI"** (Antonosky, 1987) **cioè di comunità dove quotidianamente si praticano azioni volte alla promozione della salute e del benessere (fisico e psicologico) dei nuclei famigliari delle nostre comunità.** Mai come oggi infatti i servizi per l'infanzia sono contesti che assolvono ad una importantissima funzione di promozione del benessere in quanto, quotidianamente, offrono opportunità alle persone che li frequentano di esercitarsi su due direttrici: da un parte i bambini hanno l'opportunità di vivere esperienze educative di qualità, cioè possibilità di sperimentare situazioni pensate appositamente per favorire la socialità, il gioco, all'attraversamento dei propri limiti evolutivi, in un modo che a casa, nelle situazioni attuali, difficilmente è replicabile. Dall'altra parte le famiglie hanno l'opportunità quotidiana di mettere in pratica azioni legate all'essere/fare i genitori. In particolare hanno la possibilità di sperimentare situazioni di confronto e crescita in-diretti sul modo di essere e fare i genitori: possono infatti sia assistere alla vita del

servizio nella quotidianità per la parte che gli è concessa (ad esempio accoglienza, ricongiungimento) sia di usufruire di contesti di partecipazione che rappresentino veri e propri laboratori di cittadinanza attiva (ad esempio progetti specifici/laboratori sui temi del gioco, dell'apprendimento, della salute, ecc.).

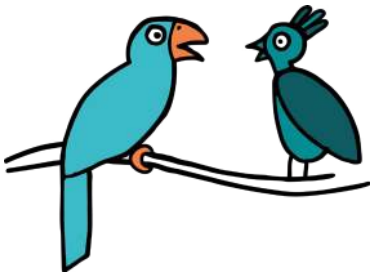
Queste esperienze possono rappresentano una importante occasione per l'esercizio della genitorialità. Stiamo infatti assistendo alla ridefinizione di una generazione di genitori che si trasforma in modo radicale ma manca di ancoraggi chiari rispetto alle generazioni precedenti. Sono saltati molti dei riferimenti del passato (ad esempio la distinzione dei ruoli di genere, l'asimmetria generazionale) e i genitori sono alla ricerca di modelli educativi nuovi a cui ancorarsi. I servizi socio-educativi sono di fronte all'enorme sfida di offrirsi come contesti di apprendimento per queste famiglie, proponendo occasioni ideate, sia dal punto di vista organizzativo sia dal punto di vista metodologico, per facilitare l'accompagnamento al superamento di quelli che fino a poco tempo fa erano definiti "i normali compiti di sviluppo che caratterizzano la transizione alla genitorialità". Per "normali compiti di sviluppo" infatti si intendono tutti quei passaggi che non hanno alla base problemi di natura patologica. Attualmente è chiaro che le sfide fisiologiche che devono affrontare le famiglie contemporanee non sono quelle del passato, e lo scarto tra ciò che era normale nel passato e ciò che è normale ora a volte rischia di essere molto alto (ad esempio difficoltà sul versante dell'autonomizzazione dei figli, sulla capacità di gestione dei conflitti in modo evolutivo, sull'iper-responsabilizzazione del ruolo genitoriale).

Le famiglie mai come oggi hanno bisogno di essere accompagnate da professioni educative che siano allenate ad uno stile relazionale che affianca ma non sostituisce; che siano abituate a lavorare con le risorse invece che sottolineare le mancanze; che sappiano organizzare contesti dove la loro presenza è di facilitazione dei processi e non di governo del potere. I servizi socio-educativi se sapranno conoscere e rispettare il contesto vitale dei gruppi di persone con cui entrano in contatto, rafforzare e promuovere le risorse disponibili in questi gruppi, nonché coinvolgere le persone nei processi di modifica (partecipazione) potranno allora proporre contesti orientati alla co-partecipazione della quotidianità e si doteranno di strumenti e occasioni volte al reale coinvolgimento degli individui nei processi di modifica. **In questa nuova dimensione di "costruzione condivisa del potere" ci sono tutte le premesse per un lavoro importante sulla genitorialità in cui tutti (bambini, genitori, educatori) sono implicati in un processo di ricerca di conoscenza, di invenzione del futuro che ha come riferimento la crescita dei bambini come ponte per una educazione della comunità.**

Triangoli al centro:

in secondo luogo questo cambio di paradigma comporta anche che le azioni progettuali messe in campo dagli operatori abbiano alla base modelli epistemologici che pongano come unità minima relazionale e di osservazione la triade (cioè pensare sempre al coinvolgimento di almeno tre attori contemporaneamente) e i processi triangolari (Fivaz, Corboz, 2000). **Se nella progettazione e realizzazione di contesti e azioni educative la relazione tra i protagonisti delle "comunità di pratica" sarà sempre rappresentata in modo triangolare, includendo cioè almeno gli operatori del servizio, le famiglie e i bambini come interlocutori attivi delle progettazioni quotidiane, allora anche gli operatori avranno modo di sviluppare pratiche di auto-osservazione del loro operato orientate alla modifica delle prassi, degli approcci, dei comportamenti in modo sistematico e consapevole.** In quest'ottica quindi ➡ **GLI INTERVENTI EDUCATIVI SONO VOLTI A MODIFICARE I CONTESTI PER ACCOGLIERE LE DIFFERENZE E LE SPECIFICITÀ DI CHI ARRIVA E NON IL CONTRARIO E SI DEVONO DOTARE DI STRUMENTI DI RIFLESSIONE, PROGETTAZIONE E MONITORAGGIO PER RAGGIUNGERE QUESTO SCOPO.**

Seguendo questi cambi di paradigma possono emergere domande interessanti dal punto di vista progettuale, utili per ridisegnare in questa nuova direzione la geometria organizzativa e relazionale dei servizi. Ad esempio ci si potrà chiedere: crediamo veramente nell'idea di un bambino competente e capace di interagire con gli adulti già precocemente? Se la risposta è affermativa ci dovremo domandare se è possibile organizzare un colloquio di restituzione dell'esperienza nel servizio in cui è invitato, oltre a mamma e papà, anche il bambino di cui si sta parlando. Crediamo veramente che il confronto tra genitori sia importante per accrescere e affinare il loro sguardo sull'infanzia? Allora ci dovremo domandare come l'organizzazione dei tempi e degli spazi permette alle famiglie interessate di vivere alcuni momenti della quotidianità allo scopo di poter osservare dinamiche evolutive tra bambini e dialogare con il personale di questi temi. Ed ancora, se crediamo nei valori dell'ascolto e della contaminazione degli sguardi per la creazioni di progetti realmente agganciati ai contesti, potremmo chiederci: le progettualità realizzate nei servizi (anche quelle rivolte solo ai bambini) includono sempre il coinvolgimento delle famiglie e delle loro potenziali risorse? La programmazione annuale prevede dei momenti in cui le famiglie possono fare proposte originali e autentiche che valorizzino la loro voglia di essere protagonisti (e non solo aderire e/o modificare ciò che gli è stato proposto da noi)? Esistono degli strumenti di valutazione della qualità che danno voce a tutti i partecipanti del servizio e usano le criticità per individuare percorsi di trasformazione/miglioramento?



Non interventi ma dialoghi precoci:

ulteriore fondamentale tassello del cambiamento di paradigma risiede nella possibilità di mettere al centro il concetto di **DIALOGICITÀ** per come è stato sviluppato da Arnkil e Seikkula (2013). È realistico pensare che in questo periodo ognuno di noi sia particolarmente preoccupato per la propria salute (fisica, mentale, relazionale, ecc.) e per quella dei bambini e delle famiglie. Poiché questi vissuti avranno un'incidenza fortissima sulle rappresentazioni che le persone avranno di loro stesse, dei bambini e dei servizi a cui vorranno/dovranno affidarli, in una società in cui la genitorialità è ad alto tasso affettivo come quella contemporanea (Charmet, 2000), **IL RISCHIO CHE LA CONFLITTUALITÀ GENERATA DALLE FORTI PREOCCUPAZIONI SI TRAMUTI IN COMPORTAMENTI QUOTIDIANI DI OPPOSIZIONE ALLE PRATICHE DEI SERVIZI È CERTAMENTE ALTO. Aumenteranno certamente i dubbi delle famiglie su alcune pratiche educative che sappiamo essere liminari perché lontane culturalmente dalla visione di infanzia condivisa.** Probabilmente nonostante gli sforzi profusi nell'anticipare scenari educativi attraverso riunioni, open day, documentazioni, dopo qualche giorno dall'avvio del servizio qualche famiglia chiederà se è veramente necessario passare tutto quel tempo fuori in giardino all'accoglienza e con il prato bagnato; se è così necessario lasciare che i bambini provino a lavarsi le mani giocando con l'acqua da soli davanti al lavandino; se è proprio così necessario farli giocare con il materiale naturale visto che è pieno di imperfezioni potenzialmente pericolose. Di fronte a questi dubbi non servirà derubricare queste paure nella categoria della fragilità genitoriale delle famiglie contemporanee e barricarsi dietro la validità pedagogica delle proposte educative. **SARÀ PROBABILMENTE PIÙ UTILE RICORRERE ALLA CREAZIONE DI SITUAZIONI DIALOGICHE, PENSATE CIOÈ CON L'OBIETTIVO DEL CONFRONTO E DELL'ASCOLTO ATTIVO.**

Lo stile comunicativo che dovrà animare questi contesti sarà orientato alla co-costruzione dei significati: riunioni, colloqui, incontri formativi potranno essere costruiti con l'ottica dello scambio autentico tra le parti, valorizzando i vissuti e le rappresentazioni che ogni attore porterà in quel contesto. In queste occasioni allora non ci sarà una parte (il pedagogista, l'educatrice, il dirigente) che fornisce informazioni con l'obiettivo di istruire i destinatari (poiché portatori solo di mancanze), ma si cercherà realmente di fare in modo che tutte le parti coinvolte siano propense ad imparare da tutti coloro che portano differenti punti di vista. Ascoltando le preoccupazioni delle famiglie impareremo, ad esempio, quali sono i loro timori maggiori e avremo dunque più elementi progettuali con su cui basare gli interventi educativi futuri. Sarà utilizzando il dialogo in modo precoce e non solo in modo riparatorio che si potranno sviluppare interventi efficaci che e si andranno a creare la base per una relazione di fiducia tra le parti.

Se queste condizioni "inclusive" (Fornasa, Medeghini, 2013) e dialogiche saranno rispettate ➡ avremo a che fare con ciò che tecnicamente si definisce "co-evoluzione" delle relazioni e degli apprendimenti di gruppo. **Attraverso il confronto si assisterà alla co-generazione di un pensiero che si è costruito nell'interazione tra tutte le parti coinvolte (e non in modo unidirezionale) dove i fattori individuali che compongono un gruppo, nell'incontro, contribuiscono a generare un "FUTURO POSSIBILE CHE SI DOTA DI SENSO NELLA PARTECIPAZIONE" (il "partecipatory sense making" di De Jaegher e Di Paolo).** In questi casi il senso interattivo non è quindi dato a priori ma nasce dalla cooperazione dinamica che ha origine nell'interazione sociale e non nel cambiamento unilaterale di una persona o di un gruppo target. Secondo questa ottica le parti critiche delle relazioni tra servizi e famiglie cambieranno se e quando anche gli operatori si assumeranno la responsabilità professionale (che solo a loro compete in quanto professionisti) di cambiare posizione, modificare le solite posture. Questa nuova configurazione interattiva avrà allora il potere di generare un cambiamento bilaterale orientato a mettere in evidenza nuovi significati prima invisibili.

Proprio perché secondo Maturana e Varela "la conoscenza è (co) azione, cioè produzione di sé in interazione con l'altro e con l'ambiente, che crea (pone innanzi) un mondo significante a partire da un ambiente perturbatore" ➡ **servono organizzazioni, metodologie e strumenti nella quotidianità che favoriscano la costruzione di *"contesti dialogici"*** (Arnkil & Seikkula, 2013) fatti di confronti continui tra operatori, bambini e famiglie orientati a fare emergere le caratteristiche evolutive, le domande educative, le difficoltà, le discontinuità che caratterizzano lo sviluppo delle persone e le preoccupazioni legate ad esse. Perché proprio ora dovremmo dare spazio al dialogo

e alla partecipazione? Non dovremmo occuparci dei dispositivi di sicurezza, dei distanziamenti, delle norme di comportamento? Sembra un paradosso ma in questa fase in cui le condizioni esterne (i vincoli necessari che abbiamo per la tutela della salute) sembrano orientarci da un'altra parte in modo irrimediabile dobbiamo invece avere la forza di non cedere alla tentazione alle accelerazioni unilaterali funzionali a placare l'ansia dell'immediato.

È necessario mettere al centro il DIALOGO e la costruzione di contesti che ne favoriscano l'esercizio, orientandoci al confronto e alla ridefinizione dei punti di vista come strumento fondamentale per costruire fiducia e relazione sostenibili. Questi contesti di facilitazione per essere realmente inclusivi non devono contenere il seme dell'istruttività e del conformismo ideologico. Devono quanto più possibile essere contesti aperti all'incertezza e all'espressione autentica del dubbio e delle preoccupazioni poiché l'obiettivo non è fare in modo che tutti la pensino allo stesso modo, che tutti raggiungano la stessa visione.

Al contrario sono luoghi in cui è necessario, a partire da una chiara esposizione delle posizioni individuali, che le differenze possano essere messe in dialogo. Nei servizi socio-educativo-scolastici questo strumento può trovare almeno due importanti declinazioni: una sul versante della collegialità l'altra sul versante dell'interfaccia tra servizi.

Dialoghi e collegialità:

nei servizi socio-educativo-scolastici abbiamo a disposizione un formidabile strumento dialogico: **L'INCONTRO COLLEGIALE.** Se un autentico ascolto progettuale è fondato su una metodologia di lavoro che utilizza molto del tempo collegiale per trasformare le informazioni della quotidianità in piste progettuali dobbiamo allora guardare alle nostre metodologie di lavoro e intervenire in modo serio per fare sì che **venga garantito uno spazio adeguato al confronto continuo tra operatori** (insegnanti, educatrici, coordinatori pedagogici). Tale confronto deve quanto più possibile essere supportato da strumenti progettuali creati ad hoc che ci aiutino ad alimentare il confronto non giudicante sulle esperienze che proponiamo tutti i giorni e utilizzino tali esperienze per generare il filo rosso che collega ciò che è stato fatto ieri con quello che faremo domani.

QUESTI STRUMENTI DEVONO RAPPRESENTARE DELLE OCCASIONI DI APPRENDIMENTO, DI AUTO-FORMAZIONE, DI DISCUSSIONE, DI RI-SIGNIFICAZIONE DEL FARE ATTRAVERSO LA CONDIVISIONE, DI RICERCA DI UNO STILE CONDIVISO E CONDIVISIBILE. Se le occasioni messe a disposizione dal punto di vista

organizzativo/gestionale saranno sfruttate in questa direzione, ci sarà dunque l'opportunità concreta di lavorare contemporaneamente su progettazioni che valorizzano la quotidianità (e non su programmazioni rigide e estemporanee), sulla condivisione delle modalità di intenti e di azione di un gruppo di lavoro, in poche parole sull'identità educativa dei servizi stessi.

Dialoghi e s-confinamenti:

un'altra interessante possibilità per valorizzare i contesti dialogici è rappresentata dall'opportunità di attraversare i confini e le barriere istituzionali. **Così come richiama Arnkil la burocrazia e l'organizzazione sono divise in settori, non la vita di ogni giorno.** Se la conoscenza emerge tra individui e tra individui appartenenti a diverse istituzioni è necessario pensare a contesti che favoriscano il principio eteroglotto cioè di molteplicità dei linguaggi e dei linguaggi sociali. Questa semplice considerazione può essere molto importante se riportata sulla realtà dei servizi socio-educativi in questo particolare momento storico.

Innanzi tutto in questa fase sarà fondamentale avere a disposizione situazioni di **"INTERFACCIA"** ➡ contesti di dialogo in cui rappresentati di parti diverse si incontrano ed esplorano i confini reciproci. Pensiamo ad equipe pluri-disciplinari in cui le diverse professionalità gettano sguardi progettuali su futuri possibili con l'obiettivo di mettere in atto operazioni di inter-connessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, selezione). I servizi per creare alternative alle forme tradizionali e fare sopravvivere quelle esistenti hanno bisogno dell'incrocio dei punti di vista di differenti identità (generazionali, geografiche, affettive, socio-economiche, professionali) che, nell'organizzazione settoriale della nostra società attuale, difficilmente hanno la possibilità di incontrarsi. Abbiamo bisogno di mettere a disposizione delle persone **LUOGHI IN CUI COSTRUIRE IDENTITÀ NUOVE, frutto del confronto intersoggettivo tra esperienze, vissuti e tensioni spesso diametralmente opposte dove l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua unità.** Luoghi in cui la complessità dell'essere umano, il suo essere multiplo (Morin, 2001) ma allo stesso tempo unico perché cittadino della terra (ad esempio razionale e delirante, lavoratore e giocatore, prosaico e poetico, empirico e immaginativo) trovi la possibilità di espressione.

In secondo luogo, ma non meno importante, questa delicata fase di riapertura dei servizi durante la pandemia avrà quanto mai bisogno di contesti in cui si riesca a creare una visione integrata e condivisa della salute pubblica. Questa sfida andrà

affrontata rafforzando il dialogo tra i servizi socio-educativi, i servizi sanitari (ad esempio il Dipartimento di Igiene Pubblica, la Pediatria di Comunità) e le famiglie. **IN QUESTO PERIODO COSÌ INCERTO LE CHIAVI DI LETTURA CHE INNEGGIANO ALLA SUPREMAZIA DELLA TECNICA CADONO DI FRONTE ALL'IMPOSSIBILITÀ DI RACCHIUDERE LA COMPLESSITÀ DEL REALE DENTRO LE MURA DI RISPOSTE CERTE E UNIVOCHE.** Anche il sapere medico vacilla di fronte ai cambiamenti repentini e agli avanzamenti tecnici che smentiscono oggi ciò che avevano affermato ieri. In questa situazione sarà quantomai necessario mettere a disposizione, precocemente, luoghi che hanno le caratteristiche della dialogicità poiché ciò rappresenta la possibilità per una comunità di costruire contesti di responsabilità condivisa. Queste situazioni di incontro, fondate sullo scambio reciproco, hanno la possibilità intrinseca di dare vita a nuove risposte poiché generate nello scambio tra membrane permeabili. **Ciò racchiude in sé un enorme potenziale di cambiamento poiché realmente può contribuire ad ampliare il concetto di salute, di educazione, di autonomia. Poiché finalmente in questo dialogo sarà più chiaro quanto la salute dei bambini non può essere in carico solo al sapere esperto (i medici, i pediatri, i pedagogisti, gli psicologi) ma è invece continuamente ri-generata nell'osservazione delle caratteristiche evolutive e biografiche dei bambini e delle loro famiglie. Tali risposte avranno allora il carattere della provvisorietà, saranno aperte all'incertezza e alla modifica "di punto in bianco" (Bateson, 1974). Per questi motivi saranno quindi ancora più significative poiché ci avranno allenato tutti (adulti e bambini) ad esercitare una delle funzioni genitoriali più importanti e complesse (e meno praticate dalle generazioni contemporanee): la gestione evolutiva dei conflitti.**

Bibliografia:

Antonovsky, A. (1987), *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Seikkula, J.; Arnkil, T. (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Erikson, Trento

Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano

Fivaz-Depeursinge, E., Cordaz-Warnery, A. (2000), *Il triangolo primario*. Raffaello Cortina Editore, Milano

Fornasa, W., Medeghini, R. (2013), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Franco Angeli, Milano.

Bateson, G. (1974), Mente e natura. Adelphi, Milano

C.

L'EVOLUZIONE DELLA DIDATTICA NELLA SCUOLA DELLA RIPARTENZA

Idee, sguardi e proposte per la scuola del futuro

di Stefano Stefanel

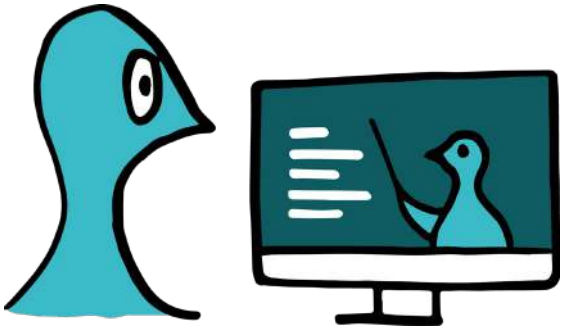
1. La scuola, oggi
2. Un'altra didattica è possibile?
3. La misurazione come valore
4. Quali finanziamenti a disposizione per la scuola del futuro?
5. Un dirigente diverso in una scuola diversa
6. Dal labirinto delle norme ai percorsi diversificati
7. Comunicare per creare ponti
8. La scuola accudente
9. Pensare ad un'organizzazione scolastica che favorisca l'orientamento
10. Nuove governance, nuovi immaginari

1. LA SCUOLA, OGGI

La scuola italiana è entrata in maniera inattesa dentro un'emergenza pandemica di carattere mondiale e ha dovuto accelerare su innovazione didattica e metodologica molto al di là di quanto avrebbero permesso le forze presenti nel sistema dell'istruzione italiano. È, dunque, importante comprendere come l'innovazione, richiesta dalla Didattica a distanza e dalla Valutazione senza possibilità di bocciatura o di sospensione del giudizio, costituisce un elemento di novità assoluta. Non va sottovalutato il fatto per cui la scuola si è trovata per due volte in un solo anno a dover affrontare mutamenti di tipo epocale: a febbraio il passaggio dalla Didattica in presenza alla Didattica a distanza, a settembre il ritorno di studenti e docenti dentro una scuola modificata, terrorizzata, con distanze che mai erano state sperimentate prima.

Questi due grandi mutamenti non sono stati preceduti da alcuna ricerca, simulazione, analisi di fattibilità, "stress test". Credo che nessun settore della vita sociale sia stato mai sottoposto ad un simile esperimento, che ha coinvolto otto milioni di studenti e oltre un milione di dipendenti. Quello che si fatica a sottolineare nei confronti dell'opinione pubblica è che **per ben due volte nel giro di un anno è stata modificata la struttura stessa della scuola, passando ad un nuovo regime senza alcun tipo di accompagnamento.** C'è stata una grande improvvisazione nazionale, che ha dato esiti nel suo complesso molto positivi, ma sempre dentro scelte di carattere empirico e non legate alla ricerca. Alcune scuole erano già avanti nella Didattica a distanza, nella connettività, nell'integrazione del web nel curricolo: ma queste scuole sono poche e soprattutto sono del secondo ciclo. Far guidare l'innovazione di tutto il sistema dell'istruzione da esperienze forti del secondo ciclo significa solo creare un ulteriore sbilanciamento nel sistema stesso.

L'innovazione, per sua natura, richiede tempo e verifiche sul campo, ricerca-azione e protocolli analitici, mentre noi siamo entrati nell'innovazione didattica e metodologica dall'oggi al domani, senza una preparazione, senza un supporto di sistema, ma anche senza contratti del personale, senza un quadro di rifermento nazionale, senza termini di confronto con esperienze simili. Il sistema scolastico italiano ha reagito benissimo, ha mostrato sensibilità e competenze nascoste che sono improvvisamente emerse e che si sono accompagnate a senso del dovere e a senso dello stato. Da un lato c'è stata un'innovazione imposta da un'emergenza storica ed epocale, dall'altra una risposta attiva di un sistema che è stato scosso, ma che non si è mai arreso.



Vanno riconosciute soprattutto ai docenti e agli studenti qualità di empatia e impegno molto alte, che devono ora essere potenziate da dosi massicce di competenze tecniche e valutative, prima di tornare ad una situazione normale che comunque non potrà ripetere i canoni precedenti. È necessario stare molto attenti, però, a maneggiare l'innovazione con cura, a non fare salti in avanti, a rendersi conto di come le scuole abbiano imbastito la Didattica a distanza senza stress test, senza procedure verificate, senza competenze certificate, senza connettività certa, senza sicurezza della recettività anche da parte degli studenti più deboli. **Il sistema scolastico, dopo questa emergenza, ha bisogno di mutamenti strutturali che lo modifichino nella sostanza.** Ad esempio la scuola per piccoli gruppi non può essere realizzata con una parte di studenti in classe e una parte a distanza (anche perché vista l'edilizia scolastica il concetto di distanza in presenza diventa vago in rapporto alle singole situazioni strutturali), ma deve prevedere una revisione totale della organizzazione degli studenti. Questo vuol dire, però, rivoluzionare gli organici, la struttura delle classi, la struttura degli spazi: cose che non si possono improvvisare in poco tempo.

Possiamo continuare a farlo in situazione di emergenza? Io credo di no, perché il sistema scolastico sottoposto a troppi mutamenti, senza alcuna analisi sistematica, rischia solo di aumentare forti criticità potenzialmente irreversibili. A scelte didattiche radicali, vanno affiancate scelte contrattuali e organizzative radicali, altrimenti cadiamo da un'emergenza pandemica a una emergenza innovativa, resa necessaria dalle cose, ma non attuabile in un sistema non governato. Le *Linee guida sulla Didattica digitale integrata* sono molto interessanti e utili, ma costituiscono solo un piccolo momento di partenza. Ci deve essere un rapporto armonico tra Ministero e Rai scuola, che coinvolga anche le autonomie scolastiche. Ma deve nascere anche una piattaforma nazionale, perché non si può demandare tutto il supporto multimediale alle multinazionali o al software libero, che necessita però di competenze specifiche e profonde che nelle scuole non ci sono. Chi deve ragionare su questo? Direi il Ministero con tutte le sue Direzioni generali (che magari dovrebbero diventare da strutture di emanazione e controllo a strutture di supporto), i Sindacati, i Dirigenti scolastici, gli Enti Locali. Perché una volta che le innovazioni organizzative arriveranno a scuola i docenti dovranno poter progettare in forma collegiale e individuale in base a dati certi e scelte chiare.

2. UN'ALTRA DIDATTICA È POSSIBILE?

È naturale che la *Didattica a distanza* abbia ingenerato molte splendide esperienze e anche qualche confusione. **Alcuni paradossi non possono però essere taciuti, perché non costituiscono critica ad un sistema che ha retto benissimo,** ma solo elemento di analisi per guardare avanti con lucidità. Vediamo quali sono.

BYOD (BRING YOUR OWN DEVICE)

In molte scuole fino al 21 febbraio lo studente che veniva scoperto connesso era punito. In molte scuole si firmavano protocolli per evitare anche di far portare i device a scuola. Una parte di docenti considerava virtuoso lo studente che non si connetteva e la cultura libresca prevaleva su quella del web (su questo bisognerebbe leggere con attenzione quanto in questi anni ha scritto Roberto Maragliano). Durante il lockdown alcuni insegnanti, che mettevano la nota a chi usava lo smartphone in classe, avrebbero preteso di mettere la stesa nota a chi non lo usava da casa. È evidente che non si può passare dalla repressione del BYOD all'obbligatorietà del BYOD. Bisogna prima fare chiarezza su cosa le scuole vogliono dal BYOD, elaborando curricoli digitali d'istituto in cui tutto quello che è permesso e promosso venga esplicitato e quello che viene vietato abbia solide motivazione e non generiche indicazioni.

LIBRI DI TESTO

Molti libri di carta sono rimasti da febbraio a giugno nelle scuole e la didattica è andata avanti lo stesso. Si è compreso come la Didattica a distanza per sua natura si appoggi al web e alle piattaforma, oltre che alla pubblicistica on line, che è fatta di cose ottime ma anche di cose pessime e che, dunque, necessita della mediazione del docente. Il rapporto tra scuola italiana e libro cartaceo si è interrotto in maniera traumatica e repentina a fine febbraio, ma a inizio del nuovo anno scolastico tenta di riprodursi come se niente fosse accaduto e questo è molto problematico.

TEMPO SCUOLA

L'anno scolastico del lockdown e quello della ripartenza sono segnati da un nuovo rapporto delle scuole con il tempo. Quarantene e chiusure, allontanamento di studenti e protocolli, distanziamento e trasporti hanno minato molte certezze e reso complessa la struttura stessa dell'organizzazione temporale legata a vecchi parametri obsoleti, ma molto resistenti. Sarebbe necessario un ripensamento sia a livello normativo, sia a livello contrattuale, mentre l'impressione è che si tenti di riportare tutto ad una normalità che già presentava molte criticità a febbraio.

3. LA MISURAZIONE COME VALORE

La scuola italiana tende da sempre a confondere *Misurazione, Valutazione e Certificazione.* I tre vocaboli non sono affatto sinonimi e la media matematica è sempre una misurazione. Questo sarebbe il momento di uscire da una docimologia che andava stretta alle scuole anche prima della pandemia.

La scuola italiana, confondendo misurazione con valutazione, può fare il grande errore di valutare gli studenti attraverso le misurazioni della Didattica in presenza (compiti in classe ed interrogazioni), magari trasferite dentro la Didattica a distanza. Soprattutto nel secondo ciclo questo altererebbe il sistema di valutazione complessivo, perché la misurazione per sua natura tende ad aiutare i migliori (che hanno molto bisogno di misurazioni) e a penalizzare i ragazzi più deboli (che vengono mortificati dalle misurazioni standard al di là della loro debolezza).

Citerei, come esempio, **TRE ELEMENTI UTILI PER VALUTARE** ➡ **il colloquio colto** (cioè il colloquio tra soggetti che condividono determinati specialismi), **i compiti di realtà** (connessi alle competenze tecniche, al rapporto con quello che gli studenti vivono, a ciò che può essere traslato dalla teoria alla pratica), **la pluridisciplinarietà** attraverso argomenti di vasta portata che amplino l'orizzonte culturale dello studente e richiedano argomentazione e non ripetizione (cosa che è iniziata ad avvenire partendo dall'esame finale del secondo ciclo dell'istruzione, senza prima avere verificato la vera ricaduta della pluridisciplinarietà sulla didattica ordinaria).

Chi continuerà a misurare i prodotti (compiti e interrogazioni) semplicemente commetterà un errore più grave di quelli già commessi in passato, perché non terrà conto di quanto è accaduto in questo 2020. Per valutare bisogna aver compreso appieno gli elementi cardine della valutazione, che attengono al rapporto empatico del valutatore col soggetto valutato, ad una comprensione del reale valore aggiunto dalla scuola (formale) e dalla realtà (non formale e informale) nel processo di apprendimento dello studente, ad un'attenzione per i percorsi culturali personalizzati. Il luogo della valutazione deve essere messo a contatto con strumenti qualitativi e flessibili, non con rigide prove basate su standard autoreferenziali e di nullo valore.

Nella formazione dei docenti italiani ci sono buone o ottime competenze specialistiche e una notevole empatia didattica e pedagogica, ma la valutazione non è stata studiata dai docenti e tra i loro obblighi non c'è quello di formarsi sui migliori modelli di valutazione. Tutta colpa dei docenti, dunque? Direi proprio di no: genitori,

studenti e società civile sono molto più lontani della scuola dal concetto di valutazione. La società civile (genitori e studenti) si sente più al sicuro dietro misurazioni standardizzate e autoprodotte in modo artigianale, perché comunque ritenute meno arbitrarie e volubili. E questo è uno dei punti deboli del sistema dell'istruzione. Ma il Ministero non ha mai investito sulla cultura della valutazione e sulla formazione alla valutazione. Quindi è tutto il sistema a doversi riaddentrare in questo elemento della pedagogia, per slegarlo da una docimologia rigida e inefficace.

In questa fase innovativa ed emergenziale una misurazione che si traveste da valutazione può diventare un peso e consegnare troppi studenti dentro una fotografia errata. In una didattica nuova e sconosciuta (ripeto: sia quella a distanza, sia quella della ripartenza in emergenza) bisogna avere sempre il polso della situazione. È necessario saper rallentare e saper gestire tutte le potenzialità che nascono dalla selezione dei nuclei disciplinari fondanti e dei concetti chiave. Bisogna ampliare gli stati di conoscenza ed empatia, analizzare competenze e valutare progressi, mettere in sicurezza gli studenti bravi e meno bravi che non devono essere coinvolti in un inutili compiti e verifiche, anche al fine di individuare le sacche di debolezza del sistema da sottoporre a rinforzo, con proposte di supporto, tutoraggio, recupero.

4. QUALI FINANZIAMENTI A DISPOSIZIONE PER LA SCUOLA DEL FUTURO?

Dopo il lockdown e un'estate inimmaginabile devastata da argomenti incredibili come i banchi a rotelle ed altro di simile, mi sarei aspettato, e ancora mi aspetto, che la scuola cominci ad appassionarsi al suo futuro europeo e che si scopra *Scuola per l'Europa* e riesca ad alzare lo sguardo dalla pura speranza di tornare indietro e butti l'occhio sulla pratica e sulla concretezza. Che stanno lì belle in vista e belle forti, in attesa che qualcuno si occupi di loro.

Le cose concrete a cui la scuola dovrebbe guardare sono due: il MES e il RECOVERY FUND.

IL MES 2020 dice che può essere speso per costi *"diretti e indiretti legati alla sanità"* e quindi in apparenza non può essere speso per la scuola. Le nostre scuole, però, hanno dimostrato limiti

enormi nella ripartenza e con la gestione dei contagi e dei distanziamenti, pertanto ritengo che con progetti mirati e precisi, connessi alla pandemia e alla necessità di distanziamento a fini di diminuzione del contagio, potrebbero essere costruite strutture leggere e agili capaci di rispondere alle necessità collegate al distanziamento sociale, soprattutto degli studenti più piccoli. Evidentemente ai costi diretti (palazzine, spazi didattici, ecc.) vanno aggiunti quelli indiretti che renderebbero possibile dotare quegli spazi di personale (educatori, insegnanti, altro personale). La sanità si attua non solo in ospedale, ma anche con forti dosi di prevenzione.

O IL RECOVERY FUND invece potrebbe permettere di utilizzare almeno una decina 15 dei 209 miliardi disponibili per modificare, migliorandole, tutte le scuole d'Italia, dotandole di spazi nuovi e modellabili, didatticamente all'avanguardia, grandi. Quei soldi potrebbero far nascere una scuola nuova collegata alle necessità del tempo e non stipata in edifici costruiti per altri scopi educativi e formativi. Per esempio le scuole del Friuli, ricostruite dopo il terremoto, sono state realizzate con aule piccole e corridoi enormi: il contrario di quello che serve oggi.

Chi dovrebbe ragionare su tutto questo? Gli esperti di edifici o quelli di didattica? Gli ingegneri o gli insegnanti? Il personale del ministero o i dirigenti scolastici? Chi dovrebbe progettare la scuola del futuro e chi si batterà perché una cospicua parte di quei soldi arrivi alle scuole? Quelli che capiscono cosa veramente serve alla scuola o quelli che sanno progettare edifici belli da vedere e difficili da usare per le pratiche didattiche dell'oggi?

Ci sono in giro troppe dichiarazioni generiche e molte task force dove la scuola non esiste o dove la scuola è rappresentata soprattutto da chi a scuola non ci mette quasi mai piede. E soprattutto vedo la scuola del primo ciclo senza una vera rappresentanza nelle istituzioni, mentre è la scuola da cui parte tutto il resto. Esiste, poi, in Italia l'idea assurda che il mondo universitario capisca e conosca quello della scuola: non succede praticamente mai e se c'è una cosa che l'Università non conosce è proprio la scuola. Anche nelle Facoltà di Scienze della formazione, che dovrebbero essere quelle più vicine alla scuola di base, si fa troppa teoria e poca pedagogia reale, tanta didattica frontale e poca didattica per competenze.

Tutti questi soldi, che la scuola potrebbe pretendere, dovrebbero però passare da una progettazione scolastica e quindi mi piacerebbe che la scuola alzasse gli occhi dalle misurazioni degli spazi e dalla verifica della qualità del gel e cominciasse a chiedere con forza che si esplorino le possibilità del MES e le potenzialità del

RECOVERY FUND in funzione didattica. Non servono belle palazzine, belle scuole, begli edifici: servono edifici nuovi costruiti in maniera diversa da come sono stati fatti fino ad ora, funzionali alla scuola e al suo futuro. Abbiamo troppi edifici che si sono rivelati insicuri (il numero di edifici fuori norma è enorme) e inadatti per fronteggiare il nuovo e l'emergenza.

L'emergenza coronavirus ci ha dato la fotografia di un patrimonio di edilizia scolastica fuori dal tempo, fuori dalle necessità delle scuole, fuori da qualsiasi protocollo di distanziamento fisico, difficile da igienizzare, pensato per una scuola vecchia. Per paradosso sono più attrezzati per il futuro i vecchi e giganteschi edifici dell'Ottocento o dei primi del Novecento con le grandi aule, i grandi corridoi, i grandi "spazi inutili", piuttosto che gli edifici di ultima generazione con aule piccole per tanti studenti e tutto utilizzato oltre la capienza in classi sempre troppo numerose per spazi sempre troppo angusti.

Ritengo, invece, dovrebbero essere percorse due strade parallele:

- Reperire da subito spazi pubblici e privati per dare alle scuole la possibilità di distanziare i propri studenti, rendendo meno angusta la convivenza in classe di 27 – 28 e più studenti dentro spazi pensati per 20 studenti, di attivare una grande alleanza sociale col territorio che metta la scuola al primo posto o e permetta di portare avanti il servizio scolastico dentro luoghi pubblici e privati capaci di contenere molte persone. Porto due esempi "nazionali": il Lingotto a Torino e i giganteschi Musei sempre deserti all'Eur a Roma. Ma potrei fare una miriade di esempi per tutte (dico proprio tutte) le località italiane.

- Avviare un grande progetto di *Scuole Green*, ecocompatibili, con risparmio energetico, con molte possibilità di modifiche modulari interne da affiancare agli edifici tradizionali: tutto questo dovrebbe mettere fine allo scempio di scuole statali che vivono in locazioni private in edifici pensati per altro e alle scuole che continuano a stare dentro edifici non a norma. Faccio un solo un esempio: il Liceo scientifico "Leonardo da Vinci" di Sora (Frosinone) è un Liceo di altissimo livello che sta in locazione in un edificio privato inadatto alla scuola e ci sta da moltissimi anni. Questa nuova progettazione di cui parlo non può essere realizzata dagli Enti Locali con progetti propri, ma deve avere nel team di progetto anche la rappresentanza della scuola interessata per pensare e realizzare scuole che rispondano realmente alle esigenze della didattica e della connettività legata alla didattica, argomenti che sono totalmente sconosciuti a progettisti e uffici tecnici.

Ritengo, quindi, sia necessaria **una duplice alleanza:** ➡ **CON GLI ENTI LOCALI E I SOGGETTI PUBBLICI E PRIVATI** per aumentare gli spazi a disposizione delle scuole nel prossimo anno scolastico e con gli stessi soggetti per avviare una progettazione di sistema per le scuole, aperta al futuro che ci ha travolto. A scuola ci vanno 8 milioni di studenti l'anno e ci lavorano oltre 1 milione di persone. Stiamo parlando di 9 milioni di utenti diretti e almeno altri 18 indiretti (le famiglie collegate a questo mondo). Ma perché 27 milioni di portatori di interesse non devono essere ascoltati? Perché non si comprende che la scuola è il problema centrale della società della conoscenza? Io spero che dalla scuola venga forte la richiesta di essere coinvolta nella progettazione e che questa progettazione non vada per la sua strada cantierando ancora una volta spazi sbagliati e obsoleti. Basta aulette rigide, basta palestrine monofunzionali, basta laboratori adattati a qualunque disciplina, basta computer comprati a caso, basta assenza di banda larga. I miliardi dell'Europa chiedono una Scuola per l'Europa. Che deve essere progettata dalla scuola, non da professionisti di altro.

5. UN DIRIGENTE DIVERSO IN UNA SCUOLA DIVERSA

Il ruolo del dirigente scolastico è molto cambiato negli ultimi anni, assumendo connotazioni, anche pubbliche, che non erano state previste da nessuno dei legislatori che si sono occupati di normare la materia. Chiuso l'anno scolastico finora più difficile, se ne è aperto un altro che sembra essere ancora più difficile di quello precedente e chi, come me, entra nel suo ventesimo anno da dirigente scolastico si trova davanti alla necessità di aumentare il grado di riflessione in rapporto ad avvenimenti e novità impreviste, che di giorno in giorno stanno cambiando scenari già fragili. Mi accorgo, però, che il raggio della riflessione è diventato così ampio, che è difficile anche soltanto mettere in ordine le cose, sia sulla scrivania fisica dell'ufficio, sia sulla scrivania virtuale del proprio computer, sia sulla scrivania mentale, che è quella più importante. Soprattutto perché il dibattito sulla scuola va in direzioni opposte a quelle che dovrebbero animare il dibattito: pedagogia e apprendimenti, non sanificazioni e mascherine.

Un fronte molto sorprendente che si sta aprendo è quello che tende a ridurre il problema della scuola agli ingressi, alle uscite e alle permanenze negli spazi comuni, ma non a che cosa insegnare o apprendere in quegli spazi e in quei tempi. La questione delle mascherine sta tutta qui: è possibile imparare con la mascherina addosso? È possibile insegnare con la mascherina? Legato a questo problema c'è quello di una scuola statica a fronte di una gioventù dinamica. Ma l'importante pare sia solo garantire distanze per stare tutti insieme a scuola con procedure che siano a prova di giudice. Qui si apre il fronte del grande equivoco italiano, ingigantito dall'emergenza, ma presente da molto tempo: **scambiare il diritto allo studio per il diritto a fare tutti le stesse cose, con gli stessi orari, dentro gli stessi edifici e tutto contemporaneamente.** Dopo le esperienze della *Didattica a distanza* e degli esami di stato modificati dalle necessità e della promozione generalizzata, si è entrati in un'estate in cui tutti hanno cominciato a fotografare (in senso metaforico e non) la realtà modificata delle scuole al fine di far tornare tutto come prima. Il distanziamento è necessario per diminuire la pericolosità del virus e limitare i contagi: a questo distanziamento non è stata legata alcuna riflessione sulle modifiche necessarie alla didattica, ma solo un serrato dibattito sulle procedure da adottare in attesa del vaccino.

Il curricolo che si insegnava prima non era molto efficace (visti gli esiti delle rilevazioni internazionali e nazionali) e quindi questa inattesa emergenza poteva aprire un vero "cantiere" analitico su contenuti, metodologie, valutazioni. Invece si è cominciato a misurare e a organizzare quella che sarà probabilmente una grande attesa statica di tornare tutti alla dinamica e spesso caotica normalità precedente.

Scuole vecchie e didattica vecchia: tutti lo diciamo, ma tutti, alla fine, non facciamo niente per cercare di cambiare quel "vecchio" in "nuovo", anche perché se il "vecchio" produceva risultati non esaltanti, magari col "nuovo" qualcosa si migliora.

6. DAL LABIRINTO DELLE NORME AI PERCORSI DIVERSIFICATI

La necessità del distanziamento, le nuove norme igieniche, le precondizioni per ritornare a scuola (assenza di problemi respiratori e febbre), lo smart working, la derubricazione dell'importanza della didattica rispetto alle norme di prevenzione, i lavoratori deboli, i mezzi di trasporto, le nuove potenzialità del web, avrebbero potuto portare ad una sospensione dell'idea di una scuola uguale per tutti, contemporanea e ripetitiva per portare verso un'idea di Curricolo dello studente, in cui ogni studente certifichi il suo reale percorso, fatto di competenze proprie, di tempi non omogenei, di presenze e assenze bilanciate dall'aiuto del web, di un'integrazione tra Didattica in presenza e Didattica digitale integrata, di una personalizzazione assoluta che tenga conto delle reali esigenze di tutti. **Questo avrebbe potuto portare ad un'azione di verifica e valutazione interessata al processo e all'esito e non agli stanchi e stantii riti dei compiti in classe e delle interrogazioni.** Per gli Istituti professionali qualcosa del genere era nato l'anno scorso con l'introduzione del Piano individualizzato per tutti gli studenti, ma questa forte modifica non è ancora riuscita a dare frutti sistematici e verificati. Si tratta di diversificare per non disperdere, di personalizzare per non bocciare. Dentro un'idea moderna di personalizzazione poteva trovare spazio il rapporto tra obiettivi della scuola ed esigenze delle famiglie: spesso le due cose non coincidono, perché le famiglie vogliono che i figli possano passare 5-8 ore al giorno a scuola, mentre le scuole vogliono ottimizzare il processo di apprendimento degli studenti dentro quelle 5-8 ore. Classi troppo numerose, studenti troppo disomogenei, orari troppo rigidi, necessità della scuola sottomesse a quelle delle parrocchie, dello sport, dell'associazionismo, degli enti locali, delle mense, del mondo del lavoro hanno reso difficile strutturare un servizio così vasto in maniera veramente efficiente ed efficace. Ma, invece di usare l'emergenza per intervenire almeno su alcuni di questi problemi, si è aggregato tutto dentro un'idea di ripartenza in cui leggi, note, linee guida, faq, ordinanze sono andate a costruire un coacervo di norme spesso inapplicabili, sulla cui applicazione, però, risponde alla fine solo il dirigente scolastico.

Per cui sembra che lo scopo sia stato quello di riaprire la scuola per far entrare tutti contemporaneamente a fare le stesse cose il più fermi possibile e non quello di individuare obiettivi didattici ed educativi nuovi, strutturare alleanze locali, creare meccanismi di personalizzazione del curricolo, integrare il lavoro a scuola con quello casalingo, con quello on line e con quello delle agenzie che sul territorio si possono occupare di operare con bambini e ragazzi quando la scuola e la famiglia non ce la fanno. Qui non sto parlando di sorveglianza, ma proprio di contenuti: quelli che la scuola deve trasmettere al fine di migliorare gli apprendimenti, quelli educativi che la famiglia deve poter perseguire in piena serenità, quelli che i vari soggetti sociali devono poter elargire a supporto o in aggiunta e che a questo punto possono essere pagati perché i soldi ci sono e ci saranno.

Sto pensando (ma elenco in maniera semplice a livello di esempio) **a scuole dell'infanzia con meno bambini e più maestre** coadiuvate da centri comunali di supporto che agiscano in parallelo in modo da **operare su più spazi**; parlo di scuole primarie che si colleghino al territorio e possano sdoppiarsi all'esigenza (più organico, quindi), parlo di **scuole secondarie collegate al territorio in forma omogenea e complementare, con ampie possibilità di diversificare i percorsi e gli apprendimenti, anche a seguito di forti scelte autonoma fatte dagli studenti. ➡ PER FARE QUESTO SERVIREBBE USCIRE DALLA LOGICA DEL TUTTO UGUALE PER TUTTI ED ENTRARE IN QUELLA PERSONALIZZAZIONE DEI TEMPI, DELLE METODOLOGIE, DEGLI SPAZI CHE PORTEREBBERO AD UN VERO *CURRICOLO DELLO STUDENTE***, che rispetterebbe le necessità dell'apprendimento, collegherebbe queste alle esigenze delle famiglie e alle offerte della società civile. Però bisognerebbe **ABBANDONARE L'IDEA DEGLI ORARI RIGIDI, DEI TEMPI SCUOLA OBBLIGATORI UGUALI PER TUTTI, DELLA DIDATTICA FRONTALE COME BASE FONDATIVA DELL'AZIONE SCOLASTICA.** I soldi ci sono, ma la volontà mi pare non ci sia. Il rinnovamento della scuola passa dal transitare dall'orario settimanale ripetitivo ad un monte ore annuale mobile e personalizzato per studenti e lavoratori della scuola, in cui la funzione docente accompagni i tempi di apprendimento e non li condizioni. **Dentro l'idea di *Curricolo dello studente* va rivista completamente anche la procedura valutativa, che attualmente vuole agire per standard e non per azioni valorizzanti.** Un esempio lo abbiamo avuto sia nella valutazione di fine anno, sia nell'esame di stato conclusivo del secondo ciclo: tutti promossi e in complesso con voti migliori e esami di stato interessanti e meno oppressivi dei precedenti. Il flebile dibattito sull'argomento ha sottolineato che l'emergenza ha creato un aumento delle valutazioni, senza però far venire in mente a nessuno che fossero sbagliate quelle di prima, non quelle di quest'anno. Una volta tanto che, a causa dell'emergenza, abbiamo dovuto valutare e non misurare, poi abbiamo subito iniziato a storcere il naso perché abbiamo potuto dare più valore ai nostri ragazzi. Invece

se un metodo di valutazione fa raggiungere risultati migliori forse è il caso di verificare se non era il metodo di valutazione precedente (mnemonico, ossessivo, nozionistico) ad alterare il sistema, attribuendone di peggiori.

7. COMUNICARE PER CREARE PONTI

Credo che mai come in riferimento alla scuola il giornalismo abbia mostrato la sua crisi strutturale, nella sua disperata rincorsa ai social. Tra titoli scandalistici, argomenti affrontati con superficialità, ossessione nel cercare il negativo, accentuazione degli elementi generali partendo da situazioni particolari, spazio dato ai molti narcisismi, sintetizzazione di documenti corposi in poche righe e disegni accompagnatori impropri, rapporto non mediato con esperienze estere, predilezione per lo scontro e non per il confronto tutto è scivolato nel gossip e nella polemica, nella trasformazione del problema pedagogico italiano in una questione di banchi e centimetri. E qui la scuola è caduta nel tranello, fidandosi di giornalisti e social e aprendosi ad un'opinione pubblica che della scuola e dell'istruzione non capisce nulla, dentro terminologie sbagliate, richieste inapplicabili, proteste in cui alla fine si chiede solo più rigidità, dentro un disinteresse per i risultati modesti del sistema. È impressionante vedere la scuola trasformata in una produzione di notizie, di scoop, di servizi giornalistici sopra le righe, laddove ogni avvenimento è diventata notizia di prima pagina e dove è difficile difendersi dall'aggressività di media, che per rincorrere i social hanno perso l'anima. Per la scuola tutto questo è molto pericoloso, perché alla fine bastano due giornate sui giornali e molte reputazioni saltano, basta un titolo e il lavoro di mesi viene messo in ridicolo dal primo giornalista aggressivo.

La scuola non sa comunicare, non è in grado di selezionare il suo linguaggio, di traslare l'astruso linguaggio della burocrazia scolastica in parole chiare e semplici. E cade nel tranello di fidarsi del giornalismo, facendosi lusingare dalle attenzione, non capendo che al momento opportuno quelle attenzioni si trasformeranno in aggressioni.

L'emergenza rende necessaria una maggiore competenza comunicativa delle scuole, così come la *Didattica a distanza* ha reso necessaria una maggiore competenza tecnologica e la difficile ripartenza una diversa organizzazione pedagogica del sapere. La

comunicazione però sta alla base di tutta la nostra convivenza e stare sotto i riflettori è una novità a cui la scuola non era preparata. Nel grande mare delle informazioni e notizie non è facile distinguere il positivo dal negativo, la notizia di fonte certa dalla bufala, l'analisi dall'accavallarsi confuso di dati. L'esigenza di coniugare una buona comunicazione a una conduzione corretta della scuola è fondamentale per non trovarsi a dover rincorrere comunicati e smentite, distinguo e precisazioni, dichiarazioni e risposte a contestazioni. Questa nuova competenza potrebbe affinare il rapporto con le famiglie, che molto spesso soffrono la cattiva e autoreferenziale comunicazione della scuola.

8. LA SCUOLA ACCUDENTE

Il sistema scolastico italiano ha tenuto in modo inatteso durante l'emergenza e i docenti di tutti gli ordini scolastici si sono dimostrati categoria molto più forte, resistente, resiliente, flessibile e concreta di quanto ci si potesse aspettare dall'interno del sistema, ma anche certamente di come supponeva fosse chi la giudicava dall'esterno. C'era un'opinione pubblica oggettivamente colpita dal grande senso di responsabilità e dal grande senso dello Stato dimostrato dalla scuola italiana e questo era un elemento che andava giocato bene in funzione della ripartenza e che invece si è un po' perso dentro un eccesso di scoop giornalistici.

L'idea che si possa apprendere solo stando fisicamente sempre a scuola è andata in crisi con l'irrompere del *lockdown*, della *Didattica a distanza*, del nuovo concetto di distanziamento fisico, che purtroppo è stato spesso anche distanziamento sociale. L'emergenza Covid-19 ha fatto comprendere come esiste una vulnerabilità sociale che va di là dalle attese e un mondo che si credeva invincibile e inattaccabile si è trovato esposto alle goccioline, capaci di veicolare una pandemia. Anche in futuro sarà meglio stare in casa più spesso, non considerando la scuola come il luogo naturale del contagio (evidenziato dalla frase, sbagliata, propria del senso comune: *"A scuola mio figlio si è preso di tutto"*, a cui si dovrebbe opporre l'obiezione che a

scuola sarebbe meglio *"non prendere niente"*). Bisognerà fare in modo che a scuola meno bambini, meno ragazzi, meno docenti e meno personale sia contagiato anche da piccole patologie. Non è solo questione di distanze, ma anche di igiene, di assenza di sintomi negativi quando si viene a scuola, di attenzione alle temperature, di misure che attenuino la trasmissione di germi e microbi.

Cade così improvvisamente l'idea di eguaglianza, che ha condizionato molta parte della scuola italiana e si rende necessario posizionare il servizio scolastico dentro il concetto di equità ed inclusione, come fa l'ONU nell'Agenda 2030, che nel suo Obiettivo n° 4, dedicato alla Formazione, scrive:"Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Il passaggio dall'eguaglianza (stessi orari, stessi programmi, stessi giorni di scuola, stessi compiti, stesse interrogazioni, ecc.) all'equità e all'inclusività è già iniziato con meccanismi piuttosto farraginosi (PEI per i diversamente abili, PDP per i DSA e i BES, PAI per coloro che hanno un'insufficienza pur essendo promossi,ecc.), ma quella dell'equità sarà la sfida caratterizzante i prossimi anni scolastici, dove chi avrà di meno avrà diritto ad avere di più.

Gli studenti non saranno tutti sempre presenti, forse non saranno neppure sempre tutti insieme, molti seguiranno percorsi individualizzati o personalizzati: cadendo un'idea generica di eguaglianza, che però ha prodotto enormi disparità, ci si dovrà attrezzare per valutare lo studente dentro il suo percorso "personale" di apprendimento, all'interno di una revisione temporale dei curricoli e delle presenze, con un'attenzione all'uso del BYOD, della *Didattica digitale integrata*, dei sussidi, dei libri, dei *device*, dell'intelligenza.

9. PENSARE AD UN'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA CHE FAVORISCA L'ORIENTAMENTO

L'attuale spacchettamento dell'orario dei docenti (ore di insegnamento; ore funzionali obbligatorie; ore per supplenze; ore non contabilizzate per preparare le lezioni, per correggere gli elaborati, per valutare; ore per gli esami, ore per l'accompagnamento alle uscite e ai viaggi, ecc.) mi pare sia poco funzionale sia rispetto a quanto accaduto durante il lockdown, sia rispetto a quello di cui c'è bisogno oggi

e di cui ci sarà bisogno in seguito. Io penso sia arrivato il momento di **riconoscere con un numero chiaro e semplice qual è l'impegno complessivo annuale dei docenti lasciando poi alla scuola la declinazione programmatica e progettuale.** Non spetta a me indicare il numero esatto delle ore annuali (a occhio e croce dico che potrebbero essere più o meno 1250), ma in questo orario senza distinzione farei ricadere tutte le ore che servono, appunto, per l'insegnamento, per la funzionalità, per gli esami, per la valutazione degli studenti, per l'accompagnamento nelle uscite e nei viaggi, per la correzione dei compiti e la preparazione degli elaborati, per le supplenze orarie, per il ricevimento genitori, ecc.

L'articolo 21, comma 8 della legge n° 59 del 15 marzo 1997 (Bassanini uno) spiega chiaramente come si potrebbe fare:

> "L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale".

Questo monte ore programmabile per i giorni di scuola o d'esame garantirebbe un utilizzo delle risorse dove sono necessarie, lasciando giustamente a casa (e in pace) i docenti quando non ci sono cogenti obblighi scolastici. Darebbe, inoltre, la possibilità alle scuole di modulare tempi e orari con progettazioni chiare, che mettano il docente nella possibilità di realizzare sia attività seriali (cioè con lo stesso orario tutto l'anno), sia attività legate alle necessità della realizzazione del PTOF, sia attività progettuali.

Allo stesso modo ritengo che l'orario degli ata vada declinato su base plurisettimanale a fronte di un monte ore annuale in modo da rispondere alle reali esigenze del servizio e non alla necessità della presenza comunque. Tutto questo nel rispetto dei tempi di lavoro, di una programmazione condivisa, di carichi di lavoro equi, di analisi dei bisogni, degli spazi, delle esigenze più proprie della scuola (didattica, formazione, valutazione).

10. NUOVE GOVERNANCE, NUOVI IMMAGINARI

L'emergenza coronavirus ha evidenziato come la catena decisionale anche nelle scuole dovrebbe essere più snella, partecipata, effettiva, efficiente, efficace. I vecchi Organi collegiali devono andare in soffitta per fare posto a strumenti veloci che permettano di verificare le volontà collegiali e confluire in decisioni chiare e tempestive, per far fronte a tutti i problemi. È diventato evidente a tutti che l'assemblearismo declaratorio e la puntuale adesione a vecchie strutture decisionali poco aiuta in una situazione critica dove le responsabilità alla fine cadono su una persona sola (sicurezza, privacy, organizzazione del lavoro, attività negoziale, attività contrattuale, controllo degli orari, piani delle attività, gestione amministrativa, ecc.). Credo sia necessario che **le scuole si diano una propria *governance* nel rispetto delle responsabilità monocratiche del dirigente e del coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nelle decisioni comuni.**

La trita polemica sui *"più poteri ai presidi"* che fa il paio con quella sui *"troppi poteri ai presidi"* nulla riesce più a dire sulla realtà della scuola dentro l'emergenza e dentro la società. **Laddove ci sono responsabilità monocratiche i poteri devono essere monocratici, laddove è necessaria una progettualità d'insieme DEVONO ESSERE SOLO FISSATE LINEE GENERALI DI ORGANIZZAZIONE LASCIANDO CHE LE SCUOLE STRUTTURINO LA PROPRIA CATENA DECISIONE COME È NECESSARIO AL CONTESTO IN CUI OPERANO.** È noto a tutti che i rapporti con gli enti locali, i soggetti istituzionali, i soggetti privati non sono uguali e omogenei in tutta Italia e, dunque un unico sistema di governo della scuola, pensato per la scuola e la società di cinquanta anni fa, non regge più gli avvenimenti, il loro corso, la loro velocità.

D.

STARE IN RETE

Internet e relazione come ingredienti per l'apprendimento

di Laura Turuani

1. L'esperienza della quarantena non è stata uguale per tutti
2. I ragazzi sono stati molto bravi
3. Nuovi adolescenti, studenti diversi
4. La scuola era già in sofferenza
5. L'importanza della formazione
6. Cosa abbiamo imparato sperimentando la DaD
7. Trasformare la crisi in opportunità

1. L'ESPERIENZA DELLA QUARANTENA NON È STATA UGUALE PER TUTTI

Nonostante lo stare rinchiuso e confinato nella propria abitazione, sia stata un'esperienza universalmente complessa, quello che abbiamo vissuto non è stato uguale per tutti. In primis per alcune questioni concrete, poiché la quarantena è dipesa grossolanamente dall'area geografica che si abitava, dalla gravità dei contagi che circondavano il proprio territorio e i propri cari, dai metri quadri della casa in cui ci si è ritrovati ad avere obbligo di dimora, dalla presenza di un balcone o di un giardino per i più fortunati, dai computer disponibili per le lezioni dei figli, dagli abbonamenti in streaming per il tempo libero, e non ultimo dalla capacità di tenere il frigorifero pieno non lavorando.

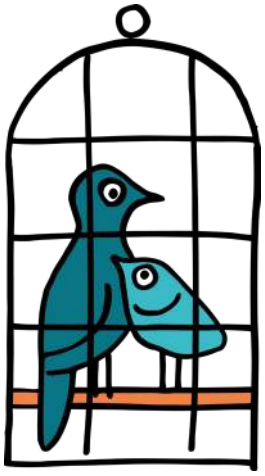
Venendo più specificatamente a ciò che è successo nelle scuole, nell'Italia del lockdown i bambini e i ragazzi non hanno avuto tutti la stessa chance di collegarsi a internet per le lezioni a distanza. Mentre le scuole, con reazioni e tempi molti diversi, hanno affidato alla rete il compito più arduo, quello di portare avanti i programmi fermi dal blocco dei primi di marzo per l'emergenza sanitaria legata al Covid-19, un terzo delle famiglie non aveva un computer o tablet in casa. Sebbene la maggior parte dei minori in età scolastica (6-17 anni) viva in famiglie in cui è presente l'accesso a internet (96,0%), non sempre il solo collegamento alla rete garantisce la possibilità di svolgere attività come la didattica a distanza se non si associa ad un numero di pc e tablet sufficienti rispetto al numero dei componenti della famiglia.

Secondo un dato ISTAT aggiornato al 2018-19, il 33,8% delle famiglie italiane non aveva né un computer né un tablet in casa, il 47,2% ne aveva uno solo e il 18,6% ne aveva due o più. Solo il 6,1% dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni viveva in famiglie dove era disponibile almeno un computer per componente.

In tempi ancora più recenti, a settembre 2020, nonostante gli imponenti investimenti statali messi in atto per ovviare a queste forti disparità e fornire agli studenti appartenenti alle famiglie più in difficoltà strumenti tecnologici idonei per la didattica, risulta ancora che una famiglia su 4, il 25%, non dispone presso la propria abitazione di un accesso internet a banda larga in grado di supportare, senza problemi massicci, i collegamenti necessari per seguire le lezioni on line (Uecoop unione europea delle cooperative sui dati Istat 2020).

Se fosse ancora necessario sottolinearlo è evidente la fondamentale importanza della democraticità che la scuola deve è può garantire, un luogo in grado di fornire uguali risorse e disponibilità.

Il compito se non di annullare ma quantomeno di diminuire il divario dovuto alle povertà educative è ancora oggi grossolanamente dipendente dalla scuola e dal suo enorme e preziosissimo ruolo. Con questa prima consapevolezza rientriamo a scuola attribuendole un ruolo fondamentale, che ha rischiato nell'ultimo periodo di non venir riconosciuto, e che invece la rimette al centro con grandi aspettative e responsabilità.



2. I RAGAZZI SONO STATI MOLTO BRAVI

Nonostante tutte le difficoltà reali e concrete dovute alla gestione della didattica a distanza e benché si tenda spesso a descrivere i bambini e i ragazzi di oggi come soggetti in difficoltà nella tolleranza alla frustrazione, poco avezzi o abituati a ricevere e sopportare limiti, la cosiddetta generazione che i mass media descrivono del "tutto e subito", quello a cui abbiamo assistito nel periodo del lockdown forzato e che dovrà fungere da monito futuro per giudizi affrettati e poco lusinghieri, **è stata una reazione composta, di ragazzi che hanno dimostrato di sapere seguire regole restrittive e limitazione della libertà.**

Liliana Segre in una lettera aperta ai ragazzi che proprio quest'anno si apprestavano ad affrontare l'esame di maturità, ha descritto con parole toccanti, per una persona che conosce il significato della violazione della libertà, l'impresa di questa generazione e tra le altre cose scrive:

> "So bene che alla vostra età è molto pesante un così lungo periodo lontani dagli amici, dagli amori, dai compagni di scuola, senza poter coltivare attività sportive e tante passioni. È un sacrificio che avete dovuto fare, molto più che per voi stessi, per la parte della società più esposta all'epidemia: i malati, gli anziani, i vostri nonni. Mi piace pensarvi tutti come Enea che porta in salvo da Troia il padre Anchise caricandoselo sulle spalle: un'immagine di grande civiltà. Questa è stata una prova di maturità importante e l'avete passata con lode"

Qualcuno è sembrato sorpreso dalla capacità dei ragazzi di sopportare un tale cambiamento della quotidianità, ma per chi conosce bene i ragazzi e ha l'occasione di incontrarli e ascoltarli con curiosità e attenzione pressoché quotidiana, le motivazioni sottese ad un comportamento così resiliente erano facilmente prevedibili.

L'obbligo di quarantena, la limitazione dei movimenti e degli incontri, l'impossibilità delle visite e degli scambi, l'attivazione della scuola a distanza, l'utilizzo della tecnologia per lavorare, per informarsi, per rimanere connessi è stata una realtà che ha sconvolto e scombussolato principalmente adulti e bambini, molto meno adolescenti e giovani adulti e questo non solo per una capacità di adattamento più elastica e flessibile dipendente dall'età anagrafica.

I ragazzi sono sembrati meno toccati dall'isolamento intanto perché trascorrevano già il 74% del loro tempo libero on line. Abituati a stare sempre in contatto con amici attraverso la comunicazione virtuale, lo "scritto parlato", le chat sincrone e sincopate che maneggiano a tempo record e con abilità affettivo relazionali degni di nota, hanno certamente meno patito il distacco dalle relazioni e continuato a riempire il loro tempo libero con attività che già prima della pandemia erano altamente supportate dalla tecnologia (musica, film, serie TV…)

Sappiamo ormai da tempo infatti che la cosiddetta ***Igen* (Twenge, 2017) ha abbandonato da tempo le piazze e svuotato i parchi comunali PER TRASFERIRSI E RIEMPIRE LE PIAZZE VIRTUALI.** Questo cambiamento, discutibile in tempi di normalità, ha consentito alla porzione della popolazione giovanile di vivere in maniera più semplificata e meno shoccante la perdita degli spazi di socializzazione destrutturata e informale, massicciamente spostata, già da tempo, nei telefonini o, per il tipo di investimento moderno, all'interno delle mura scolastiche.

Molti dei ragazzi hanno affermato, infatti, che proprio questo è mancato loro della scuola, il nutrimento più profondo e affettivo della socialità, dell'incontro, della relazione, con i pari, ma anche con tutti gli adulti di riferimento come allenatori, insegnanti di ripetizioni e docenti qualora avessero saputo cogliere l'importanza che oggi ha per la crescita e l'apprendimento il rispecchiamento e la valorizzazione insita nella relazione con i ragazzi nella loro interezza e complessità, quando non si appiattisce, dunque, alla ridotta e semplificata porzione dell'individuo come mero studente.

In secondo luogo non dimentichiamo che salvo eccezioni appartenenti più alla patologia che alla fisiologia, la maggior parte dei nostri studenti appartengono a quella che da tempo viene definita la famiglia affettiva tra le cui trame non mancano certo relazione, dialogo, democrazia, ascolto e comprensione: molti dei ragazzi, seppur affaticati dalla perdita di autonomia e talvolta della privacy, **con i propri cari sono stati dunque piuttosto bene, nel rispetto dei bisogni e delle richieste di ognuno.**

Parliamo della **GENERAZIONE A MINOR TASSO DI CONFLITTO DI SEMPRE**, quella che le statistiche riportano come disponibile a rimanere in casa molto più a lungo e felicemente anche quando le distanze si appiattiscono producendo convivenze tra adulti più che tra genitori e figli. Il problema più allarmante oggi infatti ha a che fare con ragazzi, ritirati, inibiti e in difficoltà con le relazioni più che di ragazzi trasgressivi e portati all'agito (Turuani, Comazzi, 2015).

3. NUOVI ADOLESCENTI, STUDENTI DIVERSI

I ragazzi che incontriamo oggi sono il frutto di radicali cambiamenti avvenuti nella società e nella famiglia. Sono cambiati i modi di crescerli, allevarli, educarli, e di conseguenza si sono trasformati i valori che orientano il loro modo di imparare e conoscere il mondo.

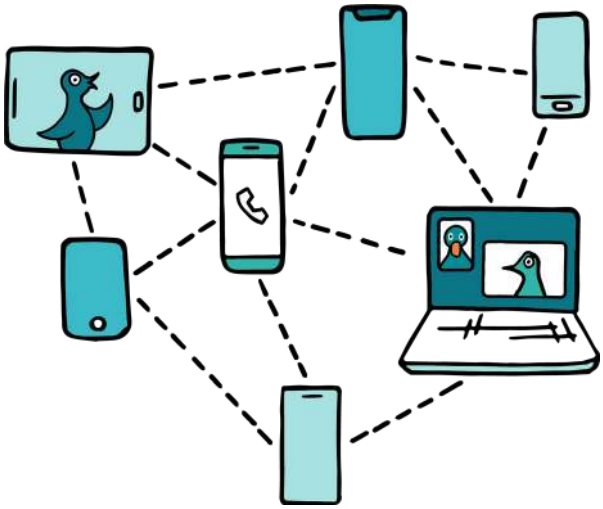
Cresciuti prevalentemente in famiglie amorevoli che dedicano ai figli impegno, affetto, pazienza e ascolto, sono i figli della famiglia postmoderna: cercati, desiderati, attesi, sempre più spesso programmati, vissuti come unici, preziosi e superinvestiti, diventano in molti casi oggetto di elevate aspettative e desideri di riuscita (Lancini, 2017, 2020).

La scuola odierna si trova, dunque, al cospetto di studenti che hanno un approccio con l'apprendimento e con lo studio molto diverso da quello degli adulti e degli insegnanti attuali. L'utilizzo precoce della tecnologia abitua le nuove generazioni a modalità di rapporto con il sapere contrassegnate dalla velocità, dall'immediatezza, dall'attivazione personale e da importanti interazioni sociali mediali. **L'approccio con la conoscenza tende a essere orizzontale e democratico, non prevede gerarchie di ruoli e di competenze ma collaborazione e partecipazione, non è contrassegnato dal desiderio di individualità, ma dal piacere della partecipazione e della co-costruzione di saperi che, nel momento in cui vengono condivisi, fanno sentire riconosciuti e apprezzati dal gruppo di riferimento** (Simionato, Turuani, 2019).

Il sistema dell'istruzione da tempo si sta interrogando su come colmare il divario che si è creato tra i processi educativi formali e l'evoluzione della società è una sfida che si trova ad affrontare la scuola di oggi è proprio riuscire a ridefinire il suo compito e a individuare gli strumenti idonei per realizzarlo. I nativi digitali, figli della famiglia affettiva e narcisistica (Charmet 2000, 2008) sono contraddistinti infatti dalla rilevanza che attribuiscono all'espressione di sé, dall'abitudine alla condivisione costante delle informazioni (sharing) e da un iperinvestimento sulla socializzazione e sul riferimento continuo ai coetanei. L'obiettivo del percorso conoscitivo per i nuovi studenti non è tanto il raggiungimento della quantità di sapere, quanto la possibilità di sentirsi partecipe, attivo, riconosciuto competente dagli altri. Gli appartenenti alle nuove generazioni sono abituati e immersi quotidianamente in quella che viene definita la cultura partecipativa (Jenkins et. al, 2010), assuefatti ad un utilizzo dei media che consente condivisione, collaborazione, spinti dal desiderio di essere

presenti e visibili on line, costituiscono la loro rete informale di relazioni cooperando e coinvolgendo gli amici in esperienze all'interno di differenti "community" alla ricerca di valorizzazione, feedback immediati e commenti positivi.

All'origine del bisogno profondo di condivisione e riconoscimento si insinua uno dei punti deboli della scuola di oggi che è importante non diventi solo il luogo dell'acquisizione della conoscenza, della messa in pratica di regole e di comportamenti conformi alle aspettative degli adulti, come era in passato, ma soprattutto il contesto privilegiato in cui poter realizzare parti di sé, apprendere e sperimentare nuove modalità di pensiero e capacità critica.



I valori che hanno sostenuto l'apprendimento scolastico delle generazioni precedenti, a cui appartengono gli attuali insegnanti, **FATICANO A ESSERE MOTIVANTI PER GLI ADOLESCENTI ATTUALI.**

Molti pedagogisti riconducono al fatto che "si tende ad insegnare nel modo in cui piace imparare" (e la maggior parte dei nostri insegnanti hanno imparato ad apprendere in epoche e in modi molto diversi da quelli delle nuove generazioni) la tendenza dell'istituzione scolastica ad esprimersi ancora con una cultura formativa ed educativa basata prevalentemente sulla sottolineatura della prestazione, del sacrificio, del giudizio, rischiando di non essere efficace e di alimentare vissuti fallimentari sia negli insegnanti sia negli studenti.

La dedizione sacrificale richiesta dalla scuola del passato aveva il beneficio di assicurare il futuro, garantendo un lavoro sicuro abbastanza facilmente coronato da gratificazione, successo professionale e scatto sociale rispetto ai propri genitori. In questo periodo storico di veloci evoluzioni, invece, è quasi impossibile prevedere il mondo che ci sarà nei tredici anni che servono a uno studente per concludere il suo percorso scolastico, tanto che alcuni studiosi dicono che il 65% dei bambini che entrano ora nella scuola primaria finiranno per fare un lavoro nuovo, che ora non esiste, o a fare un lavoro vecchio in modo totalmente nuovo. (Davidson, 2017).

A fronte di questa mancanza di sicurezze e di strumenti realisticamente spendibili nel futuro è comprensibile che l'adolescente attuale fatichi a dare senso alla sua formazione scolastica senza una motivazione legata alla valorizzazione di sé nel presente e senza una relazione di rispecchiamento con gli adulti e i compagni.

La scuola diventa luogo privilegiato per la formazione del Sé adolescenziale se riesce a svolgere una funzione soggettivante e non regressiva, se fornisce esperienze utili alla realizzazione del processo di ristrutturazione del mondo interno (compiti evolutivi), offrendo occasioni di autoriflessione, soggettivazione e autonomia.

Cercare di capire come possano apprendere gli adolescenti attuali, avvicinandosi a loro, trovando nuove modalità di insegnamento e nel contempo permettere alla scuola di rispettare il suo mandato formativo, non è un'impresa semplice.

4. LA SCUOLA ERA GIÀ IN SOFFERENZA

Dalle considerazioni appena esposte è facilmente comprensibile che ben prima della sperimentazione forzata della DaD, la scuola italiana transitasse in un periodo complicato e bisognoso di aiuto.

Nella società post-moderna che abitiamo sono andati sempre più aumentando gli spazi e l'efficacia di una conoscenza indiretta e destrutturata, non più solo verticalizzata in cui i detentori del sapere sono pochi a fronte della presenza di discenti bisognosi di imparare. Si parla di diffusività e policentrismo dei saperi e della funzione formativa che, potenzialmente, avvicina tutti alla possibilità di usufruire di

informazioni in modo rapido, semplice e condiviso. Come ben sappiamo spesso è sufficiente uno smartphone e un collegamento a internet per accedere immediatamente a moltissime informazioni e conoscenze, secondo tempi e modalità sempre più vicine ai bisogni individuali.

La scuola, che dalla sua nascita e per lungo tempo ha detenuto la centralità formativa, è stata nell'ultimo periodo colpita e chiamata in causa da una vera e propria rivoluzione della produzione e veicolazione del sapere che sembra fatichi a governare. Un cambiamento subdolo e strisciante a tratti stridente, che seppur tonante all'esterno, fatica ad insinuarsi tra le mura dell'istituzione più importante nella costruzione dei futuri cittadini del mondo.

I sistemi scolastici sono strutture complesse, articolate, con funzionamenti che, per le sue caratteristiche sono destinate a mutare lentamente. Un cambiamento, però, fortemente richiesto e necessario per far fronte ad alcuni dati che attanagliano da tempo la nostra società come le percentuali della dispersione scolastica, i dati preoccupanti sulla la disoccupazione giovanile, il crescente aumento dei Neet, il disallineamento con il mercato del lavoro, l'esiguo numero dei laureati (Rosina, 2015), sintomi chiari di una sofferenza e di uno scollamento tra le esigenze educative e formative delle nuove generazioni e il sistema scolastico italiano. Ne consegue l'urgenza di interrogarsi su quale possa essere e come si possa declinare la funzione didattica e formativa della scuola oggi.

A volte si ha l'impressione che la scuola attuale, costruita sul modulo della classe e delle materie, nonché sull'apprendimento nozionistico, non risulti molto diversa da quella delle origini, che aveva l'obiettivo di allineare le conoscenze di base di una popolazione scarsamente acculturata. Non stupisce invece che la scuola del XXI secolo, oltre alle competenze di base (leggere, scrivere e fare di conto), debba integrare competenze trasversali fondamentali per vivere, lavorare ed affrontare un mondo in rapida evoluzione, anche in virtù della continua innovazione tecnologica.

5. L'IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE

Durante questi anni di trasformazioni epocali, nel lavoro clinico con gli adolescenti, nell'ascolto attento dei genitori e soprattutto nelle numerose occasioni di incontri formativi e di confronto con gli insegnanti, ci si rende conto di trovarsi davanti ad un'istituzione scuola affaticata, confusa e bisognosa di formazione.

In una ricerca recente (Simionato, Turuani, 2019) sulle rappresentazioni di studenti, genitori e docenti riguardante l'avvento della tecnologia e sui suoi possibili utilizzi in una didattica innovativa e collaborativa è emerso che, tra gli insegnanti, l'utilizzo degli strumenti tecnologici e delle potenzialità della rete sembra essere ancora il frutto di una predisposizione personale o di un interesse soggettivo lontano dall'essere il risultato di una trasformazione pedagogica investita e realmente interiorizzata.

Espertissimi ed entusiasti, così come critici e analfabeti tecnologici sono presenti sia tra i docenti con lunga esperienza nell'insegnamento, in servizio ben prima dell'avvento delle tecnologie, che tra i colleghi più giovani, entrati in ruolo dopo il 2000, con la nascita e rapida diffusione di internet.

Molti degli insegnanti incontrati sono concordi, però, nell'evidenziare un cambiamento che la scuola sta subendo e solo in parte affrontando. Nel materiale raccolto durante la ricerca, la scuola del passato viene spesso descritta come nozionistica, seria e selettiva (oltre che passiva, lenta e chiusa), la scuola di oggi come confusa, in trasformazione e a tratti in difficoltà, mentre le caratteristiche predominanti della scuola che si immagina per il futuro hanno a che fare con aggettivi come tecnologica, creativa e collaborativa.

L'aspetto che oggi mina maggiormente il ruolo classico dell'insegnante è l'attacco all'unidirezionalità del sapere, che da sempre è stato veicolato dal docente al discente, e **il conseguente bisogno di sperimentare modalità d'insegnamento più attive e partecipative. Il facile accesso alle informazioni e l'esigua predisposizione degli studenti di oggi a un nutrimento teorico meramente passivo rende le metodologie tradizionali obsolete se non inutilizzabili.**

La presenza o invasione del digitale, di cui i docenti sono consapevoli, non è di per sé un elemento di preoccupazione, se non per la forte richiesta di formazione. Gli insegnanti paiono unanimi nel concordare che la tecnologia da sola non potrà modificare grossolanamente la scuola poiché **il principale strumento di insegnamento rimane la relazione che si crea tra docente e alunni**, ancor di più se la funzione prevalente dell'adulto dovrà essere quella di filtro delle informazioni e facilitatore di competenze.

Da una parte gli insegnanti percepiscono la crisi della loro posizione asimmetrica, dall'altra però sono consapevoli del fatto che gli studenti non siano in grado di gestire da soli la mole d'informazioni fornita da internet e che necessitino di una presenza adulta che faccia da filtro e mediazione.

È necessario, dunque, che l'adulto non abdichi rassegnato, ma si assuma il ruolo di guida e accompagnatore dell'adolescente nell'apprendere il funzionamento delle tecnologie e le dinamiche che le governano, poiché detiene quella che Prensky (2013) definisce "saggezza digitale" ossia l'autorevolezza, l'esperienza e una sapienza e che l'adolescente non riesce ad acquisire nel solo sperimentare le tecnologie.

L'unione Europea chiede alla scuola, ormai da diversi anni, di farsi carico della "competenza digitale" e - tralasciando le problematiche strutturali ancora gravemente presenti nelle scuole del nostro paese (collegamenti internet zoppicanti, presenza di aule informatiche obsolete o decadenti, LIM assenti o malfunzionanti..) - i professori avvertono la necessità di una formazione specifica in tal senso.

6. COSA ABBIAMO IMPARATO SPERIMENTANDO LA DAD

Oggi è difficile, se non controproducente, pensare ad ambienti in cui online e offline costituiscano ancora due mondi nettamente separati: gli adolescenti usano la tecnologia per sperimentare parti di sé ancora troppo fragili, vivono in rete senza che il momento della connessione rappresenti più un evento, abitano e socializzano nella piazza virtuale esattamente come in una piazza reale.

Per questo motivo la scuola non può più rimanere l'unico ambiente offline, chiuso alla tecnologia e soprattutto alle importanti rivoluzioni imposte dalla sua diffusione.

Durante la DaD ciò che è mancato di più è stata la relazione, il rischio è che al ritorno in aula si torni ad escludere un'altra componente risultata così utile per l'apprendimento e l'insegnamento: INTERNET.

La scuola rappresenta il palcoscenico ideale per sperimentare l'integrazione tra online e offline, mettendone in evidenza pregi, difetti, rischi, potenzialità. Il futuro che ci aspetta considererà online e offline come due aspetti integrabili e non alternativi dello stesso mondo.

Quando parliamo di "scuola digitale" intendiamo una scuola le cui attività si sviluppano sia in ambienti fisici che in ambienti virtuali, usando tradizionali strumenti analogici – penne, quaderni, lavagne, libri, banchi, etc. - e strumenti digitali quali LIM, computer, tablet, smartphone. Si tratta di una scuola in cui i contenuti possono essere anche in formato digitale e risiedere nel cloud e in cui le relazioni – fra docenti e studenti e fra studenti, ma anche con i genitori – si avviano in presenza ma proseguono anche in rete.

L'aspetto che più contraddistingue e rivoluziona la scuola digitale è il suo non essere più chiusa ma aperta superando i confini temporali (l'ora di lezione) e spaziali (aula), puntando a fornire le competenze che la società richiede. (Simionato, Turuani, 2019)

Abbiamo assaporato, in questi mesi di reclusione forzata, la ricchezza di poter raggiungere, grazie all'accesso a internet e ai motori di ricerca, biblioteche virtuali, musei, archivi multimediali, siti scientifici di tutto il mondo, risorse potenzialmente illimitate e gratuite, oltre alle potenzialità del poter utilizzare nella relazione quotidiana con

gli studenti strumenti di comunicazione come e-mail, chat, video chat, strumenti di archiviazione e di sharing, di produzione collaborativa di testi, video, immagini, link.

I più fortunati avranno anche appreso nuove metodologie didattiche basate sul ruolo attivo degli studenti rovesciando la normale dinamica top-down, insegnante-allievo che considera quest'ultimo come fruitore passivo di conoscenza ma co-costruttore di saperi che siano in grado non solo di produrre conoscenze ma soprattutto finalizzati ad acquisire competenze.

Sarebbe un errore perdere le competenze acquisite, i materiali prodotti, la collaborazione tra colleghi e intergenerazionale con gli studenti, in un ritorno difensivo al noto e conosciuto, che annulli gli forzi fatti e le esplorazioni intellettuali e culturali effettuate da menti in fervida attivazione per la ricerca di soluzioni adattive ed efficaci, tipiche dei momenti di crisi.

7. TRASFORMARE LA CRISI IN OPPORTUNITÀ

Ora che siamo rientrati a scuola la cosa più importante è riuscire a trasformare la crisi appena vissuta in **OPPORTUNITÀ**.

Il primo grande rischio che può trasformarsi in una pericolosa trappola sterile, è che la scuola si occupi prevalentemente di sicurezza. L'azzardo di concentrare gli sforzi, non solo economici ma anche di menti e persone, primariamente nell'organizzazione di gel lavamani, dispenser, distanze e mascherine, rischia di appiattire l'istituzione scolastica sulla cultura medica, fondamentale in tempi di emergenza, ma per suo intimo e intrinseco funzionamento, fortemente difesa verso gli affetti e le emozioni. **È di fondamentale importanza dunque non pensare solo a come tenere le distanze MA A COME NON PERDERE DI VISTA LA RELAZIONE.**

Come ampiamente detto, durante l'emergenza Covid19, agli studenti, di ogni ordine e grado, è mancata molto la scuola. Hanno perso un anno di relazioni, di vita e di esperienza. Hanno vissuto la pandemia con la relativa angoscia di morte e la conseguente terribile incertezza per il futuro, ingrediente primario per la crescita e il nutrimento della speranza. Sappiamo bene che tutte le attività di prevenzione del rischio e di promozione della salute passano da buone prassi e comportamenti

consapevoli dove lo strumento più efficace però, soprattutto in adolescenza, non è tanto quello del controllo, della proibizione e del divieto, spesso vissuti come regressivanti e quindi controproducenti, **ma la possibilità di essere aiutati a capire per poter scegliere in autonomia, di essere accompagnati a cogliere le ragioni affettive di comportamenti potenzialmente pericolosi, per alimentare spirito critico e responsabilizzazione, le competenze più elevate a cui la scuola può e deve ambire.**

Sarà importante non impostare un anno scolastico all'insegna del recupero dei voti e dei programmi, nell'idea di riprendere un potere che si è sentito indebolito dalle lezioni a distanza, ancorati all'anno passato come vissuto dagli studenti con un vantaggio secondario dettato da facilitazioni e sconti ministeriali, ma bensì recuperare la relazione per fare futuro.

Un futuro che sappia imparare e fare tesoro dall'esperienza, riconoscendone le fatiche e ammettendo le difficoltà incontrate, senza dimenticare la capacità acquista di affrontare con coraggio modi diversi di insegnare e apprendere e l'utilizzo di nuovi strumenti per la didattica che andranno integrati nella propria pratica quotidiana. Sarà importante inoltre, mantenere alto il grado di collaborazione tra gli insegnanti, utilizzando proficuamente scambi e condivisioni di idee, materiali, iniziative e *cloud* in grado di raccoglierle e divulgarle in una scuola che non si faccia più a porte chiuse ma a *file* aperti.

Dopo averlo demonizzato e considerato l'origine di tutti i mali (causa dei ritiri scolastici, dei suicidi giovanili, dei ritardi cognitivi, regno dell'onnipotenza dell'idealità) riconoscere a internet di averci salvato. ➡ Ammettere più di prima che è importante non solo averlo **MA SAPERLO USARE, CONSIDERARLO UTILE SEMPRE E PER TUTTI.**

Investire affinché la scuola non sia più l'unico luogo che rischia di rimanere *off-line*, ma studi la rete e le sue potenzialità per poterle utilizzare appieno, implementando in maniera sempre più sofisticata e intelligente le competenze digitali, obbligatorie nella scuola peraltro dal 2006. Una scuola in cui i nostri studenti possano smettere di essere dei registratori che ripetono ciò che gli viene detto e diventare esploratori della conoscenza, ricercatori di soluzioni con la mediazione degli adulti. **Un luogo fatto non solo di trasferimento di informazioni ma soprattutto di competenze, in cui l'interesse e le metodologie siano concentrate meno al comprendere se "si sa", e più sul se "si è capito" e "appreso dagli errori".**

Sarà fondamentale investire dunque sulla formazione, ora più che mai, se necessario obbligatoria ma di altissima qualità, nutriente, utile, spendibile, che aiuti gli insegnanti a fare gruppo e a non sentirsi soli. È indispensabile creare spazi di ascolto, confronto che partano da ciò che è stato fatto in questi mesi: raccogliere, studiare, divulgare materiali d'eccellenza per non perdere ciò che è stato utilizzato e prodotto. Immagino e sogno la creazione di portali sulla didattica d'eccellenza che raccolgano le lezioni e i materiali migliori, rendendoli accessibili a tutti, avviando protocolli di ricerca e sperimentazione. Non più il singolo insegnante, bravo nella singola materia, nella singola aula ma una scuola unica, globale e democratica dove i materiali si possano scambiare e gli adulti si facciano mediatori d'esperienza più che di informazione.

Infine, un ultimo ambito su cui è stato fatto molto, ma non abbastanza. Mi riferisco all'importanza di ripartire riavviando una nuova, rivitalizzata e collaborativa **ALLEANZA SCUOLA FAMIGLIA**, ingrediente fondamentale perché gran parte del lavoro possa avvenire, riconoscendo che il fine ultimo e comune di tutti gli adulti sono i ragazzi, la loro crescita e lo sviluppo sano e maturo di quello che dovranno diventare: futuri cittadini del mondo.

Insegnanti, genitori, adulti in rete per ripensare ad una scuola che colga appieno l'occasione di trasformare la crisi passata in opportunità di crescita e trasformazione in cui ci sia, fino a quando sarà necessario, la debita distanza fisica, ma dove non manchi mai una profonda, fervida e fruttuosa vicinanza relazionale.

Bibliografia:

Davidson, C. (2017), *The New Education. How to Revolutionize the University for a Word in Flux*, Basic Books.

Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali: media education per il 21. Secolo*. Guerini studio, Milano.

Lancini, M. (2017), *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli. Aiutare gli adolescenti a diventare adulti*. Mondadori, Milano

Lancini, M. (2020), *Cosa serve ai nostri ragazzi*. Utet

Pietropolli Charmet, G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.

Pietropolli Charmet, G. (2008), *Fragile e spavaldo*, Laterza, Roma

Prensky, M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erikson, Trento

Rosina, A. (2015), *Neet. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano

Simionato, N., Turuani, L. (2019), *"Scuola digitale. Governare il cambiamento"* in *Il ritiro sociale degli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa* di Lancini, M. (a cura di). Raffaello Cortina editore, Milano

Turuani L., Comazzi D. (2015), *Mamme Avatar*. Bur, Milano

Twenge (2017), *Iperconnessi*. Einaudi, Torino

DA DOVE SIAMO PARTITI

Questa pubblicazione nasce dalle riflessioni e dai confronti emersi all'interno di un webinar, realizzato il 30 giugno 2020, dal titolo "Scenari in contropiede. Prospettive per la ripartenza" che aveva la finalità di condividere idee e proposte per la ripartenza di scuole e servizi dopo il lockdown della primavera 2020.

Per rivedere il webinar: Pagina YouTube di Zeroseiup
https://youtu.be/qiBSMZfKWmk

Di seguito uno schema che prova a riassumere idee, spunti, proposte di "Scenari in contropiede. Prospettive per la ripartenza".

EMERGENZA SANITARIA

CONTROPIEDE:

azione velocissima di contrattacco, condotta mentre l'avversario si trova all'attacco.

Come sfruttare gli imprevisti a nostro favore?

TEMI TRASVERSALI A TUTTI GLI INTERVENTI:

- **Negoziazione del rischio;**
- **Inclusione sociale**

Ha generato effetti di:

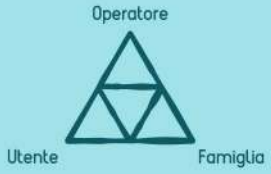
- emergenza psicologica
- emergenza sociale
- emergenza comunitaria

RIMETTERE AL CENTRO DEI SERVIZI L'IDEA DI PROMOZIONE DEL BENESSERE

COSTRUIRE UN SISTEMA INTEGRATO CHE ABBATTA LE DISTINZIONI TRA SERVIZI EDUCATIVI, SOCIALI, SCOLASTICI

CREARE NEI SERVIZI CONTESTI CHE SAPPIANO VALORIZZARE LA PARTECIPAZIONE

METTERE ALLA BASE DELLA COSTRUZIONE DEI SERVIZI UN MODELLO EPISTEMOLOGICO CO-EVOLUTIVO



Abbattere la settorializzazione tra servizi sociali, educativi, scolastici e creare gruppi multidisciplinari che sconfinano e sono portatori di nuovi punti di vista

SERVIZI

che accompagnano le famiglie senza sostituirsi ad esse

UTILIZZARE STRUMENTI DIALOGICI

Per instaurare dialoghi precoci per capire le biografie di queste famiglie e costruire contesti inclusivi che sappiano valorizzare le differenze in senso progettuale

PROPORRE UN'IDEA DI CONOSCENZA DI TIPO COSTRUTTIVISTA

Un'idea di apprendimento che vede le persone agenti costruttori della propria conoscenza e **non** fruitori passivi

RIFLETTERE SULLA SALIENZA DELL'ESPERIENZA, ORGANIZZANDO UNA QUOTIDIANITÀ RICCA

VALORIZZARE E SOSTENERE LA COLLEGIALITÀ

LA LOGICA DELLA CONTINUITÀ È SALTATA,
ci siamo trovati a fare il contrario di quello che facevamo prima della pandemia

LOGICA SPERIMENTALE
Come innovare un sistema

SPERIMENTARE:
Andare incontro a quello che ci aspetta, avendo chiaro che siamo in un periodo storico in cui **IL PASSATO NON PUÒ PIÙ FONDARE IL PRESENTE E IL FUTURO**

LA RELAZIONE VA MESSA AL CENTRO DELL'IPOTESI DELLA RI-PARTENZA

LA RI-PARTENZA DOVRÀ PARTIRE DAL DESIDERIO DI RINCONTRARSI

VA RECUPERATA LA RELAZIONE NON I VOI E I PROGRAMMI

FARE AMMENDA PER:
- la confusione
- l'impreparazione
- la mancanza di empatia

LA SCUOLA DEVE SAPER INTEGRARE:
- RELAZIONE E RISPECCHIAMENTO
- CONOSCENZA
- COMPETENZE

ALCUNE ISTRUZIONI

1. Enfatizzare che siamo dentro un ECO-SISTEMA, che non uniforma ma enfatizza le differenze
2. INNOVARE AD ISOLE. leggere il territorio come un arcipelago con le proprie differenze, ogni isola sperimenta cose diverse, sperimentare come porre delle sfide
3. Essere consapevoli che è il TEMPO DEL CORAGGIO. I sistemi non amano l'innovazione, per produrre innovazione non bisogna creare perturbazione troppo lontane dal sistema stesso
4. CAMBIARE LA LINEA DEL TEMPO, lavoriamo sulle visioni, non partiamo dai problemi, ma dai futuri desiderabili
5. IMMAGINARE CIO' CHE NON ESISTE, prendere congedo dalle forme esistenti
6. CONDIVIDERE GLI ERRORI
7. RINEGOZIARE I FUNZIONAMENTI attraverso i principi del feedback, dialoghiamo
8. PROCEDERE PER TENTATIVI ED ERRORI
9. APPRENDERE PER CONFRONTI, attraverso gruppi costituiti come **comunità di pratiche**

AGENDA ONU 2030

Obiettivo 4:
fornire una educazione di qualità **equa ed inclusiva** e opportunità di apprendimento per tutti

Non possiamo fare cose uguali per tutti

DIDATTICA

DIDATTICA DELLA VICINANZA,
stiamo vicini alle necessità dello studiente

DIDATTICA DELL'APPUNTAMENTO,
non tutti contemporaneamente

DIDATTICA DEL GERMOGLIO,
non possiamo continuare a farci ossessionare dai compiti in classe tutti uguali, dal voti.

È importante VALUTARE, non dare voti.

La scuola deve sganciarsi dal tempo scuola e deve educare alla scelta.

DaD e didattica in presenza si devono integrare

IL COMPITO DELL'INSEGNANTE

FAVORIRE LO STUDENTE:

- personalizzare l'apprendimento,
- personalizzare l'insegnamento,
- personalizzare la valutazione

→ tenendo conto delle biografie

Bisogna dare valore alle cose fatte bene, alla precisione, alla puntualità, alla partecipazione

Utilizziamo nuovi strumenti per valutare:

- FOCUS GROUP
- REPORT
- COLLOQUI INDIVIDUALI

SERVE UNA DIDATTICA PLURIDISCIPLINARE, NON POSSIAMO RIMANERE ANCORATI ALLE SINGOLE DISCIPLINE

PREVENZIONE:

Conoscere e cogliere le ragioni affettive
Alimentare autonomia e responsabilizzazione

LA RI-PARTENZA DOVRÀ PARTIRE DAL DESIDERIO DI RINCONTRARSI

INTERNET

come strumento che va saputo utilizzare,
con un grande potere democratico,
A SCUOLA DOVREBBE ESSERE SEMPRE PRESENTE

TRASFORMARE LA CRISI IN OPPORTUNITÀ:

- GOVERNARE Il CAMBIAMENTO,
- CLASSI RIDOTTE,
- INTERNET SEMPRE E PER TUTTI,
- FORMAZIONE PER GLI INSEGNANTI.
- NUOVA E SALDA ALLEANZA TRA SCUOLE E FAMIGLIA
- DISTANZA FISICA, MA VICINANZA RELAZIONALE

CHE SIGNIFICATO I RAGAZZI ATTRIBUISCONO AL RISCHIO IN QUESTA FASE?

CROSS POLLINATION

**DOBBIAMO RICOMINCIARE DAL DIALOGO,
IN PARTICOLARE DAL DIALOGO TRA PSICOLOGIA E PEDAGOGIA.**

Un dialogo che presuppone un nuovo equilibrio tra domande e risposte.

OGGI NON ESISTE PIÙ LA RISPOSTA GIUSTA. **I SAPERI SONO PROVVISORI E SI COSTRUISCONO INSIEME** (perdono di senso i libri testo). **IL SAPERE È IL FRUTTO DI UNA AZIONE COLLETTIVA COSTRETTA AD UN CONTINUO RINNOVA(RINNOVAMENTO???) DEI SUOI FONDAMENTI CHE NASCE DAI DIALOGHI.**
Le domande sono il fondamento di un sistema che si ritrova e si Interroga. domande in Cui ci si prende cura gli uni degli altri, domande in cui non funzioni più il principio Della maggioranza, Ma ci si interroga a partire dal più debole. Dovranno essere Domande diverse per persone diverse. Dobbiamo interrogare le biografie e cambiare i sistemi di potere.
DIVIENE NECESSARIO RAGIONARE SUGLI UNIVERSALI BIOGRAFICI PER TROVARE CIO' CHE UNISCE LE PERSONE (il Covid è stato un universale biografico, gli errori sono universali biografici).

Co-evoluzione, innovazione ad isole, dialogo tra pedagogia e psicologia intrecciandosi formano il concetto di competenza. Le competenze sono strutture delicate legate al Territorio e alle biografie.

È necessario uscire dall'idea di apprendimento come passaggio di informazioni, per considerarlo come la capacità di apprendere ad apprendere (deuteroappredimento), che si nutre di cicli formativi di qualità

GLI AUTORI

biografie

Stefano Laffi

Sociologo, è fra i fondatori della Cooperativa sociale Codici Ricerca e Intervento, di Milano. Ha insegnato sociologia urbana e metodologia della ricerca sociale nelle principali università milanesi, è stato consulente del Ministero per i progetti di protagonismo e cittadinanza rivolti agli adolescenti. Consulente di diverse amministrazioni sulle politiche giovanili, ha scritto alcuni volumi, fra i quali "La congiura contro i giovani" (Feltrinelli, 2014) e "Quello che dovete sapere di me – la parola ai ragazzi" (Feltrinelli, 2016). Il tema del protagonismo di bambini e ragazzi si è tradotto di recente in progetti di welfare comunitario, di creazione di servizi, di rigenerazione di spazi urbani, di scrittura collettiva di manifesti, di opere di arte pubblica.

Matteo Lei

Psicologo dello sviluppo, fa parte del Servizio Coordinamento 0/6 dell'Unione dei Comuni del Distretto Ceramico. Da alcuni anni coniuga l'attività di coordinamento pedagogico di servizi educativi per l'infanzia con gli interessi di ricerca sui temi del corpo, del movimento e delle relazioni educative cooperative embodied.

Stefano Stefanel

Laurea in Filosofia, è stato insegnante e dal 2001 Dirigente scolastico in diversi I.C. del Friuli, dal 2012 è D.S. c/o Liceo Marinelli di Udine. Ha scritto diverse pubblicazioni, tra cui Il Dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia, (Spaggiari 2009) ed è in uscita il libro Innovare il curricolo (Armando, 2020). Scrive spesso articoli, approfondimenti e riflessioni su http://www.andisblog.it/ e https://www.edscuola.it/.

Laura Turuani

Psicologa, psicoterapeuta, socia dell'Istituto Minotauro di Milano, insegna "psicologia dello sviluppo all'Università dell'Insubria di Varese. All'interno delle proposte formative dell'Istituto Minotauro tiene il corso di "scuola 2.0" nel Master in psicologia dei nuovi media ed è docente presso la scuola di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica dell'adolescente e del giovane adulto. Si occupa di adolescenti e adulti nell'area della clinica, della ricerca e della formazione. Tra le sue ultime pubblicazioni con Davide Comazzi "Mamme avatar" (Bur, 2015), con Gustavo Pietropolli Charmet "Narciso innamorato" (Bur, 2014), con Matteo Lancini "Sempre in contatto" (FrancoAngeli, 2009).

PROVE DI FUTURO

STEFANO LAFFI | MATTEO LEI | STEFANO STEFANEL | LAURA TURUANI

L'intento di questo EBook è quello di sistematizzare e rilanciare alcune riflessioni in relazione al mondo e alla quotidianità dei servizi socio-educativi e delle scuole impegnati a fronteggiare l'emergenza sanitaria, psicologica e sociale della pandemia Covid-19, attraverso il coinvolgimento, in una prospettiva di tipo ecologico, di diversi attori e diversi sguardi, per ricercare un senso pedagogico, sociale e psicologico a quello che ci è accaduto, che ci sta ancora accadendo e ai paradossi con i quali ci siamo trovati a dover fare i conti.

Come poter sfruttare questa situazione di difficoltà per provare a favorire un cambiamento? Come poter trasformare un vincolo in opportunità? Come fare in modo che siano i contesti stessi dei servizi ad interrogarsi da dentro? Due temi di lavoro emergono in modo trasversale da tutti i contribuiti: il tema del rischio, dell'assunzione di responsabilità e del bisogno di negoziare e rinegoziare questi aspetti in modo continuo all'interno dei servizi; il tema dell'inclusione sociale per porre attenzione alle barriere che possono ostacolare la partecipazione di ognuno nei differenti contesti.

9 788899 338954